



Helena Altmann

Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Dauster

Rio de Janeiro, 4 de abril de 2005.

HELENA ALTMANN

**VERDADES E PEDAGOGIAS NA EDUCAÇÃO SEXUAL EM
UMA ESCOLA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Tania Dauster Magalhães e Silva
Orientadora
PUC-Rio

Profª Maria Aparecida Campos Mamede Neves
Presidente
PUC-Rio

Profª Rosália Maria Duarte
PUC-Rio

Profª Maria Luiza Heilborn
UERJ

Profª Guacira Lopes Louro
UFRGS

Profº PAULO FERNANDO CARNEIRO DE ANDRADE
Coordenador Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas - PUC-Rio

Rio de Janeiro, ____/____/____.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Helena Altmann

Graduou-se em Educação Física pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) em 1995. Defendeu a dissertação de mestrado intitulada “Rompendo fronteiras de gênero: maris (e) homens na Educação Física” em 1998 na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Vem desenvolvendo pesquisa nos campos da educação, sexualidade e gênero.

Ficha catalográfica

Altmann, Helena

Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola / Helena Altmann ; orientadora: Tania Dauster. – Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005.

226 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

Inclui referências bibliográficas.

1. Educação – Teses. 2. Educação sexual. 3. Sexualidade. 4. Gênero. 5. Escola. 6. Adolescência. 7. Gravidez. 8. Núcleo de adolescentes multiplicadores. I. Dauster, Tania . II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação . III. Título.

CDD: 370

Ao Carlos,
que comigo inventa sonhos para seguir.

AGRADECIMENTOS:

À minha mãe, Madalena, e ao meu pai, Walter, de novo e sempre. A ela, também pela revisão desse texto e a ele, pelo *abstract*.

Às minhas irmãs, Sílvia, Nara e Elisa, tão longe e sempre tão perto, e meus cunhados Balthazar e Marcelo.

À Tania Dauster, pela sempre agradável e profícua interlocução e orientação.

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e à escola que gentilmente me acolheu para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Às professoras e aos professores da escola, pelo que me ensinaram ao abrir as portas das suas aulas e conceder entrevistas.

Às meninas e aos meninos que simpaticamente conversaram comigo.

À professora Silvana pelo incondicional acolhimento nas suas atividades escolares ao longo de um ano.

Às professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio pelos ricos momentos de aprendizagem.

Às e aos colegas de turma na PUC.

Ao Programa Interinstitucional de Treinamento em Metodologia de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Saúde Reprodutiva, promovido pelo Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde/IMS/UERJ, com apoio da Fundação Ford.

À eficiente e sempre atenciosa secretária do Departamento de Educação da PUC-Rio, em particular, Patrícia, Geneci, Joice e Janaína, sem quem não teria ultrapassado com leveza as burocracias para a redação de uma tese.

Ao CNPq e à FAPERJ pelo financiamento dessa pesquisa.

Às professoras que compõe essa banca, Elaine Reis Brandão (NESC/UFRJ) Guacira Lopes Louro, Isabel Lelis, Maria Aparecida Mamede, Maria Luíza Heilborn, Rosália Duarte e à Zaia Brandão que participou das qualificações.

Ao pessoal do GEISH pelo feliz e frutífero encontro em Campinas.

Aos vários amigos e amigas que compartilharam e colaboraram, de uma forma ou de outra, dessa trajetória, em especial, Andréa Pavão, Cristina Carvