

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA E
ANTROPOLOGIA

Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

SEXUALIDADE E ESCOLA: uma análise da
implantação de políticas públicas de orientação
sexual

RIO DE JANEIRO
2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA E
ANTROPOLOGIA

SEXUALIDADE E ESCOLA: uma análise da
implantação de políticas públicas de orientação
sexual

Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Dissertação de mestrado
apresentada como
exigência parcial para
obtenção do grau de
mestre em sociologia e
antropologia, sob a
orientação da Professora
Doutora Mirian
Goldenberg.

RIO DE JANEIRO
2003

ROSISTOLATO, Rodrigo P.R.

Sexualidade e Escola: uma análise da implantação de políticas públicas de orientação sexual. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2003.

Dissertação de Mestrado em Sociologia e Antropologia

1 - Parâmetros Curriculares Nacionais

2 - Projeto aids e a Escola

3 - Sexualidade

4 - Adolescência

5 - Juventude

6 - Gênero

7 - Aids

I - Universidade Federal do Rio de Janeiro

II - Sexualidade e Escola: uma análise da implantação de políticas públicas de orientação sexual. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2003.

FOLHA DE APROVAÇÃO

SEXUALIDADE E ESCOLA: uma análise da implantação de políticas públicas de orientação sexual

RODRIGO PEREIRA DA ROCHA ROSISTOLATO

Dissertação submetida ao corpo docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

Aprovada por:

Prof^ª Dr^ª Mirian Goldenberg – Orientadora
IFCS/UFRJ

Prof^º Dr^º Pedro Benjamim Carvalho e Silva Garcia
FE/UFRJ

Prof^ª Dr^ª Maria Rosilene Barbosa Alvim
IFCS/UFRJ

Rio de Janeiro, 21 de janeiro de 2003.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer à CAPES que financiou a primeira parte deste projeto e à FAPERJ que através de seu programa "Mestrado-Bolsa Nota 10", incentivou meus trabalhos no segundo ano de curso. Sem ambos os financiamentos seria impossível que este trabalho fosse concluído.

Agradeço à Dr^a Mirian Goldenberg que sempre foi muito mais do que uma orientadora, propondo-se a corrigir todas as falhas que 12 anos de ensino público, nos níveis fundamental e médio, me legaram. Sua atuação profissional invejável fez com que eu a admirasse e respeitasse profundamente. Estas linhas e o espaço reservado a agradecimentos são muito curtos para que eu possa expressar a importância desta grande antropóloga na minha formação. Gostaria apenas de me desculpar pela teimosia e impaciência que muitas vezes demonstrei.

Agradeço aos professores Maria Rosilene Barbosa Alvim e Pedro Benjamim Carvalho e Silva Garcia a leitura atenciosa e as importantes sugestões, quando da defesa do projeto, que busquei incorporar no trabalho final.

Não poderia deixar de citar o Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia/IFCS/UFRJ através das coordenadoras Beatriz Maria Alasia de Heredia e Maria Lígia de Oliveira Barbosa. Todos os professores do programa, mesmo aqueles com os quais não pude trabalhar mais diretamente, contribuíram, através de seus textos, seminários e aulas, com o desenvolvimento de minha formação. Ainda no PPGSA gostaria de agradecer à Claudinha, Denise, Estela e Ana que sempre me atenderam, com total disponibilidade e paciência, e contribuíram muito para a conclusão deste trabalho.

Gostaria também de agradecer a todos os profissionais de educação que cederam seu tempo e não hesitaram em responder às questões que eram formuladas por este insistente pesquisador. Em especial agradeço à professora Margarida Maria da Rocha Bernardes, ao sexólogo Marcos Ribeiro e à psicóloga Rosângela de Castro e Abreu pelo profissionalismo e dedicação com os quais me atenderam. Dentre os profissionais incluo Denise, que foi quem me apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais. Não poderia deixar de citar os 13 adolescentes que aceitaram ser entrevistados e todos os alunos que concordaram com minha presença em seus espaços.

A chegada a um programa de pós-graduação e a conclusão de um curso de mestrado depende de várias circunstâncias. Gostaria de destacar três: boa formação técnica, incentivo profissional e pessoal. No decorrer de minha trajetória, estes dois incentivos sempre estiveram presentes. Desde meus familiares, passando por meus professores e chegando a meus amigos mais íntimos. Gostaria de citá-los todos, mas seria impossível. Agradeço a meus pais, João Baptista Rosistolato e Maria Pereira da Rocha Rosistolato, e a meus irmãos, Romulo da Rocha Rosistolato e Roberta da Rocha Rosistolato, pelo apoio constante e paciência durante as sucessivas ausências. Agradeço a todos os professores do PVNC Petrópolis onde tudo começou e aos amigos Zeferino Costa, Cristiano Jorge Riger, Jonas Henrique de Oliveira, Antônio Burtoloso, Paulo Sérgio de Oliveira, Luciano Senna, Fernando Martins Moraes Daher, Flavia Batista de Moraes, Rosemarcia Alexandra Pinto e Lucimar Danelon de Almeida, que participaram intensamente, algumas vezes sem o saber, do desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço ainda à Flavia Riger que me conheceu em um dos momentos mais complicados de minha vida e vem me aturando até hoje. Continue assim, meu amor!

Peço desculpas àqueles que por ventura não tenham sido citados e afirmo que foi apenas por falta de espaço. Saibam que cada um de vocês tem um lugar importantíssimo em minha história.

RESUMO

Este trabalho procura compreender como um conjunto de representações sociais sobre adolescência e sexualidade se consolidou em políticas públicas para a orientação da sexualidade nesta fase da vida e, ao mesmo tempo, como estas políticas públicas de caráter generalizante eram (re) apropriadas na singularidade de uma sala de aula. A partir do estudo de duas políticas públicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o "projeto aids e a escola", e de um projeto de orientação sexual realizado na Escola Municipal Orsina da Fonseca/Tijuca-RJ, pretendo contribuir para o desvelamento de aspectos das classificações sobre as fases da vida na sociedade brasileira, sobre as representações da masculinidade, feminilidade e homossexualidade, sobre os ritos necessários para a transição da infância à idade adulta, sobre as intrincadas relações de gênero presentes no cotidiano de docentes e discentes no cenário escolar, sobre o estado das relações de força entre as gerações e a consolidação das classificações coletivas em problemas sociais passíveis de recebimento de políticas públicas.

ABSTRACT

This work aims to comprehend how a set of social representations about adolescence and sexuality are consolidated in government's policies for the orientation of the sexuality in this phase of the life and, at the same time, how these government's policies were appropriated to the singularity of a classroom. Studying the National Curricular Parameters (PCN's), the "aids and the school project", and a project of sexual orientation in a Public School Orsina da Fonseca/Tijuca-Rio de Janeiro-Brazil, I intend to contribute for the analyze of aspects of the classifications on the phases of the life in the Brazilian society, the representations of the manliness, femininity and homosexuality, the necessary rites for the transition of the childhood to the adult age, the intricate gender relationship presents in the everyday of the school, the state of the force relationship among generations and also the consolidation of the collective classifications in social problems.

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 - OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A LEI 9394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	08
1.1 – Os PCN`s e a orientação sexual: diversidade, relatividade, cidadania, prazer e responsabilidade	11
CAPÍTULO 2 – O “PROJETO AIDS E A ESCOLA” E A LEI ESTADUAL Nº 1892 – LEI BRIZOLA	21
2.1 - A aids na década de 1990: classificações médicas e representações coletivas	21
2.2 - A aids e as escolas: administração pública de um problema social	23
2.3 - O projeto aids e a escola no Município do Rio de Janeiro: descentralização administrativa e hierarquia de comando	30
2.4 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais, o “projeto aids e a escola” e a construção social da adolescência	37
CAPÍTULO 3 – OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO CAMPO	46
3.1 - Entrevista com o sexólogo	52
3.2 - Primeiro encontro com a professora Margarida	63
3.3 - Chegada à Escola Municipal Orsina da Fonseca	68
3.4 - A Escola Municipal Orsina da Fonseca e o “projeto aids e a escola”	69

	10
3.5 - O "projeto aids": articulação não-intencional de duas políticas institucionais?	82
CAPÍTULO 4 – O "PROJETO AIDS"	84
4.1 – Os cinco encontros do "projeto aids": sexualidade, jocosidade e desvio	92
4.1.1 – Primeiro Encontro	94
Uma boa "luluzinha" para um "pau saudável"	
4.1.2 – Segundo Encontro	105
Vai ganhar o pintinho heim!!!	
4.1.3 – Terceiro Encontro	118
Isso pra mim não é teatro não, heim!!!	
4.1.4 – Quarto Encontro	121
Filho é pra vida toda! Você pode decidir e agir!	
4.1.5 – Quinto Encontro	129
Ih! Fulana transa? Fulano transa? Como é que fulano é?	
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS	133
5.1 - Avaliação do "projeto aids" pelos alunos	135
5.2 - Iniciação e prática sexual	140
5.3 - Representações de gênero	145
5.4 - Ser Homem: vantagens e desvantagens	152
5.5 - Ser mulher: vantagens e desvantagens	159
5.6 - Ser homossexual: vantagens e desvantagens	164
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180
8 - LISTA DE ANEXOS	186

I – INTRODUÇÃO

O ano de 1999 foi decisivo para o despertar das questões que orientaram todo o desenvolvimento desta pesquisa. Naquele momento, em concomitância à graduação em ciências sociais, vinha realizando os cursos de licenciatura oferecidos pela Faculdade de Educação e, ao final de um curso de didática geral, o professor propôs que realizássemos um trabalho sobre qualquer ponto do conteúdo apresentado. Em meio à procura por uma proposta de trabalho conheci Denise, formada em Letras, professora em dois municípios da baixada fluminense e licencianda na mesma área¹. Como ambos estávamos sem um tema para pesquisa, convidei-a para a realização do trabalho em dupla e ela propôs que fizéssemos um trabalho sobre currículo. Passados alguns dias apresentou-me os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), um conjunto de documentos, publicados em 1997, sobre disciplinas obrigatórias e complementares que faziam parte do currículo do ensino fundamental brasileiro. Denise desejava realizar uma análise dos PCN's procurando compará-los com a legislação anterior ou com a proposta curricular do Rio de Janeiro – o multieducação.

Quando li os documentos para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, descobri que além das disciplinas obrigatórias do currículo – língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação artística – incluíam, sob o título geral de temas transversais, cinco questões: saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, ética e meio ambiente. O título geral referia-se à proposta de método que deveria ser aplicada a estes temas. Eles não constituiriam novas disciplinas, nem deveriam ser tratados por alguma disciplina convencional isolada. Incluiriam-se em todas as disciplinas e deveriam ser trabalhados a partir das demandas colocadas pelos próprios alunos. Por exemplo: se em uma aula de história onde o professor estivesse falando sobre o trabalho feminino fora do lar, um dos alunos fizesse uma

¹ Os cursos de licenciatura da UFRJ mesclam alunos de diversas disciplinas. Em uma mesma sala do curso de didática geral encontravam-se alunos de ciências sociais, história, letras, biologia, educação física. Esta prática, ao mesmo tempo que promove o diálogo entre as disciplinas, cria alguns conflitos devido, principalmente, às preferências teóricas diversificadas.

afirmação estereotipada como: “mulher tem mais é que ficar em casa”, o professor deveria parar a aula e discutir os estereótipos de gênero presentes na afirmação do aluno.

A inclusão de um tópico sobre orientação sexual em um conjunto de parâmetros para todo o sistema educacional brasileiro chamou minha atenção. Qual seria o objetivo do Governo Federal ao propor que professores discutissem, em sala de aula, temas relacionados à sexualidade? Quais seriam as propostas para implementação deste debate? Que pontos deveriam ser priorizados nas discussões em sala de aula?

Com estas perguntas em mente, passei a analisar o volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais - “pluralidade cultural e orientação sexual” procurando maiores informações. Foi quando descobri que a orientação sexual encontrava-se dividida em três blocos de conteúdo. São eles:

- 1) corpo: matriz da sexualidade;
- 2) relações de gênero;
- 3) prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/aids.

A partir desta descoberta percebi a oportunidade de analisar o conjunto de representações sociais de gênero, adolescência e sexualidade que estava contido neste documento oficial. Propus a Denise que estudássemos o conteúdo da proposta de orientação sexual procurando sistematizá-la, ela aceitou e apresentamos o seminário sob o título: “Os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a questão da orientação sexual nas escolas de ensino fundamental”, pensando as propostas para os dois primeiros ciclos.

Em 2001 estava realizando estágio curricular em um colégio de ensino médio no centro da cidade do Rio de Janeiro, onde tive a oportunidade de observar uma aula de sociologia em que a professora levantou algumas questões de gênero. Nesta aula, diversos estereótipos de gênero foram colocados pelos alunos e alguns passaram despercebidos até mesmo pela professora. Um dos alunos afirmou que jamais teria um filho “viado” e, ao ser

indagado sobre o porque daquela afirmação, explicou-se dizendo que a educação que ofereceria a seu filho jamais permitiria que ele se tornasse “viado”, pois Deus teria feito o homem para a mulher e a mulher para o homem. Este aluno classificava o homem e a mulher como duas obras da natureza divina e o homossexualismo como anti-natureza ou negação de Deus. Todavia, a afirmação era um tanto ambígua posto que, ao explicar-se, destacou que a educação que daria a seu filho o impediria de tornar-se homossexual, pois seria educado para ser um homem. A ambigüidade do discurso deste estudante aparece quando a natureza divina, pura e inalterável, necessita ser orientada pela educação para seu uso “natural”.

Neste momento, questões de gênero e educação novamente se colocaram. De início, tive contato com a formulação teórica de uma proposta educacional expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a partir da observação do cotidiano de uma sala de aula, percebi algumas das formas pelas quais as classificações sociais sobre masculinidade, feminilidade e homossexualidade interagiam na relação entre professores e alunos naquele tempo e espaço. O que estava em jogo durante a aula era a definição do ser homem, mulher e homossexual naquele grupo. Quando a professora entreviu, limitou-se a aconselhar o aluno para que deixasse as pessoas “viverem em paz” e abandonasse as críticas àqueles que “não estavam lhe fazendo nada”.

Baseado na experiência adquirida no trabalho sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e na observação participante realizada em meu estágio curricular, optei, ao ingressar no mestrado do PPGSA, por propor a análise do conjunto de classificações sociais de gênero, adolescência e sexualidade que se apresentavam na proposta de orientação sexual dos PCN`s e no cotidiano de uma escola. O objetivo inicial era analisar a implantação desta proposta em uma escola municipal do Rio de Janeiro, procurando enfocar o diálogo entre as classificações universais presentes no texto da Lei e as categorias nativas de alunos e professores que, possivelmente, seriam evocadas no decorrer de um trabalho de orientação sexual, conforme havia ocorrido na escola onde realizava o estágio docente.

A questão central que orientava minha proposta era procurar perceber se as classificações presentes nesta política educacional conseguiam se impor nas salas de aula ou se confrontavam com “categorias nativas” sendo (re)significadas contextualmente. Que tipo de homem, mulher e sexualidade eram apresentados nos PCN’s e qual a recepção em sala de aula? Cabia perguntar qual formação comum sobre sexualidade era oferecida aos estudantes e buscar perceber sua apropriação no cotidiano escolar. Será que são orientadas por ideais de igualdade entre os gêneros? Ou mantêm-se posturas diferentes para meninas e meninos? Há confronto entre representações e conceitos “trazidos de casa” com os oferecidos pela escola? Acreditava poder discutir o papel da escola na formação de conceitos e posturas relacionados à vivência da sexualidade.

Quando fui ao campo, meu objetivo inicial não pôde ser realizado devido ao fato de a escola escolhida para a pesquisa não ter recebido o conjunto de PCN’s e a professora responsável pelo projeto de orientação sexual desconhecê-los. Considerando que os PCN’s foram publicados em 1997 e esta pesquisa iniciada em 2001 na Escola Municipal Orsina da Fonseca localizada na Tijuca-RJ, é possível perceber um problema na implantação desta política pública. Rúa (1998) aponta que há, no Brasil, uma cultura política que enfatiza a formulação e decisão de políticas públicas, tomando a implementação como dada. Minha observação de campo pôde comprovar o que afirma a autora, pois embora os PCN’s estivessem formulados e publicados, não chegaram à escola analisada; impossibilitando sua implantação.

A ausência dos PCN’s não significou a inexistência de um trabalho de orientação sexual. Ao contrário, o “projeto aids”, como era apelidado o projeto de orientação sexual da escola, funcionava há mais de 10 anos e estava prestes

a ser encerrado por pressão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O “projeto aids e a escola”, nome original do “projeto aids” foi estudado por Almeida (1994). Trata-se de um projeto elaborado no início da década de 1990 pelas Secretarias Estaduais de Saúde e Educação em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz, com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e, indiretamente, posto que não formalizada, com a Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids – ABIA.

A responsável pelo “projeto aids e a escola”, na escola estudada, era a professora de ciências, que havia recebido capacitação no início da década de 1990 por já desenvolver um trabalho de orientação sexual em sua escola. Sua atuação, entretanto, guardava especificidades em relação ao projeto original que causaram alguns problemas na relação da escola com a CRE². Após receber a capacitação, a professora incorporou alguns dos ensinamentos oferecidos nas oficinas do “projeto aids e a escola” e (re)batizou seu projeto, mas não seguiu todas as orientações dos capacitadores, o que deflagrou o problema com a CRE. Desde então, a escola e a professora vinham sendo pressionadas para o término do trabalho naquela formatação, o que aconteceu no ano de 2001.

A descoberta desta escola fez com que eu pensasse em dois pontos. Não bastava que uma política pública estivesse formulada e publicada para que realmente se efetivasse, o que já havia sido descrito por Rua (1998), e as propostas de ensino da sexualidade na escola não vinham sendo impostas por um poder central à coletividade. Tratavam-se da formalização e institucionalização de um processo social onde a orientação para a vivência da sexualidade passava a ser considerada uma função do Estado, deslocando-se da família para a escola.

O projeto estudado existia antes do “projeto aids e a escola” e dos PCN’s, e possuía uma estrutura equivalente à orientação sexual contida na proposta federal. As três propostas eram justificadas, basicamente, pela

² A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro encontra-se dividida em Coordenadorias Regionais de Educação – CRE. A escola estudada pertencia à segunda CRE que tem sede na Lagoa e abrange 111 escolas, segundo informações fornecidas pela professora em entrevista realizada dia 01 de outubro de 2001.

necessidade de educar os adolescentes para a vivência da sexualidade e propunham que a orientação sexual se iniciasse pelo ensino do cuidado com o corpo. Este cuidado, quando incorporado pelos alunos, contribuiria para a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, aids e gravidez indesejada, considerados problemas sociais de alta relevância.

A proposta de orientação sexual nos PCN's, o "projeto aids e a escola" e o "projeto aids" apontam para dois grandes receios da sociedade brasileira quando o assunto é adolescência: o medo da aids e da gravidez indesejada, o que constrói uma representação social da sexualidade na adolescência a partir de suas possíveis conseqüências. Uma sexualidade mal vivida seria a causa de dois efeitos principais: a disseminação de gravidez indesejada e a contaminação por doenças sexualmente transmissíveis e aids. Como gravidez indesejada, aids e doenças sexualmente transmissíveis são problemas sociais de grande relevância, ergue-se uma racionalidade em saúde que faz com que a sexualidade saia da casa para a rua e se torne objeto de políticas públicas (Almeida, 1994).

A pesquisa que agora se apresenta é uma análise do conjunto de classificações sociais de gênero, adolescência e sexualidade presentes nos PCN's, no "projeto aids e a escola" e no "projeto aids". O trabalho visa compreender o conjunto de relações sociais envolvido na implementação de políticas públicas, comparando o discurso do poder público com as atividades realizadas à margem deste poder, perguntando sobre as convergências e divergências existentes nesta relação.

No decorrer da apresentação dos dados, procuro descrever a pluralidade de classificações de gênero, adolescência e sexualidade que orientaram a formulação de políticas públicas e as atividades em sala de aula. Para o desenvolvimento desta questão, analiso a proposta de orientação sexual dos PCN's e do "projeto aids e a escola", observo o desenvolvimento do "projeto aids" na Escola Municipal Orsina da Fonseca e indago sobre a opinião dos adolescentes atendidos pelo projeto, já que são alvo de todas estas propostas,

procurando perceber qual a participação de um projeto de orientação sexual na construção de suas classificações de gênero e sexualidade. Procuo também perceber que tipos de vivência da sexualidade são apresentados como bons, saudáveis e inerentes à vida humana e, em conseqüência, quais os tipos ruins e insalubres.

O trabalho está dividido em 5 capítulos. Na primeira parte, que envolve os dois primeiros capítulos, analiso duas políticas públicas, procurando compreender as suas especificidades e comparar as classificações de gênero, adolescência e sexualidade presentes. No terceiro capítulo, apresento os caminhos que percorri durante o trabalho de campo, procuro ressaltar os principais atores envolvidos na implementação destas políticas e suas respectivas posições no desenvolvimento de projetos de orientação sexual. A terceira parte, formada pelos capítulos 4 e 5, foi dedicada à apresentação do estudo de caso realizado na Escola Municipal Orsina da Fonseca. Apresento a descrição das atividades observadas na escola e a análise de 13 entrevistas realizadas com alunos que passaram pelo "projeto aids". Os pontos abordados nas entrevistas foram: avaliação do projeto, vivência da sexualidade e representações de gênero.

CAPÍTULO 1

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A LEI 9394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão articulados à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96³. São uma proposta do Governo Federal dividida em três partes – a primeira é direcionada para as quatro primeiras séries do ensino fundamental⁴, a segunda, para as quatro restantes e a terceira, para o ensino médio - que tem por princípio a consolidação de uma educação básica que ofereça formação comum para toda a nação brasileira⁵.

Este princípio aparece explicitado no primeiro parágrafo da introdução aos PCN's de primeira a quarta séries onde se lê:

“Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema

³ Para uma análise dos principais conteúdos da nova LDB, ver Veras e Vieira (1997).

⁴ A nova LDB divide a educação em dois grandes níveis. 1 - educação básica e 2 - educação superior. A educação básica contém a educação infantil para crianças de zero a seis anos, incluindo creches e pré-escolas; o ensino fundamental que tem, obrigatoriamente, duração mínima de oito anos, para crianças de sete a quatorze anos e o ensino médio, etapa final da educação básica com duração mínima obrigatória de três anos, para jovens de quinze anos e mais. Os PCN's dividem o ensino fundamental em quatro ciclos. Primeiro ciclo = primeira e segunda séries; segundo ciclo = terceira e quarta séries; terceiro ciclo = quinta e sexta séries; quarto ciclo = sétima e oitava séries. Neste sentido, estão de acordo com o Artigo 23 da LDB que prevê que: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

⁵ Neste sentido, encontram-se de acordo com o Artigo 22 da Lei 9394/96 onde se lê: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. E também com o Artigo 26 onde prevê que: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menos contato com a produção pedagógica atual” (PCN, volume 1, p.13).

Percebe-se dois pontos nesta afirmação. Os PCN´s são realizados com o intuito de serem um referencial para o ensino fundamental de todo país; uma proposta nacional e, portanto, homogeneizadora e tem por base uma ligação com a produção pedagógica atual. Neste ponto há a sugestão de que existem professores à margem desta produção, o que também justificaria sua necessidade.

Ao mesmo tempo que são uma proposta nacional e homogeneizadora, possuem uma natureza aberta e flexível com vistas à concretização de decisões regionais e locais sobre currículo. Tanto a abertura quanto a flexibilidade ocorrem por três constatações:

- 1) O Governo Federal não deve se sobrepor à competência político-executiva dos Estados e Municípios.
- 2) O Governo Federal não deve se sobrepor à diversidade sócio-cultural das diferentes regiões do país.
- 3) O Governo Federal não deve se sobrepor à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

O objetivo desta proposta é fazer com que os PCN´s respeitem a diversidade cultural brasileira formando cidadãos a partir de uma visão ampliada da realidade. A inclusão dos temas transversais – ética, pluralidade

cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, temas locais – transversalizados em todas as disciplinas aparece justificada pela mesma lógica de formação de cidadãos conscientes. A opção pela transversalidade se deu pela constatação de que estas questões perpassam o conteúdo de todas as disciplinas e devem ser trabalhadas em seu conjunto. Portanto, os temas transversais não constituem novas disciplinas, nem devem ser tratados por alguma disciplina convencional isolada. Incluem-se em todo currículo e devem ser trabalhados a partir das demandas colocadas pelos próprios alunos. É possível perceber a pressuposição de que os professores estejam preparados e disponíveis para esta tarefa.

1.1 – Os PCN´s e a orientação sexual: diversidade, relatividade, cidadania, prazer e responsabilidade

Na apresentação do tema, ao lado de uma fotografia da escultura “Le Baiser” de Auguste Rodin, pode-se ler: “Ao tratar do tema Orientação sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes”⁶. A escultura representa um casal nu se beijando. Ao lado, abandona-se o romantismo da cena e apresenta-se o avanço da aids e da gravidez adolescente como problemas atuais e preocupantes. Ao mesmo tempo, a sexualidade é apresentada como algo inerente à vida e à saúde englobando papéis sociais de homens e mulheres, respeito por si e pelo outro e os estereótipos atribuídos e vivenciados nos relacionamentos .

Logo na apresentação encontra-se a articulação entre prazer e perigo. A sexualidade é prazer inerente à vida humana e perigo de contaminação por aids e concepção indesejada na adolescência. Partindo destas representações, a idéia é que a orientação sexual possa fazer com que os alunos desenvolvam e exerçam sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Nos objetivos gerais da proposta, o tema é articulado à concepção de cidadania que se ergue a partir de dois alicerces: o respeito por si e pelo outro e a garantia de direitos básicos a todos. A partir desta concepção, a orientação sexual deve se organizar de forma a que, ao findarem o ensino fundamental, os alunos possam:

⁶ Este parágrafo foi assinado pela Secretaria de Educação Fundamental.

- “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano;
- compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana;
- conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual;
- reconhecer como determinações 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 de prazer num relacionamento a dois;
- agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/aids;
- conhecer e adotar práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual;
- evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da aids;
- desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade;
- procurar orientação para adoção de métodos contraceptivos.”
(PCN, volume 10, p.133)

Foram três os critérios para escolha dos conteúdos a serem trabalhados na orientação sexual.

- 1) Relevância sócio-cultural.
- 2) Consideração às dimensões biológica, psíquica e sociocultural da sexualidade.
- 3) Possibilidade de conceber a sexualidade de forma saudável, prazerosa e responsável.

Os conteúdos escolhidos foram divididos nos três blocos de conteúdo. No primeiro bloco, o corpo é percebido como matriz da sexualidade a partir de uma diferenciação conceitual entre corpo e organismo. Organismo é entendido como a formação biológica inerente a todo ser humano, e corpo como as possibilidades de apropriação subjetiva de toda experiência em interação com o meio.

Baseados nesta representação do corpo como a construção psico-social de uma realidade biológica, propõem que o corpo deve ser abordado como um todo que inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer e desprazer, assim como deve haver o destaque dos fatores culturais que intervêm na construção da percepção do corpo. As diferentes visões das áreas de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, arte e educação artística devem contribuir para essa construção do corpo como um todo e os conteúdos a serem trabalhados são:

- “as transformações do corpo do homem e da mulher nas diferentes fases da vida, dentro de uma perspectiva de corpo integrado, envolvendo emoções, sentimentos e sensações ligadas ao bem-estar e ao prazer do autocuidado;
- os mecanismos de concepção, gravidez e parto e a existência de métodos contraceptivos;
- as mudanças decorrentes da puberdade: amadurecimento das funções sexuais e reprodutivas; aparecimento de caracteres sexuais secundários; variação de idade em que se inicia a

puberdade; transformações decorrentes de crescimento físico acelerado;

- o respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro;
- o respeito aos colegas que apresentam desenvolvimento físico e emocional diferentes;
- o fortalecimento da auto-estima;
- a tranqüilidade na relação com a sexualidade.” (PCN, Volume 10, p.143)

No segundo bloco: “relações de gênero”, os PCN’s conceituam gênero como um conjunto de representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças dos sexos. Enquanto sexo diz respeito à anatomia humana, o gênero é o conjunto de diferenças socialmente construídas entre homens e mulheres, realizadas nas noções de masculino e feminino. As áreas consideradas privilegiadas para o trato destas questões são a história e a educação física, e os conteúdos a serem trabalhados são:

- “a diversidade do comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem;
- a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino;
- o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive;
- o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino.” (PCN, Volume 10, p.146)

O terceiro bloco: “prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/aids”, sinaliza uma questão relativa à prática sexual: a possibilidade de adoecimento do corpo a partir da vivência da sexualidade. A proposta de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e aids trata especificamente de cuidados necessários com relação ao sexo, tendo como lema, prevenir. Mantendo a coerência com a postura de desvinculação da sexualidade de tabus e preconceitos, os PCN’s propõem que a ligação entre

sexualidade com doença ou morte não deve ser acentuada. Com relação à aids, esta proposta se explicita a partir da crítica a algumas campanhas que ao veicularem o slogan "AIDS MATA" contribuem para o aumento do medo e da angústia. A mensagem proposta para o trabalho na escola é: "AIDS PREVINE-SE" e as áreas consideradas privilegiadas para este trabalho são as ciências naturais e a língua portuguesa. Os conteúdos a serem trabalhados são:

- "o conhecimento da existência de doenças sexualmente transmissíveis;
- a compreensão das formas de prevenção e vias de transmissão da aids;
- a comparação entre as formas de contato que propiciam contágio e as que não envolvem riscos;
- recolher, analisar e processar informações sobre a aids, por meio de folhetos ilustrados, textos e artigos de jornais e revistas;
- o conhecimento e a adoção dos procedimentos necessários em situações de acidente ou ferimentos que possibilitem o contato sanguíneo;
- o repúdio às discriminações em relação aos portadores de HIV e doentes de aids;
- o respeito e a solidariedade na relação com pessoas portadoras do vírus HIV ou doentes de aids." (PCN, Volume 10, p.149)

Como é possível observar, as palavras chave da orientação sexual são: diversidade, relatividade, cuidado e respeito, e a lógica é de que a partir do reconhecimento da diversidade e relatividade se chegue ao respeito. O cuidado, no sentido da prevenção, é visto como garantia para a manutenção da vida, além da própria sexualidade.

A análise da organização da proposta de orientação sexual nos

Parâmetros Curriculares Nacionais demonstrou que ela se estrutura a partir de, basicamente, três pontos. O primeiro é o reconhecimento e a conseqüente

proposta de respeito à diversidade cultural. O documento afirma a existência de determinações culturais na construção das características masculinas e femininas, assim como a grande variedade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade. Partindo do reconhecimento da pluralidade, reconhece a identidade e a alteridade e elege o respeito às diferenças como meta central a ser atingida pelos programas de orientação sexual.

O segundo ponto está relacionado à vivência da sexualidade. A busca pelo prazer é apresentada como uma dimensão saudável da sexualidade humana e a orientação sexual deve ser implantada com vistas a organizar esta busca pelo prazer, fazendo com que ela se pautem pelo respeito aos sentimentos e desejos do outro, no reconhecimento da necessidade de consentimento mútuo para obtenção de prazer, no desenvolvimento de consciência crítica para tomada de decisões responsáveis a respeito da sexualidade e na auto-proteção contra relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores.

No terceiro ponto aparece a necessidade de cuidado. A sexualidade é boa, dá prazer, é saudável; mas necessita de cuidados especiais para prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, aids e gravidez indesejada. Neste ponto o conhecimento do corpo e o cuidado com a saúde são valorizados; o uso de práticas de sexo protegido, cuidados para não haver contágio por doenças sexualmente transmissíveis e aids e adoção de métodos

contraceptivos. Os PCN's ainda propõem a construção de uma postura solidária aos portadores de HIV e na implantação de políticas públicas voltadas para prevenção e tratamento de doenças sexualmente transmissíveis e aids.

Foram quatro os critérios para a eleição destes temas transversais e todos estão articulados à concepção de cidadania apresentada nos parâmetros.

São eles:

- 1) urgência social – preocupação de se eleger questões consideradas graves e impeditivas da concretização da cidadania;*
- 2) abrangência nacional – os temas transversais deveriam contemplar questões que fossem pertinentes a todo país;*
- 3) possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental – escolha de temas que pudessem ser aprendidos nesta faixa de escolarização;*
- 4) favorecer a compreensão da realidade e a participação social – com o objetivo de fazer com que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável. Os temas eleitos devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo.*

A justificativa para estes critérios está no objetivo de que a educação individual contribua para a formação de jovens prontos a reproduzir e multiplicar posturas voltadas à concretização da cidadania no Brasil. A inclusão de orientação sexual prevê uma mudança de postura relacionada à própria sexualidade baseada em dois lemas: a vivência da sexualidade como algo saudável e prazeroso e a necessidade de prevenir-se. Novamente, a sexualidade é apresentada como prazer e perigo. Um prazer saudável e

inerente à vida humana e o perigo de dar fim à própria vida, no caso de contaminação pelo vírus da aids, ou dar início à outra vida com uma gravidez indesejada. Nos PCN's um adolescente só chega à completude de sua cidadania caso viva a sexualidade de maneira saudável e responsável, vivendo o prazer e fugindo dos perigos. Os dois termos, saudável e responsável, parecem sinônimos nesta proposta.

Esta legislação suscita algumas comparações. Imaginemos que a aids tivesse surgido nos anos 50 e não na década de 80 e pensemos em quais seriam seus reflexos na adolescência. Partindo do trabalho de Bassanezi (1997), podemos suspeitar que seus reflexos seriam bastante diferentes se comparados aos atuais. A prática sexual entre os adolescentes dos anos 50 era colocada do lado mal do mundo. Para uma "moça de família", até mesmo passear com um namorado sem um acompanhante era considerado um perigo. Como a honra feminina e masculina estavam relacionadas à manutenção da virgindade das moças até o casamento, havia uma constante vigilância por parte da família e de toda a sociedade. É claro que elas poderiam ser contaminadas por seus maridos após o casamento, mas mesmo entre os rapazes, as relações sexuais não eram tão frequentes, pois dependiam das "levianas", que eram poucas.

O mesmo vale para a gravidez. Bassanezi destaca que embora os casais casados da década de 50 fizessem uso de métodos contraceptivos, uma criança era sempre bem vinda pois tornar-se mãe, além de ser considerado uma alegria, era uma obrigação – a "sagrada missão feminina". A categoria gravidez indesejada não fazia sentido neste período pois a concepção era classificada a partir de dois pares em oposição. Era boa, quando ocorrida dentro do casamento e má, quando fora. A própria categoria desejo, no sentido de ter filhos ou não, faz parte do nosso conjunto de classificações e não dos anos dourados, pois naquele tempo, tanto o casamento quanto a procriação, eram percebidos como etapas naturais da vida humana.

Seria possível pensar em uma proposta de orientação sexual anterior à década de 60 que propusesse a relativização dos estereótipos de gênero atribuídos e vivenciados nos relacionamentos entre homens e mulheres? Ou a explicitação de uma preocupação com a gravidez precoce? Ou até mesmo a sexualidade masculina e feminina vistas como algo saudável e inerente à vida humana?

Esta política só parece fazer sentido na atualidade, no mundo pós-feminismo e pós-aids. Ao observar algumas reportagens publicadas em jornais de grande circulação, discutindo as mudanças no currículo e, principalmente, as propostas de orientação sexual, é possível perceber a legitimidade destas propostas perante a opinião pública.

O jornal O Globo de 27 de junho de 1999 apresentou uma reportagem intitulada: "Aulas para evitar gravidez precoce. Estado propõe educação sexual nas escolas para reduzir o número de mães adolescentes". Na reportagem, três alunas, duas com 16 anos e uma com 17, estudantes do Colégio Estadual Carmela Dutra, apresentaram suas barrigas às lentes do fotógrafo Marco Antônio Cavalcanti. Quando perguntadas sobre o motivo da gravidez, todas justificaram citando pequenos deslizes no uso dos métodos contraceptivos. Adriana, de 17 anos, afirmou que tomava pílula anticoncepcional, mas naquele mês não prestou atenção e esqueceu de tomar um dia. Fabiana, de 16 anos, usava o método injetável, mas esqueceu-se do fim do prazo e Beatriz, 16 anos, preferia que o namorado usasse camisinha e diz que engravidou porque o preservativo estourou em uma das relações sexuais.

A explicação das meninas foi contestada, na mesma reportagem, por Vânia Chuva, especialista do programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher, Criança e Adolescente da Secretaria Estadual de Saúde, que afirmou que as adolescentes nunca acreditam que a gravidez poderá acontecer com elas e apresentam um certo descaso com a possibilidade de serem contaminadas por doenças sexualmente transmissíveis. Na mesma reportagem,

há um conjunto de estatísticas que compara os anos de 1993 a 1999 e destaca que entre estes anos o número de grávidas adolescentes no estado do Rio de Janeiro teve um aumento significativo. Organizando as grávidas por faixa etária, os dados são os seguintes: de 10 a 14 anos houve um aumento de 64%, de 15 a 18 anos, aumento de 23%, de 30 a 39 anos as taxas de gravidez também subiram em 6,9%. Os dados foram construídos a partir de informações da Secretaria Estadual de Saúde. A única faixa etária que apresentou decréscimo foi de 20 a 29 anos diminuindo o índice de gravidez em 1,5%.

A relação entre aumento de gravidez entre adolescentes, aumento do contágio pelo HIV e a implantação de programas de orientação sexual aparece em uma reportagem do jornal O Dia de 23 de setembro de 1997. "Sexo entra no currículo. Gravidez precoce e o fantasma da aids levam para a escola a discussão da sexualidade". O mesmo jornal apresenta mais algumas reportagens sobre o assunto. No dia 30 de março de 1999 foi publicado o artigo "Educação sexual sem mistério", relatando o sucesso de uma palestra realizada pelo sexólogo Marcos Ribeiro no auditório do jornal, onde foram discutidas algumas propostas para as escolas trabalharem a educação sexual com a participação de 200 professores. Em 17 de abril de 1999, a reportagem "Diálogo ainda é difícil" discutiu as dificuldades apresentadas pelos pais para o trabalho com educação sexual. No dia 09 de março de 1999 o jornal discutiu a preocupação existente na Prefeitura e no Estado do Rio de Janeiro com relação à necessidade de uniformidade no tratamento das questões da educação sexual sob o título "Município e Estado buscam soluções para o problema" e ainda em 1999, no dia 05 de abril, o mesmo jornal destacou que o "Hábito começa na infância" com opiniões de terapeutas, sexólogos e psiquiatras sobre a sexualidade na infância e adolescência.

Mais recentemente, o encarte "Jornal da Família" do jornal O Globo de 09 de junho de 2002 apresentou, na capa, duas mães adolescentes com suas filhas ao colo. A reportagem intitulada "O direito de ser mãe. Médicos e juízes debatem se adolescentes têm capacidade de educar", discutiu, a partir de

depoimentos de médicos, psicólogos e advogados, a maternidade durante a adolescência sob o ponto de vista do direito de família. Citando dados do censo 2000 que mostrou que a taxa de fecundidade no país cresceu apenas na faixa dos 15 aos 19 anos, justificou a preocupação do Ministério da Saúde com esta questão.

CAPÍTULO 2

O “PROJETO AIDS E A ESCOLA” E A LEI ESTADUAL Nº 1892 – LEI BRIZOLA

2.1 - A aids na década de 1990: classificações médicas e representações coletivas

A aids, ou Síndrome de Imuno-deficiência Adquirida, teve seus primeiros casos confirmados, no Brasil, em 1982 e 1983. A partir de então, houve rápida disseminação da infecção pelo HIV – Vírus da Imuno-deficiência Humana – e o conseqüente desenvolvimento da doença por um número cada vez maior de brasileiros. Na segunda metade da década de 80, o Brasil já havia ultrapassado o número de casos notificados por países como a França e o Haiti (Parker, 1994).

A nova enfermidade deflagrou um processo onde um conjunto de atitudes morais a respeito da doença e dos acometidos por ela foi construído. Estas classificações não foram necessariamente equivalentes às da medicina e da ciência em geral. Enquanto os cientistas procuravam esclarecer as formas de contágio e desenvolvimento da doença, as classificações coletivas se construíam a partir da visão estereotipada do doente (Costa, 1994; Parker, 1994).

No Brasil e no mundo, a aids foi considerada, inicialmente, como uma praga ou uma “peste *gay*”; e esta consideração, aliada aos estereótipos negativos associados a pessoas que praticam sexo com outras do mesmo sexo, de certa forma contribuiu para a demora no combate à nova doença⁷. Somente em 1987 e 1988 começou a ser implantado um programa educacional em grande escala e com escopo em toda a população. A televisão, por ter sido considerada o instrumento que atingia todas as camadas da sociedade, assim como as diferentes regiões do Brasil, tornou-se instrumento de diversas campanhas educativas veiculando *slogans*, às vezes contraditórios, como “amor não mata” e “não morra de amor” (Parker, 1994).

⁷ A associação entre uma nova doença e algum grupo minoritário já ocorreu em outros momentos da história. É o caso, por exemplo, da “peste negra” e da “gripe espanhola” (Longo, 1993). Estas associações revelam processos de estigmatização destes grupos que se constroem a partir da conexão de sua identidade à idéia de doença, praga ou peste.

As campanhas educativas na mídia atingiam preferencialmente a população adulta com vida sexual ativa e procuravam desmistificar a lógica que entendia a aids como uma doença de homossexuais ou de pessoas promíscuas. Junto a estas campanhas passou a existir, principalmente a partir da década de 1990, a preocupação com a adolescência e o início da vida sexual, o que ocasionou uma nova fase do desenvolvimento de programas e projetos de orientação sexual. Desde o início do século XX existiam propostas de se levar o debate sobre a sexualidade para as salas de aula⁸ e estas iniciativas sempre sofreram sanções as mais diversas. A aids acabou por se consolidar como mais uma base de sustentação destas propostas, pois o início da vida sexual, sem a devida orientação para a prevenção à nova doença, poderia causar o adoecimento e a morte.

Neste processo, as fronteiras entre os profissionais da saúde e da educação se estreitaram de forma que os especialistas da saúde passaram a ter influência sobre o campo da educação (Santos, 1999). Este diálogo permitiu, por um lado, a disseminação de vários projetos educacionais e, por outro, a associação entre sexualidade e morte, o que acabou por reduzir o debate acerca da vivência da sexualidade na adolescência a propostas de vivência sexual segura (Almeida, 1994).

⁸ Ver capítulo 2 – Os Caminhos Percorridos no Campo

2.2 - A aids e as escolas: administração pública de um problema social

No Rio de Janeiro, a partir das diretrizes de uma legislação oficial: a Lei Estadual nº 1892 de 20/11/1991⁹, instituinte da discussão sobre a aids nas escolas, e do apoio do Banco Mundial, foi formulado o “projeto aids e a escola”. Deste projeto participaram as Secretarias Estaduais de Saúde e Educação, a Fundação Oswaldo Cruz, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e, indiretamente, posto que não formalizada, a Associação Brasileira Interdisciplinar de aids – ABIA. No ano seguinte foi publicada a Portaria Interministerial nº 796 de 29/05/1992¹⁰ que recomendava a implantação de projetos educativos sobre aids em todos os estabelecimentos das redes pública e privada de ensino do país.

O “projeto aids e a escola”, elaborado em 1992, tinha como meta principal a capacitação de recursos humanos da comunidade escolar, para desenvolver projetos direcionados ao controle e prevenção da aids, não trabalhando diretamente com o público alvo. De início foi construído para a capacitação dos profissionais do sistema estadual de ensino, mas foi ampliado para as escolas municipais durante seu desenvolvimento.

Na administração pública o “projeto aids e a escola” refletia o progressivo estreitamento de fronteiras do qual falava a pouco, pois localizava-se nas Secretarias Estaduais de Saúde e Educação, que respondiam por ações de planejamento de recursos humanos e materiais, assim como pela produção e divulgação dos dados. Estas secretarias estavam articuladas à Divisão Nacional de Controle de DST/AIDS do Ministério da Saúde. As atividades do “projeto aids e a escola” eram basicamente o treinamento de professores, a avaliação e apoio a propostas específicas de ação nas escolas, intercâmbio com outros grupos de trabalho na área, avaliação e distribuição de material

⁹ Anexo 1.

¹⁰ Anexo 2.

educativo sobre aids e sexualidade para as unidades escolares, realização de *surveys* sobre o tema, elaboração de boletins informativos, participação em congressos e simpósios e reuniões da equipe executora do projeto¹¹.

O “projeto aids e a escola” era, freqüentemente, apresentado em oposição ao sistema educacional tradicional. De acordo com um de seus relatórios de trabalho¹², sua principal diferença com relação ao cotidiano das salas de aula estava na metodologia proposta. O projeto propunha a “construção do conhecimento” como um processo que implicava considerar professores e alunos como sujeitos, superando concepções que percebiam os educandos como “meros receptáculos de informações”. Esta proposta defendia a valorização da fala e das vivências de todos os envolvidos no projeto, assim como a discussão de seus valores, conceitos e preconceitos.

O ponto de partida dos trabalhos foi a realização de uma “oficina de sensibilização”, que teve a participação de 62 professores representando 31 escolas. Foram desenvolvidas as seguintes temáticas: “formas de transmissão e prevenção, sexo seguro e convivência com pessoa contaminada”. Ao final deste trabalho os professores responderam a um questionário de avaliação da oficina, onde apontaram a necessidade de ampliação de conteúdos mais específicos com relação à aids. Estas demandas impulsionaram a realização de duas “oficinas de capacitação”, com o objetivo de “melhor subsidiar os professores para o desenvolvimento das atividades”.

A “I Oficina de Capacitação” aconteceu em abril de 1993 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, contou com 10 professores e trabalhou com os seguintes temas: “convivência com o portador do HIV, sexo seguro e

¹¹ Estas atividades eram relatadas trimestralmente no informativo do “projeto aids e a escola” distribuído para professores e diretores das escolas participantes. Vide exemplo no anexo 3.

¹² Cedido pela psicóloga Rosângela de Castro e Abreu, ex-participante do Núcleo Rio do “projeto aids e a escola”, da Secretaria Municipal de Educação. O relatório fazia parte de seu arquivo pessoal e foi gentilmente oferecido após entrevista realizada em 26/07/2002. Trata-se de um relatório detalhado sobre todas as atividades do projeto entre 1992 e 1993. Este documento é bastante diferente do relatório do núcleo do Município do Rio de Janeiro (Núcleo Rio), escrito em 1996, que também fazia parte dos arquivos da entrevistada e foi, da mesma forma, cedido. Neste, encontram-se todas as datas, nomes e cargos das pessoas envolvidas no projeto. As informações e os dados que serão apresentados foram construídos a partir destes dois relatórios, dos informativos do “projeto aids e a escola” e da entrevista realizada em 26/07/2002. Ambos os relatórios se encontram nos anexos 4 e 5.

sexualidade, informações técnicas sobre a aids e metodologias para o trabalho com o tema". Após a oficina os professores responderam a um questionário fechado para a avaliação dos trabalhos. A grande maioria (83%) afirmou que havia sido possível tirar dúvidas e esclarecer determinadas questões relativas à aids. Suas principais dúvidas, no entanto, permaneciam relacionadas à sexualidade (61,4%), falta de informação (22,8%), possibilidade de qualquer pessoa contrair a doença (15,2%), como lidar com HIV/aids (15,2%) e técnicas a serem empregadas (15,2%). Quando perguntam sobre as motivações que levaram os professores a participar da oficina, os entrevistados responderam que a primeira oficina de sensibilização fora a principal motivação (30,7%) e que tinham sido motivados pela busca de informações e estratégias de trabalho (23%).

A "II Oficina de Capacitação" aconteceu em outubro de 1993, também na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, e teve a participação de 14 professores representando 8 unidades de ensino. A programação desta oficina incluiu uma dinâmica sobre aids e a escola, a distribuição de materiais educativos, palestras contendo informações técnicas sobre aids, uma dinâmica sobre sexo seguro e outra sobre convivência com portadores do vírus da aids, uma discussão sobre metodologia de trabalho com o tema sexualidade e aids e a avaliação final por parte dos professores. Na avaliação desta oficina a maioria dos professores (63,6%) teve como motivação principal para a participação o interesse em novas informações sobre aids, 36,3% estavam interessados pelo próprio tema aids, 18,1% procuravam atender a uma demanda colocada por seus alunos e 9% consideravam que participar de uma oficina como aquela fazia parte da função do educador. Terminada a oficina, 40% dos participantes permanecia com dúvidas; 20% pedia que a equipe enfocasse questões morais e 20% pensava que o tempo utilizado havia sido insuficiente.

Durante a década de 1980, a ausência de uma estrutura para compreensão ampla e coerente da epidemia de hiv/aids foi um problema recorrente. Devido a ausência de um quadro conceitual sobre a pandemia, tanto o público em geral quanto os profissionais "especializados" acabaram por

fazer o que acreditavam ser mais correto. Desta forma, imagens antigas de epidemias já controladas, assim como associações com classificações estereotipadas sobre sexo, raça e até mesmo geografia foram por muitos ativadas, o que propiciou a construção de imagens imprecisas ou enganosas que estimulavam, ao mesmo tempo, extremos de negação, complacência ou pânico (Mann et al., 1993).

Esta procura incessante por informações sobre a doença é representativa das classificações coletivas construídas a partir de sua descoberta, assim como das expectativas sociais relacionadas aos professores. Considerados detentores e divulgadores do saber, deveriam estar aptos a esclarecer as dúvidas de seus alunos e dos pais, o que, na época, era problemático até mesmo para epidemiologistas e especialistas da saúde em geral.

No momento em que a primeira oficina do “projeto aids e a escola” foi realizada, tinha se passado apenas 10 anos do diagnóstico do primeiro caso no Brasil e os debates sobre os processos de contágio e desenvolvimento da doença ainda eram recheados de todos os tipos de dúvidas (Parker, 1994; Pinto Costa, 1993). Mesmo no campo da saúde, a doença ainda era uma grande novidade; a primeira resolução do CREMERJ¹³, publicada em 1991, nove anos após o diagnóstico dos primeiros casos no Brasil, destacava “a freqüente violação dos direitos e da dignidade humana dessas pessoas [portadores do vírus da aids]” expressa por “recusas de atendimento e internações ou realização de procedimentos invasivos, bem como a interrupção de cuidados, ou de pagamentos por esses cuidados após o conhecimento do diagnóstico”, e resolvia que o atendimento a pacientes soropositivos era um imperativo moral da profissão médica, de forma que nenhum médico poderia recusá-lo (CREMERJ/1991).

¹³ O CREMERJ é o Conselho Regional de Medicina do Rio de Janeiro, responsável pela supervisão da ética profissional no Estado.

Esta intervenção é indicativa das tensões inerentes ao campo médico naquele momento e pode contribuir para o entendimento do conjunto de relações sociais que envolvia doentes, médicos e não-doentes. Pode-se perceber uma tensão entre classificações científicas que percebiam a aids como uma doença humana a ser tratada e classificações coletivas, presentes inclusive entre profissionais de saúde, que estigmatizavam o doente culpabilizando-o pela sua contaminação e privando-o de atendimento médico. Como a aids foi classificada, de início, como uma praga ou um câncer *gay*, o doente heterossexual acabava por ser socialmente classificado como homossexual e o homossexual saudável como doente. Este processo de classificação social era suficiente para promover a negação de tratamento ao doente e a ampliação de categorias de acusação contra homossexuais saudáveis. O homossexual, que freqüentemente é percebido como um desvio da natureza (Fry e MacRae, 1984), teve seu "desvio" ampliado pelo reforço da associação de sua sexualidade com a nova doença.

Ao realizarem uma pesquisa sobre a figuração estabelecidos-outsiders em uma pequena cidade com nome fictício de Winston Parva, Elias & Scotson (2000) concluíram que este tipo de relação reflete diferenciais de poder entre grupos inter-relacionados. O excedente de poder de um grupo em relação ao outro ocorre por este possuir um índice de coesão mais elevado, o que lhe permite estigmatizar aqueles que não lhe pertencem. A associação da aids com comportamentos homossexuais ou "promíscuos", no início do desenvolvimento da doença, expressa um processo análogo ao estudado por Elias & Scotson (2000), o que pode ser percebido na negação de tratamento a pacientes soropositivos e na necessidade de intervenção política por parte do CREMERJ. Os conselheiros do CREMERJ, naquele momento, combatiam uma lógica médica que realizava um dos pressupostos básicos do estigma: desumanizava a doença e retirava do doente parte de sua condição de humano.

Sabemos, a partir de Durkheim e Mauss, que o processo de classificar os seres, os acontecimentos e os fatos do mundo em gêneros e espécies,

subordinando-os uns aos outros e determinando suas relações de inclusão e exclusão, é construído coletivamente. O aparecimento desta nova epidemia provocou um longo momento de crise classificatória até mesmo entre epidemiologistas e profissionais de saúde em geral, daí as tentativas de enquadramento da doença e do doente no quadro de classificações coletivas pré-existente e sua estigmatização.

Os professores presentes nas oficinas do "projeto aids e a escola" enfrentavam dois problemas: era necessário que sanassem suas dúvidas pessoais com relação à nova doença e, ao mesmo tempo, precisavam estar preparados para lidar didaticamente com a transmissão deste conhecimento a seus alunos. A insatisfação de 40% dos professores com a "II Oficina de Capacitação" e os 20% que demandavam um trabalho com questões morais indicam as tentativas de (re)estabelecimento da ordem classificatória para sua reprodução via sistema educacional. Os professores precisavam se esclarecer, até mesmo sob o ponto de vista da moral, para que pudessem construir um saber sobre a doença e o doente, e transformá-lo em informações passíveis de serem oferecidas aos seus alunos.

Um exemplo dos constrangimentos proporcionados pela ausência de classificações coerentes com relação à doença ocorreu em uma escola municipal em fevereiro de 1992.

"Carolina veio correndo, os longos cabelos batendo no rosto. 'Tia, prende a minha franja?', pediu à professora, estendendo um grampo de metal. Márcia, que conversava com Leila, a coordenadora pedagógica da escola, sequer olhou para a garota. 'Prende você, já que está tão calma', gritou à colega e saiu apressada, batendo os pés. A menina não entendeu nada e poucos minutos depois se dirigiu novamente à professora ,

ainda com o grampo na mão. 'A tia Leila disse que é pra jogar fora o grampo, que ele está enferrujado', contou. 'Então vai jogar, o lixo é ali', falou Márcia, aliviada, mesmo constatando que não havia nada de errado com a pequena presilha" (ABIA, 1993).

Carolina era portadora do vírus da aids e as professoras haviam acabado de receber esta informação, o que ocasionou as sucessivas negações das professoras quando foram solicitadas pela aluna. Para atendê-la, seria necessário que tocassem em seus cabelos e em sua pele, o que causou a resistência das professoras. Na mesma escola a diretora chegou a ser acusada, por um professor, de ser "uma irresponsável" por permitir que Carolina permanecesse na escola¹⁴.

¹⁴ Este exemplo se encontra na cartilha "A aids e a escola: nem diferença nem discriminação" produzida e editada pela Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids – ABIA, a partir das experiências do projeto de orientação sexual da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A mesma cartilha foi utilizada, no Rio de Janeiro, quando da participação da ABIA no "projeto aids e a escola", segundo informações prestadas por uma funcionária desta organização.

2.3 - O "projeto aids e a escola" no Município do Rio de Janeiro: descentralização administrativa e hierarquia de comando

Meu primeiro contato com o "projeto aids e a escola" se deu na fase exploratória de minha pesquisa, quando procurava referências para construção do problema a ser investigado. Neste momento, encontrei a dissertação de mestrado de Carla Cristina Lima de Almeida¹⁵, um texto sociológico destinado a analisar a estrutura deste projeto. Ao ler o trabalho, imaginava que o "projeto aids e a escola" havia se encerrado, sendo suplantado pela proposta de orientação sexual contida nos PCN's. Outro ponto que diferenciava minha proposta era o fato de o "projeto aids e a escola" ter sido desenvolvido pelas Secretarias de Estado, enquanto minha questão previa a análise de uma escola municipal.

Quando fui a campo, me deparei com uma escola¹⁶ que não havia recebido os PCN's e mantinha um trabalho de orientação sexual em funcionamento desde o início da década de 1990. A responsável por este projeto era a professora de ciências que havia recebido capacitação na década de 1990, pela equipe do "projeto aids e a escola", e trabalhava com orientação sexual desde então.

Meu objetivo inicial não era estudar o "projeto aids e a escola", porém, dado o não recebimento dos PCN's, havia duas possibilidades: abandonava a escola e procurava outra que os tivesse recebido; ou observava o projeto conforme vinha sendo desenvolvido. Escolhi a segunda opção, mas mantive a proposta de orientação sexual dos PCN's como contraponto para uma análise comparativa.

Após a leitura do trabalho de Almeida (1994) e de sucessivas entrevistas com a professora responsável pelo projeto na escola, ainda não conseguia

¹⁵ Defendida no PPGS/IFCS/UFRJ em 1994.

¹⁶ Trata-se da Escola Municipal Orsina da Fonseca, localizada na Tijuca/RJ. A responsável pelo projeto de orientação sexual desta escola era Margarida Maria da Rocha Bernardes, professora de ciências.

entender como havia ocorrido o diálogo entre as Secretarias de Estado e as Secretarias Municipais de Saúde e Educação. Sabia que o “projeto aids e a escola” era uma iniciativa do estado, mas a escola em que pesquisava era municipal. Como ocorria esta relação? Este foi, inclusive, um dos questionamentos feitos no primeiro momento de apresentação deste trabalho¹⁷, o que me levou a procurar novas informações.

Quando retornei à minha principal informante, coloquei a dúvida e ela me indicou uma pessoa que havia feito parte da equipe executora do Município do Rio de Janeiro. Tratava-se da psicóloga que acompanhou e orientou o início do projeto na Escola Municipal Orsina da Fonseca. Consegui encontrá-la e no dia 26 de julho de 2002 ela me concedeu uma entrevista quando, além de fornecer as informações que necessitava, colocou todo o seu arquivo pessoal do “projeto aids e a escola” à disposição para consulta.

A psicóloga entrevistada chama-se Rosângela e iniciou sua carreira na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro aos 18 anos como professora primária, segmento no qual trabalhou por apenas seis meses. Após este momento, passou a dar aulas de inglês para turmas de quinta a oitava séries e permaneceu por seis anos nesta função, período em que realizou um segundo curso universitário: psicologia. Formada psicóloga, se inscreveu para a disputa de uma vaga neste cargo em um concurso interno da Secretaria Municipal de Educação. Aprovada, tomou posse em 1978 e permaneceu até 1997, quando se aposentou. Durante sua trajetória na Secretaria de Educação, trabalhou em Santa Cruz da Serra, depois na coordenação de psicologia e, em seguida, foi designada para Bonsucesso, bairro da periferia do Rio de Janeiro. Sua entrada na segunda CRE é concomitante ao início do “projeto aids e a escola”.

Bourdieu (1996) aponta que ao falar de sua própria vida o indivíduo tende a se aproximar do modelo oficial de apresentação da apresentação oficial de si, fornecendo informações linearmente organizadas a partir de um ponto inicial, o que coloca um desafio ao pesquisador, pois deve se ater aos

¹⁷ Trata-se da defesa do projeto de dissertação de mestrado ocorrida em 11 de julho de 2002.

mecanismos que presidem a produção daquela informação. Durante sua narrativa, a entrevistada fundia a história do “projeto aids e a escola” e a sua própria trajetória de forma que, em alguns momentos, era difícil separar uma da outra. Ela afirmou que durante todo o tempo em que esteve na segunda CRE trabalhou com o “aids e a escola”, tendo participado desde a sua implantação. Conectou sua entrada nesta CRE às demandas do projeto e também sua saída para a aposentadoria proporcional.

A partir de seu relato, tem-se que o “projeto aids e a escola” foi elaborado com o intuito de se disseminar por todo o Estado do Rio de Janeiro. Quando chegou ao município, o núcleo Angra dos Reis já havia sido implantado e estava em pleno funcionamento. No Rio de Janeiro, optou-se também pela rede municipal, além da estadual, pelo fato de a maior rede de escolas pertencer ao município e não ao estado.

Em um primeiro momento a equipe coordenadora do projeto procurou a Secretaria de Educação nível central e esta designou a segunda CRE para o início da implantação. Foi neste momento que a entrevistada foi solicitada para compor a equipe da secretaria que seria capacitada para, em seguida, reunir professores, treiná-los e acompanhá-los.

“Eu já tava sabendo que esse troço precisava mexer e já estava engrossando o povo que dizia que essa coisa devia estar na escola o tempo todo, fazendo parte do dia-a-dia da criança (...) aí eu fui numa reunião onde estavam as pessoas interessadas e eu vi que as três instituições estavam com uma proposta séria de trabalho. Eu peguei e não larguei mais”.

Neste fragmento da entrevista é possível perceber a articulação, por meio do discurso, da obrigação institucional e da postura pessoal da

entrevistada. Ao mesmo tempo que cita a sua designação para o trabalho, apresenta sua opção devido à seriedade do mesmo. Em outros momentos da entrevista, evidencia-se a tensão entre o simples cumprimento de uma tarefa como executora do projeto institucional e a participação militante na causa contra a aids. Após ter sido convocada, Rosângela passou a organizar a primeira capacitação, que seria oferecida pelos profissionais do GEPAE, o Grupo Executivo do Projeto Aids e a Escola. Diretores e professores das escolas da segunda CRE foram convidados para participação voluntária.

A primeira capacitação foi realizada pela equipe do "projeto aids e a escola" em nível estadual - GEPAE. Os professores voluntários e a psicóloga entrevistada participaram, em conjunto, das oficinas promovidas e após este momento estavam habilitados a desenvolverem programas e projetos de prevenção a aids em suas escolas de origem. Esta capacitação também objetivava a formação de um núcleo de professores da 2ª CRE que seriam a "alma do projeto", discutindo e acompanhando o andamento dos diversos trabalhos nas escolas.

O "núcleo aids e a escola", conforme ficou conhecido o núcleo Rio do "projeto aids e a escola", era composto por um professor, uma pedagoga e uma psicóloga, a própria entrevistada; e depois agregou outros profissionais interessados em participar. Uma vez por mês este grupo se reunia com todos os professores e realizava uma reunião interna. Segundo Rosângela, o núcleo foi a "vida do projeto", pois se constituiu independentemente da estrutura oficial da CRE. Como não havia, de início, nenhuma remuneração ou verba da prefeitura envolvida em sua constituição, estes profissionais trabalhavam de forma independente, sem prestar contas à chefia da CRE, reunindo-se apenas com a coordenação estadual. Após meses de funcionamento o grupo pleiteou e conseguiu uma segunda remuneração, uma dupla matrícula pelo trabalho com o "projeto aids e a escola", e só neste momento "entrou na estrutura", passou a ser coordenado diretamente pela chefia da CRE.

A entrevistada cedeu o relatório do “núcleo aids e a escola do Município do Rio de Janeiro¹⁸” do ano de 1996. A partir dele, é possível analisar um segundo momento do núcleo: o momento em que ele foi ampliado ou “institucionalizado”, segundo ela. Logo na introdução deste documento a ampliação é explicitada:

“O Núcleo Aids e a Escola do Município do Rio de Janeiro formado em 1994, a partir das Oficinas de Capacitação de 1995 teve sua composição ampliada com a adesão de novos integrantes (...)” (Relatório aids e a escola, 1996, p. 01)

A partir desta alteração, o núcleo passou a contar com 11 profissionais sendo 07 professores, 03 profissionais da CRE e 01 da Secretaria de Educação nível central. As atividades deste núcleo eram bem parecidas com as da equipe executora do “projeto aids e a escola”. O grupo supervisionava e acompanhava o andamento dos projetos das escolas, analisava, produzia e indicava material de apoio, planejava e realizava reuniões periódicas com os professores, participava de seminários, cursos e congressos e avaliava o trabalho dos professores capacitados. Os professores do núcleo chegaram a receber um salário extra pelas atividades, o que agradou a alguns e desagradou a outros pois a “dupla regência”, conforme era chamada esta remuneração, só podia ser paga a professores regentes. Além dos professores regentes, o núcleo era composto por duas psicólogas e estas não puderam receber a remuneração. De início, o núcleo decidiu que iriam ratear as remunerações, repassando o dinheiro para as duas psicólogas, mas o rateio funcionou por pouco tempo e criou alguns impasses: enquanto alguns o defendiam, outros preferiam não dividir suas “duplas regências”.

Em 1996, as reuniões do Núcleo Rio com o GEPAE (Grupo Executivo do Projeto Aids e a Escola) tornaram-se menos intensas. De acordo com o

¹⁸ Anexo 5.

relatório deste mesmo ano, o GEPAE se limitava a repassar preservativos, distribuir o informativo do projeto e receber informações sobre o acompanhamento das escolas. Em um parágrafo conclusivo, as autoras do relatório citaram o progressivo afastamento afirmando que:

“O nosso gradual afastamento do GEPAE, que, a princípio, gerou insegurança em relação à continuidade do trabalho, acabou mostrando a nossa capacidade de buscar soluções próprias para os problemas que surgiram. Encerramos o ano de 1996 com a certeza de que o trabalho realizado pelo projeto aids e a escola conquistou espaço próprio e se afirmou como referência no universo de propostas que abordam as mesmas temáticas” (Relatório aids e a escola, 1996, p. 10).

A aposentadoria de Rosângela é concomitante ao progressivo afastamento do GEPAE. A opção pela aposentadoria proporcional foi conflituosa, causada por divergências internas que ocorriam no interior do Núcleo Rio. Existiam dois focos principais de divergência: o primeiro era a discussão sobre o repasse da “dupla jornada”, o qual Rosângela não tinha direito por ser psicóloga; e o segundo, era o impasse ocasionado pelo pedido de filiação da Escola Municipal Orsina da Fonseca¹⁹. Rosângela enfrentou a resistência da equipe do Núcleo Rio e conseguiu que a escola Orsina da Fonseca fosse filiada ao “projeto aids e a escola”. Quando se aposentou, em 1997, a escola já havia sido citada na relação de “escolas do projeto” e, portanto, gozava dos direitos e deveres inerentes à participação. A inclusão da escola, aliada à polêmica causada pela priorização dos professores para o recebimento da “dupla jornada”, proporcionou o enfraquecimento dos laços de solidariedade que envolviam a equipe executora, o afastamento da psicóloga e, posteriormente, o término do Núcleo Rio.

¹⁹ Vide ponto 3.4 - A Escola Municipal Orsina da Fonseca e o “projeto aids e a escola”

2.4 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais, o “projeto aids e a escola” e a construção social da adolescência

Pensar projetos de orientação sexual para escolas de ensino fundamental significa pensar uma questão geracional: de que professores estariam aptos a ensinar a boa vivência da sexualidade enquanto os alunos estariam prontos e interessados em aprender. Significa também pensar no sentido atribuído à adolescência e à juventude na sociedade contemporânea e perceber a centralidade da vivência da sexualidade nas representações desta fase da vida. Nas políticas aqui analisadas, a adolescência é construída a partir de sua relação com a sexualidade, que é apresentada através da articulação entre prazer e medo.

Este tipo de classificação social que agrega adolescência e sexualidade é perceptível na própria formulação das políticas públicas. Os PCN's, por exemplo, não trazem uma definição conceitual de adolescência. Como foram construídos para todo o ensino fundamental e médio, trabalham com duas categorias – infância e adolescência – mas não se preocupam em conceituá-las. Os temas transversais tratam de uma sexualidade na infância e na adolescência sem delimitar as fronteiras entre as duas idades, utilizando-se, normalmente, de expressões como “o risco de contaminação pelo HIV (vírus da aids) entre os jovens” (PCN, Volume 10, p.111) ou “De fato, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso” (PCN, Volume 10, p.112).

O “projeto aids e a escola” também não se preocupou em conceituar adolescência. Como considerava os professores como seu público alvo, por serem capazes de promover a difusão do conhecimento sobre aids a partir do

desenvolvimento do projeto em suas escolas, limitava-se a classificar os professores e os alunos como sujeitos do processo educativo. Para tal, propunha que as falas e vivências dos educandos, assim como a reflexão de seus valores, conceitos e preconceitos fossem valorizadas. Desta forma, classificava crianças e adolescentes em um mesmo bloco: eles eram percebidos como alunos, ou educandos, que necessitavam de orientação para prevenção a aids.

Esta despreocupação em conceituar o público alvo desta política indica a naturalização das duas categorias e a certeza de que fazem sentido entre educadores e profissionais da educação quando relacionadas à vivência da sexualidade. Nesta representação, as crianças possuem uma sexualidade latente que irá se consolidar em práticas sexuais na adolescência, o que pode se transformar em um grave problema social devido à possibilidade de contaminação por doenças sexualmente transmissíveis e aids, além da probabilidade de ocorrer gravidez indesejada. Até mesmo entre pesquisadores especializados em saúde pública este tipo de relação faz sentido. Heilborn (2002) destacou que, na montagem de um questionário fechado para análise das conseqüências da gravidez adolescente em três grandes capitais do Brasil, o grupo de pesquisa se esqueceu de que maternidade e paternidade nesta fase da vida também poderiam ser encaradas com alegria e felicidade. No pré-teste de sua pesquisa, quando perguntou, com um questionário fechado, qual a primeira reação das adolescentes ao saberem de sua gravidez, dentre as respostas previstas não havia nenhuma que pudesse indicar felicidade ou satisfação, existindo apenas respostas ligadas a uma visão negativa do acontecimento.

A partir do trabalho de Ariès (1986), é possível compreender que os sinais do desenvolvimento de um conceito de infância só se tornaram numerosos e significativos entre os séculos XVI e XVIII, o que pode ser percebido nos trajés que vão sendo divididos pelas fases da vida, nos jogos, nas brincadeiras que passam a ser classificadas como jogos de adultos e

brincadeiras de criança e também na mudança com relação à percepção da sexualidade. Para a sociedade do século XVI e início do XVII, brincadeiras envolvendo o toque pelos adultos nos genitais das crianças, principalmente dos meninos, assim como a apresentação dos genitais em público, eram consideradas absolutamente normais e bastante engraçadas.

Somente a partir do século XVIII e XIX, estas práticas foram progressivamente desaparecendo, dando lugar a um novo tipo de respeito e pudor com relação ao corpo da criança, o que fez com que as brincadeiras com os genitais passassem a ser consideradas impróprias devido à pureza infantil. Nos Colégios Jesuítas, por exemplo, foram introduzidas precauções em regulamentos para um novo tipo de cuidado quando da aplicação de castigos corporais. "Especificava-se que não era preciso tirar as calças da vítima, *adolescentum*, 'qualquer que fosse a condição ou idade do menino' (...); devia-se descobrir apenas a pele necessária para a aplicação da pena, e não mais: *non amplius*" (Ariès, 1996 p.136). Esta nova forma de pensar as crianças e o corpo da criança a transforma em um ser diferente dos adultos. Um ser puro, sensível e carente de cuidados especiais, principalmente com relação a sua sexualidade. O século XX, e acrescento o XXI, mantiveram este respeito pelas crianças e o ampliaram para a adolescência.

No Brasil, a adolescência é definida pela Legislação²⁰ como um período etário que vai dos doze aos dezoito anos de idade podendo ser aplicado às pessoas de dezoito a vinte e um anos em alguns casos especiais, expressos em Lei. Até os doze anos somos crianças, adolescentes até, no máximo, vinte e um e depois entramos na idade adulta, uma definição baseada em representações sociais do tempo cronológico. Esta definição, seguida no Brasil, não é universal pois diferentes instituições oficiais estabelecem outros critérios para a demarcação desta fase da vida. A Organização das Nações Unidas (ONU) considera a juventude como período que vai dos 15 aos 24 anos. A Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana de Saúde (OPS)

²⁰ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

distinguem a pré-adolescência (de 10 a 14 anos) da adolescência (de 15 aos 19 anos). Comparando as definições é possível perceber que, em alguns casos, adolescência e juventude aparecem na mesma faixa etária sendo consideradas quase sinônimas, o que indica que os marcos cronológicos para a definição destas duas categorias são imprecisos.

Nas ciências sociais, juventude é definida conceitualmente a partir da consideração de seus aspectos socioculturais de liminaridade entre duas fases da vida, a infância e a idade adulta. Liminaridade, de acordo com Turner (1974), é um processo onde os "liminares" não estão em um, nem em outro status cultural. Nestas fases, segundo o mesmo autor, as pessoas podem ser muito criativas em sua libertação dos controles estruturais ou consideradas perigosas do ponto de vista da manutenção da lei e da ordem.

O termo juventude aparece, no discurso cotidiano, articulado à primeira possibilidade apresentada por Turner. A associação entre juventude e crítica social e política, principalmente nos anos 70, é freqüentemente lembrada a partir de slogans como: "não confie em ninguém com mais de trinta" ou "faça amor, não faça guerra". É também identificada com o socialismo, o pacifismo, a liberdade e a igualdade. Com relação à juventude nos anos 90, aparece a sua participação no movimento pelas "diretas já" e no *impeachment* do ex-presidente Fernando Collor de Mello (Rua, 1998).

O termo adolescência é freqüentemente associado a posturas inconvenientes, visuais exóticos e críticas infundadas, o que pode ser percebido no adjetivo pejorativo "aborrecente" utilizado para classificar as pessoas enquadradas nesta fase da vida. Se juventude e adolescência são classificadas, respectivamente, a partir de critérios positivos e negativos podemos perceber as tensões inerentes a estas definições. Como entender que em uma mesma faixa etária as pessoas possam ser classificadas como elementos de grande potencial crítico e, ao mesmo tempo, como simples "aborrecentes"? Quais são os critérios utilizados nestas demarcações etárias?

Para pensar estas questões faz-se necessário considerar as disputas envolvidas entre os saberes para a definição destas classificações etárias. No caso da adolescência, sempre aparece ligada à noção de puberdade, representada como um fenômeno da natureza humana, portanto, presente em todos os tempos e em todas as culturas. Insisto na definição de um conceito de adolescência pois vista desta forma, a adolescência não poderia ser entendida como um fenômeno histórico e cultural do século XX, como foi analisado por Ariès (1986), e sim como um processo de maturação sexual inerente à espécie humana.

O conjunto de classificações sociais da adolescência e seu uso por especialistas na formulação de propostas de trabalho com orientação sexual pode ser percebido em uma coletânea de textos lançada em 1999 sob o título "O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde"²¹. Nesta, tem-se um conjunto de 55 especialistas das áreas de psicologia, medicina, biologia, enfermagem, educação, sociologia, antropologia e direito, discutindo e apresentando propostas de orientação sexual com vistas a dinamizar as práticas de educadores e profissionais de saúde. Não se trata de um texto acadêmico *strictu sensu* embora contenha alguns trabalhos de pesquisadores renomados, mas exatamente pelo tom educativo é possível perceber como o conjunto de representações sociais sobre a adolescência se apresenta nos mais diversos setores do conhecimento. A hegemonia dos especialistas da área de saúde aparece claramente nesta coletânea. Dos 55 textos, 34 foram escritos por psicólogos, médicos, biólogos ou enfermeiros, o que equivale a 61,8% do trabalho.

A partir dos textos tem-se que para a biologia²², concomitante ao início da adolescência, há o começo da puberdade. Nos meninos a puberdade ocorre, em média, entre os onze e os treze anos e nas meninas, entre os dez e os doze, e corresponde ao processo de maturação sexual. Tendo completada a

²¹ Ribeiro, Marcos (organizador) O Prazer e o Pensar volume 1 e 2: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Ed. Gente e Centro de Orientação e educação sexual, 1999.

²² GEWANDSZNAJDER (1999).

puberdade, meninos e meninas estão com seus corpos prontos para reproduzir. Para a psicologia²³, junto a este processo biológico, há um rompimento com a simbiose entre pais e filhos ocorrida na infância. Os adolescentes passam a contestar os pais e o mundo procurando construir o seu lugar. Este é também o momento de definição da identidade sexual. Completando o trinômio, a sociologia²⁴ aponta que a adolescência é uma fase bastante importante por deslocar a socialização do indivíduo para fora do lar. A adolescência consolida-se pela incorporação de gostos, opções, estilos de vida, valores, representações, referências simbólicas e preconceitos consolidando-se em modos de ser, agir, pensar e sentir. É a partir deste processo que se consolida o indivíduo singular e único com a incorporação dos modelos de masculinidade e feminilidade, que vão forjar as relações sociais de gênero, dando forma e significado às atitudes e práticas de cada um como homem e mulher e às suas representações sobre sexualidade e identidade sexual.

Comparando estes significados atribuídos a esta fase da vida com o trabalho de Ariès, cabe perguntar como se daria todo este conjunto de transformações biológicas, psicológicas e sociais em um "adolescente" do século XVI. Será que em uma época em que se passava dos cueiros às roupas de adulto e da dependência materna aos jogos e divertimentos da maturidade havia espaço para todas estas mudanças, apresentadas pelos especialistas como características básicas da adolescência? Não podemos negar que transformações biológicas são universais e presentes em todos os tempos, mas os significados atribuídos a estas mudanças e as formas de vivenciá-las não são universais, conforme bem analisou Ariès (1986). Suas análises invalidam as tentativas de classificação da adolescência como um simples processo de maturação sexual inerente à espécie humana. Faz-se também necessário relativizar a interpretação sociológica exposta na coletânea analisada pois universaliza a adolescência sem localizá-la. Cabe perguntar sobre qual adolescência se está falando?

²³ TAVARES (1999).

²⁴ ROUCO (1999).

Esta universalização também pode ser percebida em Soares (2000). A autora pensa a produção de identidades sociais e culturais adolescentes a partir do que chama de teoria dos monstros²⁵ e aponta que os adolescentes são constantemente classificados como sujeitos em constante mal estar, confusão, indefinição, irresponsabilidade, transgressão e impetuosidade. Estas classificações os transformam em “monstros” que, devido às mais diversas modificações hormonais, estariam à mercê de impulsos incontroláveis e seriam estas as causas dos adolescentes serem percebidos como pequenas “bombas-relógio”. Soares critica estas representações afirmando que mal estar, confusão e indefinição são características da sociedade contemporânea e não somente desta fase da vida.

Este tipo de representação universaliza os pertencentes a uma determinada faixa etária desconsiderando diferenças de classe, raça, gênero, religião, além de ocultar as relações de força existentes entre as gerações. Lenoir (1996) aponta que a juventude não é uma característica substancial que vêm com a idade, trata-se de uma categoria cuja delimitação resulta do estado em que se encontram as relações de forças entre as classes sociais e entre as gerações em um determinado tempo e lugar. O estudo da construção desta categoria na elaboração de políticas públicas pode revelar aspectos das lutas simbólicas envolvidas na sua própria definição, assim como, no caso específico deste estudo, perceber como classificações coletivas sobre adolescência e sexualidade se articulam e consolidam em propostas de controle e orientação sexual. A gênese desta categoria na formulação de políticas públicas para orientação sexual na escola singulariza a diversidade de comportamentos e submete seus integrantes ao estigma (Goffman, 1975) que resume a vivência da sexualidade na adolescência a uma vivência de risco.

Se concordarmos com Lenoir (1996), e com o pressuposto de que representações coletivas são de fato coletivas, podemos pensar que não se limitam a determinadas fases da vida e se colocam para todas as faixas etárias. Quando entrevistei adolescentes e perguntei sobre o que pensavam do projeto que estavam participando, eles destacaram a pertinência daquela atividade afirmando que era bom “para os adolescentes” sem se incluir nesta categoria. A partir desta informação, percebi que suas próprias análises eram orientadas

²⁵ De acordo com a autora, os monstros são boas pistas para se compreender as culturas que os geram pois são o oposto ao tipo ideal de indivíduo de determinada época.

pela representação de que os adolescentes necessitam ser educados para a vivência da sexualidade. Ao mesmo tempo, quando perguntava sobre a importância do projeto em suas vidas, uma das entrevistadas chegou a afirmar que já sabia de tudo que fora ensinado e estava interessada em discutir outros pontos²⁶.

Esta tensão entre uma adolescência universal e a particularidade de cada vivência adolescente ofereceu elementos para a análise dos processos de construção de identidade e alteridade entre os entrevistados. Eles eram capazes de falar sobre a sexualidade adolescente ora se incluindo nesta categoria, ora se excluindo. Quando utilizavam as noções de risco ou perigo, falavam genericamente “dos adolescentes” e quando pensavam no prazer proporcionado pela descoberta da sexualidade ou das curiosidades inerentes a este processo, falavam de si mesmos. Os professores, ao contrário, os classificavam genericamente como “alunos” ou “adolescentes” carentes de informação para prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, aids e gravidez indesejada. A partir desta representação, os professores apoiavam o projeto que ocorria na escola, assim como a responsável pelo seu desenvolvimento. A professora responsável, entretanto, não defendia seu projeto somente a partir da necessidade de fornecer informações sobre a aids. Ela apresentava as demandas dos alunos como seu principal incentivo para a manutenção do trabalho e afirmava que suas carências transcendiam a simples informação sobre aids²⁷.

²⁶ Vide capítulo 5 – Análise das entrevistas com os alunos

²⁷ Vide pontos 3.2 e 3.3 do capítulo 3 – OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO CAMPO.

CAPÍTULO 3

OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO CAMPO

Embora as pesquisas sobre juventude sejam inúmeras, há relativa escassez de material relacionado à análise de projetos de orientação sexual na literatura antropológica e sociológica, o que me obriga a limitar as constatações desta pesquisa ao objeto de estudo, devido a inexistência de material para comparação. No início da pesquisa encontrei apenas a dissertação de mestrado de Carla Cristina Lima de Almeida (1994), uma análise do “projeto aids e a escola” elaborado na década de 90, pelas Secretarias de Saúde e Educação do Rio de Janeiro. Nos escritos de educação consegui um número maior de referências sobre análises de propostas ou projetos de orientação sexual no Brasil, mas, mesmo neste campo, os escritos não eram muitos. Santos (1996) chegou a afirmar que as preocupações de especialistas da educação com as relações entre educação, história e sexualidade eram mínimas e os teóricos da educação necessitavam percorrer este território.

Dos poucos trabalhos encontrados, alguns adquiriam um caráter menos analítico e mais propositivo como é o caso de Dias (1993), um professor de ciências biológicas que se interessou pelo tema por perceber, em sua prática cotidiana, que o ensino relacionado à sexualidade era centrado no professor de ciências, que acabava por discutí-la apenas em seus aspectos biológicos. Esta quase total ausência de referências sobre análises de projetos de orientação sexual pode ser considerada uma das maiores dificuldades desta pesquisa, mas, ao mesmo tempo que reduz as possibilidades de comparação, amplia o potencial investigativo da proposta.

As poucas referências encontradas foram produzidas, principalmente, por educadores e psicólogos e a partir delas é possível traçar um breve histórico das propostas de orientação sexual no Brasil. As primeiras idéias ligadas à orientação sexual surgiram no início do século passado e foram marcadas por um caráter higienista bastante acentuado, ligado à contenção da

masturbação, prevenção de doenças venéreas e preparação das mulheres para os papéis de esposa e mãe (Sayão, 1998). Na década de 1920, o incipiente movimento feminista retomou a questão propondo a orientação sexual com vistas à proteção da infância e da maternidade. Entre este período e a década de 50 não há registros de propostas de orientação sexual até que, na década de 60, começam a ocorrer experiências importantes em escolas públicas e particulares, principalmente nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais (Bruschini, 1981; Sayão, 1998).

No Rio de Janeiro, em 1968, a Deputada Federal Julia Steimbruck, do MDB, apresentou um projeto de Lei que propunha a introdução obrigatória da orientação sexual em todas as escolas de nível primário e secundário, o que recebeu parecer contrário da Comissão Nacional de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura. Os conselheiros desta comissão (padres, militares e deputados) colocaram o saber sobre sexo como poluidor da ordem social. Um exemplo destas representações da sexualidade como algo impuro é a afirmação do General Moacir Araújo Lopes na época da análise do projeto da Deputada Julia Steimbruck: “não se abre à força um botão de rosa, sobretudo com as mãos sujas” (Almeida, 1994).

Esta frase, uma clara alusão ao órgão sexual feminino, diz muito sobre o contexto cultural em que é pronunciada. As mãos sujas representam a um só tempo o falô, órgão sexual masculino, e os projetos de orientação sexual; ambos invasores e extirpadores da pureza, segundo o general. Nesta representação, educar para o sexo seria sinônimo de incentivo à prática sexual. O botão de rosa, enquanto fechado seria puro, sagrado e deveria ser defendido²⁸. Ao pronunciar esta frase, o general encarnou a lógica de uma cultura que percebia a mulher como alguém que deveria ser guardada e

²⁸ A relação entre virgindade feminina e honra masculina foi estudada por Machado (1986). A autora aponta a dinâmica desta relação da seguinte forma: o homem condensa a externalidade do valor da família e este valor depende de sua internalidade, da “pureza” das relações ocorridas no interior do privado. Assim como a honra, também a desonra feminina e masculina são interdependentes. A desonra feminina é o rompimento com os valores de virgindade e fidelidade constitutivos da identidade feminina sagrada, e isto desonra o homem por não ter conseguido salvaguardar a pureza das mulheres que estavam sob sua guarda e proteção.

defendida como um tesouro. A contrapartida à esta educação sexual invasiva, defloradora, destruidora da família só poderia ser uma “educação da pureza” que, ao invés de trabalhar com a sexualidade e suas manifestações, ensinaria a reprodução das classificações dominantes de gênero colocando como atributos do homem: o caráter, a coragem e o respeito; e da mulher: a delicadeza, a bondade e a pureza, o que se materializou na promulgação da Lei nº 869 de 12/09/69, que tornou obrigatório o ensino de educação moral e cívica nas escolas. Com a reprovação da orientação sexual e a aprovação da moral e cívica, a sexualidade, na época, foi representada como anti-moral, anti-cívica e desestruturadora da sociedade. Dois anos após a promulgação desta Lei, em 1971, foi criada, junto à Lei 5692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a disciplina Programa de Saúde, onde a orientação sexual se articula ao grupo de conhecimentos de evolução puberal, gestação, puericultura e saúde mental (Almeida, 1994).

Nos anos 80, com as mudanças comportamentais ocasionadas pelo movimento feminista e pela descoberta da aids, houve um intenso debate sobre propostas de orientação sexual na escola. Suas possíveis conseqüências chegaram a ser objeto de debate na XXXII Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Foram dois os principais destaques deste encontro. A orientação sexual poderia não servir para oferecer aos adolescentes e jovens uma visão positiva da sexualidade, consolidando um tipo de comportamento reprodutivo adequado à política demográfica governamental (Bruschini, 1981). Poderia ainda, por ser orientada por poderes institucionalizados, privilegiar a medicalização e psiquiatrização da vida sexual, enfatizando principalmente os aspectos biológicos da sexualidade (Werebe, 1981).

Almeida (1994) aponta que, com o advento da aids, os especialistas da área médica passaram a exercer uma influência muito grande no campo da orientação sexual. Para a autora, a sexualidade passou a ser reduzida a uma representação de sexo seguro, que só ocorreria quando orientado por critérios sanitários. Este discurso expressa algumas diferenças se comparado ao debate

dos anos 60, quando o sexo era simplesmente classificado como impuro e poluidor da sociedade e a proposta era de contenção da prática sexual pré-matrimonial. Nos anos 80, parece haver a constatação da impossibilidade de contenção da prática sexual, o que contribui para a passagem à tentativas de regulação. O "bom sexo" passa a ser percebido como o ato sexual realizado por um homem e uma mulher com penetração vaginal, portanto, passível de fecundação, e orientado por critérios sanitários. Sexo oral, anal, entre mulheres ou homens homossexuais foram excluídos dos programas da década de 80.

A relação das propostas de orientação sexual com a aids na década de 80 parece ser um indicativo importante. Santos (1999), médica lotada na Coordenação Nacional de dst/aids do Ministério da Saúde, aponta que até a década de 80 as relações entre os profissionais da saúde e a escola eram mínimas. Estes só adentravam as escolas quando iriam realizar exames médicos para os projetos de educação física ou oferecer noções de higiene. A aids possibilitou o estreitamento desta relação e os profissionais da saúde passaram a capacitar professores para o desenvolvimento de ações ligadas à prevenção da nova doença.

O aumento da preocupação com programas e projetos de orientação sexual na década de 1990 também foi apontado por Altmann (2001). A autora aponta que a sexualidade está na "ordem do dia" da escola e sustenta esta afirmação através de alguns dados: uma reportagem da Folha de São Paulo onde há a idéia de que o melhor anticoncepcional para adolescentes seria a escola, uma pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz realizada entre 1999 e 2000, que mostra que 32,5% das mães que engravidaram na adolescência estudaram somente até a quarta série do ensino fundamental e a criação do tema transversal "orientação sexual" nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Altmann entende a sexualidade como foco de disputa política por possibilitar controles constantes, de forma que a reinserção da orientação sexual na escola parece estar associada a uma dimensão epidêmica e à

mudança nos padrões de comportamento sexual. A relação causal proposta é a de que, colocando-se o sexo em discurso, aumenta-se o controle sobre os indivíduos não só através de punições, mas também por mecanismos, metodologias e práticas que produzirão sujeitos autodisciplinados com relação à própria sexualidade. Esta relação causal foi construída a partir do pressuposto de que a conexão entre saber-poder-sexualidade causaria uma progressiva docilização dos corpos, da mesma forma que Foucault (1999) percebeu nas sociedades européias. Cabe perguntar se no Brasil, com todas as suas especificidades, este processo se realiza pois a própria Helena Altmann aponta que, embora o dispositivo da sexualidade perpassasse todos os espaços escolares, meninos e meninas também exercem formas de controle uns sobre os outros, assim como escapam e resistem a esse poder.

Após o levantamento bibliográfico foi possível perceber a existência de diversos profissionais de ciência habilitados a falar sobre adolescência e sexualidade: biólogos, médicos, psicólogos, psicanalistas, sociólogos, antropólogos e historiadores. Dentro desta diversidade profissional e de todos os pontos de vista presentes, existe um tipo de profissional que é considerado especialista das questões do sexo em todas as suas dimensões; trata-se do sexólogo. Por indicação de minha orientadora, entrevistei um profissional desta área. Ela o conheceu quando da organização, por este, de um livro sobre orientação sexual para o qual escreveu um artigo. A escolha deste profissional se deu pelo fato de sua especialidade, no campo da sexologia, ser a implantação de projetos de orientação sexual. A partir de seu discurso, que articula teoria psicológica e saber técnico, é possível perceber como as representações sociais sobre adolescência e sexualidade são ativadas na teorização e implementação de programas e projetos de orientação sexual. O profissional entrevistado iniciou sua carreira no momento em que a aids já havia sido diagnosticada e estava em plena expansão, o que desencadeou, como visto, a retomada de propostas de construção de políticas públicas para a orientação da sexualidade de adolescentes por intermédio da escola.

3.1 – Entrevista com o Sexólogo

Meu primeiro contato com o sexólogo Marcos Ribeiro se deu por telefone. Apresentei-me como aluno de mestrado orientado pela professora Mirian Goldenberg e disse que gostaria de entrevistá-lo, pois o tema de minha pesquisa era a análise de propostas e projetos de orientação sexual. Marcos Ribeiro disse que eu poderia consultar sua home page²⁹ e caso não encontrasse tudo o que desejava, poderíamos marcar uma entrevista.

No dia seguinte entrei na home page e encontrei uma apresentação do profissional onde aparecia seu nome, sua graduação: sexólogo com curso de educação sexual pelo Centro Nacional de Educación Sexual (Havana, Cuba), e diversas informações sobre suas atividades profissionais. Era apresentado como palestrante, consultor e autor de diversos livros como “Mamãe como eu nasci?”, “Menino brinca de boneca?”, “Sexo sem mistério”, “Como trabalhar os livros Mamãe como eu nasci e Menino brinca de boneca”, “Guia de professores” e “O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde”.

No site , o sexólogo resume suas propostas para o trabalho com educação sexual na escola afirmando que com o advento da aids e o aumento do número de gravidez indesejada entre adolescentes, poucos se declaram contrários ao ensino de educação sexual, o que permite falar de sexo na escola sem maiores problemas. Este falar de sexo é resumido da seguinte forma:

“Falar de sexo na escola é muito mais que tocar nas diferenças genitais entre homens e mulheres. Vai além de ensinar cuidadosamente as vantagens e desvantagens dos métodos anticoncepcionais. Ou os perigos de se pegar uma doença sexualmente transmissível. É importante resgatar o prazer, que

²⁹ <http://www.marcosribeiro.com.br>

garanta aos jovens um espaço onde cada um possa falar do que angustia, quais são os seus conflitos e medos, onde 'pinta' a dificuldade de se chegar e também sobre muitas outras coisas que o professor considere adequado. E que o aluno tenha interesse. Há tempos já não se comunga a idéia de que as questões sexuais passam apenas pelo prisma biológico. Se esse fosse o caso, a aula de ciências seria mais do que suficiente. Hoje, todos nós, profissionais dessa área, temos a certeza de que um trabalho de sexualidade que não contemple as questões socioculturais, históricas, emocionais e de cidadania, entre outras, está fadado a se fragmentar. Muito mais que uma função orgânica, o que o jovem quer saber é porque algumas vezes que o professor o chama ao quadro de giz, ele está de pênis duro! 'será que se eu não tentar ela vai pensar que eu não sou chegado...!' ou, "como se beija: com língua ou sem língua? E muito mais. São essas perguntas, além de tantas outras, que transformam a cabeça do adolescente numa interrogação só. É que um trabalho de educação sexual deve ficar atento"³⁰

A partir desta constatação, que é explicitada como de todos os profissionais da área, Marcos Ribeiro afirma que para desenvolver ações regulares na escola, alguns pontos são fundamentais:

- 1 – informação;
- 2 – desmistificação de mitos e tabus;
- 3- trabalho com o emocional.

Deve-se esclarecer dúvidas e proporcionar troca de conhecimento entre os alunos, contribuindo para a vivência mais tranqüila da sexualidade que muitas vezes não ocorre pela crença em informações errôneas. Estes três alicerces constroem o que Marcos Ribeiro chama de "realidade biopsicosociocultural" que percebe o corpo como um todo formado por uma parte biológica, uma psicológica, uma social e outra cultural.

³⁰ <http://www.marcosribeiro.com.br>

A defesa do trabalho profissional se articula a partir de dois pontos. Um de ordem objetiva: o aumento dos casos de aids e gravidez precoce entre adolescentes e outro de ordem subjetiva, que se expressa na seguinte afirmativa:

“A criança e o jovem que não tenham, na idade em que estas questões aparecem, suas demandas atendidas, podem muitas vezes crescer ansiosos e com maior dificuldade para elaborar seus conflitos, tornando-se pessoas que não sabem lidar de forma mais integrada com suas emoções e sexualidade, com os fantasmas que sua infância e adolescência trouxeram e que, provavelmente, na maioria das vezes, não puderam ser elaborados de forma adequada.”³¹

A lógica exposta é a de que a sexualidade gera conflitos que, caso não resolvidos, irão causar dificuldades para o desenvolvimento do indivíduo até a idade adulta. Quando se manifesta, é entendida como desejo natural que deve ser orientado por um especialista que irá contribuir para a dissolução de conflitos pessoais ocasionados por sua manifestação.

Outro destaque da home page é uma entrevista concedida ao Jornal do Brasil de 28 de agosto de 2001 à jornalista Maria Helena Malta. Nesta, que tem por título “O único compromisso é ser feliz”, o sexólogo é apresentado como um profissional que nunca se convenceu da história de que homem não chora e, ainda na faculdade de psicologia, passou a dedicar-se ao estudo da sexualidade.

³¹ <http://www.marcosribeiro.com.br>

Depois de ter analisado o conteúdo de sua home page e percebido os variados suportes³² sob os quais o sexólogo estrutura sua apresentação, voltei a telefonar dizendo que havia gostado muito do que lera mas queria entrevistá-lo pessoalmente. Na época, tinha receio de estar sendo inconveniente, pois de acordo com seu site, os compromissos eram muitos, o que me fazia imaginar que não conseguiria a entrevista. Para minha surpresa, Marcos Ribeiro não colocou nenhum obstáculo e marcou para três dias depois.

No dia 03 de setembro de 2001, segunda-feira, me preparei para a realização da entrevista. Contrariando minhas expectativas fui recebido de maneira bastante informal. De início, ainda sem o gravador, apresentei meu projeto de pesquisa e comentei que minha orientadora o havia indicado por saber que ele trabalhava com propostas de educação sexual no Rio de Janeiro e no Brasil. Neste momento, o entrevistado se retirou e ao retornar trouxe dois livros: "O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde", organizados por ele e publicados, em 1999, pela Editora Gente em co-edição com o CORES – Centro de Orientação e Educação Sexual, ONG que coordena. Folheei a obra e quando iria iniciar algumas anotações para futura aquisição, o entrevistado disse tratar-se de um presente.

Após esta conversa inicial, pedi permissão para a utilização de gravador, o que foi consentido, e quem iniciou a entrevista foi o próprio entrevistado afirmando que as propostas de orientação sexual haviam começado em 1915 com uma dissertação de mestrado realizada por um médico que propunha a contenção da masturbação e a colocação das mulheres em seu "papel de dona de casa". Perguntei se ele tinha o nome desta dissertação e a resposta foi negativa.

³² A noção de suporte foi desenvolvida por Swartz, Turner e Tuden (1966) e Swartz (1968) como elementos utilizados pelos mais diversos atores na implementação de fins políticos. Neste caso, Marcos Ribeiro se apresenta como um integrante ativo no campo da educação sexual e sua legitimidade é construída a partir da formação intelectual dentro e fora do Brasil, da sua articulação com o Ministério da Saúde, dos livros escritos e organizados sobre esta temática e de sua presença na mídia.

Neste momento, falei do trabalho de mestrado de Almeida³³ que demonstrou que, no Rio de Janeiro, na década de 80, o programa de educação sexual "aids e a escola" adquiriu um caráter sanitarista, transformando-se em uma proposta de contenção da aids via trabalho educacional realizado em escolas públicas. O entrevistado contestou meu comentário dizendo que:

"O projeto aids e a escola não tem uma visão sanitarista. Ele é um projeto da Secretaria Municipal de Educação. Porque na verdade é o seguinte: quando a aids apareceu na década de 80, até então não se falava com muita clareza, não sabia-se da importância de se trabalhar a educação sexual. Então o que aconteceu: a sexualidade virou quase doença, então entrou pela aids. Se a gente pode dizer que a aids trouxe algum benefício, entre aspas, foi apenas de abrir as portas da escola pra discussão da sexualidade. Porque quando começou a se falar de sexualidade, de aids, houve a necessidade de se falar de camisinha, de sexo oral, de sexo anal, termos que até então não se discutiam na escola."³⁴

Quando perguntei se ele tinha o material do "aids e a escola" para que eu pudesse consultar, disse que não, mas conhecia duas pessoas que poderiam falar melhor sobre o assunto: Margarida Bernardes, enfermeira que ainda o desenvolvia em uma escola na Tijuca/RJ e Esméria Freitas, que havia feito parte do "aids e a escola", e atualmente trabalhava a sexualidade a partir dos livros de literatura infantil.

Seguindo a entrevista, lembrei-lhe de que havia me falado, por telefone, de um curso de capacitação em educação sexual que estava ministrando no Jornal O Dia. Fui informado de que o curso era composto por discussões temáticas com o objetivo principal de que os professores, ao finalizarem sua participação, desenvolvessem um projeto de ação em orientação sexual em suas escolas.

O curso é uma parceria do jornal O Dia com a ONG CORES (Centro de Orientação e Educação Sexual), coordenada pelo entrevistado, com duração de um ano tendo reuniões mensais com temas diferentes. As reuniões são realizadas no auditório do jornal que é administrado pelo Instituto Ary Coutinho, responsável pelos projetos sociais desta instituição. As propostas

³³ ALMEIDA (1994).

³⁴ Trecho da entrevista concedida em 03/09/2001.

dos professores poderiam ser de vários tipos; desde um projeto amplo para a implantação em toda a escola, até ações realizadas na própria disciplina.

Esta idéia de ações relacionadas à sexualidade a partir da própria disciplina é semelhante à proposta de transversalidade dos PCN's. Fiz esta observação e minha percepção foi confirmada com uma ressalva: esta é a proposta dos PCN's para 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Da 5ª série em diante, é necessário que se crie um espaço específico para o tema sexualidade.

Marcos Ribeiro destacou que a sexualidade na infância vai acontecendo no cotidiano da escola, o que invalida tentativas de direcionar a orientação para um momento específico. O professor destes segmentos deve estar preparado para trabalhar com as questões sexuais no momento em que elas aparecem. Ele deve ter uma "nova leitura" ao falar, por exemplo, de família. E se essa "nova leitura" ocorrer

"então quando ele for falar de família, ao invés dele falar daquela família antiga, de que a família é o pai, a mãe e dois filhos e a empregada normalmente é sempre negra, gorda, de chinelinho e lenço, que ele possa dar uma nova visão. Então, quer dizer, ele vai continuar falando de família, só que vai falar de outro jeito. Ele pode dizer que a família é o pai, a mãe e três filhos, que de repente, se tem empregada, ela faz parte, já está na família, ou o pai e a mãe não têm filhos, ou é a mãe sozinha, enfim. A família vai depender do contexto de cada família sem ter regra pra isso."

De acordo com o entrevistado, a partir da quinta série, é importante ter um espaço específico para se falar sobre sexo, pois a entrada nesta série estaria articulada ao início da puberdade e suas mudanças no corpo e na cabeça, que devem ser discutidas em um espaço específico.

Quando perguntei se as escolas estavam trabalhando a partir desta divisão, Marcos Ribeiro comentou que algumas escolas sim e apontou que um projeto de orientação sexual só funciona se estiver incluído no projeto pedagógico da escola e for trabalhado com os pais. Caso contrário, estará fadado ao fracasso. Se a equipe de apoio não estiver preparada poderá destruir todo um projeto ao reprimir, sem discutir, qualquer prática relacionada à sexualidade na escola. O exemplo citado foi: "imagine que um caszinho esteja se beijando e de repente aquela senhora que trabalha na limpeza chega sem ter sido preparada para lidar com esta questão. Ela poderá fazer um escândalo e até levar as crianças para a direção".

Neste momento da entrevista perguntei se era mais difícil trabalhar com os pais ou com a equipe de apoio. “Com os pais!”, disse o sexólogo. Por ser composta de funcionários, é mais fácil reunir a equipe de apoio. Com os pais é difícil até mesmo colocá-los dentro da escola.

A alternativa proposta para a resolução deste problema é uma certa provocação aos pais através dos trabalhos de casa. Dois exemplos foram oferecidos. O primeiro seria uma tarefa onde os alunos perguntariam aos pais o que eles gostariam de fazer como homens e mulheres e não fariam por não “pegar bem”. O segundo seria o aproveitamento do pai e da mãe para o debate sobre virgindade. As crianças teriam como tarefa perguntar ao pai e à mãe como a questão da virgindade era vista na época em que eles eram adolescentes. A partir de suas respostas, deveriam procurar identificar o período histórico em que viveram comparando com a atualidade e com sua própria visão da virgindade.

A maior preocupação, segundo o entrevistado, deve ser de que o professor não entre na vida íntima dos alunos, dos pais ou das mães. A pergunta não deve ser individualizada e sim ampliada para um debate sobre virgindade, homossexualidade ou aborto como conceitos. Caso contrário, os pais e os familiares, principalmente aqueles que, em suas épocas, não tiveram espaço para discutir estes temas, poderão ficar constrangidos. Se o debate não é individualizado, não agride, e os filhos acabam por se transformar em facilitadores desta discussão, levando a educação sexual para casa.

Os professores querem trabalhar com estas questões?

Marcos Ribeiro respondeu dizendo que, quando o jornal O Dia decidiu dar início a um curso sobre educação sexual nas escolas, fez uma pequena matéria de meia página que foi publicada em um domingo. Na segunda-feira, todas as 200 vagas já estavam preenchidas. O sexólogo destacou que esta foi

uma das maiores demonstrações do interesse dos professores nesta questão, pois o curso exige comprometimento de um ano.

O desejo de trabalhar a orientação sexual não estava ligado, nas palavras do sexólogo, a um simples desejo interno. Ele parte da necessidade do professor que vê a menina chegando grávida, perguntando sobre sexo, querendo saber mais pois está “ficando” com alguém, namorando ou se apaixonando.

Porque estas questões não estão sendo discutidas com maior amplitude? A resposta a esta questão foi curta. A culpa é das Secretarias de Educação que querem capacitar o professor às pressas, em cursos de final de semana, que não são suficientes para o trabalho com orientação sexual.

Depois de ter identificado este problema, Marcos Ribeiro apontou que só a capacitação não é o suficiente, pois as escolas precisam encontrar tempo e espaço para os trabalhos, abrindo inclusive um horário para que os professores possam se reunir e transversalizar a proposta, se for o caso, ou discutir os trabalhos que serão desenvolvidos em matérias isoladas, pois normalmente quando isso acontece, ocorre fora da carga horária.

Para Marcos Ribeiro, se estes dois problemas fossem resolvidos, a educação sexual se realizaria com tranquilidade, uma educação sexual pluralista, não centrada no indivíduo.

Com relação a esta educação pluralista, comentei que nos PCN's há uma separação entre orientação sexual e educação sexual. Marcos Ribeiro informou que esta discussão surgiu no GTPOS³⁵, é uma idéia deste grupo e foi inserida nos PCN's porque a Iara Sayão³⁶ estava na equipe dos PCN's de 1ª a 4ª séries.

³⁵ O GTPOS é o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual, um grupo interdisciplinar sediado em São Paulo que se dedica à formação de profissionais para o trabalho com orientação sexual nas escolas.

³⁶ Psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP e membro do GTPOS.

A idéia central, segundo Marcos Ribeiro, é de que a educação sexual não pode ser trabalhada com técnicas terapêuticas e sim com técnicas pedagógicas; deslocando-se do aluno individual para o aluno coletivo.

“Eu tinha um aluno da sexta série muito afeminado, com características meio femininas. Claro que ele era o ponto de risada da turma, o respeito ali era zero. Então eu propus um trabalho pra eles, um trabalho em grupo. Eu procurei identificar com eles o que na nossa sociedade é tratado com preconceito e discriminação (...) se eu ficasse trabalhando só com a homossexualidade, ia ficar tudo em cima daquele garoto.”

Antes de finalizar a entrevista toquei em dois pontos. Perguntei se havia, na escola, consenso sobre a necessidade de projetos de orientação sexual e fui informado de que, embora com algumas resistências, há consenso alicerçado em quatro motivos: o advento da aids, a questão da gravidez, da abertura política e do movimento feminista.

A segunda pergunta foi sobre a ONG CORES. Fui informado de que CORES era uma ONG muito nova, que estava começando as atividades. Dentre as principais estão a co-edição com a Editora Gente do livro: “O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde”, a implantação de um projeto de educação sexual em Maricá/RJ e a organização do encontro de educação sexual do Rio de Janeiro.

No final, perguntei se poderia assistir à próxima reunião do “projeto Cuide-se” do jornal O Dia. Marcos Ribeiro disse que sim e seria bom, pois me apresentaria Margarida Bernardes, que trabalhava com o “projeto aids e a escola” em uma escola da Tijuca. Este primeiro encontro com Marcos Ribeiro teve a duração de duas horas e vinte minutos.

3.2 – Primeiro encontro com a professora Margarida

Quando finalizei a entrevista com Marcos Ribeiro, combinamos que nos encontraríamos novamente no dia 20 de setembro de 2001, no auditório do jornal O Dia, para que eu pudesse assistir ao encontro de setembro do “projeto Cuide-se” e conhecer Margarida Bernardes, professora que trabalhava o “projeto aids e a escola” em um colégio na Tijuca.

Marcos Ribeiro recebeu-me cordialmente e continuou a organizar o espaço, junto à equipe do jornal. Sentei-me na segunda fileira e comecei a observar. Logo depois, fui apresentado à Margarida, que chegou ao local um pouco antes do início do encontro, pois seria responsável pela palestra da manhã.

Margarida foi, de imediato, solícita, convidando-me para conhecer seu projeto. Destacou que tinha uma sala específica para o trabalho com educação sexual e começou a falar do problema que vinha enfrentando com a CRE (Coordenadoria Regional de Educação) quando foi interrompida pelo Marcos Ribeiro que desejava iniciar os trabalhos.

Marcos Ribeiro começou o encontro falando sobre sua ONG, o Centro de Orientação e Educação Sexual - CORES, e de um debate sobre educação sexual que ocorreria na ALERJ (Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro), no dia 24 de outubro às 14:30h. Apresentou Margarida como bióloga, especializada na UERJ e atual mestranda desta universidade. Quanto a mim, fui apresentado como um mestrando em antropologia da UFRJ que estava estudando orientação sexual e, mais tarde, estaria conversando individualmente com cada professor.

Margarida iniciou o trabalho com uma dinâmica. Todos os presentes deveriam pegar, no chão, um recorte de jornal ou revista, apresentarem-se individualmente e falar por alguns minutos sobre o recorte que haviam escolhido. Os recortes eram os mais diversos e as pessoas falavam de tudo um

pouco; de religião, de sua relação com os filhos. Como Marcos exigiu que eu participasse do evento como aluno, também fui obrigado a pegar um recorte. Escolhi um onde estava escrito: "Cuide do seu corpo". Com o recorte em mãos, apresentei-me e comecei a falar do corpo destacando que, nos programas e projetos de educação sexual, ele vem sendo percebido como *locus* da sexualidade e da emoção. Busquei apresentar a relação que tenho percebido entre sexualidade, emoção e necessidade de controle e cuidado com o corpo no caso da aids, e destacar que o corpo, no decorrer de épocas históricas diferentes e entre culturas distintas, possui as mais diversas interpretações. Percebi que falava demais, pois o público estava interessado apenas no meu nome, idade, profissão, interesses gerais e o recorte era apenas uma maneira de iniciar o debate.

Terminada a dinâmica, a professora assumiu o microfone e se apresentou como professora de biologia do Município, enfermeira e aluna de mestrado na UERJ. Afirmou que seu projeto de orientação sexual na escola já tinha 10 anos e que Marcos Ribeiro havia lhe chamado ali pelo fato de ela ser uma "paqueta velha", o que proporcionou muitos risos entre o público. Depois propôs que assistíssemos a um filme educativo onde os atores André Marques e Fernanda Rodrigues, ambos da Rede Globo, tratavam de questões relativas à sexualidade tais como:

- masturbação;
- sexo;
- ficar e namorar;
- primeira ida ao ginecologista;
- fecundação.

Terminado o filme, Margarida expôs alguns problemas na Secretaria de Educação que estariam impedindo o melhor desenvolvimento dos projetos relacionados à educação sexual. Os professores envolveram-se com o debate e uma delas afirmou que a orientação sexual estava prevista nos parâmetros [PCN's] e que a secretaria seria obrigada a dar fundamentação ao trabalho

com orientação sexual. Todos os professores começaram a falar ao mesmo tempo até que a palestrante interrompeu dizendo que a catarse fora necessária, mas era importante voltar à temática e analisar os motivos que levavam adolescentes a terem relações sexuais.

Dois motivos foram destacados com ênfase. Primeiro citou o menino que, normalmente, sente-se obrigado a “comer o Dragão” [na linguagem popular, uma mulher considerada muito feia] para provar que é um homem de verdade. E no caso das meninas, a prática que ela classificou como grupal - “quando uma dá, todas resolvem dar”. Além desta frase citou outras: “sou a única da turma que ainda é virgem”, “vou me vingar do meu pai; ele vai ver só quem pode mais”, “eu não esperava que acontecesse”, “se eu não ‘der` ele arruma outra namorada” e “quero ser a garota mais popular da escola”, todos contidos em um folheto da série “esse sexo que é nosso” da Fundação Carlos Chagas de São Paulo.

A palestra foi finalizada com uma exposição oral sobre métodos contraceptivos e uma ressalva: todo e qualquer debate em sala de aula deveria ser apresentado de forma geral, sem permitir que os alunos personalizassem a discussão. Outra dica foi a de que só deveriam estar presentes, em sala de aula, as pessoas que os alunos permitissem. Na época, contou que em sua escola, até a diretora tinha de pedir para entrar e ilustrou dizendo que certa vez, ao entrar na sala, a diretora surpreendeu-a com um “piru de cera” na mão, o que causou muitas risadas. Margarida ainda incentivou o riso comentando que “seu piru” estava quebrado e que se alguém desejasse doar um novo, estaria de portas abertas pois custava quase trinta reais. Os professores, em meio a muitas gargalhadas, começaram a citar vários lugares onde os “pirus” seriam mais baratos. Uma

delas disse que na feira de São Cristóvão - uma feira de produtos nordestinos que ocorre semanalmente no bairro de São Cristóvão, no Rio de Janeiro, também conhecida como "Feira dos Paraibas" - um "piru de madeira" custava "dez real".

Passado este momento, recebemos alguns folhetos sobre a primeira relação sexual, planejamento familiar e uma edição especial do jornal Radcal³⁷ sobre sexo, prazer, prevenção e planejamento familiar.

Finalizada a palestra, fomos almoçar. Seguimos eu, Marcos Ribeiro e Margarida em direção a um restaurante próximo ao prédio do jornal O Dia. No caminho fomos conversando e encontrando diversos professores que participavam da atividade, o que fez com que Marcos Ribeiro se deslocasse, deixando que eu e Margarida continuássemos a conversar sozinhos.

A professora, muito entusiasmada, falava sobre seu projeto de orientação sexual na escola. Ela falou sobre a estrutura do projeto, que é dividido em reuniões semanais, uma turma por vez, acontecendo em uma sala própria com televisão, vídeo e ar condicionado; elogiou o apoio que vem recebendo, durante anos, da maioria dos professores de sua escola e criticou a CRE, relatando que vêm sendo, há anos, perseguida por esta coordenadoria pelo fato de realizar o "projeto aids e a escola" fora de sala de aula, com um

³⁷ Publicação da Fundação Athos Bulcão de Brasília/DF.

tempo e espaço específicos. Margarida afirmou que a proposta do “aids e a escola” seria de que as ações sobre sexualidade ocorressem em sala de aula, com o professor em sua própria disciplina e este teria sido o grande motivo de sua briga com a equipe de capacitação deste projeto. Ela defendeu que em sala de aula, o professor tem um programa a cumprir e não pode esquecê-lo pois, caso contrário, prejudicará os alunos, e se não houvesse um momento específico para se falar de sexualidade os alunos não “se soltariam” e ficariam envergonhados, deixando de colocar suas dúvidas.

Antes de terminarmos o almoço, ainda falou sobre sua formação, sobre o mestrado que vêm realizando na UERJ e sobre seu trabalho como enfermeira. Quando voltei a falar sobre a visita a seu projeto, Margarida pediu que eu telefonasse depois de uma semana e marcasse um horário. Finalizando, enfatizou que eu só entraria na sala do projeto se os alunos permitissem. Eu teria que passar pelo crivo de seus alunos e, tendo permissão, poderia entrar. Caso contrário, só seria permitido que eu conhecesse a sala. Despedimo-nos logo após o almoço.

3.3 - Chegada à Escola Municipal Orsina da Fonseca

No dia 01 de outubro de 2001 telefonei para Margarida. Apresentei-me novamente e lembrei que tínhamos ficado de marcar um encontro em sua escola, para que eu pudesse observar, caso os alunos permitissem, o desenvolvimento de uma das sessões do “projeto aids e a escola”. Margarida pediu que eu fosse no dia 08 de outubro de 2001, segunda-feira, às 14:30h, na Escola Municipal Orsina da Fonseca, localizada na Avenida São Francisco Xavier nº 75, Tijuca, Rio de Janeiro.

Como não conhecia esta escola, fui informado de que o melhor caminho seria pelo metrô; deveria descer na estação São Francisco Xavier, onde veria uma igreja e, ao lado, a escola. No dia 08 de outubro de 2001 cheguei à Escola Municipal Orsina da Fonseca às 14:15h. Entrei sem que me perguntassem nada e essa foi a primeira coisa que chamou a atenção, já que na escola em que vinha realizando estágio curricular, uma escola estadual no centro do Rio de Janeiro, toda vez que chegava era recebido pelo porteiro que perguntava quem eu era, aonde iria e o que pretendia fazer. Fui entrando tranqüilamente, perguntei a uma aluna onde ficava a sala dos professores e quando me dirigia para lá encontrei uma funcionária. Perguntei novamente pela sala dos professores e disse que tinha um encontro marcado com a professora Margarida.

Quando encontrei Margarida, entramos na sala dos professores onde fui apresentado aos outros presentes como um aluno de mestrado que estava estudando projetos de orientação sexual e iria observar o “projeto aids”, apelido do “projeto aids e a escola”, pelo qual todos os professores o conhecem.

3.4 - A Escola Municipal Orsina da Fonseca e o "projeto aids e a escola"

Neste item irei relatar uma história a partir de duas versões. Trata-se da história da inserção da Escola Municipal Orsina da Fonseca no "projeto aids e a escola", das relações entre a professora Margarida e a equipe do Núcleo Rio e dos reflexos destas relações no desenvolvimento do "projeto aids". Em uma entrevista há o discurso do informante construído pelo investigador através da interrogação e o discurso do pesquisador, que procura fazer a ciência das leis da construção do discurso oferecido pelo informante (Sayad, 1998). No caso que pretendo analisar, há alguns detalhes que precisam ser esclarecidos antes de proceder à descrição do discurso das informantes.

As duas versões foram oferecidas em momentos distintos, por pessoas diferentes e em posições diferentes. Quando ouvi pela primeira vez este relato, estava na Escola Municipal Orsina da Fonseca, no dia 08 de outubro de 2001, entrevistando a professora Margarida. Neste dia, meu objetivo era conhecer o projeto de orientação sexual por ela coordenado e observar seu desenvolvimento com uma turma. Margarida é uma professora de ciências com mais de 20 anos de magistério e uma longa experiência de trabalho com saúde pública. Além da formação em biologia, consta de seu currículo um segundo curso universitário: enfermagem e um mestrado, também em enfermagem, que estava em fase de qualificação no momento em que a entrevista foi realizada. Seu conhecimento teórico era aplicado às aulas do "projeto aids" e ao trabalho em uma ONG³⁸ que desenvolvia programas de saúde da mulher.

O segundo relato foi oferecido em 26 de julho de 2002, por Rosângela, psicóloga da CRE e ex-integrante do Núcleo Rio do "projeto aids e a escola". Rosângela foi responsável pelo acompanhamento de algumas escolas, inclusive, da Escola Municipal Orsina da Fonseca. A entrevistada foi indicada pela

³⁸ Tratava-se da BENFAM - Sociedade Civil Bem-Estar Familiar no Brasil situada no Rio de Janeiro, onde Margarida trabalhou como enfermeira. No momento da entrevista, ela já havia se afastado desta ONG e trabalhava como enfermeira chefe em um hospital.

professora Margarida e quando conversamos ela conhecia os objetivos da pesquisa, sabia das entrevistas com Margarida e da observação participante realizada na escola.

Ao produzir um discurso sobre sua própria experiência, com o objetivo de responder à questão colocada pelo investigador, o investigado tende a organizar suas experiências linearmente, em seqüências ordenadas segundo relações inteligíveis (Bourdieu, 1996). Neste ponto, o trabalho com informantes intelectualizados e treinados em metodologia de pesquisa coloca um problema. Ambas as informantes sabiam de meus objetivos e, na segunda entrevista, Rosângela sabia que Margarida já havia sido entrevistada. Durante seu relato, afirmações como "Margarida deve ter lhe falado" ou "você viu lá na escola" eram freqüentes, o que, por um lado, tornava manifestas as relações entre as informantes e por outro, permitia que, ao insistir na questão, o pesquisador tivesse acesso às duas versões de um mesmo caso. Quando entrevistei Margarida, ela não se remetia à Rosângela. Dizia apenas que no início de seu trabalho havia sido acompanhada por uma psicóloga da CRE, sem nomeá-la. O nome da psicóloga só foi citado quando retornei à professora e pedi maiores informações para a construção de um capítulo sobre o "projeto aids e a escola".

Partindo da exposição das informações oferecidas pelas duas profissionais pretendo realizar uma descrição em profundidade, com vistas a tornar manifestas as interpretações formuladas pelas informantes sobre a sua experiência vivida. Procuo apresentar os dados que foram produzidos a partir da interação entre o pesquisador e as duas pesquisadas, buscando possíveis recorrências e divergências em seus discursos. Inicio a descrição pelo relato fornecido por Rosângela, minha segunda entrevistada, por ter sido construído a partir de questões advindas das primeiras entrevistas realizadas com Margarida, assim como da observação participante na Escola Municipal Orsina da Fonseca.

- Versão número 1: o projeto certo e a metodologia errada

A escola Orsina da Fonseca, localizada na Tijuca-RJ, fazia parte da relação de “escolas do projeto” que constava no relatório de 1996 do Núcleo Rio do “projeto aids e a escola”. Sua entrada, no entanto, não ocorreu logo no início da formação do núcleo e a professora responsável não foi capacitada na primeira oficina. De acordo com Rosângela, a primeira capacitação, da qual ela própria participou, foi realizada por três profissionais do GEPAE. Ao final desta capacitação, os professores deveriam elaborar um projeto, que seria desenvolvido em suas escolas e acompanhado pelos profissionais do Núcleo Rio. Rosângela participou desta capacitação com motivações diferentes dos outros professores: ela deveria elaborar um projeto de acompanhamento dos trabalhos nas escolas. Ao final, em conjunto com duas professoras, formulou o projeto e as três passaram a exercer o papel de intermediárias entre o Município e a coordenação estadual do “projeto aids e a escola”.

Esta função de acompanhamento dos professores capacitados visava manter as diretrizes básicas do projeto. Este, por sua vez, não era fechado, deveria ser construído a partir da realidade de cada escola.

“Ele [o projeto aids e a escola] não era um projeto fechado. Ele era um projeto pra ser construído em cada escola que é muito o que o PCN depois vem dizendo. Ele já vinha com essa novidade. Não temos um projeto fechado. Nós queremos que você faça um projeto na escola. Só que a gente quer que seja privilegiado nessa escola a metodologia participativa. Se é dentro da sala de aula ou fora, extra-curricular, não importa³⁹”

³⁹ Trecho da entrevista realizada em 26/07/2002.

Mesmo sem um modelo fixo, previa o trabalho com algumas temáticas centrais: sexualidade, contracepção, prevenção de dst/aids e planejamento familiar. Como não era direcionado para nenhuma faixa etária, poderia ser trabalhado com crianças no jardim de infância ou adolescentes no segundo grau⁴⁰, o que exigia flexibilidade temática e profissional.

Outro requisito básico para o trabalho com o “projeto aids e a escola” era que a escola tivesse pelo menos um professor capacitado. Este professor exerceria o papel de “multiplicador” e teria a função de mobilizar o grupo docente para que, em conjunto, assumissem o projeto. Em geral, os professores apresentavam suas propostas nas reuniões pedagógicas de suas escolas a procura de apoio para, em seguida, iniciarem os trabalhos propriamente ditos.

A estrutura do “projeto aids e a escola” foi construída com base em uma hierarquia de funções: havia o Grupo Executivo do Projeto Aids e a Escola – GEPAE e os núcleos do projeto. No Município do Rio de Janeiro, o núcleo de referência ficou conhecido como o “núcleo do aids e a escola” e estava subordinado, assim como os outros, à coordenação geral. As principais funções deste núcleo eram a coordenação das atividades das escolas e a manutenção do processo de multiplicação. Partindo da lógica de que a partir da capacitação de um professor seria possível envolver todo o grupo docente da escola, o Núcleo Rio procurava orientar os capacitados e incentivá-los. Este “professor multiplicador”, por sua vez, estaria subordinado ao núcleo de referência que estaria subordinado ao GEPAE.

Esta estratégia, de início, funcionou, até que outras escolas que não tinham professores capacitados e, em alguns casos, já desenvolviam projetos de educação ou orientação sexual, passaram a solicitar filiação ao “projeto aids e a escola” para, em consequência, desfrutarem dos benefícios gerados por

⁴⁰ De acordo com a nova LDB, Lei 9394/96, o que conhecíamos como segundo grau passou a ser chamado de ensino médio. Mantive a designação segundo grau em respeito à terminologia da época que foi, inclusive, utilizada no decorrer desta entrevista.

esta participação. A Escola Municipal Orsina da Fonseca é um exemplo deste processo de filiação "marginal". Margarida e nenhum professor desta escola foram treinados na primeira capacitação e quando encaminhou seu projeto, já em funcionamento, para a avaliação, recebeu parecer negativo do núcleo de referência, o que ocasionou a intervenção na escola, intermediada por Rosângela.

O projeto da Escola Orsina da Fonseca foi encaminhado quando o núcleo de referência já estava em pleno funcionamento, acompanhando as escolas com professores capacitados e mantendo contato com o GEPAE. Quando a proposta chegou

"a minha coordenadora disse: Rosângela, chegou um projeto da Escola Orsina mas ele não tá no espírito do aids e a escola. Tem algumas questões que tão inclusive conflitando com a ideologia que a gente escolheu, enfim, com o trabalho que a gente vem fazendo com o aids e a escola. Aí eu vi o projeto e ela me disse: marca uma reunião com a professora pra conversar."

O conflito citado pela psicóloga era relacionado à noção de "metodologia participativa", que era valorizada pelo "projeto aids e a escola" e não se encontrava no projeto proposto por Margarida. Seu projeto, segundo a psicóloga, estava baseado em aulas sobre temas relacionados à sexualidade. Todos os temas trabalhados (vivência da sexualidade, prevenção à dst/aids, planejamento familiar e relações de gênero) estavam previstos no projeto, mas a forma de trabalhar as questões era diferente. Enquanto Margarida se propunha a fazer palestras sobre os temas, a CRE e o grupo executivo do projeto previam maior valorização da participação do grupo discente no decorrer das atividades.

Em função desta divergência, Rosângela foi encaminhada para a Escola Orsina da Fonseca, com o objetivo de adequá-la à metodologia prevista pelo “projeto aids e a escola”. Foi quando

“comecei a fazer provocações com a Margarida e disse a ela: olha - você tem que alterar seu projeto. A gente quer te incluir no aids e a escola, você deve começar a participar, estar junto com a gente, mas o teu trabalho a gente vai ter que melhorar ele um pouco no sentido de ir adequando ele ao espírito do aids e a escola e eu estou a sua disposição.”

Após vários encontros entre a psicóloga e a professora, a Escola Orsina foi adequada à metodologia proposta pelo “projeto aids e a escola”, mas ainda restavam algumas resistências a vencer: o projeto deveria passar pelo crivo dos outros integrantes do Núcleo Rio e quando foi apresentado

“eu tive que vencer muitas resistências dentro do núcleo do aids e a escola, porque tinha professores que achavam que porque não tinha professor treinado não podia estar participando, e eu tive que ir abrindo isso. Vai sim, vai sim, e a gente tem que ampliar isso e foi muito difícil. Eu comprei muitas brigas por causa do trabalho do Orsina (...), quando a gente discutiu se trazíamos ou não trazíamos o Orsina pra participar, a gente teve essa discussão e o grupo do núcleo ficou dividido. Pessoas que eram francamente favoráveis, e pessoas que achavam que não tinha nada a ver, que o pessoal de lá não sabia

trabalhar assim e até desqualificando a Margarida enquanto autora daquele projeto.”

Ao final, o projeto da Escola Municipal Orsina da Fonseca foi adequado à metodologia prevista, mas sua inclusão no grupo de “escolas do projeto” não foi consensual. A professora Margarida participou da segunda oficina de capacitação, não mais realizada pela equipe do GEPAE, mas sim pelo grupo do Núcleo Rio. Após a capacitação, adquiriu o título de “professora treinada pelo aids e a escola” e foi incluída na relação de “professores coordenadores”, no grupo de “escolas do projeto”, o que pode ser confirmado pela presença da escola e da professora no relatório final do ano de 1996. Mesmo após a capacitação, a Escola Orsina da Fonseca continuou a ser considerada

“o patinho feio do aids e a escola, mas com um trabalho que andava, no meu modo de ver, às mil maravilhas. Foi crescendo, foi além do que se propôs.”

A capacitação de Margarida ocorreu no momento em que o Núcleo Rio estava se separando do GEPAE. Um forte indicativo deste ponto está no fato de Margarida, e outros professores, terem sido capacitados sem a participação do GEPAE, o que demonstra o progressivo afastamento e a conseqüente quebra da estrutura proposta no início dos trabalhos. Conforme dito, o Núcleo Rio foi criado a partir do GEPAE, ao qual estava subordinado. Este núcleo estava encarregado de coordenar as atividades de professores do Município que tinham sido capacitados, mantendo o processo de multiplicação, assim como a subordinação dos professores “multiplicadores”.

Margarida realizou o processo inverso: sem a capacitação necessária, montou um projeto e o implantou, e sua insubordinação fez com que, para ser englobada ao núcleo de referência, precisasse adequar sua proposta à metodologia prevista. Mesmo após a intervenção do Núcleo Rio manteve sua

condição marginal inicial, tornando-se o “patinho feio do aids e a escola”, mas conseguiu a aprovação da interventora. Sua inclusão ocorreu após sucessivas negativas da coordenação, o que contribuiu para o progressivo afastamento de Rosângela, que culminou na sua saída para a aposentadoria proporcional.

- Versão número 2: a crítica à “metodologia participativa”

O que estou nomeando de versão número 2, cronologicamente, seria a versão número 1, pois trata-se do relato fornecido pela professora Margarida em entrevista realizada no dia 01 de outubro de 2001, nas dependências da Escola Municipal Orsina da Fonseca. Este não foi o meu primeiro contato com a professora. Em 20 de setembro de 2001 havia assistido a uma palestra ministrada por ela, no auditório do jornal O Dia, sobre doenças sexualmente transmissíveis e aids. Foi quando combinamos um encontro na escola para que eu pudesse entrevistá-la formalmente e conhecer seu trabalho de orientação sexual.

Margarida possui duas formações universitárias, em biologia e enfermagem, e responsabiliza sua formação em enfermagem pela percepção da “problemática da sexualidade” na escola onde trabalha. Segundo seu relato, havia, no início da década de 1990, uma demanda crescente de respostas sobre as mais diversas interrogações relativas à sexualidade colocadas pelos alunos. Diferentemente de Rosângela que fundia sua história à do Núcleo Rio, Margarida apresentou sua formação universitária como a responsável pela percepção inicial da demanda dos alunos, o que veio a deflagrar o início do projeto de orientação sexual na escola, construído em parceria com uma professora de educação física, também interessada na temática.

De acordo com Bourdieu (1996), falar de trajetória de vida pressupõe a existência de uma vida individual, mas, esta é a história e o relato da história de um conjunto de acontecimentos organizados a partir de uma lógica cronológica. Quando falavam de suas vidas, as entrevistadas tinham por

objetivo apresentar a sua inserção no “projeto aids e a escola”, o que permitiu interpretações diferentes. Enquanto Rosângela articulava a obrigação institucional à sua postura militante, Margarida se remetia, inicialmente, à sua independência em relação à Secretaria de Educação e, mais tarde, à sua posição marginal no projeto, o que foi confirmado por Rosângela.

No mesmo período em que Margarida e a professora de educação física iniciaram o projeto na escola, ficaram sabendo que tinham “sobrado”⁴¹, o que as deixou preocupadas pois não desejavam se afastar da escola e do projeto. A diretora da escola na época conhecia o trabalho que estava sendo iniciado e propôs que as duas permanecessem na escola, trabalhando na implantação do projeto de orientação sexual. Neste período, estava ocorrendo a capacitação do “projeto aids e a escola” pela Coordenadoria Regional de Educação - CRE e as duas professoras foram encaminhadas para a capacitação.

Neste ponto há divergências entre as duas versões: Rosângela afirmou que Margarida, antes de ser capacitada, passou por sua intervenção; Margarida, ao contrário, conta que foi encaminhada para a capacitação e, desde o primeiro momento, discordou da proposta metodológica que estava sendo ensinada pela CRE. O “projeto aids e a escola” propunha que todos os professores falassem sobre sexualidade no momento de suas aulas, partindo da demanda dos adolescentes, e a professora afirmava que tinha uma cadeira⁴² a cumprir, com uma programação rígida, o que inviabilizava o debate sobre a sexualidade. Ela declarava ter vinte e três anos de magistério, o que lhe oferecia a certeza de que o adolescente não levava as questões para a sala de aula, preferindo falar com o colega no corredor, com o vizinho ou com o irmão mais velho.

⁴¹ Os professores trabalham com o critério de antiguidade. Se há dois professores de biologia por exemplo e a carga horária não é suficiente para os dois, o que foi concursado mais recentemente “sobra” e deve ser encaminhado a outra escola.

⁴² Neste ponto, referia-se ao conjunto de conhecimentos que devem ser transmitidos aos alunos em um determinado período de tempo. No caso, um ano letivo que é composto, de acordo com a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por uma carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, se houver.

Segundo Margarida, os alunos poderiam falar com algum professor, mas nunca em sala de aula pois quando seus alunos a procuravam para esclarecer alguma dúvida relacionada à sexualidade, utilizavam o corredor, no espaço entre as aulas. Outro problema citado foi que os alunos associavam determinados professores às questões de sexualidade e não era sempre que eles estavam dispostos a debater o tema ou responder à questão. Este foi o caso de uma professora de matemática que a procurou dizendo que não sabia porque os alunos a estavam associando às questões da sexualidade. A professora pedia ajuda por não saber como lidar com o tema e Margarida pediu que ela encaminhasse os alunos ao “projeto aids”.

Baseada nestas certezas, propunha que o projeto ocorresse em uma sala própria e com um tempo específico. Como a direção concordou com sua proposta, ela se organizou junto da professora de educação física e

“a G. e eu nos dividiríamos nos três turnos porque nós estávamos sobrando na escola naquele momento. Aí o grupo de professores junto com a direção não abriu mão da nossa presença na escola, então, o projeto aqui no Orsina começou de uma forma meio pirata, meio bandida né, com duas professoras que na realidade teriam de se apresentar em outra escola.”

Rosângela também citou a discordância de Margarida com relação à metodologia proposta, mas afirmou que o problema não estava relacionado ao tempo ou ao espaço onde as atividades seriam desenvolvidas, pois o “projeto aids e a escola” era flexível e desejava se transformar em um projeto “com a cara da escola”. A inadequação do projeto proposto por Margarida era metodológica, mas com outro sentido: enquanto o “projeto aids e a escola” propunha a “metodologia participativa”, com a constante participação discente na “construção do conhecimento”, Margarida pretendia oferecer aulas sobre

temas relacionados à sexualidade. Esta foi a divergência que ocasionou a intervenção do Núcleo Rio, intermediada por Rosângela.

Margarida relatou que, mesmo tendo sido iniciado de uma forma “meio bandida”, teve o acompanhamento de uma psicóloga da CRE⁴³ durante a implantação, o que ocasionou diversas discordâncias. As explicações para as discordâncias também são diferentes: enquanto Rosângela culpava a inadequação metodológica, Margarida enfatizava que o primeiro problema havia ocorrido pelo fato de o Núcleo Rio imaginar que, por ser enfermeira, ela tenderia a trabalhar com questões da Secretaria de Saúde na escola. O início do problema teria ocorrido porque a CRE defendia que a escola apenas encaminhasse o aluno para a saúde, enquanto Margarida se sentia na obrigação de orientá-lo para um local específico. Esta prática fazia parte de seu trabalho até o momento da realização desta pesquisa. A professora oferecia, no início das aulas, o endereço de um serviço de saúde especializado no atendimento a adolescentes, que funciona na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Margarida também citou sua inadequação metodológica, mas não era a mesma apresentada por Rosângela. A professora afirmava que o Núcleo Rio queria que os trabalhos com sexualidade ocorressem em sala de aula, durante as aulas, o que ela considerava impraticável. Sua experiência de 23 anos de magistério era acionada para sustentar a impossibilidade desta prática. Segundo ela, “estes assuntos” só são trabalhados de maneira efetiva quando há um tempo específico, em uma sala própria para o desenvolvimento das atividades, pois só assim os alunos se sentem a vontade para falar sobre o tema.

⁴³ Neste momento, Margarida se referia à Rosângela sem citar seu nome. Chamava-a genericamente de “uma psicóloga da CRE”. O nome da psicóloga só foi citado quando retornei a esta informante, após a defesa do projeto e pedi sua ajuda para a resolução do principal questionamento feito nesta qualificação: deveria escrever um capítulo sobre o “projeto aids e a escola”.

Quando realizei esta entrevista o Núcleo Rio do “projeto aids e a escola” não mais existia e a Escola Municipal Orsina da Fonseca era, segundo a professora, a última remanescente deste trabalho. Esta informação pôde ser verificada através de consulta às home pages das Secretarias de Saúde e Educação do Município do Rio de Janeiro. Em nenhuma delas havia qualquer referência ao “projeto aids e a escola”. Cheguei, inclusive, a utilizar as ferramentas de busca de ambos os sites e nada encontrei. Da mesma forma, quando buscava por projetos de educação ou orientação sexual, os sites me apresentavam outros projetos, mas nada relativo ao procurado. Além desta consulta à internet e das informações prestadas pela professora e pela psicóloga, há um terceiro ponto que reafirma o término deste projeto. Em uma conversa com outra ex-integrante do Núcleo Rio, que não concedeu entrevista, ela também afirmou que o projeto havia se encerrado.

Até o final de 2001, Margarida manteve seu projeto e continuou a chamá-lo de “projeto aids e a escola”. O grupo docente da Escola Municipal Orsina da Fonseca era freqüentemente citado como um dos principais alicerces que davam manutenção ao projeto. Porém, durante a entrevista, a professora afirmava que devido aos problemas que vinha enfrentando junto a CRE e a aposentadoria da diretora da escola para o ano seguinte [2002], provavelmente o projeto deixaria de existir nos moldes em que se encontrava. Ela declarava-se “cansada de guerra”, o que a levaria a cumprir toda a sua carga horária regendo turmas, de forma que a sexualidade poderia ser trabalhada em suas aulas, mas somente quando fosse ensinar os mecanismos de reprodução. Na época, demonstrou muito pesar com o término de seu trabalho, mas ao mesmo tempo, se declarava cansada.

O ano de 2001 foi realmente o último ano do “projeto aids”, como era apelidado, na Escola Municipal Orsina da Fonseca. Em 2002, voltei a entrevistar Margarida; ela reafirmou seu descontentamento com o término do projeto mas não via nenhuma possibilidade de voltar a trabalhar da forma antiga. A professora relatou que mantinha, de maneira informal, o trabalho com os

alunos. Caso algum aluno desejasse tirar uma dúvida, a procurava informalmente e ela o atendia. Além destes atendimentos, utilizava uma parte de suas aulas sobre o aparelho reprodutor masculino e feminino para “dar algumas pinceladas” nas questões do “projeto aids”.

3.5 - o “projeto aids”: articulação não-intencional de duas políticas institucionais?

A situação da Escola Municipal Orsina da Fonseca me pareceu interessante pois estava sendo pressionada pela Coordenadoria Regional de Educação para que encerrasse um projeto de orientação sexual, mesmo havendo a obrigatoriedade de implantação de projetos deste tipo nos Parâmetros Curriculares Nacionais. É fato que o “projeto aids” não estava diretamente orientado pelos PCN’s e nem tão pouco pelo “projeto aids e a escola”; trazia a marca pessoal da professora e de sua luta pela manutenção. Seus principais suportes eram as duas formações universitárias, a experiência de mais de vinte e três anos de magistério, a capacitação no “projeto aids e a escola”, embora discordasse da metodologia proposta, e sua experiência na BENFAM – Sociedade Civil Bem-Estar Familiar no Brasil, onde trabalhava como enfermeira e teve a oportunidade de apresentar diversas palestras sobre planejamento familiar, prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e aids.

Mesmo sem ter tido contato com os PCN’s e sem saber de sua existência, a organização do “projeto aids” supria os três pontos propostos pelo tema transversal orientação sexual⁴⁴. Os três blocos de conteúdo; corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/aids, eram contemplados no “projeto aids” mesmo sem terem sido os orientadores de sua formulação. O que o “projeto aids” não contemplava era a proposta de transversalidade que está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mesmo assim, os PCN’s apresentam a necessidade de se criar um tempo específico para os trabalhos de orientação sexual a partir da quinta série do ensino fundamental e é exatamente o que

⁴⁴ Dentre o material presente no arquivo pessoal de Rosângela havia uma versão preliminar da proposta de orientação sexual dos PCN’s. Rosângela comentou que o Núcleo Rio fora convidado a dar sugestões quando da formulação desta proposta e, por isso, tinha mantido contato com o processo de elaboração. Esta pode ser uma das chaves da questão. Talvez possamos pensar que parte da proposta colocada pelos PCN’s tenha sido inspirada no “projeto aids e a escola”.

ocorria na Escola Orsina da Fonseca. Parece possível afirmar que os novos Parâmetros Curriculares Nacionais eram respeitados sem nunca terem sido apresentados e a Coordenadoria Regional de Educação, que deveria ser responsável pela sua implantação, acabava por contribuir para a sua negação.

CAPÍTULO 4

O "PROJETO AIDS"

O trabalho de orientação sexual ou, simplesmente, o "projeto aids" como era conhecido, fora planejado, originalmente, para dez encontros a se realizarem semanalmente, em horários fixos, uma turma por vez. Este cronograma não era fixo pois dependia da "maturidade da turma" e, em alguns casos, das disponibilidades dos professores, que sempre eram convidados a assistir e participar das atividades.

Participavam do projeto a professora Margarida, todos os alunos das turmas de quinta a oitava série e o professor responsável pela turma naquele horário. A maioria dos professores participava dos encontros, mas alguns preferiam manter-se fora do projeto. Permaneciam na escola mas não assistiam às aulas. Era o caso, por exemplo, de uma professora de francês que se sentia encabulada com questões relativas à sexualidade.

Vianna (1997) aponta que trabalhar com uma imagem unívoca e assexuada das categorias docente e discente é um equívoco, pois o processo educativo se realiza na relação concreta entre seus protagonistas, em um espaço onde os significados masculinos e femininos se fazem presentes. A resistência de alguns professores à participação no "projeto aids" pode ser um indicativo da forma como os significados masculinos e femininos se apresentavam na escola estudada.

Tradicionalmente as mulheres foram educadas para a contenção da sexualidade e a aceitação de seu controle, a ser realizado primeiramente pelos pais e após o casamento pelos maridos, pois a honra masculina e feminina estava relacionada à manutenção da virgindade das moças de família e a contenção da sexualidade das esposas (Bassanezi, 1997). Mesmo após as diversas transformações nos papéis masculinos e femininos na sociedade

brasileira, são muitos os que tentam voltar ao passado onde os papéis destinados a homens e mulheres eram delimitados tanto na casa quanto na rua (Goldenberg, 2000). Falar sobre iniciação e prática sexual, prevenção a dst/aids e planejamento familiar pode ser percebido como um falar sobre a própria sexualidade, o que só foi permitido às mulheres nos últimos 30 ou 40 anos. Talvez seja esta a causa do encabulamento da professora de francês e de outras docentes quando convidadas a desenvolverem um projeto de orientação sexual. No caso dos homens, conforme esta pesquisa pôde indicar, estavam acostumados a falar sobre sua sexualidade, mas somente a partir da valorização de sua prática sexual, o que impossibilitava o tratamento didático pedagógico necessário ao desenvolvimento de atividades de orientação sexual.

Após ter definido os dias e os horários das atividades, Margarida perguntava aos professores responsáveis pelas turmas se participariam ou não. Com ou sem sua presença acontecia o primeiro encontro, onde se fazia uma apresentação geral e se colocava a proposta de “pacto de silêncio” em torno das questões do projeto. Todas as colocações pessoais que fossem feitas em sala de aula, por alunos ou professores, deveriam ser mantidas em total sigilo; não podendo ultrapassar as paredes da sala. Se, em uma das aulas, um aluno relatasse um problema ou vivência pessoal, deveria ser respeitado e mantido anônimo após a aula. Este “pacto de silêncio” não deveria circunscrever as questões à sala de aula; os alunos deveriam debatê-las fora daquele espaço, mas sem que qualquer dos envolvidos fosse citado.

Feito o “pacto de silêncio”, a professora aplicava um pré-teste com o objetivo de perceber o que os alunos sabiam sobre sexualidade, planejamento familiar, prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e aids. Após este momento, a turma era consultada e, caso a maioria desejasse participar do “projeto aids”, o conjunto deveria respeitar os horários, os dias e a frequência. O primeiro encontro terminava com a apresentação de um vídeo sobre o corpo do homem e da mulher, do menino e da menina e de dois bebês de sexos diferentes.

No segundo encontro: "conversando sobre sexo" trabalha-se com as dificuldades e facilidades para se falar sobre sexo. Com quem os alunos falavam? Com quem não falavam? Margarida destacou que, com respeito a estas questões, os pais eram sempre os campeões entre aqueles com quem nunca se falava. Os pais só eram citados quando a professora construía um caso hipotético de gravidez e perguntava com quem eles poderiam contar. Partindo destas respostas e com vistas a promover um debate entre pais e filhos, a proposta era que os alunos procurassem seus pais e comentassem que estavam participando de um projeto sobre sexualidade na escola. O "projeto aids" já havia recebido a visita de algumas mães procurando saber mais sobre o que seus filhos estavam aprendendo na escola.

O terceiro encontro promovia o debate sobre preconceito e discriminação. Este trabalho era realizado com o uso de uma dinâmica: alguns alunos recebiam um cartaz, colado em suas costas com algum pedido. Por exemplo: "me bata" ou "finja que não me viu", "me abrace" e seus colegas eram incentivados a realizarem o que era pedido nos cartazes. Terminada a brincadeira, os portadores dos cartazes eram convidados a ler o que estava escrito e o tempo restante era utilizado para um diálogo entre os portadores dos cartazes e aqueles que realizaram seus "desejos". A professora procurava enfatizar que, em muitos casos, a sociedade agia como se as pessoas tivessem um pedido estampado nas costas.

A partir do quarto encontro iniciavam-se os estudos sobre os relacionamentos afetivo-sexuais na atualidade, pensando as responsabilidades do casal, as vantagens e desvantagens de ser homem e mulher e fazia-se uma análise do corpo masculino e feminino a partir dos aparelhos reprodutivos e de suas representações. Em uma das atividades, os alunos eram convidados a escrever de forma livre o nome do aparelho genital masculino e feminino, atividade que despertava interesse e oferecia, a cada encontro, um novo termo.

Margarida destacou que a última novidade havia partido de um aluno que representou a vagina como "carne mijada".

As classificações apresentadas pelos alunos eram utilizadas para o início do trabalho preventivo. A professora iniciava a proposta de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e aids afirmando, por exemplo, que quando a "carne mijada" entra no "piru" ou quando a "carne mijada" entra no "caralho" é sempre uma festa, mas faz-se necessário que a "carne mijada" e o "piru" estejam saudáveis e protegidos para que possam se relacionar. O uso ou não de preservativos não é apresentado como uma obrigação. A proposta é que os adolescentes tenham conhecimento suficiente para que se responsabilizem por seus atos, o que fica explícito na seguinte afirmação:

"Eu nunca pergunto: você usa, você não usa, você não deixa de usar? Não. Oh! É importante que se você não usar com seu namorado, tenha com ele um pacto de que pelo menos nas relações paralelas vocês usem".

Na entrevista, a professora sublinhou que o uso ou não de preservativos nas relações sexuais proporcionava algumas tensões entre os adolescentes. Contou-me que certa vez um aluno a procurou, muito aflito, dizendo que sua namorada havia pedido que ele deixasse de usar camisinha. A interrupção do uso da camisinha significaria que o amor que ele sentia por ela era verdadeiro a ponto de ele abandonar a proteção. Sem saber o que fazer, a professora confessou-se estupefata afirmando que em seu tempo era o homem que pedia uma prova de amor quando queria que a menina transasse com ele. Como o aluno estava com muito medo, foi aconselhado a não fazer nada que o violentasse. "Se te violenta a relação com ela sem camisinha, diga que não vai ter".

Depois de ter trabalhado com a análise dos relacionamentos sexuais atuais, das relações de gênero e salientado a necessidade de auto-cuidado e

responsabilidade nos relacionamentos sexuais, introduzia a questão das doenças sexualmente transmissíveis que também era trabalhada com uma dinâmica. A professora escolhia alguns alunos e distribuía um panfleto com o nome de uma doença, suas principais características e sintomas e começava a perguntar: “ei você que tá com sífilis, como é que é isso? Conta pra nós como é ter sífilis”, “ei você que tá com gonorréia, conta pra nós como é”, e os alunos começavam a “passar” as doenças uns para os outros pois não queriam falar sobre elas. A aids só era citada depois que todas as outras doenças haviam sido trabalhadas.

“Eu passo um vídeo de pessoas soropositivas, aí já é um vídeo mais pesado, mas eles já estão com vários encontros nas costas de coisas lúdicas, aí já é um vídeo mais pesado, aí eles vêem depoimentos de gente que vive com aids, inclusive um professor do município em uma das fitas que eu tenho, que ele já morreu”.

Exibido o vídeo, fazia uma leitura da “Declaração dos direitos fundamentais da pessoa portadora do vírus da aids” onde se lia:

“Considerando:

- que a aids, do ponto de vista da medicina, é uma doença como as outras;
- que a aids é uma epidemia mundial e é preciso um esforço coletivo mundial para detê-la;
- que não existe perigo de contágio da aids exceto através das relações sexuais, de transfusão sanguínea e da passagem da mãe ao feto ou bebê;
- que do ponto de vista planetário, é a humanidade que se encontra soropositiva, não existindo uma ‘minorias’ de doentes;
- que contra o pânico, os preconceitos e a discriminação, a prática da solidariedade é essencial.

Proclamamos que:

- 1) todas as pessoas têm direito à informação clara, exata, cientificamente fundada sobre a aids, sem nenhum tipo de restrição. Os portadores do vírus têm direito a informações específicas sobre sua condição;
- 2) todo portador do vírus da aids tem direito à assistência e ao tratamento, dados sem qualquer restrição, garantindo sua melhor qualidade de vida;
- 3) nenhum portador do vírus será submetido a isolamento, quarentena, ou qualquer tipo de discriminação;
- 4) ninguém tem o direito de restringir a liberdade ou os direitos das pessoas pelo único motivo de serem portadoras do HIV, qualquer que seja sua raça, sua nacionalidade, sua religião, sua ideologia, seu sexo ou orientação sexual;
- 5) todo portador do vírus da aids tem direito à participação em todos os aspectos da vida social. Toda ação que tende a recusar aos portadores do vírus um emprego, um alojamento, uma assistência ou a privá-los disso, ou que tenda a restringí-los à participação nas atividades coletivas, escolares e militares, deve ser considerada discriminatória e ser punida por lei;
- 6) todas as pessoas têm direito de receber sangue e derivados, órgãos ou tecidos que tenham sido rigorosamente testados para o HIV;
- 7) ninguém poderá fazer referência à doença de alguém, passada ou futura, ou ao resultado de seus testes para aids sem o consentimento da pessoa envolvida. A privacidade do portador do vírus deverá ser assegurada por todos os serviços médicos e assistenciais;
- 8) ninguém será submetido aos testes de aids compulsoriamente, em caso algum. Os testes de aids deverão ser usados exclusivamente para fins diagnósticos, para controle de transfusões e transplantes, e estudos epidemiológicos e nunca para qualquer tipo de controle de pessoas ou populações. Em todos os casos de testes, os interessados deverão ser informados por um profissional competente;
- 9) todo portador do vírus tem direito a comunicar apenas às pessoas que deseja, seu estado de saúde ou o resultado dos seus testes;

- 10) todo portador do vírus tem direito à continuação de sua vida civil, profissional, sexual e afetiva. Nenhuma ação poderá restringir seus direitos completos à cidadania.

VIVA A VIDA!!!”

Esta declaração estava contida no informativo nº 9 do “projeto aids e a escola”. Além das considerações, existe, junto à declaração, um conjunto de endereços e telefones de Centros de Testagem Anônima no Rio de Janeiro e em Niterói.

O encerramento dos encontros era realizado na aula sobre planejamento familiar.

“Depois eu entro já no final mesmo dos encontros com a questão do planejamento familiar. Eu fecho mesmo os encontros com um filme de locadora que eles compraram com o dinheiro deles, sugestão deles, que é a cura. É um filme sobre dois meninos, um tem aids, o outro não e são amigos e a mãe do menino que não tem aids descobre, bate nele enfim. Então eu falo de planejamento familiar depois de todo esse caminhar, aí eu falo sobre DIU, tenho tudo aqui pra mostrar, camisinha, DIU. Então você vê, estas questões vem caminhando até chegar na dst e finalizar com o planejamento familiar”.

Após esta entrevista, já com o gravador desligado, continuamos a conversar e Margarida comentou que estaria iniciando o projeto com uma nova turma dali a alguns dias. Aproveitando a oportunidade, perguntei se poderia assistir a estas reuniões e obtive uma resposta positiva com apenas uma ressalva: devido à proximidade do final do ano letivo, os encontros seriam reduzidos a cinco, mas seria bom que eu assistisse pois poderia ser a última

oportunidade. Devido aos problemas que vinha enfrentando junto a CRE e a aposentadoria da diretora da escola para o ano seguinte, Margarida declarava-se “cansada de guerra” e afirmava que, provavelmente, no ano seguinte, o projeto deixaria de existir nos moldes em que se encontrava.

Como poderia ser uma oportunidade única, decidi observar os encontros que iriam se realizar com a nova turma, pois esta entrevista provocou algumas mudanças na minha proposta inicial. A proposta original era a análise da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em uma escola municipal do Rio de Janeiro e nesta, embora houvesse um projeto de orientação sexual em pleno funcionamento há mais de dez anos, não poderia realizar o que havia sido proposto, pois o campo me apresentava uma escola que nem mesmo havia recebido os PCN’s.

Dado este cenário, optei por observar o “projeto aids” fazendo uso da observação participante e montei um roteiro de entrevistas para os alunos onde visava perceber suas representações sobre masculinidade, feminilidade e vida sexual, e suas avaliações sobre o projeto no qual estavam participando. A observação e as entrevistas realizaram-se com uma turma de oitava série.

4.1 – Os cinco encontros do projeto aids: sexualidade, jocosidade e desvio

A flexibilidade do projeto original permitiu que a professora condensasse os dez encontros previstos em cinco. Margarida não nomeava os encontros, sempre os iniciava com a distribuição de algum material informativo, ou com a lembrança dos debates realizados no encontro anterior. O professor responsável pela turma, naquele horário, era também professor de biologia e preferia não assistir aos encontros, justificando sua ausência através de sua familiaridade com o “projeto aids”. Ele dizia que já conhecia bem o projeto e confiava em Margarida, o que dispensava sua presença em sala de aula e permitia que ficasse na escola, à disposição de alunos que desejassem tirar alguma dúvida sobre a matéria.

Quando os alunos foram interrogados sobre a ausência deste professor, os meninos afirmaram que preferiam assim pois ele era “perigoso” e as meninas estariam “correndo risco” caso estivesse presente. Este comentário foi seguido de muitas risadas e quando Margarida entrevistou procurando entender melhor a história, os alunos preferiram encerrar o assunto dizendo “deixa pra lá professora”. Este tipo de brincadeira perpassou todos os encontros do projeto e, mudando apenas o foco, mantinham uma estrutura comum. As brincadeiras eram sempre iniciadas pelos meninos e com os meninos, enquanto as meninas apenas riam ou se indignavam. Elas focavam sempre o “desvio” e, principalmente, o homossexualismo. Era comum os meninos acusarem uns aos outros de serem homossexuais ou terem realizado práticas homossexuais, o que criava uma atmosfera de ambigüidade, onde até mesmo a professora e o pesquisador poderiam ser envolvidos.

A professora, quando entrevistava, em alguns casos incentivava a brincadeira e em outros determinava seu fim, mesmo que esta não fosse a intenção manifesta. Quando ela perguntava o motivo do riso, ou da própria brincadeira, os alunos tendiam a encerrá-lo e voltar a prestar atenção na aula. Em outros

momentos, os alunos utilizavam a professora para a construção da brincadeira perguntando-a, por exemplo, se um de seus colegas poderia utilizar a camisinha feminina para se relacionar com o seu namorado. Neste caso específico, a professora entendeu que tratava-se de uma brincadeira visando a contestação da masculinidade do aluno, mas preferiu utilizar a situação para comentar seu estudo com mulheres que usavam camisinha feminina. Relatou que uma delas tinha utilizado o novo modelo de camisinha quando realizou penetração anal, o que não ocasionou nenhum problema ao casal.

Este tipo de jocosidade aconteceu em todos os encontros e por manter a mesma estrutura e enfatizar os mesmos “desvios”, acabava por transformar os encontros do “projeto aids” em momentos de afirmação da masculinidade por parte dos meninos. Esta auto-afirmação manifestava alguns dos conflitos inerentes à construção da masculinidade na cultura brasileira e, quando comparada a alguns estudos sobre o mesmo tema, pode contribuir para este debate.

Os encontros do “projeto aids” serão descritos um a um para que o leitor possa acompanhar o seu desenvolvimento e perceber sua organização. No decorrer da descrição, quando necessário, irei inserir e localizar os debates contemporâneos sobre alguns dos pontos observados no decorrer do acompanhamento dos trabalhos.

4.1.1 – Primeiro Encontro

Uma boa “luluzinha” para um “pau saudável”

No dia 13 de outubro de 2001, Margarida me telefonou para confirmar o início das atividades do “projeto aids” com uma turma de oitava série, que se realizaria no dia 16 do mesmo mês, às 09:30h.

Chegado o dia, preferi antecipar o horário para que pudesse observar um pouco do cotidiano da escola. Desta vez, nosso encontro se daria no turno da manhã e, portanto, teria contato com outra realidade, posto que a cada turno mudam os alunos, a equipe técnica e boa parte dos professores.

Nesta manhã me senti mais familiarizado com a escola. Minha noção de espaço foi se ampliando a ponto de perceber diversos detalhes que até então não tinha notado como, por exemplo, duas quadras, uma de voleibol e outra de futebol, onde os alunos se reuniam para jogar; os grafites⁴⁵ em todas as paredes que cercam o pátio; e duas estátuas, que lado a lado enfeitam a entrada da escola e são transformadas, pelos alunos, em traves de um gol imaginário para uma partida de futebol.

A coordenadora da manhã, diferentemente da tarde, perguntou-me, de imediato, o que eu desejava. Respondi-lhe e aguardei Margarida que chegou dali a alguns minutos. Mais tarde, já na sala do projeto, Margarida voltou a comentar que não realizaria todos os encontros com esta turma. Tratava-se de uma turma de oitava série e, devido à proximidade do término do ano letivo, seriam apenas cinco encontros que realizar-se-iam nos dias 16/10/01, 29/10/01, 12/11/01, 26/11/01 e 10/12/01, sempre às 09:30h.

A turma demorou a aparecer. A professora chegou a pensar que não poderia realizar o encontro naquele dia. Felizmente, para mim, os alunos foram chegando aos poucos até formar um total de 18 (07 meninos e 11 meninas). O encontro iniciou-se com a distribuição do jornal Radcal⁴⁶ com destaque a um

⁴⁵ Pinturas realizadas nas paredes com o uso de sprays de tinta, desde imagens de seres extra-terrestres até simples assinaturas com apelidos.

⁴⁶ Publicação da Fundação Athon Bulcão de Brasília/DF.

dos textos publicados com o título: "O império da Bunda", que despertou bastante interesse entre os alunos.

Distribuídos os jornais, nos apresentamos. Margarida primeiramente, depois os alunos e eu. A professora dispensava informações curriculares pois todos já haviam sido seus alunos. Estes disseram apenas seu nome e eu apresentei-me como aluno de mestrado que estava estudando projetos de orientação sexual.

Margarida retomou a palavra falando sobre o contrato ético que deve existir "aqui no projeto aids". Os alunos deveriam se comprometer a nunca falarem da vida pessoal dos colegas. Para ilustrar, contou que certa vez um aluno havia perguntado sobre o tipo de relação sexual que ocorre entre dois homens. O menino gostaria de saber "quem é o viado, quem come ou quem dá?" e a turma teria feito uma grande algazarra, perguntando se o jovem "estava comendo ou dando para o viado". Este tipo de postura foi repreendido pela professora. Ela afirmou que toda e qualquer pergunta que viesse a ser feita seria da turma e não do aluno. Além disso, nenhum dos presentes era obrigado a falar sobre a sua vida pessoal.

Se o menino mantinha um relacionamento sexual com outro menino, não vinha ao caso. O que interessava era a defesa da liberdade de expressão. Mais tarde pude observar que este tipo de brincadeira era bastante comum. Os meninos, por repetidas vezes, caçoavam uns dos outros utilizando-se das mais diversas formas de contestação da masculinidade.

Além do jornal "Radcal", os alunos receberam os panfletos do Nesa, "Programa de Orientação em Sexualidade e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids", organizado pela UERJ. Ao receber o panfleto, uma menina perguntou: "Mas qual a qualidade das camisinhas distribuídas pelo serviço público?". O que levou Margarida a defender os preservativos distribuídos pelo Ministério da Saúde, dizendo que são testados e comprovadamente de alta qualidade. Fez apenas uma pequena ressalva

baseada no que chamou de “comportamento adolescente”. As camisinhas têm validade de cinco anos mas no caso do adolescente devem ser usadas no máximo em três porque a “cultura adolescente”, além de mexer o tempo todo, “leva a camisinha na bunda” - referia-se ao hábito de transportar a camisinha na carteira de dinheiro que fica, normalmente, no bolso traseiro das calças jeans. O problema era que a bunda era um “lugar quentinho” e o calor danificava a embalagem e o preservativo. Enquanto falava destes prazos de validade, um menino, rindo muito, exclamou: “Aaaa!!!! Vai comprar pra deixar guardada é???” , o que provocou muitos risos.

Depois das apresentações e distribuição de material, a professora perguntou a idade da turma. Desejava saber quantos tinham menos de 10 e mais de 19 anos, pois segundo a Organização Mundial de Saúde⁴⁷, a adolescência é uma fase de idade que vai dos 10 aos 19 anos e 364 dias. Uma idade que dura praticamente 10 anos e “proporciona diversas mudanças”. Esta foi a forma de introdução ao tema a ser trabalhado no dia: “Adolescência e vulnerabilidade”. A primeira pergunta, feita por uma aluna, foi: “Mas a gente não sabe o que é isso professora”. A resposta se deu com a conceituação do estado de vulnerabilidade e um exemplo extraído de sua própria vivência familiar. Margarida afirmou:

“Não sabem? Eu digo pra vocês que eu sou vulnerável quando eu permito que o outro me desacredite, deboche de mim e me faça sofrer ou impeça que eu dê um passo além do que ele pode dar (...) Eles [a sua própria família composta pelo marido, militar da ativa, o filho, dentista e a filha,

⁴⁷ Este dado está baseado nas informações prestadas pela professora. Esta classificação etária da adolescência é diferente da presente na Lei 8.069/80 – Estatuto da Criança e do Adolescente onde se lê, em seu artigo 2º “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (...) **Parágrafo único.** Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.” Na própria definição da OMS há a divisão deste período entre a pré-adolescência (10 aos 14 anos) e adolescência (15 aos 19 anos). A professora reunia as duas em uma única fase.

estudante de jornalismo] sempre disseram que eu era burra pro computador e hoje eu morro de medo do computador”

Ao romper as fronteiras da casa invadindo o mundo público, a sexualidade desloca-se para uma instituição marcada por relações sociais de gênero onde uma imbricação entre trabalho doméstico, maternagem e trabalho com educação se faz presente (Vianna, 1997). As mulheres são maioria no sistema educacional brasileiro e muitas vezes realizam dupla jornada reafirmando a tradição que classifica a profissão de professora como natural às mulheres por permitir, com suposta facilidade, a conjugação das tarefas da casa e do trabalho.⁴⁸

No decorrer do “projeto aids”, esta conjugação chegava a tomar o sentido de rompimento ou invasão das fronteiras da escola pela casa. A professora, com alguma frequência, utilizava suas relações familiares como exemplo, comentando seus problemas com o marido e com os filhos. A exposição de sua vida pessoal era muito bem recebida e os alunos, muito atentos, sempre se interessavam por suas histórias familiares. Nestes momentos, o grupo ultrapassava as fronteiras do privado, invadindo o lar da professora, de forma que ao terminar os encontros eu, e acredito que todos os alunos, conseguimos construir uma representação de seu marido militar, do filho dentista e de sua filha estudante de jornalismo, esta última reforçada pela presença da jovem em um dos encontros, quando precisou pegar a chave do carro da mãe.

Depois de seu exemplo, a turma declarou-se esclarecida e a professora passou a fazer uso de um conjunto de pequenos cartazes, agrupados em um espiral, que trazia algumas questões sobre vulnerabilidade.

O primeiro deles dizia: “Estou vulnerável quando acho que nada vai acontecer comigo” e foi explicado com uma situação hipotética. Se uma jovem

⁴⁸ As bases estruturais desta tradição foram analisadas por Vaitsman (1994).

resolvesse manter um relacionamento sexual sem camisinha, crendo que uma gravidez indesejada só poderia acontecer com a colega e nunca com ela, estaria vulnerável.

No segundo ponto: "Eu estou vulnerável quando não tenho alguém confiável para me ajudar quando eu preciso", a professora declarou que tinha a pretensão de ser alguém com quem eles poderiam contar, auto-classificando-se como uma pessoa mais velha e mais madura que trabalha "essas questões" [questões de sexualidade] que estão diante dos alunos.

"Eu estou vulnerável à gravidez, doença sexualmente transmissível e aids quando faço qualquer coisa para ele gostar de mim". A ênfase está no masculino indicando que seria a menina que faria qualquer coisa para "ele" gostar dela. A professora inverteu as posições citando o caso do aluno que recebeu um pedido de "prova de amor" feito pela namorada. A prova de amor era a supressão do uso do preservativo na relação sexual. Era a segunda vez que ouvia este exemplo, mas o acontecimento foi contado enfatizando pontos diferentes. Na entrevista apareceu como uma novidade – "agora é a menina que pede a prova de amor" – e agora é finalizado com uma interrogativa.

"Aí eu disse pra ele - Como é que você reage a essa questão?"

- Eu tenho medo!
- Ah! Então você diga pra ela.
- Ah! Mais eu amo ela de paixão.
- Então tudo bem, se o amor que você tem por ela é maior que o amor que você tenha a você, faça qualquer coisa. Não tô aqui pra julgar né. Eu tô aqui pra gente refletir mas... na medida em que vai abrir mão de alguma coisa que ele sente que protege, porque ele a ama, ela pode engravidar, ele pode adquirir uma dst, ele pode ter aids porque ele faz qualquer coisa pra ela gostar dele. Aí a decisão dele, ele vai estar como?"

A turma respondeu, em coro à pergunta, com uma exclamação:

VULNERÁVEL!

O ponto seguinte: “Eu estou vulnerável às doenças sexualmente transmissíveis e à aids quando pra transar eu faço qualquer negócio”. Margarida afirmou que percebia esta vulnerabilidade mais forte nos meninos porque era muito difícil “na nossa cultura machista” uma menina “dar mole” e o menino não transar. Ao mesmo tempo, disse que sua atitude era um “comportamento feminino” que estava “metendo o pau nos meninos” e terminou por enfatizar:

“Pode ser um canhão mas ele diz assim: porra, tem que comer esta merda senão ela vai dizer que eu sou viado né, então o menino acaba se sentindo na obrigação de transar né, porque é, eu tenho que transar, eu sou garanhão, meu colega tem que saber que eu sou macho né.”

Da Matta (1997) destaca que expressões como “meter o pau”, “dar um esporro” ou “levar um esporro” denotam agressão ou depreciação de alguém e estão relacionadas às classificações do órgão sexual masculino como objeto de agressão. A agressão era proferida pela professora como crítica ao que classificava como “comportamento gananhresco”, que fazia com que os meninos “comessem qualquer dragão” para não transformarem-se em viados.

A maior parte da turma, embora em silêncio, parecia concordar com a professora até que um aluno afirmou que em uma mulher dessas [do tipo dragão] ele não “dava nem beijo na boca”. Todos os colegas começam a gargalhar e a turma emanou um sonoro Aaaahhh!!!, que fez com que o aluno reafirmasse sua posição enfaticamente. “Não dou nem beijo na boca do dragão não, Amigo!”

O quinto ponto: "Eu estou vulnerável quando tenho medo de mostrar o que sou". Este ponto foi ilustrado com a vivência de uma aluna. Certo dia, uma jovem, muito aflita, teria procurado a professora com um problema: ela ainda era virgem, mas como todas as colegas de seu grupo já mantinham uma vida sexual ativa, dizia que também transava. A história provocou muitos risos e, mais ainda, a sua continuação. O drama da aluna começou quando seu grupo de amigas foi a um posto de saúde para marcar um exame preventivo. Sem saber do que se tratava, a jovem também o agendou e ficou "apavorada". Quando procurou pela professora, ficou sabendo que poderia realizar o exame mesmo virgem, necessitando apenas que o médico fosse previamente comunicado. A informação a deixou tranqüila, pois poderia manter a sua imagem perante as amigas.

"Eu estou vulnerável quando não consigo pensar por conta própria para assumir minhas opiniões". A turma concorda ou discorda? Você se acha vulnerável? A turma toda falou ao mesmo tempo sim, não, talvez, e uma das alunas, apontando para a colega a seu lado, disparou: "Ela se acha!"

A próxima vulnerabilidade era com relação às dst, aids e gravidez precoce: "Eu estou vulnerável às dst, aids e gravidez precoce quando não sei como cuidar da minha vida sexual". A partir da idéia de cuidado, Margarida declarou:

'E é por isso que eu estou aqui. Pra gente trabalhar estas formas e pra você, no momento em que tiver a sua vida sexual, que tenha ela de forma saudável (...) atualmente a gente tem o problema da

aids que não tem cura e aí você se torna vulnerável quando você não sabe cuidar da sua vida sexual.”

Durante a aula, a professora analisou outras vulnerabilidades. Destacou que o uso de drogas contribui para a perda da consciência e, portanto, para a vulnerabilidade. Comentou que o adolescente que permite que seus pais, ou até mesmo outros adolescentes batam nele, sem que procure ajuda, está vulnerável e voltou a falar que o adolescente está vulnerável quando transa com quem for, a hora que for e do jeito que o outro quiser.

A pergunta, ao final da primeira parte da aula, era se todos concordavam que a vulnerabilidade estava presente nas relações cotidianas e que precisavam se fortalecer para não se tornarem vulneráveis. Com o consenso com relação a este ponto, a professora afirmou que o trabalho teria uma caminhada. Neste momento, iria passar uma fita de vídeo sobre as mudanças do corpo na puberdade e a finalidade dos encontros era o trabalho com as questões da sexualidade, das doenças sexualmente transmissíveis e da aids. Depois da fita, Margarida gostaria de saber os nomes com os quais os alunos chamavam os órgãos sexuais femininos e masculinos.

No filme, um casal de atores, aparecia realizando um programa educativo sobre sexualidade. O programa era chamado “Tele Escola”, e os atores interpretavam personagens adolescentes. A menina vivia o momento do crescimento dos seios e sentia-se constrangida ao comprar o primeiro soutien. Mais tarde, chegada a primeira menstruação, novamente constrangia-se ao comprar o primeiro absorvente íntimo. O menino sentia-se assustado com as sucessivas ereções e poluções noturnas, além de estar sempre trancado no banheiro com revistas pornográficas em mãos. Noutra cena, aparece medindo o pênis e anotando o resultado em uma tabela onde podia-se ler: “crescimento anual”.

Enquanto eram veiculadas informações sobre mudanças no corpo que ocorrem durante a adolescência como: crescimento dos membros inferiores e superiores, aumento de suor, crescimento dos pêlos pubianos, barba nos rapazes, seios nas meninas, ejaculação e ovulação; a turma permanecia em total silêncio. Durante a apresentação não ouvi nenhum comentário, nem um cochicho. Os alunos nem se mexiam em suas cadeiras, mantendo o olhar fixo na tela.

Passado o filme, antes de trabalhar com os nomes dos órgãos sexuais, Margarida perguntou, aluno por aluno, o que teria achado do encontro. As respostas foram: "acho importante pra tirar dúvidas", "responda!"(02), "tem pessoas que não tem como tirar dúvidas na família e aí arruma um colega pra perguntar", "legal", "é importante pra gente aprender a se proteger". Os outros alunos somente concordaram com as respostas ou simplesmente calaram-se quando perguntados, gesticulando com a cabeça em sinal positivo.

Na seqüência, Margarida pediu a folha com os nomes dos órgãos sexuais. Todos os alunos, meninos e meninas, se empenharam em escrever os nomes dos órgãos. Uma atividade que envolveu risos, murmúrios e diversos nomes circulando. Terminada a atividade, para surpresa dos alunos, Margarida leu tudo o que eles tinham escrito. Apareceram 17 nomes para o órgão sexual masculino e 18 para o feminino, conforme quadro a seguir. Não foi possível identificar os nomes fornecidos por meninos e meninas separadamente pois a atividade foi realizada em conjunto.

Órgão sexual masculino	Órgão sexual feminino
<ul style="list-style-type: none"> - Piru - Pênis - Pau - Caralho - Piroca - Banana da terra - Menino - Tigrão - Lingüiça - Pica - Poderoso - Lindinho - Lulu - Luluzinho - Cabo de vassoura - Pícara sonhadora - Porrete 	<ul style="list-style-type: none"> - Buceta - Xereca - Periquita - Vagina - Menina - Princesinha [muitos risos neste] - Chuchu - Tesuda - Capú de fusca - Aranha caranguejeira - Tchuchuquinha - Perereca - Checa - Pipoquinha - Baratinha - Chonga - Pastel de cabelo

Margarida afirmou que pouco importava o nome pelo qual os alunos chamavam seus órgãos sexuais. O mais importante era que eles fossem saudáveis para si e para o recebimento do outro.

“Importa que a gente tem que começar a pensar na responsabilidade da luluzinha ser recebida por um pau, que tenha um pau saudável, uma luluzinha saudável e que use camisinha na relação sexual. O que importa nesses encontros é que a gente se encontre com um caralho de boa saúde e uma tchutchuquinha de boa saúde [um aluno afirmou: cheirosa], tem que tá cheirosa. A gente tem que se preocupar aqui é de que forma cada um vai se encontrar com a coisa do outro e que ambos trabalhem a questão da saúde sexual reprodutiva.”

A partir do relato é possível perceber que o trabalho com saúde sexual e reprodutiva foi realizado no decorrer de todo encontro, embora não fosse a proposta manifesta. As propostas para vivência de uma sexualidade saudável apareceram no filme que apresentou as mudanças no corpo de meninos e meninas na puberdade e as diversas implicações destas mudanças, no nome dos órgãos sexuais e na própria análise da vulnerabilidade adolescente quando a professora afirmou que o adolescente está vulnerável quando acha que nada vai acontecer com ele, faz qualquer coisa para ele/ela gostar dele e quando, para transar, faz qualquer negócio e não cuida da sua vida sexual. A sexualidade não é proibida, ela é exposta como algo prazeroso, que deve ser vivido desde que seja de forma saudável e responsável, pois a "luluzinha" deve ser recebida por um "pau" saudável e que use camisinha na relação sexual.

4.1.2 – Segundo Encontro Vai ganhar o pintinho heim!!!

Cheguei ao colégio às 09:45h e Margarida já se encontrava por lá. Nos cumprimentamos e, na sala dos professores, contou-me que estava passando por uma crise renal muito séria, mas, mesmo assim, daria a aula do dia. Na sala, também se encontrava a professora de teatro e sua estagiária. Margarida apresentou-me às duas e pediu que conversássemos pois a professora vinha trabalhando, no teatro, as questões que os alunos levavam depois de terem passado pelos encontros do “projeto aids”. Devido ao pouco tempo entre o intervalo e o reinício das atividades do dia, conversamos rapidamente e perguntei se poderia assistir algumas aulas de teatro. A professora não viu problema e pediu que na próxima aula, dali a quinze dias, eu aparecesse mais cedo para que ela pudesse me apresentar à turma.

Em sala de aula, o projeto contou com 10 meninos e 08 meninas. Margarida iniciou perguntando se todos estavam presentes no encontro anterior, com a resposta negativa de uma parte dos alunos, falou novamente sobre a minha presença e não houve resistência. Passado este momento, apresentou o logotipo do projeto; um pênis metamorfoseado em pintinho vestindo um preservativo⁴⁹ e comentou que havia sido desenhado por um aluno.

Os meninos começaram a brincar com o logotipo, principalmente quando a professora disse que o havia trazido para mim. Sua afirmação foi seguida por uma gargalhada geral e alguns meninos repetiam, quase em coro: “Aí Rodrigo, vai ganhar o pintinho heim!!! Há!Há!Há!”. Ganhar o pintinho, ou o desenho do pintinho, era equivalente, para a turma, a ganhar um pênis. Desta forma, se eu iria receber um pintinho, estaria com minha masculinidade em xeque. De início, a brincadeira me encabulou, em outras situações saberia como responder; mas ali, em uma sala de aula como pesquisador, consegui apenas sorrir

⁴⁹ Anexo 6.

acanhadamente. No decorrer do encontro percebi que os meninos passaram todo o tempo contestando a masculinidade uns dos outros. A partir desta observação, entendi que a brincadeira feita comigo, logo no começo, poderia ser traduzida como sinônimo de pertencimento ao grupo dos meninos. Eu também era um menino e, por isso, poderia ser "sacaneado". Outro detalhe que contribuiu para que eu compreendesse a brincadeira foi o fato de já conhecer, desde a infância, outras com o mesmo sentido. Quanto às brincadeiras que ocorreram no decorrer deste encontro, irei citá-las no conjunto da descrição. Fiz esta ressalva por tratar-se do primeiro momento em que me senti como um integrante daquele grupo.

Da Matta (1997) analisa a brincadeira do "tem pente aí?", muito comum em sua cidade natal, onde um homem passa a mão na bunda do outro supostamente à procura de um pente. A brincadeira era um teste e dependendo da reação que ocasionasse, indicaria o tipo de homem de que se tratava. Se reagia com violência poderia significar que já havia sido "mordido de cobra" ou que tinha "tesão no rabo", e teria sua masculinidade contestada perante o grupo por intermédio de diversas brincadeiras.

A relação jocosa dos meninos da Escola Orsina da Fonseca é algo comum na cultura brasileira. As brincadeiras envolvendo a negação da masculinidade alheia foram presentes no cotidiano da socialização de Roberto Da Matta e seu sentido permanece intacto no grupo de meninos que pesquisei. Estas brincadeiras apontam para a masculinidade como um ideal problemático que deve ser conquistado e mantido publicamente. Ser um "homem de verdade", conforme destacou Nolasco (1997), requer um investimento contínuo e incessante, pois para cada "homem de verdade" existem muitos outros que não o são. Assim, "o macho e a bicha", "o bem sucedido e o fracassado", "o forte e o fraco" são polaridades constantemente utilizadas para demarcar as fronteiras do que é ser homem na sociedade brasileira.

Badinter (1993) afirma que a manutenção da identidade masculina exige que os homens enfrentem permanentemente o desafio de provar que são homens. Segundo a autora, a heterossexualidade é a terceira prova. Primeiramente o menino deve se dissociar da mãe provando que não é mais bebê, depois se distinguir radicalmente do sexo feminino, provando que não é uma menina e finalmente provar que não é homossexual, portanto, não deseja outros homens e não quer por eles ser desejado. Seguindo esta lógica, é possível pensar que as diversas brincadeiras realizadas no decorrer das aulas faziam parte da terceira prova. Os meninos queriam mostrar que não desejavam e não queriam ser desejados por homens e o faziam acusando outros meninos de serem "gays", "boiolas", "bichas".

Depois da piada, Margarida voltou a ressaltar os principais objetivos do "projeto aids": "oferecer a oportunidade de uma vida sexual saudável e com proteção, mas sem aquela coisa de dizer: trepe assim que é bom! Cada um trepa do jeito que quiser". Sua ênfase recaiu sobre as formas de prevenção às dst e aids e sobre as vantagens e desvantagens dos métodos anticoncepcionais, sem a presunção de se tornar um juiz pois "não julga para não ser julgada". O assunto do dia eram as relações de gênero que foram anunciadas da seguinte forma:

"Bom gente, então hoje, nosso assunto de hoje, é porque o pano de fundo de nosso projeto é sempre a sexualidade, as dst, a aids e o planejamento familiar. Mas para que exista vida sexual ativa, é necessário existir o homem e a mulher."

Margarida afirmou que ainda estava trabalhando as questões "em cima da mesa" e quando fosse, na próxima semana, trabalhar as dst e a aids, já estaria na transa, pois eram questões das pessoas que mantêm uma vida sexual ativa e estão se contaminando.

“O projeto é aberto para evitar a contaminação de jovens, porque há uma estatística que diz que o maior grupo de risco é o adolescente, que se contamina na idade de vocês [dos alunos] e vai adoecer daí a sete ou oito anos.”

Até este momento, não havia ficado clara a definição de gênero que nortearia a aula. Na seqüência, a professora afirmou que havia um gênero masculino e um feminino, que se traduziam pelos papéis do homem e da mulher na sociedade e suas respectivas vantagens e desvantagens. Para trabalhar estas questões fez uso de uma dinâmica. Distribuiu folhas de papel ofício contendo quatro perguntas – quais as vantagens do mundo masculino? E do feminino? E quais as desvantagens do mundo feminino? E do masculino? – os alunos responderam às questões livremente. As folhas estavam em branco e eles escreviam suas respostas. Os resultados desta atividade estão abaixo relacionados.

Vantagens do mundo masculino	Desvantagens do mundo masculino
<ul style="list-style-type: none"> - mijar em pé - jogar futebol sem camisa - não menstruar (2) - bater muita punheta (2) - andar sem camisa na rua - fazer sexo oral sem ser penetrado - ter mais testosterona 	<ul style="list-style-type: none"> - ficar tomando dura da polícia toda hora - ter que malhar todo dia, mesmo quando se está doente, só pra ficar forte - tomar bomba pra ficar forte e na hora H ficar brocha - ser galinha - não menstruar - ficar impotente
Vantagens do mundo feminino	Desvantagens do mundo feminino
<ul style="list-style-type: none"> - gerar uma criança - poder entrar pela porta da frente do ônibus - quando chegar a uma certa idade parar de menstruar (2) - amamentar uma criança - ter mais variedade de roupas 	<ul style="list-style-type: none"> - menstruação - cólica - não poder sair à noite - não dormir fora de casa - não acampar com os amigos - não ficar com todos

Das sete vantagens do mundo masculino, todas estão relacionadas aos usos e interpretações culturais do corpo masculino. Em suas representações, só o homem pode “mijar em pé”, “jogar futebol sem camisa”, “bater muita punheta”, “fazer sexo oral sem ser penetrado”, além de não menstruar e ter mais testosterona. Já as mulheres, embora não possam fazer nada do que foi classificado como exclusivamente masculino, podem “gerar uma criança”, “amamentar uma criança”, “quando chegar a uma certa idade parar de menstruar”(2), “entrar pela porta da frente do ônibus” e “ter mais variedade de roupas”.

Quando pensam nas desvantagens do mundo masculino, duas respostas remetem àquela interpretação do corpo. Só o homem pode “não menstruar” e “ficar impotente”. Um deles aponta para uma possível representação da polícia que vê o jovem de sexo masculino como mais propenso a estar em desacordo com a Lei, o que o levaria a “ficar tomando dura da polícia toda hora” e às

representações do masculino como forte, viril e galinha, que os obrigaria a “ter que malhar todo dia, mesmo quando se está doente, pra ficar forte”, “tomar bomba para ficar forte e na hora H ficar brocha” e “ser galinha”.

Os meninos afirmaram que uma das desvantagens do mundo masculino é “ter que malhar todo dia, mesmo quando se está doente, só pra ficar forte”. Outra: “ter de tomar bomba pra ficar forte e na hora H [na hora da relação sexual] ficar brocha”. Estes dois pontos aparecem como desvantagens e, ao mesmo tempo, como imperativos do mundo masculino, e retratam a dissociação entre as representações dominantes do mundo masculino que o classificam como naturalmente forte e a experiência cotidiana que demonstra que não se é tão forte assim. A noção de força aparece como força física, uma característica conquistada com muita malhação ou ingestão de bombas, mesmo correndo o risco de ficar brocha na hora H, um dos maiores exemplos de fraqueza masculina.

Ao estudar o conjunto de relações sociais presente em academias de musculação e ginástica no Rio de Janeiro, Sabino (2000; 2001; 2002) percebeu que a forma física constitui item fundamental de interação social entre seus participantes. Há rigorosas normas estéticas ideais pelas quais os indivíduos lutam diariamente pra se enquadrar. Os “marombeiros”, nome pelo qual se auto definem, são orientados por uma ética estética que percebe o corpo como um projeto individual a ser implementado a partir da frequência diária às academias, realização de dietas alimentares e consumo ilegal de drogas anabolizantes ou bombas. Segundo Sabino, esta ética não é construída nas academias; elas são apenas locais de reafirmação do ideário hedonista individualista típico das sociedades urbanas pós-modernas.

A partir do depoimento dos meninos oferecido em sala de aula, é possível concordar com Sabino no fato de esta ética estética ascética não ser produto das academias de musculação e sim do ideário individualista hedonista, sendo as academias, apenas locais de reafirmação deste ideário. Porém, ao

citarem a prática diária da malhação e o uso de “bombas” como desvantagens do mundo masculino, os meninos atribuem um sentido diferente a estas práticas. Enquanto os “marombeiros” se exercitam com o objetivo de realizar seus projetos individuais, os meninos pensam que deveriam se exercitar e em alguns casos se exercitam, mas classificam esta prática como uma desvantagem, não como a realização de um desejo.

O primeiro aluno a afirmar a necessidade de malhar todo dia só pra ficar forte era um jovem magro e não parecia praticar nenhum exercício para desenvolvimento muscular, como a maioria de seus colegas. Mesmo assim, quando fez a declaração foi ouvido por todos e recebeu afirmações positivas sobre sua colocação. Todos os alunos e alunas pareciam concordar, o que pôde ser percebido pelos movimentos de cabeça em sinal positivo e nos murmúrios, também positivos.

O segundo aluno, ao explicitar a necessidade de tomar bomba pra ficar forte e depois brochar, recebeu uma gargalhada coletiva. De início, ele insistiu em sua colocação dizendo “Tá rindo? É isso mesmo!”. Este aluno era exceção no grupo pois era mais forte do que seus colegas, o que indicava frequência a academias ou, ao menos, a prática cotidiana de exercícios. Quem melhor do que ele para perceber esta desvantagem?

Acredito que este tenha sido o maior motivo da gargalhada. Sua afirmação foi entendida como declaração e fez com que seus colegas o associassem a este tipo de prática. Como era o aluno mais forte da sala, era possível pensar que tomava bomba. Se quem toma bomba fica brocha, ele também deveria ser brocha. Em meio a gargalhada coletiva, alguns meninos mais próximos começaram a atacá-lo com a acusação de bombado e, portanto, brochado, fato que o levou a defender-se imediatamente: “não sou bombado não mané! Eu malho!”.

O substantivo bomba também era percebido como metáfora do órgão sexual masculino, de forma que expressões como “tomar uma bombada” ou “dar uma bombada” representavam, respectivamente, passividade e atividade no ato sexual e legitimavam ameaças como “vou te dar uma bombada!”, imediatamente seguidas de risos e constrangimento por parte daquele que recebia a ameaça. O menino que, de início, utilizou sua experiência para defender seu argumento, logo depois permaneceu silencioso, talvez preferindo não dar andamento à brincadeira, que só terminou quando a professora pediu silêncio para continuar as atividades.

As desvantagens do mundo ou do corpo feminino são a menstruação e a cólica. As meninas afirmaram que além de terem de passar, mensalmente, por estes dois problemas, ainda “não podem sair à noite”, “dormir fora de casa”, “acampar com os amigos” e “ficar com todos”.

A professora concordou com algumas representações dos alunos, o que ficou claro quando comentou os cartazes recolhidos. Antes de proceder à leitura, comentou que para ela a vantagem número um do mundo masculino era o “xixi em pé”, que as mulheres até poderiam fazer, mas seria um “equilíbrio de circo”. Quanto às vantagens do mundo feminino, destacou o seu próprio processo de gestação. Teve dois filhos, um menino e uma menina, e o processo de ter um bebê crescendo dentro dela foi uma “coisa muito legal”. Para ela, a relação de um homem com um filho só tem início após a gestação e o nascimento, enquanto a da mulher é “totalmente biológica”, tendo início na gestação.

Para falar do que entendia como desvantagem do mundo feminino a professora novamente utilizou um exemplo familiar. Citou sua filha comentando que, caso ela fosse perguntada, responderia que a maior desvantagem do mundo feminino era a convivência com “um pai machista” que “torra o saco dela”. Segundo Margarida, enquanto o filho, homem e mais velho, para sair de casa precisa apenas deixar um bilhete avisando para onde vai e quando volta, a

filha, mais nova e mulher, para ir a qualquer lugar tem de passar pelo crivo do pai. Seus exemplos domésticos eram utilizados para apresentar a forma errada de se lidar com a educação dos filhos. Seu discurso realizava a oposição entre uma educação tradicional, que orientava a filha para a casa e o filho para a rua, proporcionada por seu marido, *versus* uma educação moderna, que encarava os dois filhos como iguais, sua própria postura.

Vaitsman (1994) destacou que a profissão de professora sempre foi bem aceita para as mulheres, quase que considerada natural pois podiam conjugar a casa e o trabalho. Não é por acaso que os alunos, pelo menos até a quinta série, chamam as professoras de tias criando um tipo de parentesco por afinidade que as coloca como partes de suas famílias, em uma posição em que devem cuidar de seus sobrinhos. Margarida não é este tipo de tia, mas ao utilizar os problemas da casa como exemplos para a escola parece criar uma relação familiar.

Quando passou a falar das desvantagens do mundo masculino não citou o marido ou o filho, mas sim um aluno que certa vez teria dito que:

“A desvantagem do mundo masculino é que às vezes tem uns bofes querendo transar com a gente. Aí eu digo assim: não vou comer esta merda. Mas aí eu digo: se eu não comer, vão achar que eu sou gay, então eu como a merda.”

Margarida comentou que depois de ouvir este relato percebeu que as mulheres têm o poder de dizer não. Entendeu que se o menino não “transasse com o abacaxi que cismou com a cara dele” seria muito prejudicado em seu grupo, enquanto a menina sairia ileso.

Na leitura dos cartazes afirmou que concordava que menstruar era “um saco” mas se não menstruasse não poderia ficar grávida. Falou sobre a cólica

destacando que se fosse muito constante as alunas deveriam procurar um ginecologista e sublinhou que, mesmo virgens, poderiam ser consultadas por um especialista. Concordou que não poder “ficar com todos” era realmente um problema para o mundo feminino, enquanto para os meninos, ao contrário, este procedimento era estimulado. Relatou que já ouvira, várias vezes, suas amigas comentando que seus filhos eram perseguidos diariamente por várias meninas e o comentário era sempre do tipo: “meu filho é o maior fodão” e nunca ouvira nenhuma mãe dizendo, com orgulho, por exemplo: “minha filha é a maior galinha”, “os homens sempre estão atrás dela”.

Falando das vantagens do mundo masculino, além de concordar com o “mijar em pé”, disse que jogar futebol sem camisa também era uma grande vantagem pois “os peitos balançando deve ser horrível” e discordou severamente do “bater punheta” enfatizando que “bater punheta” era masturbação e a mulher podia se masturbar sem nenhum problema. Como a possibilidade de “bater punheta” foi colocada duas vezes, afirmou:

“Essa turma adora uma punheta [muitos risos dos alunos]. Façam bastante punheta. É melhor e seguro. Não se contamina. Façam muitas vezes por dia. É ótimo. Essa turma adora uma punheta.”

Enfatizou que o fato de os alunos terem afirmado que os homens podiam fazer sexo oral sem serem penetrados, era uma postura muito máscula deles e que “aqui [no projeto] podem dar o cu também”, comentário que foi seguido de muitas risadas. Neste momento, um grupo de meninos começou a gritar “aqui professora, aqui professora!!!”, apontando para um dos rapazes do grupo querendo indicar que ele “dava o cu”. O jovem, completamente enrubescido, só teve sua revanche quando a professora mostrou, já no final da aula, o preservativo feminino. Neste momento, devolveu a brincadeira dizendo que seu colega desejava saber se poderia fazer uso da camisinha feminina para transar com o namorado. Outra brincadeira parecida aconteceu logo depois. A

professora estava falando da testosterona, comentando que caso as mulheres tivessem uma quantidade maior seriam muito peludas e um dos alunos a interrompeu. O menino cortou o assunto afirmando que seu colega havia dito que não existiam vantagens no mundo masculino. Margarida afirmou:

“Olha eu não sei qual é a sua preferência sexual. Pode ser gay [risos, muitos risos e, de imediato um grito do aluno “eu não sou gay”]. Tudo bem. Eu já sei. Mamãe eu não sou gay.”

Ao falar das desvantagens do mundo masculino, a professora concordou com todas as citadas e quando destacou o problema de “brochar na hora H”, os meninos voltaram a brincar apontando uns para os outros e dizendo: “ele vai brochar”. Também concordou com todas as vantagens do mundo feminino. Desde a geração de uma criança, até a maior variedade de roupas.

Dando continuidade à aula, declarou ter adorado as colocações dos alunos e gostaria que, naquele momento, eles definissem, com uma palavra “o que é ser homem e o que é ser mulher”. Sem controlar as respostas, apenas anotando uma por uma, a professora perguntou a meninos e meninas e que era ser homem e mulher. O resultado encontra-se no quadro abaixo:

HOMEM	MULHER
Mais ou menos	Bonita
Machista	Legal (2)
Simpático (2)	Gostosa
Normal	Boa
EU	ELE
Bonito	Romântica
Maneiro	Agradável
Legal	Complicada
Romântico	Elegante
Galinha	
Responsável	

Quando indagados, os meninos voltaram a brincar com os atributos masculinos e femininos. Um deles afirmou que ser homem era: EU; e ser mulher era: ELE; apontando para o colega ao lado. Feito o quadro de adjetivos, a professora perguntou se era possível a existência de um homem com todos os adjetivos femininos e uma mulher com todos os masculinos. De início a turma respondeu que sim. A exceção se deu com relação ao adjetivo gostosa. Quando Margarida perguntou se existiam homens gostosos, as alunas, em coro, disseram que sim. Já os rapazes responderam: "isso não é comigo não!!!".

A dinâmica foi elaborada como introdução ao vídeo "Gênero, mentiras e vídeo tape". A professora voltou a citar suas vivências comentando que o filme havia criado um problema em sua casa, pois seu marido, após assistir aos 10 primeiros minutos, saiu da sala dizendo que ela, depois de velha, estava ficando maluca e insuflando toda a família contra ele.

O filme, objeto da polêmica familiar vivida pela professora, apresenta o cotidiano de um casal com dois filhos, um menino e uma menina. O marido e o filho estão na sala assistindo televisão enquanto a mãe e a filha permanecem na cozinha. O conflito do filme se inicia quando, na televisão, é anunciado um programa sobre diferenças entre homens e mulheres. Assim que o programa começa, o marido, com o controle remoto em mãos, muda de canal, o que provoca a resistência da esposa. O enredo se constrói da seguinte maneira: o marido muda de canal, a esposa retorna ao canal e ambos acabam não conseguindo assistir a televisão. Em uma das cenas a esposa é mandada para a cozinha pelo marido. Na seqüência é a filha que, mandada pelo irmão, tem de ir para a cozinha. O filho reproduz com a irmã o tipo de relação que o pai mantém com a mãe.

Terminado o filme, a professora afirmou que o objetivo era fazer com que os alunos refletissem sobre uma vida mais igualitária. Como os alunos, um dia, iriam construir uma casa com alguém, teriam que começar a refletir sobre

estas questões que eram muito importantes para a convivência de homens e mulheres.

Encerrando o encontro apresentou, a pedido dos alunos, a camisinha feminina e comentou que havia realizado um estudo com 44 mulheres que comprovou que os homens haviam gostado bastante da experiência. Foi neste momento que o aluno brincou, perguntando se ela poderia ser usada para relação anal, pois seu colega queria usar com o namorado. Margarida percebeu a brincadeira e disse que, no estudo, apenas uma mulher tinha usado para relação anal. Para o ato, tinha apenas retirado o aro que serve de encaixe ao colo do útero. Depois voltou a apresentar a camisinha masculina esticando-a ao máximo e afirmando que até aquele tamanho poderia ser usada e quem tivesse um maior seria um "cavalo ou rinoceronte e aí não tem perigo de aids porque o vírus é humano".

4.1.3 – Terceiro Encontro

Isso pra mim não é teatro não, heim!!!

Desta vez cheguei bem cedo à escola. Conforme havia combinado, iria me encontrar com a professora de teatro para observação de suas aulas. Quando cheguei, ela estava realizando um trabalho no pátio onde os alunos interpretavam um bordel. O curioso foi que outro professor, ao passar em frente à atividade, viu alguns alunos se abraçando, como se estivessem realmente em um bordel e demonstrou algum espanto com a situação. Fato que levou a professora a avisá-lo que estavam apenas fazendo teatro. Após o esclarecimento, o professor exclamou, junto aos alunos: “isso pra mim não é teatro não, heim!!!”.

Em sala de aula, a professora de teatro iniciou o trabalho me apresentando e pedindo que eu explicasse o que era sociologia. Fiz a apresentação e os alunos me aceitaram sem problemas. Depois perguntou o que eles tinham aprendido na aula anterior, com a professora Margarida. Ao saber que tinham discutido as relações de gênero, a turma foi dividida em dois grupos que deveriam montar uma cena de “paquera” entre adolescentes e uma onde aparecesse a filha mais jovem de um casal ficando menstruada pela primeira vez.

A cena da menstruação não foi apresentada, pois o tempo da aula se esgotou e a da paquera se deu da seguinte forma: quatro meninas, duas delas representando meninos, se encontraram em um bar para beber e conversar. Em meio a algumas bebidas e muito bate-papo, “os meninos” conseguiram conquistar as meninas. Durante as apresentações, alguns pontos chamaram a atenção.

Os meninos nunca aceitam representar papéis femininos. Quando indaguei sobre este detalhe, a professora e sua estagiária apontaram que para os meninos, o simples fato de fingir ser mulher já o torna “um viado”. As

meninas, ao contrário, aceitam e gostam de interpretar papéis masculinos. Na cena da cantada, por exemplo, onde dois personagens deveriam conquistar os outros dois, elas se abraçaram e trocaram vários beijinhos no rosto. Além da naturalidade com que agem, outro ponto é bastante curioso. As meninas, ao interpretarem meninos, exageram certas características consideradas masculinas. Procuram falar o mais grosso possível, pegam as mulheres de forma abrupta, normalmente puxando-as pelo braço, batem na mesa com força e mandam o garçom "botar mais uma". Na cena do puteiro, todos os alunos se envolviam bastante e mantinham a mesma regra. Somente elas interpretavam as prostitutas, enquanto eles eram os seguranças e clientes.

No "projeto aids" compareceram 08 meninas e 07 meninos. No dia, o colégio estava sem água e como o tema era a violência, a professora iniciou afirmando que a falta d`água no colégio era uma violência com os alunos e que poderia ser utilizada para se pensar em como a violência ocorre pelos mais diversos meios. Feita esta introdução, contou a história de um jovem aluno de veterinária que sempre atendia ao mesmo cachorro e quando perguntou ao dono do animal o motivo das constantes lesões, foi informado de que ele era constantemente espancado pelo caçula da família. O menino o machucava porque era espancado pelo irmão do meio, que apanhava do mais velho, que era surrado pela mãe pois apanhava do pai. Margarida afirmou que a violência era um processo onde alguém tinha um cachorro para bater e propôs uma reflexão deste tema junto aos alunos. Comentou que iria exhibir um filme e no dia já introduziria alguns conceitos que faziam parte do pano de fundo do projeto, alguns conceitos sobre aids.

O filme exibido apresentava dois jovens, enamorados, que deveriam realizar um trabalho escolar com o tema: violência. Para o trabalho, saíram à rua com uma filmadora e se puseram a filmar cenas do cotidiano, desde meninos de rua perambulando pela cidade, até mendigos organizando seu espaço. Depois da apresentação de seu trabalho na escola, os jovens passaram a perceber a violência em diversos lugares, inclusive na casa da menina onde

seu pai proibia sua mãe de trabalhar. O pai sempre afirmava que a esposa não precisava trabalhar pois o colégio das crianças estava em dia, havia comida na mesa, as despesas eram pagas normalmente e se ela fosse trabalhar, quem cuidaria da família? O filme mostrou que as despesas não estavam pagas, que o colégio estava atrasado e que o salário do pai não era o suficiente para cobrir o orçamento familiar, mas mesmo assim, a mãe decidiu não trabalhar. Decisão que só foi revista por intervenção da filha, que a convenceu provando que o pai estava sendo muito violento quando a proibia de trabalhar.

O trabalho faz parte da proposta do "projeto aids" com vistas a apresentar algumas formas violentas da relação entre os sexos. Considerando que o público do "projeto aids" era constituído por uma camada da população em constante contato com cenas violentas, a proposta era sensibilizá-los para o grau de violência presente em algumas relações cotidianas, o que, para o grupo, na maioria das vezes, era percebido como natural. Como exemplo desta naturalidade com que tratam a violência, várias cenas de meu trabalho de campo podem ser citadas. A mais forte, na minha opinião, foi a de um menino que, em uma das aulas, permanecia visivelmente triste e ao ser perguntado sobre o porquê, contou que um de seus amigos, na noite anterior, havia sido morto pela polícia na favela em que residia. O grupo de alunos não fez nenhum comentário sobre o ocorrido, indicando o quanto este tipo de evento é comum em suas vidas.

4.1.4 – Quarto Encontro

Filho é pra vida toda! Você pode decidir e agir!

Novamente iniciei as atividades pela observação da aula de teatro. Os alunos deveriam dar continuidade à peça da aula anterior, com o encontro dos casais no bar. Os atores não foram os mesmos. Desta vez, ao invés de pedir que as quatro meninas retornassem aos seus papéis, a professora procurou dois rapazes para contracenarem com as moças. Não foi fácil encontrar algum menino disposto a participar. Um deles brincou dizendo que seu colega queria ser a moça da peça. A professora, sorrindo, disse que ele poderia ser gay se desejasse e o jovem retrucou: “que é isso professora!!!”

O enredo também mudou. Os dois rapazes conversavam em separado e um falava para o outro: “vou chegar naquela menina ali” que respondia: “paquera legal, heim!!!”. Chegando junto à menina, o jovem disse que seu colega queria falar com ela e os dois acabaram “pegando” as meninas. Passado o momento inicial, os dois casais começaram a conversar sobre as vantagens e desvantagens dos mundos masculino e feminino. Uma menina destacou: “a vantagem [de ser mulher] é que homem é muito chato” e a outra: “mulher não pode fazer xixi em pé. Homem abaixa a calça e xiiii”. A outra menina retomou a palavra e afirmou: “é horrível ficar uma semana com aquilo [a menstruação]”. Um dos meninos afirmou que “homem pode tirar a camisa e ela [a menina] não pode”. Um detalhe interessante que apareceu durante a conversa dos casais foi que uma das meninas, após ter “ficado” com o menino por algum tempo, foi perguntar se ele não tinha esposa ou filhos.

Após pedirem a conta no bar, que seria inteiramente paga pelos meninos, os casais decidiram procurar um motel, uma “espelunca”. As meninas disseram que estavam de ônibus e eles tinham de estar de carro. A primeira parte da peça termina com os casais dirigindo-se à “espelunca”.

Neste momento, a professora entrou em cena e pediu que os alunos se imaginassem dali a dois meses. Passado aquele encontro eles nunca mais teriam se visto e iriam se encontrar depois de dois meses. Uma das jovens começou a construir o seu personagem da seguinte forma: "eu vou estar grávida, ele bebe porque é bandido, quando eu encontro com ele, ele diz que o filho não é dele. Eu o chamo de pilantra safado e ele continua afirmando que o filho é de outro". Construindo o enredo, a professora perguntou à turma o que ela poderia fazer e as respostas foram as seguintes: "ela pode ir para o Ratinho⁵⁰", "ela pode se matar", "ela pode fazer DNA", "ela pode ficar desesperada".

Em meio a seu desespero encenado, a jovem foi procurar por Rita [nome fictício da outra personagem que se encontrava no bar. Rita também ficou grávida mas se casou com o rapaz que a engravidou e estava "bem de vida"]. Ao chegar à casa de Rita, a jovem disse que estava ali porque iria se matar. Afirmou que "o safado não quer assumir" e destacou novamente que iria se matar ou abortar. Rita disse que não, que não deveria fazer o que pensava. Mesmo assim a menina encerrou sua participação dizendo que iria se matar, porque o pai não queria assumir e não tinha dinheiro para o aborto. A única possibilidade que percebia, além das duas citadas, era ir até à boca de fumo e pedir que o "bandido" que era pai da criança desse um tiro em sua barriga e matasse o filho. A professora sugeriu que ela procurasse a sua família e ela disse que a família jamais compreenderia.

Após a aula de teatro, me encontrei com Margarida na sala dos professores e fomos para a sala do projeto. Ela estava muito abatida pois tinha passado, naquela semana, por uma cirurgia para remoção de um cálculo renal. Fiquei preocupado com sua saúde e perguntei se ela poderia, naquele estado, trabalhar com os alunos. A professora respondeu-me que sim. Que estava bem e como era o penúltimo dia do projeto com aquela turma, ela não poderia

⁵⁰ Ratinho é um apresentador de televisão que mantém um programa onde casais em dúvida com relação à paternidade de seus filhos podem solicitar um exame de DNA, com vistas a resolver seus problemas conjugais.

deixar de realizá-lo. Neste dia, apareceu um número maior de alunos, 13 meninas e 8 meninos. Era o dia das doenças sexualmente transmissíveis e aids. Margarida deu início à aula afirmando que a doença sexualmente transmissível estava, naquela época, em voga na mídia por conta do HPV da Ana Maria Braga⁵¹. O HPV é um vírus que não provoca sintomas no homem, mas pode ser letal para as mulheres ao ocasionar câncer em partes do aparelho reprodutor. Como o homem não tem sintomas, ele contamina todas as mulheres com quem mantiver relações sexuais sem a utilização de um preservativo.

Depois de falar sobre o HPV, Margarida elencou uma série de doenças sexualmente transmissíveis e falou detalhadamente sobre cada uma. O relato que se segue é totalmente baseado na aula proferida pela professora. O ranking de doenças começou pelo condiloma acuminado, que se manifesta com o surgimento de verrugas na região genital, verrugas que aumentam com bastante rapidez. Depois falou da candidíase, uma doença bastante comum que possui uma peculiaridade com relação às outras; pode ser sexualmente transmissível ou não. A baixa imunidade, o *stress* ocasionado por um caso de separação dos pais ou crise familiar pode desencadear uma candidíase. Sua principal característica é uma coceira muito intensa nos órgãos genitais.

A terceira doença citada foi a tricomoníase que é percebida por um cheiro muito forte na região genital. Depois desta citou uma que, assim como a aids, não tem cura. Ela não mata mas não pode ser curada. Trata-se da herpes genital. Um conjunto de bolhas na região genital causadas por um vírus. Depois de adquirido, o vírus fica latente no organismo podendo se manifestar a qualquer momento. A única forma de prevenir-se contra este vírus é com a utilização de preservativo. Depois da herpes, falou das uretrites não gonocócicas caracterizadas por um corrimento vaginal e leve ardência ao urinar.

⁵¹ Apresentadora do programa “Mais Você” exibido pela Rede Globo de Televisão.

A sexta doença citada foi a gonorréia. Uma doença bem traiçoeira de acordo com a professora, pois no homem manifesta-se em uma semana, causando muita dor, ardência e um corrimento incessante, mas na mulher, em cada cem mulheres com gonorréia, oitenta não sentem nenhum sintoma e transmitem a doença.

Antes de chegar à aids, citou uma doença que ela considera histórica. Trata-se da sífilis, uma doença que teve portadores como Napoleão Bonaparte e D. Pedro I. A sífilis, disse ela, tem cura, mas também é uma doença traiçoeira. No homem, se manifesta primeiramente com uma pequena ferida no pênis e na mulher quase sempre não é percebida pois a ferida é interna.

Quando chegou à aids, afirmou que:

“Agora a gente vem pra doença que dá nome ao nosso projeto que é o “projeto aids e a escola”. A aids é uma doença dos tempos modernos, que foi descoberta mais ou menos no final dos anos 70, início dos 80. É uma doença que tem outras vias de contaminação que não só a sexual. Então a sexual é o homem na mulher, a mulher no homem, o homem no homem, a mulher na mulher, enfim.”

Margarida destacou que o sexo anal tem muita importância com relação à aids. O ânus anatomicamente é feito para eliminar fezes e “essa coisa de entrada de piru é coisa do homem né”. Pelo uso não anatômico do ânus, homens e mulheres adquirem pequenas feridas no ânus e no pênis. Estas feridas entram em contato direto com o intestino e aumentam a possibilidade de contaminação.

Este perigo não exclui o da “relação sexual tradicional” com penetração vaginal. A contaminação por HIV pode ocorrer pelo sexo na boca, na vagina ou no ânus, sem o uso do preservativo, pelo uso de seringa contaminada, durante

a gestação e pela transfusão de sangue. Não se pega aids por abraço, picada de mosquito, beijo, uso do mesmo copo, do mesmo banco ou do mesmo talher.

A aids não é uma doença que possui sintomas imediatos. Ao ser contaminado, o indivíduo adquire a condição de portador do vírus e desenvolverá a doença mais tarde. “Quais são os sintomas?”, perguntou uma aluna. A professora respondeu que não havia sintomas, pois ninguém morria de aids. O portador que desenvolve a doença pode ter emagrecimento ou não, queda de cabelo ou não, afta na boca ou não. O que o HIV faz é atacar o sistema imunológico permitindo que as mais diversas doenças invadam o organismo humano. Daí não ser possível prever os sintomas. Os mais comuns são: emagrecimento, perda de cabelo, feridas na boca, aftas na boca, na língua e no trato de deglutição.

A professora ilustrou a pergunta com o exemplo de um amigo que morreu de fome por conta da aids. A perda deste amigo foi muito triste para Margarida pois, de acordo com seu relato, ele morreu literalmente de fome. Conforme a doença foi evoluindo, o rapaz contraiu uma série de feridas na boca e no trato intestinal. Com o agravamento da quantidade e gravidade das feridas, o doente não conseguia engolir mais nada e, ao morrer, teve como diagnóstico: morte por inanição. Além deste exemplo, comentou o caso de uma menina, bastante jovem, com 24 anos, que recebeu o resultado positivo do teste da aids pelas suas mãos quando ela trabalhava em um serviço de testagem. A professora comentou que passou um dos natais mais tristes de sua vida por causa desta jovem. O teste foi entregue no dia 22 de dezembro e a menina contou que havia contraído aids por ter mantido relações sexuais com um único homem, seu namorado.

A última parte da aula foi dedicada a uma exposição sobre a “única solução para não-contaminação – a camisinha”. A professora ensinou que a camisinha deve ser aberta sem o auxílio do dente para não furar, tem uma data de validade, mas o conselho é que os jovens usem com, no máximo, três anos

da data de fabricação e deve ser colocada com o pênis duro. Margarida ofereceu uma dica a seus alunos. Comentou que eles deveriam segurar na ponta do preservativo e rodar umas duas ou três vezes antes de colocá-lo no pênis para que não estourasse durante a relação sexual.

Quando falou da camisinha feminina, comentou que, em sua pesquisa, descobriu que a camisinha feminina é bastante confortável para o homem. Com uma em mãos, a professora explicou que, para a colocação, a mulher deve estar agachada ou deitada e pode colocá-la com até oito horas de antecedência. Caso a jovem esteja fazendo uso da camisinha feminina, o rapaz não deve usar a masculina pois a lubrificação de uma, em atrito com a outra, corrói a borracha, fazendo com que as duas arrebentem. A camisinha feminina possui um aro que fica para fora da vagina e este, segundo Margarida, proporciona prazer às mulheres, pois se mantém em constante atrito com o clitóris.

A aula teve continuidade com a apresentação de um filme que iniciou-se com Roberto Dinamite, ex-jogador do Clube de Regatas Vasco da Gama, afirmando que o vídeo era muito importante. O foco principal do filme eram os aspectos biológicos da sexualidade. Falava do aparelho reprodutor masculino e feminino, do pênis, da vagina, da menstruação, do hímem e enfatizava duas regras: mulheres engravidam e a decisão de ter filhos tem que ser consciente, pois crianças têm direitos e pais têm muitas obrigações (moradia, alimentação, educação, assistência médica).

A explicação destas duas regras se seguiu da seguinte forma: todo mês, o corpo da mulher se prepara para engravidar, é o período fértil e:

“Filho é para a vida toda. O corpo é uma máquina que funciona muito bem e que foi feita para funcionar deste modo e isso vale para todos. É uma regra. Não dá para contar com a sorte e se engravidar

tão jovem, por engano, isso com certeza mudará os planos de toda uma vida. É entregar o jogo no primeiro tempo. Mas você pode tomar certos cuidados que possibilitam planejar a sua história ou planejar a sua vida. Você e seu parceiro ou parceira podem decidir o número de filhos, podem dar espaçamento entre duas gestações para dar tempo para a mulher se recuperar e dar tempo de atender à primeira criança que nasceu. Você pode decidir e agir”

Na seqüência, elencou diversos métodos contraceptivos. A tabela, o muco, o diafragma, o DIU, a pílula anticoncepcional que foi descrita, pelo locutor, como o mais conhecido e eficiente método e as cirurgias de ligadura de trompas e vasectomia. Qualquer outro método como gozar fora e usar duchas não impedem a gravidez.

Os métodos contraceptivos impedem a gravidez mas não as doenças sexualmente transmissíveis, ou o vírus da aids. A única possibilidade de conjugar os dois tipos de proteção é o uso de preservativo. Este previne a gravidez e qualquer tipo de doença sexualmente transmissível. O vídeo ofereceu uma demonstração de como colocar o preservativo e passou a elencar alguns comportamentos considerados de risco - a relação sexual sem o uso de preservativos, a relação anal e a relação oral, a transfusão de sangue, se estiver infectado, e o uso compartilhado de seringas para drogas injetáveis – e explicou que a mãe pode contaminar o filho no parto e durante a amamentação. O vídeo terminou com algumas instruções sobre higiene, afirmando que todos devem saber que alguns hábitos muito simples impedem a transmissão de muitas doenças.

Margarida terminou perguntando o que mais chamou atenção nestas doenças, principalmente com relação aos sintomas. Um aluno diz ardência e ela diz que ardência é muito importante. Afirmou que os alunos tinham que ter na

cabeça que a única coisa que realmente os pertence é o corpo que eles poderiam esconder de seus pais, amigos, mas nunca deles mesmos.

“O meu corpo é o meu objeto de trabalho, eu levo ele aonde eu quero, entra nele quem eu deixo, como eu deixo, de que forma eu quero deixar. Então eu queria que vocês fizessem essa reflexão em relação ao corpo de vocês porque tudo pode ser substituído. Perdeu mochila, arruma outra, perdeu sapato; arruma outro, agora esse corpo toca quem você permitir. Além de você, quem você deixar e sempre que você deixar que toquem no seu corpo, que seja bom pra você. O que é permitido e o que não é permitido? Tudo é permitido desde que você esteja feliz.”

A professora marcou, com bastante ênfase, que o corpo era uma propriedade dos alunos, que eles tinham todo o direito e o dever de protegê-lo e entregá-lo somente a quem desejassem. Nada era proibido, mas tudo deveria ser refletido. A aula terminou com uma pergunta: “mas não tá um saco não, né gente? Nãaaooooooooo. Então a gente tem um próximo encontro dia 10 de dezembro.”

4.1.5 – Quinto Encontro

Ih! Fulana transa? Fulano transa? Como é que fulano é?

A última atividade com os alunos não aconteceu devido a um desencontro de informações. Margarida havia operado os rins após sucessivas crises que vinha sofrendo e ainda estava em fase de recuperação, o que fez com que um dos professores da escola liberasse a turma para as férias. Demonstrando-se muito irritada, a professora comentou que seu colega havia dito para ela “ir descansar” porque já era o final do ano letivo.

Sua irritação se justificava pela importância deste encontro. Seria o momento da conclusão do trabalho onde falaria do início da vida sexual e da manutenção de uma “vida sexual saudável”. O filme utilizado seria “Julieta e Romeu” que aborda especificamente a questão da virgindade. Trata-se de um casal de namorados que está prestes a realizar seu primeiro ato sexual e dos problemas vivenciados pelos dois para a tomada de decisão. O tema virgindade não fazia parte do projeto original. Margarida decidiu inseri-lo após uma das alunas ter relatado que faltava no projeto uma discussão sobre as mudanças que o início da vida sexual proporciona às meninas. A professora comentou que caso o “projeto aids” tivesse continuidade no ano seguinte [2002], o que era difícil na sua opinião, este tema seria incluído.

Margarida evitava tocar nestes temas pois acreditava que poderiam proporcionar a exposição de vivências dos alunos, o que era visto como um problema. Contou-me que, certa vez, uma menina teria dito, em sala de aula, que a mãe tinha lhe ensinado a beijar e que ela mantinha vida sexual ativa sem maiores problemas. A mesma menina afirmou que não tinha nada contra as “beves”, pois o fato de fazer determinadas coisas não deveria servir de incentivo a ninguém. Perguntei o que eram as “beves” e fui esclarecido de que tratavam-se das “bocas virgens” - meninas que nunca haviam beijado um rapaz. A declaração desta aluna difundiu-se pela escola, vazou da sala de aula e

chegou à direção e aos professores; o que proporcionou uma reação inesperada por parte do grupo de professores.

“Isso vazou da sala de aula a ponto de professores me perguntarem: ah! Fulaninha transa mesmo? Fulaninha dá? A mãe que ensinou a beijar? Essa coisa da mãe ter ensinado a beijar pegou muito mal né! E mais de um professor, em função do projeto veio me perguntar. Ih! Fulana transa? Fulano transa? Como é que fulano é?”⁵²

Após este fato, a professora passou a evitar assuntos que incentivassem depoimentos pessoais relativos à vida sexual. Neste ano [2001], apenas um dos professores havia demonstrado alguma curiosidade relacionada à vida sexual dos alunos, mas não insistiu após a negativa. Na época da entrevista, havia consenso em torno da necessidade do projeto, mas nem sempre foi assim. No início, a professora chegou a ser chamada, por um professor de educação física, de “pornoprofessora”. O apelido foi repetido até a intervenção de uma professora de francês que chamou a atenção deste professor, ressaltando a seriedade do “projeto aids” e exigindo respeito.

A carga horária para o ano seguinte [2002] estava sendo montada e todos os seus tempos de aula tinham sido alocados para a regência de turmas, o que significava o término do “projeto aids” em seu formato atual. Margarida lamentou muito esta situação e comentou que o término do trabalho tinha dois motivos: o seu cansaço e a aposentadoria da diretora da escola. A pessoa que assumiria a direção não fazia parte do grupo de professores há muito tempo e não estava familiarizada com o “projeto aids”. Ela não “vestia a camisa” além de “falar a linguagem da CRE”. Margarida assumiria as aulas de 7ª série pois acreditava poder trabalhar alguns pontos do “projeto aids” em sala de aula

⁵² Trecho da entrevista concedida em 10 de dezembro de 2001.

quando fosse ensinar o capítulo sobre reprodução humana. Seu maior lamento era de não mais poder orientar os alunos em suas dúvidas individuais.

Quando citou as dúvidas individuais, aproveitei para perguntar sobre quais seriam as principais perguntas. Margarida comentou que 90% das questões do corpo [entendidas como as perguntas relacionadas ao pênis, vagina, ânus] eram tratadas em sala de aula sem maiores problemas. Quando os alunos procuravam a orientação individual, o diálogo sempre se iniciava da seguinte forma:

“A minha vida é assim. Eu fiz assim, tá atrasado assim, como é que eu faço aquilo, que método eu devo optar, vamos rever o método. Mas em função da vida sexual ativa que estão pretendendo ter. Eu até nem posso dizer que eu tenho uma lembrança de uma abordagem individual mais geral a nível de corpo humano, de fisiologia. A abordagem é sempre muito pessoal.”

Insisti e voltei a perguntar sobre as dúvidas mais comuns. A professora explicou-se por meio de exemplos. São dúvidas como: “se eu transar com calcinha eu vou ficar grávida?”, “meu namorado coloca na minha calcinha e ele goza na minha calcinha. A calcinha é filtro ou não é?”, “transei em pé”, “transei no muro”, “transei na frente do irmão dele”. A maioria das indagações estão relacionadas às possíveis conseqüências de certos atos sexuais como “transar em pé” ou “transar com calcinha” e a conseqüência que mais os amedrontava era a possibilidade de uma gravidez inesperada. Também existiam perguntas relacionadas a homossexualismo que eram sempre colocadas pelos rapazes, da seguinte maneira: “mas eu tô comendo o cara. Eu não sou gay, quem é gay é o cara”. Estas perguntas aparecem freqüentemente e os meninos destacam uma certa aprovação da família quando são os ativos. Para exemplificar, citou o exemplo de um aluno que se prostituiu com o consentimento da família e se

auto-define como “o fodão”, pois “só come”. Este aluno destacou que não ganhava dinheiro como homossexual e sim como “garanhão”.

O homossexualismo não aparece nas perguntas femininas. Durante todo o tempo em que trabalhou com o “projeto aids”, a professora nunca recebeu uma menina com uma questão deste tipo. Só se lembrava de ter observado as meninas contando que tinham sido assediadas com comentários do tipo: “ah! eu fui cantada no ônibus por uma sapata”.

“Então as abordagens pessoais de homossexualismo são só abordagens masculinas. Abordagem feminina é em grupo, na brincadeira, contando um ou outro evento de uma mulher ter cantado, mas muito raro. É bem mais usual o homossexualismo masculino.”

O único aluno que se declarou homossexual, apresentou um conflito devido a uma “postura garanhesca”. O aluno se colocava, em sala de aula, como “o gostosão das meninas” e ao mesmo tempo declarava-se apaixonado por um de seus colegas de turma.

Terminamos a entrevista com Margarida me autorizando a citar seu nome e da escola quando fosse escrever minha dissertação de mestrado.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

Foram realizadas 13 entrevistas com 09 meninas e 04 meninos que participaram do “projeto aids”. O número maior de meninas voluntárias me surpreendeu. Imaginava que, por ser homem, as meninas apresentariam alguma resistência e, ao contrário, tive a impressão de que as entrevistas transformaram-se em diversão. Elas não demonstravam nenhuma inibição e pareciam se sentir muito bem ao responderem as questões. Um exemplo desta situação de liberdade está no fato de duas delas, após terem terminado as entrevistas, voltarem pedindo que eu as deixasse ouvir sua voz no gravador. Quando voltei a fita, ambas riram muito ao ouvirem uma a voz da outra. Dias (1993) já havia destacado a maior disponibilidade das meninas para responderem questões relativas à sexualidade. Em seu trabalho com uma turma de 7ª série que participava de um projeto interdisciplinar em uma escola da zona da Leopoldina, conseguiu apenas 4 entrevistas e todas com meninas.

Para todas as entrevistas fiz uso do mesmo roteiro que foi construído em três partes. Primeiro colhia alguns dados objetivos: sexo, idade, bairro de residência, renda familiar e pessoas com quem residiam. Na segunda parte, perguntava sobre a vida sexual, pedia suas opiniões sobre o “projeto aids” e finalizava, na terceira parte, coletando suas representações sobre ser homem, ser mulher, ser homossexual e vantagens e desvantagens de ser homem, mulher ou homossexual.

Como o roteiro foi construído com o objetivo de avaliar a posição dos alunos com relação ao “projeto aids”, obedeci aos principais pontos trabalhados no projeto. A idéia era comparar o discurso da professora com o dos alunos, procurando perceber se eles se apropriavam do que fora oferecido nas aulas ou, ao contrário, ofereciam outro discurso. Também incluí perguntas que ofereciam aos alunos a possibilidade de avaliar a orientação sexual na escola e o projeto que fizeram parte.

Os entrevistados têm de 14 a 17 anos, todos solteiros, estudam na mesma escola e têm em comum a participação voluntária no “projeto aids”. O principal critério para a concessão da entrevista foi a disponibilidade dos alunos. Só entrevistei aqueles que foram voluntários e os nomes utilizados são fictícios para evitar qualquer tipo de identificação. São eles:

MARCELA – 17 anos, moradora do Maracanã onde reside com o pai, a mãe e três irmãos, sem renda familiar fixa. Tem namorado.

JOÃO – 17 anos, morador da Praça da Bandeira onde reside com a mãe, o padrasto e um sobrinho, com renda familiar aproximada de setecentos reais. Não tem namorada.

CARLA – 14 anos, moradora do Rio Comprido onde reside com o pai, a mãe, uma irmã e um irmão, não tem idéia da renda familiar. Tem namorado.

PAULO – 15 anos, morador do Engenho Novo onde reside com o pai, a mãe e dois irmãos, não tem idéia da renda familiar. Não tem namorada.

PATRÍCIA – 14 anos, moradora da Tijuca onde reside com a mãe e uma irmã, com renda familiar de mil e setecentos reais. Tem namorado.

MARCOS – 16 anos, morador do Centro da Cidade onde reside com o pai, a mãe e dois irmãos, com renda familiar de, aproximadamente, mil e cem reais. Não tem namorada.

LUCAS – 17 anos, morador da Tijuca onde reside com o pai, a mãe, quatro irmãos e duas irmãs, uma delas adotada, com renda familiar de setecentos reais. Não tem namorada.

MARIANA – 15 anos, moradora da Tijuca onde reside com o tio, a tia e uma prima, não tem idéia da renda familiar. Não tem namorado.

VERA – 14 anos, moradora da Tijuca onde reside com o irmão, a cunhada, o sobrinho e a mãe de sua cunhada, com renda familiar de trezentos reais. Não tem namorado, tem apenas um “ficante”.⁵³

NEUZA – 15 anos, moradora da Tijuca onde reside com a mãe, o padrasto e duas irmãs, com renda familiar de, aproximadamente, quinhentos reais. Não tem namorado.

TERESA – 14 anos, moradora da Tijuca onde reside com a mãe, a irmã e quatro sobrinhos, com renda familiar de, aproximadamente, mil e duzentos reais. Não tem namorado.

RAQUEL – 14 anos, moradora do Estácio onde reside com a mãe, a irmã, o cunhado, dois sobrinhos e cinco irmãos, não tem idéia da renda familiar. Não tem namorado.

LUIZA – 14 anos, moradora do Maracanã onde reside com o pai, a mãe, dois irmãos e uma irmã, não tem idéia da renda familiar. Não tem namorado.

⁵³ Um “ficante” no discurso de Vera, é alguém com quem se abraça, se beija, sai algumas vezes, pode telefonar ou não, pode apresentar para algumas pessoas ou não, e pode passar a namorar ou não. A diferença principal do “ficante” para o namorado é uma instabilidade maior no relacionamento. Não existia nenhuma obrigação e ela poderia, caso quisesse, “ficar com outro na frente dele”, sem que houvesse cobrança de ambas as partes; o que seria impossível caso se tratasse de um namorado.

5.1 - Avaliação do "projeto aids" pelos alunos

Durante as entrevistas realizadas com Margarida e nas conversas com outros professores da escola, os alunos, ou os adolescentes em geral, eram apresentados como um grupo carente de orientação sexual e a formatação do "projeto aids" visava suprir esta carência, fornecendo as informações necessárias. Em minha observação percebi que os alunos não encaravam os encontros do "projeto aids" como aulas e nem demonstravam estar ali por serem obrigados. A obrigação, de fato, não existia, pois embora houvesse uma lista de presença circulando no decorrer de cada encontro, nenhum dos alunos foi cobrado pela professora ou pelo corpo administrativo. Em termos práticos, assistiam às aulas aqueles que queriam.

A iniciativa para a formulação do "projeto aids" partiu da professora Margarida que foi apoiada pela direção da escola e pelo corpo docente. Este apoio pôde se consolidar devido as representações com as quais o conjunto docente classificava os adolescentes, alunos da escola. Com o objetivo de ouvir os adolescentes e captar suas posições sobre o projeto de que tinham feito parte, elaborei cinco questões. O escopo desta parte do questionário eram suas representações sobre a orientação sexual na escola, suas expectativas com relação ao "projeto aids", os esclarecimentos proporcionados pela participação e suas opiniões sobre as falhas do projeto. Perguntei também qual das sessões havia despertado maior interesse .

Todos os entrevistados declararam-se favoráveis à introdução da orientação sexual na escola defendendo sua postura com dois pontos complementares. Os alunos ressaltaram a substituição da casa pela escola, percebendo a primeira como legítima e a segunda como substituta eventual, e destacaram cinco noções ao defenderem a pertinência dos projetos de orientação sexual. São elas: aprendizado, preparo, entendimento, juízo e resolução de dúvidas. O "projeto aids" foi apontado como fornecedor de um saber técnico capaz de preveni-los de eventuais problemas, sendo o principal a gravidez indesejada. A valorização dos projetos de orientação sexual por parte do corpo discente também foi apontada por Dias (1993). Quando o autor pediu

que os alunos avaliassem o projeto que tinham participado, só recebeu opiniões positivas e os motivos principais foram: a possibilidade de se discutir diversos assuntos na escola, a diferença entre a educação escolar, mais libertária, e a familiar, mais doutrinária, e a pertinência das questões consideradas, por suas entrevistadas, "muito próprias à adolescência".

Dentre os alunos entrevistados na Escola Municipal Orsina da Fonseca, apenas Lucas ofereceu uma justificativa diferente para a existência do projeto. Para ele, a principal razão de ser do projeto era a própria escola e sua desorganização. Lucas afirmou que:

"Aqui nesse colégio era uma bagunça. Um bordel. Aqui tinha várias garotinhas grávidas aí porque esse colégio aqui era só misericórdia né [mas o que você acha que mudou?], continua a mesma coisa. Tem gente que transa aqui mesmo. Tem gente que vai no banheiro das mulheres, mulheres que vão no dos homens, não tem aquele espaço que a gente tem [e o que você acha disso?], acho falta de respeito. Escola é pra estudar, não pra fazer zona".

Os alunos defenderam o "projeto aids" sem citarem suas vivências pessoais. Afirmavam a necessidade e a pertinência das questões trabalhadas a partir de suas classificações sobre outras meninas e outros meninos que "têm vergonha de contar pro pai ou pra mãe" ou "não tem oportunidade de ter ninguém pra conversar". Eles se colocaram na posição de analistas do projeto e de outros adolescentes que necessitavam de ajuda. Da mesma forma que o corpo docente, os alunos percebiam os adolescentes como um grupo carente de orientação sexual, mas não se incluíam nesta categoria. Raquel chegou a afirmar que falar de sexo é "bom pra eles, pra os adolescentes que precisam falar disso". Ao mesmo tempo que suas análises eram orientadas pela representação de que os adolescentes necessitavam ser educados para a

vivência da sexualidade, quando perguntava sobre a importância do projeto em suas vidas, a maioria se apresentava satisfeita por ter participado.

O principal motivo de sua participação no "projeto aids" era a busca pelo saber, o que foi apontado por 10 entrevistados. Eles podem ser divididos em dois grupos. O dos que declaravam saber sobre sexo e querer saber mais, e dos que disseram não saber. No grupo dos que sabiam e queriam saber mais, estão Marcela que queria "ficar mais por dentro das coisas", Carla que acha que "a gente nunca sabe de tudo", Paulo porque "gosto de estar sempre por dentro da situação", Marcos porque "tudo de sexo me interessa" e Neuza que queria "saber mais porque tudo que diz respeito a esse assunto, a pessoa tem que saber o máximo possível pra não cometer erros".

No grupo dos que não sabiam, Lucas destacou "que a gente pode descobrir parte do nosso corpo". Mariana "porque queria aprender" e Vera afirmou que queria "Saber como é entendeu?". Nas falas de algumas meninas era possível perceber o desejo de chegada ao primeiro ato sexual de posse de um saber técnico sobre o mesmo. O que fica explícito na afirmação de Teresa: "Já vou crescendo e sabendo fazer o certo" e de Raquel "Quando eu tivesse uma relação sexual com alguém, já sabia bastante coisa".

Do conjunto de alunos, apenas dois não apresentaram interesses pessoais. João comentou que quando lhe falaram do projeto não frequentou a primeira aula porque achava que seria "chato pra caralho". Ele só compareceu no segundo encontro e posteriores e os classificou como "maneros". Patrícia também não apresentou nenhum interesse, afirmando que estava assistindo ao projeto porque "não tinha aula". Na avaliação, o aumento de seus conhecimentos sobre aids e doenças sexualmente transmissíveis foi citado pela maioria dos alunos e apareceu novamente quando falaram sobre a sessão preferida. Dos 13 entrevistados, 12 citaram a aula sobre as doenças sexualmente transmissíveis como a melhor de todo o projeto e Marcela preferiu a seção que trabalhou as questões de gênero. O grupo se apresentou muito satisfeito com os trabalhos realizados e afirmou que boa parte de suas dúvidas

tenham sido esclarecidas. A resposta não foi consensual devido a Marcela, que afirmou que já sabia de tudo o que fora falado nas aulas.

Todos os entrevistados ficaram reticentes quando perguntei sobre possíveis falhas no "projeto aids". A maioria afirmou que não existiam falhas e apenas Lucas, Teresa e Marcela apontaram, após ressaltarem as virtudes, algumas faltas no projeto. Lucas desejava que houvesse um debate com os alunos sobre todos os pontos trabalhados em sala de aula. Segundo ele, o tempo das aulas era muito curto, o que o impedia de fixar os conhecimentos com mais facilidade. Este era o motivo de propor o debate pois acreditava que a partir dele, os alunos poderiam assimilar melhor o que fora ensinado. Teresa afirmou que desejava uma explicação sobre a perda da virgindade entre as meninas, pois era virgem e estava assustada com a possibilidade de deixar de ser. Ela queria saber como a adolescente perde a virgindade e quais as providências a tomar no caso de uma gravidez indesejada. Marcela não era virgem e desejava discutir com outras meninas as mudanças proporcionadas em suas vidas após a perda da virgindade. Ela queria saber se as colegas tinham gostado ou não, se tinham se sentido bem e estavam satisfeitas.

O tipo de dúvida colocada por Marcela era recorrente no discurso feminino. Quando perguntei sobre seus principais interesses quando o assunto era sexo, elas responderam que queriam saber sobre métodos de prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, o que inclui curiosidades sobre preservativos masculinos e femininos e estavam interessadas na prática sexual. Vera e Luiza tinham muita curiosidade para saber como ocorria o ato sexual - "se dói", "se não dói", "saber como é". Ambas não demonstraram vontade de realizar seu primeiro ato sexual e sim de obter informações sobre uma relação. Esta necessidade vinha sendo suprida, no caso de Vera, por uma amiga de 16 anos que não era mais virgem.

Dentre os meninos, também existiu a preocupação com a segurança do ato sexual. Paulo colocou a questão destacando a importância das palestras que vinha recebendo na escola e justificou sua postura com um problema vivido

por sua mãe, que havia engravidado aos 15 anos. Lucas foi outro a apresentar um problema pessoal. Começou contando a história de um colega que não havia gostado de sua primeira relação sexual, o que o levava a concluir que nenhum homem gostava da primeira vez. Quando perguntei sobre a sua primeira vez, Lucas respondeu: "pô! Não gostei não. A gente foi se conhecendo e se conhecendo não é bom".

5.2 - Iniciação e prática sexual

Marcos e Paulo perderam a virgindade com uma namorada. Lucas, com uma colega da vizinhança e João com uma prima de primeiro grau. João considerava-se não-virgem por ter praticado sexo oral com sua prima. Quando me relatou a sua perda de virgindade, perguntei sobre o porque dele não ter praticado coito vaginal com sua parceira e João afirmou que:

“Mas no caso não foi nem porque eu não quis, foi porque não rolou mesmo. O irmão dela pegou [flagrou o casal em pleno ato sexual] lá em casa e aí [risos] minha tia [mãe da menina] também tava lá e foi a maior merda. Eu tava dentro da minha casa só que eu esqueci de fechar a porra da porta e daqui a pouco chega o irmão dela e começa a chorar na minha frente e eu, caralho mané tô fudido. Aí minha mãe veio e eu me escondi no banheiro.”

A história terminou da seguinte forma:

“Não rolou nada. Minha mãe falou pra caralho, minha tia também falou que se me pegasse ía me matar, aí eu fiquei trancado no banheiro e minha tia foi embora. Depois eu comecei a falar com a minha tia, falei que a filha da puta [a prima com quem havia praticado sexo oral] tava me excitando também e aí minha tia, que sabe como ela [sua filha] é, nem ligou.”

Por que João foi perdoado? Uma leitura possível deste acontecimento é a de que João era homem e um homem, na lógica desta família, quando excitado por uma mulher, deve corresponder. Mesmo que essa “mulher” tenha 8 anos de idade como era o caso de sua prima. Se foi a prima que o excitou, ela era a culpada e João pôde ser perdoado pela tia que “sabia como ela é”.

Quando perguntei se ele não tinha vontade de ter um relacionamento sexual com sua prima, João respondeu-me que tinha tido várias oportunidades, mas não "rolava". Na época "rolou" porque ele era muito novo (tinha 14 anos) e agora, aos 17 anos, não poderia "rolar mais" mesmo sem estar namorando.

Os outros três meninos tiveram suas primeiras relações sexuais com suas namoradas (Marcos e Paulo) e com uma vizinha (Lucas). Os motivos foram: "por tudo né. Interesse pelo corpo feminino" (Marcos), "tava namorando na época e aí rolou" (Paulo) e "por assim, curiosidade" (Lucas).

Dos quatro, nenhum tem namorada atualmente e dois dizem manter relacionamentos sexuais esporádicos "com meninas, mas não namoradas, ficantes e tal, sai de noite, encontra a menina, acaba ficando e acontecendo" (Marcos) e "às vezes com uma garota lá da minha rua que acaba rolando" (Paulo).

Bozon e Heilborn (2001) apontam que a iniciação sexual masculina é um limiar esperado e temido, um verdadeiro rito de iniciação que confere um novo status aos meninos. Após terem transado pela primeira vez já são homens, o que sempre é comemorado, mesmo que a relação sexual não tenha correspondido às expectativas iniciais. Dos meninos entrevistados, apenas João era virgem e a tensão entre ser ou não virgem apareceu em vários momentos de sua entrevista.

Neuza, uma das meninas entrevistadas que também era virgem, se revoltava com a pressão que seu grupo de amigas vinha exercendo para que perdesse a virgindade. A aluna afirmava seu direito de escolha e esta é a principal diferença entre ela e João. Enquanto Neuza se revoltava, João se classificava ao mesmo tempo em uma e outra categoria. No início da entrevista, ele havia se classificado como não-virgem por ter mantido intercurso oral com sua prima.

A tensão entre ser ou não ser virgem vivida por João, também pode ser observada no fato dele reclamar da pressão da sociedade pela perda da

virgindade e, ao mesmo tempo, apontar como vantagem de ser homem poder “pegar muita mulher”. O seu problema neste ponto é que, além de ser virgem, não estava “pegando ninguém”. Quando perguntei o porquê, afirmou, irritado - “Porra! Eu tô com o braço ruim [estava com o braço engessado] e não tenho saído muito”.

Dentre as meninas, 6 afirmaram ser virgens e os motivos são: “porque eu não me sinto preparada ainda. Não acho que é a hora e também porque eu não encontrei uma pessoa que eu me sentisse segura totalmente para começar minha vida sexual” (Neuza), “porque eu acho que é muito cedo. Primeiro eu acho que tenho que conhecer mais ele” (Raquel). Três meninas - Patrícia, Teresa e Luiza – não responderam.

Para as jovens que dizem ser virgens, a perda da virgindade não é colocada como um problema e elas não se sentem obrigadas a perdê-la, o que não pode ocorrer é uma perda precipitada, impensada ou com a pessoa errada. A segurança necessária só pode ser oferecida pelo menino certo na hora certa, pois perder a virgindade aparece como um passo muito importante em suas vidas e, ao mesmo tempo, como uma dádiva a ser oferecida a alguém muito especial. Esse alguém não precisa ser virgem, deve apenas ser a pessoa certa e o ato não deve ocorrer simplesmente porque ele quer, mas sim porque elas querem.

Neuza dá um depoimento bastante esclarecedor. Quando perguntei o que era necessário para iniciar a vida sexual ela afirmou que:

“Eu acho que a pessoa deve se sentir bem, se sentir preparada, porque não deve ser assim só porque o namorado pede ou porque as amigas têm relação sexual e só você do grupo não tem. Você deve se sentir preparada pra isso e também deve ser com a pessoa certa, na hora certa”.

Ao se colocar desta forma, apresenta a virgindade como uma situação transitória que terminará independentemente da vontade do grupo de amigas, da família ou da sociedade. Esta postura a diferencia das meninas dos anos 50, estudadas por Bassanezi (1997). Neste grupo, as jovens deveriam se portar de forma a não ficarem "mal faladas" e a virgindade "era vista como um selo de garantia de honra e pureza feminina" (p. 614). Neuza e as demais jovens entrevistadas apresentam um discurso onde a manutenção ou perda da virgindade são apresentadas como uma decisão pessoal que deve ser tomada na hora certa. Elas não parecem estar preocupadas em ficar "mal faladas" e a iniciação sexual é colocada como parte de seus projetos individuais, uma postura típica da sociedade moderna contemporânea onde, de acordo com Velho (1999), os indivíduos são levados a escolher, formular e elaborar seus projetos de vida dentro de um "campo de possibilidades", circunscrito histórica e culturalmente.

Bozon e Heilborn (2001) realizaram seu estudo pensando comparativamente a iniciação sexual de homens e mulheres de 25 a 40 anos no Rio de Janeiro e em Paris. Segundo os autores, enquanto na França a perda da virgindade para as mulheres é um evento privado, no Brasil continua a ser objeto de atenção social, daí a expressão "eu me perdi" muito utilizada para expressar a iniciação feminina no grupo estudado. As meninas que entrevistei não se encaixam neste modelo. Como pertencem à geração posterior da estudada pelos autores, tendo no máximo 17 anos, e colocam a iniciação sexual como uma decisão pessoal, podem apontar para uma progressiva mudança nas representações sociais sobre a virgindade feminina, o que amplia seu "campo de possibilidades" e transforma a primeira relação sexual em uma escolha individual.

As meninas não-virgens também enfatizaram suas escolhas individuais para explicar a opção pela perda da virgindade. Marcela declarou que seu primeiro namorado foi o escolhido "porque eu achava que tava na hora." Atualmente, ela não namora mais com o rapaz e mantém relacionamento sexual com seu novo namorado. Carla também se relacionou com o primeiro

namorado porque “gostava muito dele” e se “sentia preparada pra fazer isso”. Carla, assim como Marcela, também não namora mais o mesmo rapaz e mantém relacionamento sexual no namoro atual. Marcela declarou que seus pais ficaram sabendo de seus relacionamentos sexuais pela “sua boca”, novamente declarando seu direito de escolha.

Outro ponto importante é que o fato de terem perdido a virgindade não significa que manterão relações sexuais com outros namorados. Quem revela esta postura é Mariana que perdeu a virgindade com seu primeiro namorado “porque gostava dele” e não mantém relações sexuais com o namorado atual porque ainda não o conhece o bastante.

Nenhuma menina, virgem ou não, apresentou qualquer motivo, além da vontade pessoal, para a ocorrência do primeiro relacionamento sexual. Neste ponto, elas parecem ser mais modernas que os meninos, pois eles não escolhem, precisam deixar de ser virgens o mais rápido possível, obedecendo aos rígidos rituais de passagem para a obtenção do título de “homem com agá maiúsculo”, o que confirma a hipótese de que a identidade masculina está diretamente ligada à identidade sexual (Goldenberg, 1991; Da Matta, 1997; Nolasco, 1997; Badinter, 1993).

5.3 - Representações de gênero

Na terceira parte do roteiro de entrevistas, procurei perceber as classificações sobre o masculino e o feminino, assim como as vantagens e desvantagens de cada condição. A professora já havia coordenado, no segundo encontro, uma atividade bastante parecida, mas seu trabalho era realizado coletivamente. Optei por colocar as mesmas questões nas entrevistas individuais com o objetivo de confrontar as respostas dos alunos nos dois momentos e analisá-las comparativamente. Além de perguntar o que é ser homem e mulher e as respectivas vantagens e desvantagens de cada condição, incluí a pergunta sobre a homossexualidade devido às constantes brincadeiras que ocorreram, entre os meninos, durante todos os encontros.

Os estudos de gênero têm conquistado a atenção e o respeito de muitos pesquisadores em todos os ramos das ciências sociais. Pode-se dizer que seu mito fundador é a publicação, em 1949, do livro "O Segundo Sexo", escrito por Simone de Beauvoir onde a autora afirmou que "Não se nasce mulher, torna-se mulher", contestando a idéia de um destino biológico, psíquico ou econômico no que chamou de elaboração do feminino. Esta afirmação que deflagrou uma verdadeira revolução científica no sentido proposto por Kuhn (1998), hoje não agride mais os ouvidos e vem sendo trabalhada conceitualmente das mais diversas formas, inclusive sendo parafraseada para a análise do masculino.

Na atualidade, mais de 50 anos após a publicação de "O Segundo Sexo", as questões de gênero se consolidam como um dos mais vastos campos de produção científica no Brasil e no mundo. Goldenberg (2000) aponta que a partir da contestação da idéia de "natureza" feminina e masculina, e da conseqüente diferenciação do sexo (dimensão biológica) de gênero (constructo cultural), comportamentos, sentimentos, desejos e emoções, passaram a ser trabalhados como produtos de determinado contexto histórico e social e analisados comparativamente. Parece haver consenso quando se afirma que homens e mulheres não nascem prontos e sim tornam-se homens e mulheres. Por contraditório que possa parecer, o

mesmo não ocorre com os homossexuais que, conforme explicam Fry e MacRae (1984), são representados como indivíduos biologicamente ou psicologicamente diferentes dos heterossexuais.

Goldenberg vem realizando, desde 1998, uma pesquisa com homens e mulheres de camadas médias e urbanas do Brasil, dedicando-se a várias questões, dentre elas: a análise das classificações sociais sobre o masculino e o feminino. Pensando, a partir de seus dados, no que todo homem é, a autora afirma que as características prescritas para o papel masculino exigem que um "homem de verdade" seja viril, conquistador e competitivo sexualmente, pois seu sentimento de identidade masculina está diretamente relacionado à identidade sexual.

Em minha pesquisa, não trabalhei com grupos de camadas médias e sim com adolescentes de classes populares moradores da cidade do Rio de Janeiro. Também não fiz a pergunta sobre a quantidade de parceiros sexuais que cada um teve no decorrer de suas vidas. Porém, algumas observações de campo e entrevistas podem ser comparadas aos resultados da pesquisa realizada pela autora. Durante o segundo encontro do "projeto aids", quando os meninos foram indagados sobre os atributos masculinos e femininos, sua primeira reação foi novamente brincar com os adjetivos. Um dos alunos afirmou que ser homem era EU e ser mulher era ELE, apontando para o colega ao lado que, muito constrangido, devolvia a brincadeira dizendo que mulher era o outro, reafirmando sua identidade heterossexual.

No decorrer das entrevistas, o sentimento de identidade masculina associado à identidade sexual apareceu em vários momentos. Ser homem era, por definição, gostar de mulher e, portanto, não gostar de homem. Porém, um deles afirmou que um homem podia se relacionar sexualmente com outro sem deixar de ser homem. Fry e MacRae (1984) analisaram esta possibilidade como uma das características mais marcantes da cultura sexual brasileira. Segundo os autores, em alguns casos, um homem pode manter relações sexuais com outro homem que ele considere "uma bicha" sem ter sua masculinidade

contestada. Eles citam o caso de Belém do Pará como exemplo, onde um homem que se relaciona sexualmente com “uma bicha” é considerado “mais macho do que nunca”, desde que este homem assuma o papel ativo na relação. Quando se relaciona com uma bicha, mantém a lógica que divide o mundo em masculino e feminino pois a bicha, embora seja por natureza um macho, é culturalmente feminina.

Em uma das entrevistas realizadas com a professora Margarida, ela relatou que quando atendia aos alunos individualmente, dúvidas relacionadas a homossexualismo somente eram colocadas por rapazes que as formulavam da seguinte maneira: “mas eu tô comendo o cara. Eu não sou gay, quem é gay é o cara”. Enquanto tiravam suas dúvidas, os meninos costumavam relatar um certo consentimento por parte de suas famílias. Para exemplificar, a professora citou o exemplo de um aluno que se prostituía com o consentimento da família, se auto-definia como “o fodão” pois “só comia” e afirmava que seu dinheiro não era ganho com uma atividade homossexual e sim como “garanhão”. Sabino (2002) percebeu o mesmo fenômeno entre os praticantes de fisiculturismo. Para sustentar os altos custos envolvidos na construção e manutenção de um corpo de fisiculturista, alguns deles recorrem à prostituição homossexual. De início, esta prática não envolve qualquer contestação da masculinidade no grupo de fisiculturistas. O jovem prostituto só terá sua masculinidade contestada caso passe muito tempo nesta atividade, pois poderão imaginar que ele recebe dinheiro para “comer”, o que é classificado como normal, e também para “dar”, atividade considerada desviante.

Quando pedi que as meninas definissem o que é ser homem, apenas Teresa construiu sua resposta utilizando-se de atributos sexuais. Ela respondeu que ser homem, para os homens, era importante porque eles faziam sexo com mulheres e iriam crescendo para constituir uma família. Em sua representação, sexualidade e família estavam diretamente relacionadas e cabia aos homens crescerem para constituírem uma família. Quatro meninas afirmaram que não sabiam o que era ser homem por não serem homens e considerarem impossível responder à questão. Esta resposta pode apontar para uma certa ausência de

classificações rígidas sobre masculinidade nas representações das jovens pesquisadas, o que marca uma diferença entre elas e as mulheres estudadas por Goldenberg (2000) que dizem que todo homem é infiel, galinha e machista. As alunas por mim entrevistadas tem média de idade de 14 anos e provavelmente constroem suas representações sobre a masculinidade a partir de seu convívio com meninos da mesma faixa etária. Estes jovens já nasceram na segunda metade da década de 1980 e, portanto, foram socializados após as principais conquistas do movimento feminista terem se consolidado. Se for possível pensar que estas conquistas estão sendo progressivamente incorporadas aos processos de socialização na família e na escola⁵⁴, talvez a suposição de que os “novos homens” já não sejam passíveis de classificações tão rígidas como eram seus pais e avós não seja de todo descartável.

Esta suposição ainda pode ser reforçada com outro detalhe: as entrevistadas afirmaram que ser homem era, tal como ser mulher, saber respeitar aos outros e a si próprio, tornando-se um “cara legal”, um companheiro que não é mandão, não é bruto na maneira de falar e não assume uma postura grosseira com relação às mulheres quando está junto de seus amigos. As meninas afirmaram que quando os meninos estão com a namorada ou com um conjunto de meninas, são mais sensíveis, carinhosos, delicados e prestativos e esta postura muda radicalmente quando estão entre seus pares. Neste segundo caso, eles se tornam grosseiros, pegam nas mulheres com violência, não escutam o que elas falam e dizem que elas não devem se meter pois aquilo [o assunto que estiver sendo discutido], é “coisa de homem”.

Ao afirmarem que ser homem é tal como ser mulher, as meninas romperam com delimitações rígidas e fixas entre a masculinidade e a feminilidade. Um homem nesta representação, pode ser sensível, delicado e carinhoso sem que estas características abalem sua masculinidade. Na verdade,

⁵⁴ Um bom exemplo desta incorporação encontra-se na presença da temática de gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Conforme dito na introdução, a escola estudada não recebeu os Parâmetros mas, de acordo com o que apresentei, este tipo de legislação é o resultado de mudanças estruturais já ocorridas no sistema educacional brasileiro, que foram incorporadas e formalizadas pela Lei e não o contrário. Vide introdução e capítulo 1.

elas afirmam que eles já são assim, mas não são todo o tempo pois quando estão entre seus pares, mudam completamente de atitude. Seria importante pensar esta mudança radical de postura. Será que corresponde à reafirmação de ideais tradicionais de masculinidade?

Gilligan (1982) trabalha com a idéia de que a diferenciação de gênero começa na infância a partir das diferenças entre os jogos infantis. Há jogos de meninos e brincadeiras de meninas e enquanto para os primeiros a diversão pressupõe a associação entre os pares para o desenvolvimento do jogo, entre as meninas a brincadeira ocorre individualmente ou, no máximo, em duplas. Estas experiências infantis agregadas à necessidade que o menino tem de se separar da mãe, negando-a, para ser iniciado no mundo masculino, seriam o início da progressiva diferenciação de gênero. Esta pode ser uma indicação importante para o entendimento do fenômeno exposto por minhas entrevistadas. Saindo do terreno da psicologia e entrando no das relações sociais, temos que, a partir dos estudos sobre modelos tradicionais e modernos de ser homem e mulher, a masculinidade e a feminilidade hegemônicas, produzidas pela sociedade patriarcal, sempre foram inatingíveis aos que tentavam obtê-las como ideais de gênero, pois ambas são realizações idealizadas (Kimmel, 1998). Conforme estes modelos tradicionais foram contestados, passou a haver maior flexibilidade e convivência entre modelos modernos, baseados em múltiplos padrões, e modelos tradicionais. Tem-se ainda que, embora o Brasil venha passando por um intenso processo de modernização "sociologicamente visível", o "sociologicamente invisível" representado pelas emoções, sentimentos e desejos, muda mais lentamente de forma que diferentes identidades se distinguem e convivem em um mesmo sujeito, articulando ideais tradicionais e modernos de forma muitas vezes conflituosa (Figueira, 1986).

A partir destas propostas, é possível pensar que os meninos que agem diferentemente na presença ou ausência das meninas estariam articulando ideais tradicionais e modernos e elas estariam reagindo a esta difícil convivência de identidades, uma postura típica das representações modernas.

Cabe perguntar se elas também não agem de forma diferente quando na presença ou ausência deles.

No segundo encontro do "projeto aids", quando Margarida perguntou para meninos e meninas o que era ser mulher, ambos ressaltaram alguns adjetivos que não faziam parte do universo do ser homem. Todos estes adjetivos eram relacionados às representações do corpo feminino, de forma que uma mulher deveria ser gostosa, boa, bonita e elegante. Nas entrevistas, as mulheres foram apresentadas pelos meninos a partir da construção da alteridade. As mulheres são frágeis, o que os homens não são. Podem engravidar e ter filhos, o que os homens não podem. Em resumo: são um sexo diferente.

Os adjetivos apresentados em sala de aula foram formulados por meninos e meninas em conjunto, o que aponta para o consenso quanto a alguns dos atributos femininos e masculinos. A turma concordava que um homem era machista, simpático, normal, bonito, maneiro, legal, romântico, galinha e responsável. Já uma mulher era bonita, gostosa, boa, romântica, agradável, complicada e elegante. Uma diferença observada, ainda em sala de aula, foi que quando a professora perguntava se poderia existir uma mulher com todos os atributos masculinos, a turma afirmava que sim, mas quando a mesma pergunta era feita a partir dos adjetivos masculinos, as meninas concordavam e os meninos afirmavam que "isso não é comigo!!!"

Será que a possibilidade de incorporação pelas meninas de todos os atributos masculinos pode ser indicativa de um progressivo movimento de masculinização? Caso seja possível pensar desta forma, estaríamos a caminho de um futuro masculino ou as mulheres estariam incorporando estas características e mantendo, ao mesmo tempo, sua feminilidade?

Bourdieu (1995) ao analisar a dominação masculina chama atenção para a existência de um paradoxo dos dominados. Segundo o autor, os dominados só conseguem se ver com os olhos dos dominantes e acabam por contribuir para a manutenção do *status quo* favorável à dominação. Quando meninas e

meninos eram consensuais aos falar dos adjetivos femininos pareciam corroborar com este autor pois elas próprias se percebiam a partir das categorias masculinas, além de aceitarem a possibilidade de tornarem-se homens, dado a valorização social dos atributos do ser homem.

Nas entrevistas as meninas apontaram que ser mulher era bom, era ser importante como o homem, ser uma vencedora, mas sem classificar estes atributos como naturais às mulheres. Segundo elas, a mulher teria que se dar valor, saber respeitar aos outros e a si mesma e não ter vergonha de perguntar, de se informar e cobrar seus direitos. O ser mulher foi colocado como luta contra discriminações que "são chatas" e devem ser combatidas pelas próprias mulheres.

Elas ainda ressaltaram que ser gentil e ter filhos com o marido é tão importante quanto ser homem de forma que, no discurso das entrevistadas, o masculino e feminino apareceram como diferentes mas equivalentes. A proposta de equivalência pode ser entendida como uma tentativa de consolidação da igualdade na diferença, o que aponta para a percepção da desigualdade e negação da dominação. Os meninos, entretanto, constróem todo seu discurso a partir da afirmação da alteridade. Eles não podem, e não desejam, ser como as mulheres.

5.4 - Ser homem: vantagens e desvantagens

Os estudos de gênero inauguraram, nas décadas de 1960 e 1970, um período que poderíamos denominar, utilizando as terminologias de Kuhn (1998), revolução científica. A partir da proposta feminista de que não haveria uma natureza feminina e sim um conjunto de formulações culturais que construiriam e dariam forma àquilo que classificávamos como feminino, as ciências sociais passaram por um período de renovação até que o próprio desenvolvimento científico incorporou a mudança e os cientistas passaram a trabalhar a partir dos novos paradigmas. Na atualidade parece haver consenso sobre a inexistência de uma natureza feminina. Enquanto o sexo permanece sendo classificado como inerente à biologia, o gênero é entendido como construção cultural e o feminino como parte desta mesma construção.

No início dos estudos de gênero, a preocupação dominante era a de fundamentar as denúncias feministas sobre discriminação e violência sofridas por mulheres e homossexuais (Goldenberg, 2001), o que demonstra a porosidade das ciências humanas para os movimentos sociais (Heilborn, 1999) e a construção de problemas científicos a partir de problemas sociais (Lenoir, 1996). Mesmo feministas clássicas, como Simone de Beauvoir, ao proporem o debate sobre a desigualdade entre homens e mulheres ou discutirem a noção de uma natureza feminina, construíam seus estudos a partir de uma proposta marcadamente científica, o que culminou, dentre outros eventos, na denúncia do *Male Bias* e, a partir dela, nas pesquisas que buscavam descobrir se a dominação masculina era universal ou tipicamente ocidental (Overing, 1986).

Os estudos realizados nas primeiras décadas do feminismo eram realizados quase exclusivamente por pesquisadoras feministas e estavam direcionados para a mulher (Goldenberg, 2000), o que pode ser percebido até mesmo nas suas denominações: inicialmente Women`s Studies e depois estudos feministas (Goldberg, 1987). Somente a partir da década de 1980 começaram a surgir, no Brasil, algumas pesquisas com interesse direcionado para a chamada "crise masculina" ao mesmo tempo que este tema ganhava a mídia e o mercado editorial (Goldenberg, 2000, 2001). Esta suposta crise

despertou o interesse de pesquisadores brasileiros o que, segundo Goldenberg (2000), reflete a consolidação dos estudos de gênero e sua ampliação. No início, a "natureza" do feminino foi contestada dentro e fora da academia e no final das décadas de 1980 e 1990, é a masculinidade que perde o status de condição natural e passa a ser pensada e debatida.

As entrevistas realizadas com os alunos do "projeto aids" oferecem a possibilidade de se pensar o feminino e o masculino a partir de um discurso que não faz parte do debate científico e nem foi oferecido por indivíduos que viveram o movimento feminista nos seus anos iniciais. Os meninos e meninas entrevistados são a segunda ou a terceira geração após a década de 1970 e, a partir de suas falas, é possível perceber como os reflexos do movimento social foram incorporados aos processos de socialização na família e na escola. Além de falarem sobre ser homem e ser mulher, ambos expuseram, sem nenhum tipo de constrangimento, as vantagens e desvantagens de cada condição.

No segundo encontro do "projeto aids", 6 vantagens do mundo masculino foram citadas. Nas representações da turma, só o homem podia "mijar em pé", "jogar futebol sem camisa", "bater muita punheta", "fazer sexo oral sem ser penetrado", "não menstruar" e "ter mais testosterona". Todas as vantagens estavam relacionadas aos usos e interpretações culturais do corpo masculino e foi somente neste momento que o corpo masculino foi comentado. Até então, quando pensaram no ser homem ou mulher, apenas o corpo feminino foi citado como parte constitutiva da própria essência feminina. Para ser mulher era preciso ser bonita, gostosa e elegante.

Nas entrevistas, existiram convergências com o discurso da sala de aula e também entre as falas de meninos e meninas. Ambos destacaram, como vantagens do ser homem, "não menstruar", "não engravidar" e, portanto, não ter que "carregar por nove meses um bebê dentro da barriga". As meninas ainda voltaram a dizer que os homens podiam fazer xixi em pé, enquanto os meninos sublinhavam a vantagem de poderem andar sem camisa e ir à praia

de sunga, com a qual as meninas concordaram, afirmando que homens não têm peitos.

Além das convergências, os meninos consideram os homens mais fortes e, em alguns casos, mais inteligentes do que as mulheres, o que os permite “pegar muita mulher”. A mesma vantagem assumiu um tom de reclamação quando as meninas afirmaram que eles podiam ficar com as garotas que quisessem e fazer sexo quando desejassem. Elas ainda disseram que o homem pode ser machão, durão, e elas não. Novamente as representações sobre o corpo masculino se colocaram com bastante intensidade. Os atributos valorizados foram a força, a macheza, a dureza e a possibilidade de fazer sexo quando quiser, interpretações bastante próximas do homem tradicional, pré “crise masculina”.

Quando pensaram, em sala de aula, nas desvantagens do mundo masculino, duas classificações remeteram àquela interpretação do corpo do homem. O corpo masculino que até o momento só aparecera como vantagem, agora é citado em suas desvantagens. Só os homens podem “não menstruar” e “ficar impotente”. Ainda apontaram para uma possível representação da polícia, que vê o jovem de sexo masculino como mais propenso a estar em desacordo com a Lei, o que o levaria a “ficar tomando dura da polícia toda hora” e às representações do masculino como forte, viril e galinha, o que os obrigaria a “ter que malhar todo dia, mesmo quando se está doente, pra ficar forte”, “tomar bomba para ficar forte e na hora H ficar brocha” e “ser galinha”.

Nas entrevistas, os meninos apontaram duas cobranças sociais classificadas respectivamente como opressão e pressão. Opressão foi entendida como a obrigação de fazer “certas coisas” que não quer, ou até quer, mas não consegue. O exemplo citado foi da perda da virgindade. Se “tu é virgem aos 17, nego fala pra caramba”. João, o aluno de 17 anos, afirmava que não tinha vergonha de declarar sua virgindade, mas, em seu discurso aparecia uma cobrança para que ele a perdesse o mais rápido possível. O aluno relatou que só declarava sua virgindade a partir do que classificou como “foda-se sabe qual

é!”, uma atitude de rebeldia frente aos colegas que seriam obrigados a aceitá-lo como tal. O teor de sua declaração era problemático para os meninos e também para as meninas e gerava constrangimento entre o que falava e o que escutava; um constrangimento que fazia parecer que “nêgo não liga”, mas “nêgo liga sim”. Durante a entrevista, perguntei se todos os que “ligavam”, já tinham deixado de ser virgens e o entrevistado afirmou que não. Que alguns dos “nêgos” que “ligavam” também eram virgens.

Procurando entender os motivos que levavam meninos virgens a estigmatizarem seus colegas virgens, insisti na pergunta e João afirmou que “nêgo finge” quando não é virgem. Segundo o entrevistado, aos homens é possível fingir a ausência da virgindade ao construírem a identidade masculina, o que faz parte da construção de sua masculinidade. Ser homem é não ser virgem, mas não ser virgem não significa exclusivamente ter praticado algum ato sexual. Pode ser somente a declaração, perante o grupo, de um estado de não virgindade. O “desvio” (Becker, 1965) masculino está na explicitação de um estado de virgindade, pois é a declaração que ocasiona represálias e não o estado de pureza sexual. João relatou que é possível construir algumas histórias sobre aventuras sexuais e contá-las junto ao grupo. Nestas histórias a performance do ator e a impressão positiva de sua parceira sempre são destacadas, mesmo que o jovem nunca tenha visto a “cara da gata”. Ver a cara da gata significa dar de frente com uma mulher com as pernas entreabertas à espera de penetração, um momento crucial na passagem ao mundo dos homens e que, por ser estruturante da condição masculina, era percebido como um desafio onde o homem de verdade jamais poderia brochar. A tensão entre ser ou não virgem apareceu em vários momentos do depoimento de João. No começo da entrevista, ele declarou que não era virgem por ter praticado sexo oral com sua prima de 8 anos, que o estava excitando e depois, quase no final de nosso encontro, reclamou da pressão que sentia por ser virgem aos 17 anos e “nêgo falar pra caramba”.

Em um estudo sobre a construção social da identidade masculina, Goldenberg (1991) entrevistou nove homens pertencentes às camadas médias

urbanas do Rio de Janeiro, que falaram sobre iniciação sexual, performance sexual e conjugalidade. Em seus depoimentos, a prostituta aparecia como uma figura importante na iniciação sexual. Dos nove entrevistados, cinco transaram pela primeira vez na "zona" e foram levados por um grupo de amigos mais velhos que ansiavam para que eles perdessem a virgindade. Nenhum de meus entrevistados citou a possibilidade de consumação da primeira relação sexual em uma casa de meretrício. Marcos e Paulo transaram pela primeira vez com suas namoradas e Lucas com uma vizinha. João, que ansiava por sua primeira transa, declarou sua expectativa de conseguir que uma amiga, namorada ou ficante o iniciasse.

Os homens entrevistados por Goldenberg tinham de 30 a 57 anos e todos, mesmo os que não perderam a virgindade com prostitutas, citavam as "putas" e os "puteiros" como locais apropriados para iniciação sexual. O fato de nenhum de meus entrevistados ter se referido a esta possibilidade pode indicar algumas mudanças. Os homens afirmaram que em sua época não havia a possibilidade de obter sexo senão com prostitutas ou empregadas domésticas e os meninos não citaram nenhuma das duas, preferindo esperar por suas namoradas, amigas ou "ficantes". Embora divergentes neste ponto, homens e meninos concordam na importância do grupo de amigos para a consolidação da perda da virgindade. Um dos homens, entrevistados por Goldenberg, chegou a afirmar que freqüentava a "zona" para não ser chamado de bicha e João destacou a impossibilidade de ser classificado como homem sem ter tido sua primeira relação sexual.

A liberdade sexual feminina também parece causar problemas para elas próprias. Em uma das entrevistas, Margarida relatou um problema vivido por uma de suas alunas que pode ser comparado com o de João. Enquanto o menino se declarava virgem e sofria as conseqüências de "nêgo falar pra caramba", a menina se declarava não-virgem para as amigas e seu pavor se encontrava na possibilidade de ser desmascarada quando fosse ao ginecologista. Esta aluna só se tranqüilizou quando foi informada de que, mesmo virgem, poderia ser consultada pelo especialista.

A partir do discurso dos entrevistados e deste trecho da entrevista com a professora Margarida, é possível pensar que tanto a identidade masculina quanto a feminina vêm sendo construídas a partir de sua relação com a prática sexual. João, um dos entrevistados com 17 anos, apresentava uma tensão entre ser ou não ser virgem. Neuza, uma entrevistada com 15 anos, era virgem e se revoltava com a pressão que sofria de suas amigas, e a aluna preocupada com o ginecologista apresentava sua concordância com o grupo de pares. A diferença entre os três casos é que João se revoltava, mas apresentava sua submissão às regras iniciáticas masculinas. Neuza, ao contrário, se revoltava e lutava por seu direito de ser virgem, e a aluna atendida por Margarida driblava a pressão das amigas dizendo que não era virgem, o mesmo tipo de postura citada por João ao falar de seus colegas que eram virgens e o “sacaneavam” por ele não ser.

A suposta natureza feminina, que aparece contestada nos estudos fundadores da temática de gênero, tinha por dominador um homem que era forte, seguro, macho, durão. Todas estas características da “natureza” masculina colocavam os homens em posições diametralmente opostas às das mulheres. Eles eram fortes e elas fracas, eles seguros e elas inseguras, eles machos e germinadores e elas fêmeas reprodutoras, eles duros e elas moles de forma que eles eram os donos do público e elas as rainhas do privado, do aconchego do lar, onde deveriam estar prontas para receber os homens. Quando os estudos feministas contestaram esta “natureza” feminina, proporcionaram uma mudança que acabou por ocasionar, em seqüência, a contestação da “natureza” masculina. Os meninos de hoje, homens de amanhã, parecem apontar para o esgotamento das representações do homem como o machão durão. Eles não querem que a responsabilidade “caia toda nas suas costas” e anseiam pelo direito de escolher o melhor momento para sua iniciação sexual, sem ter que se aventurar em prostíbulos e pagar pela iniciação. Também não querem dominar as mulheres, pois reconhecem o peso que a posição de dominador acarreta a suas existências individuais. Resta à teoria social a formulação de questões que possam descrever e compreender as possíveis mudanças, assim como captar as permanências nas intrincadas

relações entre homens e mulheres na sociedade brasileira. De acordo com os meninos, parece que não há muitas vantagens em ser um machão durão. Eles querem ser homens sem ter de se preocupar em ser duros.

5.5 - Ser mulher: vantagens e desvantagens

O individualismo moderno vem sendo, freqüentemente, associado a um problema social contemporâneo: a crise da família. Tradicionalmente as famílias eram pensadas a partir da fórmula clássica proposta por Levi-Strauss. Elas teriam origem no casamento, seriam constituídas por um marido, sua esposa e seus filhos, e estes membros estariam unidos entre si por laços legais, direitos e obrigações econômicas, religiosas ou de outra espécie. Além de compartilharem de um conjunto de proibições sexuais e de uma quantidade variada e diversificada de sentimentos psicológicos como amor, afeto, respeito.

Este modelo de família que Levi-Strauss propunha como universal parece não mais fazer sentido na sociedade moderna contemporânea, posto que dependia de posições rigidamente delimitadas. O novo modelo de família funda-se em uma complementariedade simétrica de forma que se realiza a compatibilidade entre igualdade e pluralismo, ou entre igualdade e distinção. Trata-se de um laço celebrado entre indivíduos iguais, cimentado pelo amor enquanto valor (Salem, 1989).

O casamento igualitário parte da premissa de que a união ocorre para que os dois indivíduos possam se complementar. Nesta perspectiva, o casal tem por tarefa a difícil conjugação de uma unidade com dois, e necessita conviver com as tensões e os paradoxos que são inerentes à convivência de dois indivíduos. Este tipo de relacionamento pode ser duradouro ou fugaz, dado a sua principal característica: quando um dos indivíduos não mais conseguir suprir as necessidades afetivas do outro, não há mais porque manter o casal.

A unidade com dois, em um primeiro momento, exclui a possibilidade da existência de filhos, pois estes dependem única e exclusivamente de seus pais, que precisariam abrir mão de parte de sua individualidade para o cuidado com o rebento. Salem (1989) estuda um fruto do casamento igualitário, trata-se da participação intensa do masculino no decorrer da gestação e, mais tarde, no cuidado com os filhos, o que denominou "casal grávido". A gravidez, tradicionalmente percebida como um fenômeno natural, passa a ser objeto de

debate entre os cônjuges e sua aceitação depende da vontade dos dois. Quando ambos desejam um filho, ficam grávidos e procuram dividir todas as responsabilidades inerentes a esta condição. A gravidez deixa de ser somente da mulher e passa a ser do casal.

Nas aulas do "projeto aids", quando indagadas sobre as vantagens de ser mulher, as meninas ressaltavam a possibilidade de "gerar uma criança" e "amamentar uma criança", considerando-as o principal diferencial com relação aos meninos. Segundo elas, os meninos podiam fazer praticamente tudo que uma menina fazia, com exceção da gestação e da menstruação. Mesmo que desejassem, eles não poderiam ficar menstruados e ter um bebê.

Nas entrevistas, as vantagens relacionadas à gestação foram o primeiro ponto apontado pelas meninas. Era uma vantagem "poder ter um filho", "poder gerar outra vida" e "ser mãe". Estas vantagens, que de início eram apontadas como os principais diferenciais com relação ao mundo masculino, eram relativizadas pelas próprias meninas quando citavam como vantagens do mundo masculino, não ter que menstruar, engravidar e sentir as dores do parto, o que fica explícito no discurso de quatro entrevistas.

A vantagem de ser homem é ...

"não ter filhos, não ter que carregar por nove meses um bebê dentro da barriga" e a vantagem de ser mulher "poder ter um filho" (Marcela),

"não ficar menstruado" e de ser mulher, "ter filhos" (Carla),

"não ficar menstruado e fazer xixi em pé" e de ser mulher, "ter o corpo mais formado [que o do homem] e poder gerar outra criança" (Neuza),

"não ter que menstruar, ficar grávida" e a vantagem de ser mulher era "ser mãe" (Luiza).

As meninas entrevistadas não eram casadas e não tinham filhos. Seus discursos, em um primeiro momento, valorizavam uma característica tipicamente feminina e vedada aos meninos pela natureza, como um dos

principais diferenciais entre elas e eles. A partir da possibilidade de menstruar e ter filhos, diferentemente dos casais grávidos analisados por Salem (1989), elas construíam sua identidade e restringiam o acesso dos meninos a este ponto de sua existência. Ao mesmo tempo, afirmavam que eles saíam na vantagem por não terem que passar pelos incômodos mensais da menstruação e da possibilidade de engravidar, podendo fazer sexo na hora que desejassem.

O discurso feminino, formulado pelas meninas entrevistadas, parece articular de maneira um tanto conflituosa, a conjugação de ideais tradicionais e modernos na construção e apresentação de sua identidade feminina. Quando pensavam em ter filhos, não incluíam seus possíveis parceiros nesta empreitada, considerando a gravidez como uma coisa delas, uma postura tradicional. Ao mesmo tempo, negavam a gravidez e apresentavam a impossibilidade de engravidar como uma vantagem do mundo masculino, uma postura moderna. Em nenhum momento as meninas pensavam na possibilidade de serem um "casal grávido" e dividirem a gestação com seus parceiros.

A coexistência entre ideais tradicionais e modernos na constituição dos sujeitos foi apontada por Figueira (1987). Segundo este autor, em tempos modernos as transformações objetivas ocorrem muito rapidamente, enquanto as subjetividades precisam de mais tempo para se acostumarem às mudanças. As meninas entrevistadas articulavam, em suas práticas cotidianas, regras tradicionais e modernas, e as tensões inerentes a este convívio eram explicitadas em seu discurso.

O convívio entre ideais conflitantes parece ser uma das marcas mais significativas da constituição dos sujeitos na sociedade contemporânea. Existem alguns casos em que os indivíduos comportam-se de maneira moderna com vistas à consolidação de objetivos tradicionais. Um exemplo deste fato encontra-se no trabalho de Rosa (2000). A autora analisa a construção de identidades femininas em um grupo de mulheres com idades entre 22 e 35 anos, da cidade do Rio de Janeiro, que desenvolveram, ou desenvolvem

relacionamentos afetivos sexuais com homens estrangeiros "loiros de olhos azuis".

Segundo Rosa (2000), estas mulheres passam por um processo de individualização onde a construção de um projeto para o encontro de um parceiro estrangeiro é um modelo de estratégia para mudança de vida e ascensão social. Todas elas possuem curso universitário, falam inglês fluentemente e articulam as representações sobre si mesmas a partir da idéia de projeto, uma postura ligada a interpretações de grupos sociais que articulam sua visão de mundo com base na noção de indivíduo. Um indivíduo responsável por si mesmo que projeta seu destino. Ao mesmo tempo que se definem a partir destes critérios modernos (ou pós-modernos) procuram um relacionamento tradicional com um estrangeiro rico que, na maioria das vezes, as transformará em donas de casa ou trabalhadoras de funções de menor prestígio, de forma que possam trabalhar e ser donas de casa ao mesmo tempo, uma postura bastante tradicional.

Ainda pensando nas vantagens do mundo feminino, as meninas afirmaram que são "mais sensíveis", "têm o corpo mais formado que o do homem" e "querem ser absolutas". Quando perguntei o que este adjetivo significava, fui informado de que ser absoluta significava ser superior a todas as mulheres. Uma mulher absoluta se sobressai e chama a atenção de todas as outras e também dos homens.

Ao mesmo tempo que querem ser absolutas, percebem como vantagens poder ser "mais boba, chorona", diferentes dos homens que são machões durões. Segundo as meninas, "mulher chora muito, é muito sentimental, não existe aquela que é durona", e esta inexistência foi apontada como desvantagem. Poder chorar é uma vantagem e não ser durona uma desvantagem, mais um indicativo da difícil convivência entre ideais divergentes.

5.6 – Ser homossexual: vantagens e desvantagens

As discussões acadêmicas sobre homossexualidade tiveram início com a busca por suas causas últimas. As primeiras iniciativas de análise esperavam poder encontrar os determinantes da homossexualidade, entendendo-a como um fenômeno unitário da natureza humana. Após muitas tentativas infrutíferas, parece haver consenso sobre a impossibilidade de determinação destas causas. No Brasil a homossexualidade não deve ser caracterizada como um fenômeno unitário e sim como algo plural, que transcende qualquer tentativa de uniformização (Parker, 1993).

A partir dos avanços dos estudos de gênero, tornou-se lugar comum observar que as diferenças comportamentais entre homens e mulheres não são orientadas pela biologia, reconhece-se que a masculinidade e a feminilidade são forjadas socialmente de forma que variam de cultura a cultura. Este raciocínio, fundador da temática de gênero, impede qualquer tipo de generalização quando se discute o masculino e o feminino e orienta o debate científico para a compreensão da diversidade sem preocupações singularizantes. O mesmo raciocínio, entretanto, não é aplicado quando o que está em debate é a homossexualidade, a tendência é acreditar que homossexuais masculinos e femininos são biologicamente ou psicologicamente diferentes dos heterossexuais (Fry e MacRae, 1984).

No universo brasileiro, a homossexualidade parece não ser definida pelas práticas sexuais em si. O que define e classifica um homem ou mulher como homossexuais é a relação entre as práticas e os papéis sexuais desempenhados no decorrer dos relacionamentos. O masculino, no Brasil, é associado à atividade sexual – é o homem que come – e o feminino à passividade – é a mulher quem dá. Quando transportadas para as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo, estas classificações se impõem de forma a organizar a realidade sexual e manter o ativo como masculino e o passivo como o feminino, o gay, a bicha (Fry e MacRae, 1984; Parker, 1991, 1993).

Este capítulo foi iniciado com o título - Ser homossexual: vantagens e desvantagens” mas, de acordo com o discurso dos meninos e meninas

entrevistados, não há nenhuma vantagem em ser homossexual. Parte das respostas explicita a negação de qualquer vantagem – “não tem vantagem”, “não tem vantagem nenhuma, porque sempre quando passa na rua é xingado. Lá vai o homossexual, lá vai a bicha”. Outros declararam não saber e “nada a declarar”. O restante do grupo partiu da auto-afirmação de sua identidade não-homossexual – “não tenho como saber”, “eu acho que é uma escolha de vida do homem”, “ah! Eu não sei porque eu não sou”, “ah! Pra eles é bom. Eles gostam de transar com homem”. Ainda houve uma resposta que procurou explicar o homossexualismo fugindo a qualquer hipótese demográfica e filiando-se à idéia de uma natureza homossexual “tem mulher sobrando, então porque eles tem essa coisa de ser homossexual, mas é a natureza deles”.

Esta pergunta não constava do segundo encontro do “projeto aids”. Optei por incluí-la devido as constantes brincadeiras dos meninos em sala de aula e a ausência de uma discussão sobre homossexualidade masculina ou feminina no interior do projeto. Estas brincadeiras possuíam uma estrutura onde um menino contestava a masculinidade do colega mais próximo que, imediatamente, se defendia e transferia a acusação para o seguinte. Em uma das aulas, por exemplo, um aluno perguntou à professora se a camisinha feminina poderia ser utilizada para a prática de sexo anal, pois seu colega gostaria de experimentá-la com o namorado. Quando a professora respondeu que mesmo sem ter sido projetada para este tipo de relação sexual a camisinha poderia ser utilizada, o aluno afirmou que então estava tudo bem. Seu colega, muito constrangido, apontou para o do lado dizendo que era ele quem queria transar com o namorado.

Estas brincadeiras não eram exclusividade dos meninos, fazendo sentido até mesmo para a professora. Logo no primeiro encontro, ela comentou que na nossa cultura é muito difícil uma menina “dar mole” e o menino não transar e afirmou que estava “metendo o pau nos meninos”, o que proporcionou a reação destes que gritaram “sai fora professora!”. A brincadeira e a reação faziam sentido para ambos, o que demonstra a presença e a legitimidade destas classificações no cotidiano de docentes e discentes. No mesmo encontro,

a professora afirmou que os adolescentes tinham o hábito de “levar a camisinha na bunda”, referindo-se à prática de se guardar a camisinha na carteira de dinheiro, no bolso traseiro direito das calças jeans, o que provocou muitas risadas devido à ambigüidade do comentário. Como sempre, a brincadeira foi estopim de diversas acusações de que um aluno ou outro “levava na bunda”.

Nas entrevistas, quando perguntava sobre o ser homem e ser mulher, as respostas eram espontâneas. Os entrevistados se classificavam como homens ou mulheres, o que lhes permitia realizar as mais diversas comparações. Nestas definições, alguns pontos se repetiam: a alteridade era constantemente apontada e homem ou mulher apareciam, no discurso de meninos e meninas, como seu par oposto. A experiência do reconhecimento da alteridade se consolidava com a afirmação do ser. Na definição do ser homem, os meninos se colocavam em oposição e sem nenhuma proposta de igualdade com as mulheres; e as meninas realizavam a mesma oposição, mas esta vinha carregada de propostas de igualdade. Para elas, meninos e meninas são diferentes; mas equivalentes, e mantêm relações entre si. Quando falaram do homossexual, ao contrário, não o definiram como uma oposição complementar alicerçando seus discursos em juízos de valor, sempre negativos, que partiam dos menos severos “não tenho nada contra” mas também “nada a favor” até os mais duros “eu acho isso um absurdo”, “isso eu nunca faria”, “eu acho que é ruim”.

O discurso dos entrevistados apresentou as tensões inerentes à definição da homossexualidade em seus universos simbólicos. Em alguns momentos, o homossexualismo era classificado como uma “opção sexual”, como a escolha de outro tipo de preferência sexual, o que apareceu em afirmações como – “é uma escolha de cada um”, “eu não escolhi essa escolha de vida pra mim”. Em outros, era sugerida uma natureza homossexual que aparecia em afirmações como “mas é a natureza! Então o que a gente pode fazer”, “eu acho que é ruim porque a pessoa não tem alternativa, tem que ser homossexual”. Ainda existiu uma terceira forma discursiva que parecia articular a idéia de escolha a uma

determinação natural ou social: “se tem a vontade de ser homossexual, ninguém vai agredir pra ser homem; porque se é assim, é assim”.

É possível perceber que a mesma tensão, descrita por Fry e MacRae (1984) e Parker (1993), inerente ao discurso científico, aparece no debate cotidiano. No discurso dos entrevistados, o homossexual foi apresentado como um ser liminar⁵⁵ que oscilava entre o masculino e o feminino e esta oscilação ora foi apontada como uma imponderabilidade da natureza, ora como opção e ainda como a articulação entre natureza e opção, ou talvez, natureza e cultura.

As brincadeiras eram tão constantes e naturalizadas, que poderiam ser realizadas com todos os meninos da sala, inclusive comigo. No segundo encontro, a professora me presenteou com uma cópia xerográfica do símbolo do projeto (um pênis metamorfoseado em pintinho vestindo uma camisinha). Quando me entregou o presente houve uma gargalhada geral e os meninos repetiam, quase em coro: “Aí Rodrigo, vai ganhar o pintinho, heim!!! Há!Há!Há!”. De início a brincadeira me encabulou, mas logo percebi que poderia ser entendida como sinônimo de pertencimento ao grupo de meninos.

Partindo dos dados apresentados, é possível perceber que o programa de orientação sexual observado se estruturava a partir de uma matriz heterossexual onde a homossexualidade era colocada à margem. Ao mesmo tempo, as brincadeiras exploravam a ambigüidade e a instabilidade do “ser homem”, o que reafirma a interpretação de Nolasco (1997) de que ser homem requer investimento contínuo e incessante, pois para cada “homem de verdade” existem muitos outros que não o são. Assim, “o macho e a bicha”, “o bem sucedido e o fracassado”, “o forte e o fraco” são polaridades constantemente

⁵⁵ Liminaridade, de acordo com Turner (1974), é um processo onde os “liminares” não estão em um, nem em outro status cultural. Nestas fases, segundo o mesmo autor, as pessoas podem ser muito criativas em sua libertação dos controles estruturais ou consideradas perigosas do ponto de vista da manutenção da lei e da ordem. Os homossexuais, no discurso de meus entrevistados, aparecem associados à segunda opção: são vistos como um perigo. Turner percebe a liminaridade como uma fase, ou um período determinado. No caso da homossexualidade, este período não existe, ou não pode ser determinado, e embora possam ser vistos como indivíduos entre o masculino e feminino, daí a condição liminar, possuem uma liminaridade permanente, o que lhes confere uma posição marginal.

utilizadas para demarcar as fronteiras do que é ser homem na sociedade brasileira.

Badinter (1993) afirma que a manutenção da identidade masculina exige que os homens enfrentem permanentemente o desafio de provar que são homens. Segundo a autora, a heterossexualidade é a terceira prova. Primeiramente o menino deve se dissociar da mãe, provando que não é mais bebê; depois, se distinguir radicalmente do sexo feminino, provando que não é uma menina; e finalmente, provar que não é homossexual, portanto, não deseja outros homens e não quer por eles ser desejado. Seguindo esta lógica, é possível pensar que as diversas brincadeiras realizadas no decorrer das aulas faziam parte da terceira prova. Os entrevistados já tinham passado pela primeira prova, agora procuravam se distinguir do sexo feminino, o que faz parte da segunda prova, e queriam mostrar que não desejavam e não queriam ser desejados por homens. Para tal, faziam uso de termos populares definidores da homossexualidade, empregando-os como categorias acusatórias contra seus pares, chamando-os de "gays", "boiolas", "bichas".

A marginalidade da condição homossexual apareceu com frequência quando citaram as desvantagens da homossexualidade. Ao contrário da pergunta sobre as vantagens, onde havia consenso na ausência de qualquer vantagem, a maioria citou o preconceito e a discriminação como a principal desvantagem de ser homossexual. Esta desvantagem foi apontada por quatro entrevistados, duas meninas e dois meninos. Os meninos ainda afirmaram que a desvantagem era "dar o cu" e "ter que ter relação com o homem" e as meninas sublinharam que o homossexual não pode "fazer o que a mulher pode. Não pode engravidar". Aqui percebe-se outra constante em suas análises sobre o homossexualismo: a negação da homossexualidade feminina. Meninos e meninas tinham somente o homossexual masculino como referencial de homossexualidade. Este ponto já havia sido comentado pela professora. Ela afirmava que nos atendimentos individuais, somente os meninos realizavam questões sobre a homossexualidade. Dentre as meninas, a homossexualidade

só aparecia como brincadeira, em grupos, quando alguma delas afirmava, por exemplo, ter sido cantada por uma "sapata", referindo-se a uma homossexual feminina.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diz o ditado popular que, em alguns casos, o sujeito mira no que vê e acerta no que não vê. Este dito indica sorte e é utilizado em diversos casos. A pesquisa que acabou de ser apresentada é um bom exemplo deste fenômeno, pois ao encerrar a exposição dos dados e análises decorrentes destes, posso dizer, sem medo de errar, que atirei no que vi e acertei no que nem imaginava poder ver.

As considerações finais de uma pesquisa, muito mais do que conclusões, são um momento de reflexão do autor onde se pode pensar mais livremente, posto que todos os dados necessários a este exercício intelectual já foram expostos. Pretendo, neste momento, refletir sobre meus avanços e retrocessos para que possa explicar o que mirei e apresentar o que acertei.

Meu primeiro contato com os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1999, foi suficiente para despertar as mais diversas questões. A partir de sua leitura, fiquei entusiasmado a ponto de acreditar que todas as escolas do Brasil iriam se pautar por aquela nova legislação, e conseguia vislumbrar as transformações que esta mudança poderia proporcionar, principalmente com relação à novidade que traziam: os temas transversais e, em específico, a proposta de orientação sexual.

Neste momento dei o primeiro tiro e obtive o primeiro acerto. O seminário sobre a proposta de orientação sexual dos PCN's, apresentado no curso de didática geral, em 1999, foi um sucesso e toda a turma se contagiou com a proposta. Acreditávamos que brevemente iríamos nos deparar, nas escolas em que fôssemos lecionar, com esta nova legislação e estaríamos, portanto, participando de sua implantação.

Passados dois anos, em 2001, na turma de mestrado do PPGSA, pretendi estudar o mesmo objeto e ampliar as questões. Desta vez desejava não só analisar o texto da Lei com mais profundidade, mas também sua

implantação em uma escola municipal. Neste ponto meu tiro resvalou e em seu deslize acabou acertando em um alvo não previsto. Estava procurando uma escola com um projeto de orientação sexual organizado a partir dos PCN's e encontrei uma que não os conhecia, mas mesmo assim mantinha um projeto em pleno funcionamento.

Como no dito popular, este encontro inesperado não pode ser considerado azar e sim sorte pois o "projeto aids" me apresentou uma realidade impossível de ser percebida pelo trabalho documental. De início, pretendia analisar o conjunto de representações sociais de gênero, adolescência e sexualidade que estava contido no documento oficial comparando-o com as "classificações nativas", presentes no cotidiano das salas de aula. Sabendo da ausência dos PCN's, precisei também analisar o "projeto aids e a escola" e foi possível perceber que o "projeto aids" não era fruto do primeiro, o que era óbvio, e nem diretamente do segundo, pois trazia a marca pessoal da professora que o coordenava e de sua luta pela manutenção deste trabalho. Articulando sua formação acadêmica e experiência profissional, Margarida conseguiu manter o "projeto aids" em pleno funcionamento até o ano de 2001, quando precisou abandoná-lo.

O olhar antropológico me fazia perceber que as classificações nativas existiam independentemente do texto da Lei, e que este era apenas a consolidação institucional de um conjunto de representações coletivas que percebiam o adolescente como um indivíduo cuja sexualidade está em plena expansão. De acordo com esta representação, o adolescente deveria aprender a viver o prazer proporcionado pelo início da vida sexual e se afastar dos perigos trazidos pela aids, pelas doenças sexualmente transmissíveis e pela gravidez não planejada. Estas representações faziam sentido até mesmo entre os adolescentes que afirmavam, nas entrevistas, que o "projeto aids" era bom para os adolescentes que precisavam falar sobre sexo, sem se incluir nesta categoria.

Os estudos de gênero estão marcados pela oposição tradição/modernidade, pois a partir do movimento político e da crítica científica, as mulheres iniciaram o rompimento com o tradicional. As políticas de orientação sexual analisadas neste trabalho são frutos da modernidade; elas só foram possíveis em um mundo pós-feminista, onde a liberdade sexual de homens e mulheres proporcionou o rompimento com a tradição e, ao mesmo tempo, colocou um problema para a organização social. Quando as famílias perderam o monopólio da socialização de seus filhos e filhas para a vivência da sexualidade, foi preciso pensar em qual seria a instituição capaz de realizar este processo.

De acordo com as propostas aqui analisadas, a escola seria esta instituição, pois deveria assumir a implantação das políticas de educação ou orientação sexual. Estas políticas, por sua vez, não são somente educativas, pois envolvem questões sanitárias advindas do aparecimento da aids, do aumento da contaminação de adolescentes por doenças sexualmente transmissíveis e da necessidade de controle da natalidade proporcionada pelo aumento de gravidez não planejada nesta fase da vida. As políticas de orientação sexual se articulam a políticas de saúde e unem duas preocupações coletivas: a sexualidade e a reprodução na adolescência, ora as unindo, ora as separando.

No "projeto aids", a relação entre sexualidade e reprodução perpassou todos os encontros, pois a proposta de planejamento familiar era freqüentemente apresentada. Na tentativa de racionalizar as duas experiências, a sexualidade e a reprodução, a professora as trabalhava em conjunto, em alguns momentos, e em separado, em outros. A justificativa acionada para a racionalização da sexualidade era a necessidade de se prevenir das doenças sexualmente transmissíveis e da aids. Já para a reprodução propunha-se que os adolescentes pensassem que "filho era pra vida toda" e que eles tinham o direito de decidir.

Em todos estes momentos um problema se fazia presente. Era necessário controlar a tensão entre regulação/autonomia e, para tal, a professora procurava transformar os adolescentes em juizes de si mesmos. Eram eles que deveriam regular sua autonomia a partir do preceito de que tudo era permitido desde que estivessem felizes, protegidos e conscientes do ato que praticavam. Em alguns exemplos, como o do menino que a procurou dizendo que a namorada tinha pedido para ele abandonar a camisinha, esta postura fica explícita. Neste caso, a professora o aconselhou a fazer o que não o agredisse, tendo consciência do risco que estaria assumindo caso optasse por manter um relacionamento sexual desprotegido.

Margarida afirmava constantemente que seu papel não era julgar nenhum deles. Seu objetivo era fornecer informações seguras para que os alunos pudessem decidir o que fazer. Segundo a professora, imaginar que qualquer tipo de imposição autoritária pudesse funcionar com adolescentes era um engano, pois no caso de existir uma postura impositiva, os adolescentes fariam exatamente o contrário do que fosse ensinado, com o intuito de desafiar e transgredir. Esta postura fazia com que todas as informações oferecidas no "projeto aids" fossem seguidas de exclamações do tipo: "olha, eu não vou estar lá pra ver o que vocês vão fazer não, heim!!!" ou "na hora quem decide é você!".

A partir das entrevistas realizadas com os adolescentes, foi possível perceber que o uso de preservativos para a manutenção de uma relação segura era consenso. Todos os não-vingens afirmaram utilizá-los em suas relações e os vingens manifestaram que iriam fazer uso assim que iniciassem sua vida sexual. O principal alicerce desta postura coletiva não era o medo da aids ou das doenças sexualmente transmissíveis e sim da gravidez. As meninas estavam preocupadas em não engravidar e os meninos em não engravidá-las, de forma que ambos percebiam o preservativo como a maneira mais prática e eficaz de se proteger.

Quando Margarida tratava seus alunos com igualdade, conseguia sua aprovação de forma que a professora era consenso em toda a turma. Durante as entrevistas ela chegou a ser apontada como "a melhor professora do colégio" por entender seus alunos, não ser "mandona" e estar disposta a ouvi-los, além de não dar "uma aula chata". Talvez seja possível perceber esta aprovação como fruto direto da postura não-autoritária da professora. Durante as entrevistas foi possível perceber que todos os alunos elogiavam este tipo de postura, o que os fazia acreditar na idoneidade e capacidade técnica de sua professora. Talvez seja possível pensar que esta aprovação se refletia no consenso sobre o uso do preservativo em todas as relações sexuais. Os alunos pareciam se perceber como os únicos responsáveis por seus corpos e classificavam o preservativo como seu principal aliado. Embora Margarida acreditasse que o preservativo era a melhor forma de proteção para seus alunos, não procurava obrigá-los a usá-lo, mas a partir da ausência de obrigação parecia abrir espaço para a reflexão, que era realizada com base nas informações fornecidas por ela.

As políticas públicas para orientação da sexualidade partem do pressuposto de que os professores estariam aptos e interessados em ensinar a boa vivência da sexualidade, enquanto os alunos estariam prontos e dispostos a aprender. O trabalho de campo apresentou uma realidade diferente da representada nas políticas públicas. Os alunos eram bastante receptivos ao projeto, mas os professores, com exceção de Margarida e das professoras de teatro, nem sempre estavam dispostos a trabalhar estas questões. Dentre as professoras, observei várias manifestações de apoio ao "projeto aids", já entre os professores não presenciei nenhuma. Quando interroguei Margarida sobre este fato, ela relatou que o apoio era geral, mas o dos professores era mais silencioso. A partir da observação de campo e das entrevistas foi possível perceber que, com alguma frequência, os professores manifestavam reações jocosas com relação ao projeto. Este tipo de postura também foi citada pela professora, em uma entrevista, quando relatou que no início de

seu trabalho havia sido chamada, por um professor de educação física, de “pornoprofessora”.

No terceiro encontro na escola fui convidado a observar uma aula de teatro onde os alunos interpretavam um bordel. No meio da interpretação, que foi realizada no pátio da escola, um dos professores, ao ver os alunos se abraçando, demonstrou espanto com a situação, fato que levou a professora de teatro a avisá-lo que estavam apenas representando. Após esclarecido, este professor afirmou que para ele aquilo “não era teatro não, heim!!!”.

Existiam ainda alguns professores que demonstravam uma curiosidade excessiva com relação à vida sexual de seus alunos. Margarida relatou que evitava discutir assuntos mais próximos à vida pessoal pois os alunos costumavam dar depoimentos que, em alguns casos, ultrapassavam as fronteiras da sala e chegavam aos ouvidos da direção e do corpo docente. Quando um destes casos ocorreu, houve problemas com alguns professores que queriam saber se “fulaninha dá ou não dá”, atitude reprovada pela responsável pelo “projeto aids” e pelo conjunto de professoras.

As posturas diferentes de professores e professoras com relação ao projeto de orientação sexual são um bom exemplo do quanto a instituição escolar se encontra marcada por relações sociais de gênero. Enquanto as professoras parecem se preocupar em educar os jovens para o entendimento e a vivência de sua sexualidade, os professores limitam-se a lidar de maneira jocosa com a questão, chegando a classificar o trabalho como um tipo de pornografia, daí o apelido “pornoprofessora”. Ainda é necessário destacar que alguns professores preferiam manter-se fora do projeto, permaneciam na escola mas não assistiam às aulas, o que não está previsto em nenhuma das políticas públicas analisadas.

Os projetos de orientação sexual são desenvolvidos, principalmente, na relação entre professores e alunos, algumas vezes mediada por material

didático pedagógico como revistas, livros e fitas de vídeo escolhidos pelo docente. Se existem interpretações tão diferentes sobre a importância e eficácia deste trabalho, é possível perguntar sobre quais os tipos de valores e saberes que são produzidos ou reafirmados nesta relação. Se estes valores e saberes se colocam como reguladores de condutas e modos de ser, qual sua contribuição para a construção e reafirmação de representações sociais sobre a sexualidade masculina e feminina? Como estas diferenças se consolidam na prática dos projetos de orientação sexual? Que tipo de relações de poder elas refletem? Quais os seus reflexos nas representações dos alunos?

Na Escola Municipal Orsina da Fonseca, o comportamento jocoso por parte dos professores causava reações diferentes entre meninos e meninas. Nas meninas causava constrangimentos e indignação, como a de Marcela, uma aluna de 17 anos que interpretava uma prostituta e reclamou, com a professora de teatro, que após o professor dizer que aquilo para ele “não era teatro não!”, ela havia se sentido “realmente uma puta!”. Enquanto as meninas se sentiam constrangidas, os meninos pareciam apoiar este tipo de postura dos professores, o que foi percebido na ênfase colocada por eles em algumas histórias, como a de um professor que afirmou que não gostava de ensinar sexo pois preferia fazer. O relato destas histórias sempre provocava muitas risadas e brincadeiras entre os meninos.

A partir destes exemplos é possível lançar algumas questões que não faziam parte desta pesquisa inicial. Quem são os professores responsáveis pela implantação de projetos de orientação sexual? Que características, profissionais ou pessoais, são valorizadas para a escolha destes profissionais? Como estes docentes se colocam com relação ao coletivo docente e como este se coloca em relação aos primeiros? Quais são as causas apontadas para a implantação de um projeto de orientação sexual? Os comportamentos e posturas com relação aos projetos de orientação sexual são sempre diferentes entre professores homens e mulheres? Em que estes comportamentos diferentes, caso existam, podem contribuir para a compreensão dos processos de formação de

masculinidades e feminilidades hegemônicas na cultura brasileira? Estas são questões para pesquisas futuras.

Ainda existiu outro momento em que acertei no que não tinha mirado. Os PCN's prevêem o debate sobre relações de gênero como parte de um programa de orientação sexual. O "projeto aids", embora não fosse orientado por esta legislação, também previa este debate, o que demonstra a disseminação do debate sobre gênero e a consolidação desta problemática em várias dimensões da realidade. Este debate se faz presente no campo científico, na formulação de políticas públicas e no discurso comum posto que, mesmo sem estar presente na proposta do "projeto aids e a escola", Margarida incorporou esta discussão ao seu projeto. Nas discussões sobre gênero ocorridas no decorrer das aulas do "projeto aids", percebi a ausência de uma discussão sobre homossexualidade masculina ou feminina e a presença constante de brincadeiras com o objetivo de contestar a masculinidade dos meninos. Os alunos freqüentemente usavam as categorias "homossexual", "bicha", "gay", "boiola" de forma acusatória e testavam a masculinidade de seus pares afirmando, por exemplo, que determinado aluno queria utilizar a camisinha feminina para se relacionar com seu namorado.

A partir desta constatação foi possível perceber que o programa de orientação sexual observado se organizava a partir de uma matriz heterossexual onde a homossexualidade era colocada à margem e se consolidava como desvio, o que me leva a perguntar se é possível generalizar esta matriz da heterossexualidade obrigatória, entendendo-a como a estrutura organizadora dos projetos e programas de orientação sexual. Com o intuito de comparar as representações de gênero que faziam parte do universo dos adolescentes com as apresentadas nos encontros do "projeto aids", perguntei, nas entrevistas, sobre as vantagens e desvantagens de ser homem, mulher e homossexual. Todos os entrevistados citaram vantagens e desvantagens do masculino e do feminino, e com relação à homossexualidade afirmaram que

não existia nenhuma vantagem, reafirmando a posição marginal desta orientação sexual.

Finalizando, gostaria de comentar que a análise de programas e projetos de orientação sexual tem sido realizada, principalmente, por psicólogos e especialistas da educação. Desde o início da pesquisa este fato chamou a atenção e me levou a indagar sobre os motivos de a antropologia, mesmo após os avanços dos estudos de gênero, ainda não ter se debruçado sobre este objeto de estudo. Dialogar com outras disciplinas não é uma tarefa simples pois cada uma realiza suas análises a partir dos pressupostos e questões inerentes aos seus respectivos campos de estudo. Ao mesmo tempo, o debate interdisciplinar pode oferecer novas descobertas, bastando que cada uma das áreas tenha clareza na proposição de questões que estejam inseridas no seu próprio campo. Acredito que a análise antropológica que realizei pode contribuir para o desvelamento de aspectos das classificações sobre as fases da vida na sociedade brasileira, sobre as representações do "ser homem", "ser mulher" e "ser homossexual", sobre os ritos necessários para a transição da infância à idade adulta, sobre as intrincadas relações de gênero presentes no cotidiano de docentes e discentes no cenário escolar, sobre o estado das relações de força entre as gerações e a consolidação das classificações coletivas em problemas sociais passíveis de recebimento de políticas públicas.

No decorrer deste trabalho procurei compreender como um conjunto de representações sociais sobre adolescência e sexualidade se consolidou em políticas públicas para a orientação da sexualidade nesta fase da vida e, ao mesmo tempo, como estas políticas públicas de caráter generalizante eram (re) apropriadas na singularidade de uma sala de aula. Por paradoxal que possa parecer, mesmo tendo sido formuladas a partir de representações coletivas, as políticas aqui analisadas não deram conta da realidade da sala de aula, o que aponta para a necessidade de maior investimento em sua implantação, principalmente no que diz respeito à formação continuada de coordenadores regionais de educação, professores e equipe técnica. Intervir na realidade não

faz parte do *métier* científico, mas a partir dos dados é possível afirmar que os PCN`s poderiam ser plenamente contemplados com o "projeto aids", bastando apenas que a Secretaria Municipal de Educação trabalhasse pela sua implantação.

Goldenberg (1997), em seu livro sobre a "arte de pesquisar", afirma que a pesquisa é um exercício que deve ser vivido com criatividade, organização, clareza e, acima de tudo, sabor. Não tenho a pretensão de me avaliar como criativo, organizado e claro, mas posso afirmar que o desenvolvimento deste trabalho envolveu, durante todos os momentos, inclusive os mais difíceis, muito sabor. Mirar um alvo e acertar outro foi um pouco assustador, mas, ao mesmo tempo, muito gratificante.

7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ALMEIDA, C. C. L de. **Formação e Estratégia de Discursos sobre Sexualidade nas Escolas Públicas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Sociologia/IFCS/UFRJ, 1994. Dissertação de Mestrado.
- ALTMANN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Revista Estudos Feministas** vol. 9 n. 2/2001.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA INTERDISCIPLINAR DE AIDS. **A Aids e a Escola: nem diferença nem discriminação**. Rio de Janeiro: Abia, 1993.
- BADINTER, E. **XY: sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BASSANEZI, C. Mulheres dos Anos Dourados. In: DEL PRIORI, M. (org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp e Contexto, 1997.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. São Paulo, Circulo do Livro.
- BECKER, H. **Uma Teoria da Ação Coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- BOURDIEU, P. A dominação Masculina. In: **Educação & Realidade** 20(2), jul/dez, 1995.
- _____. A Ilusão Biográfica. In: Ferreira, M. (org). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- BOZON, M., HEILBORN, M. L. Iniciação sexual no Rio de Janeiro e em Paris. In: **Novos Estudos Cebrap**, 59:111-35, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível na internet via <http://www.mec.gov.br>
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: volume 1** – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília. MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: volume 8** – Apresentação dos temas Transversais, ética/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília. MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: volume 10** – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília. MEC/SEF, 1997.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**; lei 8.069/90 – apresentado por Siro Darlan. Rio de Janeiro: DP&A, 4ª edição, 2002.
- BRUSCHINI, M. C. A. Participação na mesa redonda - Educação Sexual: instrumento de

democratização ou de mais repressão realizada na XXXII Reunião da SBPC. Rio de Janeiro –

julho-1980. In: **Revista Cadernos de Pesquisa. SP (36), 1981.**

- CONSELHO REGIONAL DE MEDICINA DO RIO DE JANEIRO. Resolução nº 35/91. Dispõe sobre a responsabilidade ética das instituições e profissionais médicos na prevenção, controle e tratamento dos pacientes com aids e soropositivos. Publicado in: **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas.** RIBEIRO, M. (org). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993 em anexo ao texto de RACHID, M. Aspectos Clínicos da Doença.
- COSTA, J. F. Prefácio in: **A Construção da Solidariedade: AIDS, Sexualidade e Política no Brasil.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ABIA:IMS, UERJ, 1994.
- DA MATTA, R. Tem pente ai?: reflexões sobre a identidade masculina. In: CALDAS, D. **Homens.** São Paulo: Ed. Senac, 1997.
- Declaração Universal dos Direitos Fundamentais da Pessoa Portadora do Vírus da Aids. **Informativo nº 9 do projeto aids e a escola,** não datado.
- DIAS, A. F. **Educação Sexual na Escola de 1º Grau: em busca de uma abordagem interdisciplinar.** Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UFRJ, 1993.

Dissertação de Mestrado.

- DURKHEIM, É. & MAUSS, M. Algumas Formas Primitivas de Classificação. In: DURKHEIM, É. **Coleção Grandes Cientistas Sociais.** São Paulo: Ática.
- ELIAS, N. & SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- FIGUEIRA, S. **Uma Nova Família?.** Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade Vol. 1. A Vontade de Saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FRY, P. & MACRAE, E. **O que é homossexualidade.** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- GEWANDSZNAJDER, F. Mudando de Corpo: puberdade. In: RIBEIRO, M. (org). **O Prazer e o Pensar volume 1: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde.**

São

- Paulo: Ed. Gente e Centro de Orientação e Educação sexual, 1999.
- GILLIGAN, C. **Uma Voz Diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.
 - GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
 - GOLDBERG, A. **Feminismo e Autoritarismo**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Sociologia/IFCS/UFRJ, 1987. Dissertação de Mestrado.
 - GOLDENBERG, M. **Ser Homem, ser Mulher: dentro e fora do casamento**. Rio de Janeiro: Revan, 1991.
 - _____. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
 - _____. O Macho em Crise: um tema em debate dentro e fora da academia. In: GOLDENBERG, M. (org). **Os Novos Desejos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
 - _____. A Crise do Masculino: um tema em debate dentro e fora da academia. In: **Revista Lugar Primeiro**. PPGSA/IFCS/UFRJ, 2001.
 - _____. & RAMOS, M. A Civilização das Formas: o corpo como valor. In: GOLDENBERG, M. (org). **Nu & Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
 - HEILBORN, M.L. & BRANDÃO, E.R. Introdução: Ciências Sociais e Sexualidade. In: **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. HEILBORN, M.L. (org). Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1999.
 - HEILBORN, M. L. **Antropologia e Pesquisa Quantitativa**. Palestra ministrada nos encontros de sociologia e antropologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia IFCS/UFRJ em 29 de agosto de 2002.
 - **Jornal do Brasil**. O único compromisso é ser feliz - 28/08/2001.
 - **Jornal O Dia**. Sexo entra no currículo. Gravidez precoce e o fantasma da aids levam para a escola a discussão da sexualidade - 23/09/1997.
 - _____. Educação sexual sem mistério - 30/03/1999.
 - _____. Diálogo ainda é difícil - 17/04/1999.
 - _____. Município e Estado buscam soluções para o problema - 09/03/1999.
 - _____. Hábito começa na infância - 05/04/1999.

- **Jornal O Globo.** Aulas para evitar gravidez precoce. Estado propõe educação sexual nas escolas para reduzir o número de mães adolescentes - 27/06/1999.
- _____ . O direito de ser mãe. Médicos e Juízes debatem se adolescentes têm capacidade de educar – 09/06/2002.
- **Jornal Radcal.** Publicação da Fundação Athos Bulcão. Brasília/DF, 1999.
- KIMMEL, M. S. A Produção Simultânea de Masculinidades Hegemônicas e Subalternas. In: **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre: Instituto de Pós-Graduação de Antropologia Social da UFRS, ano 4, nº 9. outubro, 1998.
- KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo: Perspectiva, 1998.**
- LENOIR, R. Objeto Sociológico e Problema Social. In: MERLIÉ, D. (org). **Iniciação à Prática Sociológica.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.
- LÉVI-STRAUSS, C. A família. In: **O Homem, a Cultura e a Sociedade.** Fundo de Cultura.
- LONGO, P. H. P. Grupos Minoritários. In: RIBEIRO, M. (org). **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas.** Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1993.
- MACHADO, L. Z. Família, Honra e Individualismo. In: **Anuário Antropológico 85.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.
- MANN, J., TARANTOLA, D. J.M., NETTER, T. W. **A Aids no Mundo.** Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS, UERJ, 1993.
- NOLASCO, S. Um "Homem de Verdade". In: CALDAS, D. **Homens.** São Paulo: Editora Senac, 1997.
- OVERING, J. "Men Control Women? The 'catch 22' in the Analysis of Gender". In: **International Journal of Moral and Social Studies.** Vol.1.n.2, 1986.
- PARKER, R. Homossexualidade Masculina. In: RIBEIRO, M. (Org). **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.
- _____ . **A Construção da Solidariedade: AIDS, Sexualidade e Política no Brasil.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ABIA:IMS, UERJ, 1994.
- PINTO COSTA, N. F. Aspectos Médicos da Doença. In: RIBEIRO, M. (org). **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas.** Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1993.
- RIBEIRO, M. **O Prazer e o Pensar volume 1 e 2: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde.** São Paulo: Ed. Gente e Centro de Orientação e Educação sexual, 1999.

- RIO DE JANEIRO. **Relatório do Núcleo do Município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Mimeo, 1996.
- _____. **Relatório do projeto aids e a escola**. Rio de Janeiro: Mimeo não datado.
- ROSA, R. de M. O Imaginário de Gênero entre Cariocas e Estrangeiros. In: GOLDENBERG, M. (org). **Os Novos Desejos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ROUCO, J. J. M. Aspectos Sociais e Culturais. In: RIBEIRO, M. **O Prazer e o Pensar volume 1: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Ed. Gente e Centro de Orientação e Educação sexual, 1999.
- RUA, M. das G. As Políticas Públicas e a Juventude dos anos 90. In: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Volume 2. Brasília, 1998.
- SABINO, C. Musculação: expansão e manutenção da masculinidade. In: GOLDENBERG, M. (org). **Os Novos Desejos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- _____. As Drogas de Apolo: o consumo de anabolizantes em academias de musculação. **Revista Lugar Primeiro**. PPGSA/IFCS/UFRJ, 2001.
- _____. Anabolizantes: drogas de Apolo. In: GOLDENBERG, M. (org). **Nu & Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- SALEM, T. O Casal Igualitário: princípios e impasses. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Número 9 (3), 1989.
- SANTOS, C. E. dos. A formação do profissional de saúde para o trabalho educativo com adolescentes. In: RIBEIRO, M. (org). **O Prazer e o Pensar volume 2: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Editora gente e Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999.
- SANTOS, E. M. dos. **Sexualidade e Saber: monstros, mistérios e encantamentos na educação brasileira**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UFRJ, 1996. Tese de doutorado.
- SAYAD, A. **A Imigração**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- SAYÃO, Y. Orientação Sexual na Escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J.

G. (org). **Sexualidade na escola. Alternativas teóricas e praticas.** São Paulo: Summus, 1997.

- SOARES, R. Adolescência: monstruosidade cultural?. **Educação e Realidade** 25(2): julho/dezembro, 2000.
- SWARTZ, M. J., TURNER, V., TUDEN, A. – Introdução in: SWARTZ et. All (eds). **Political Antropology.** Aldine, Chicago, 1966.
- SWARTZ, M. J – Introduction. In: Swartz, M (ed), **Local-Level Politics: Social and Cultural Perspectives.** Aldine, Chicago, 1968.
- TAVARES, R. M. Aspectos Psicológicos. In: RIBEIRO, M. (org). **O prazer e o Pensar volume 1: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde.** São Paulo: Ed. Gente e Centro de Orientação e Educação sexual, 1999.
- TURNER, V. W. **O Processo Ritual.** Estrutura e Antiestrutura. Petrópolis: Ed.Vozes, 1974.
- VAITSMAN, J. **Flexíveis e Plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- VELHO, G. **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- VERAS, M. E. B., VIEIRA, S. L. **LDB: perguntas e respostas sobre a educação básica. Texto apresentado nos Encontros Regionais de Educação.** Ceará, 1997. (mimeo)
- VIANNA, C. Sexo e Gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, J. G. (org). **Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997.
- WEREBE, M. J. Participação na mesa redonda - Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão realizada na XXXII Reunião da SBPC. Rio de Janeiro - julho-1980. In: **Revista Cadernos de Pesquisa.** SP (36), 1981.

PÁGINAS DA INTERNET CONSULTADAS:

- Home page do CORES – Centro de Orientação e Educação Sexual: <http://www.cores.org.br>
- Home page da Secretaria Estadual de Educação: <http://www.rio.rj.gov.br/sme>
- Home page da Secretaria Municipal de Saúde: <http://www.saude.rio.rj.gov.br>
- Home page do Sexólogo Marcos Ribeiro: <http://www.marcosribeiro.com.br>

8 – LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1 – Lei Estadual nº 1892 de 20/11/1991
- Anexo 2 – Portaria Interministerial nº 796 de 29/05/1992

- Anexo 3 – Cópia do informativo nº 11 do “projeto aids e a escola”
- Anexo 4 – Cópia do Relatório do “projeto aids e a escola” nos anos 1992 e 1993
- Anexo 5 – Relatório do Núcleo Rio do “projeto aids e a escola” no ano de 1996
- Anexo 6 – Símbolo do “projeto aids”

ANEXO 1

ANEXO 2

ANEXO 3

ANEXO 4

ANEXO 5

ANEXO 6

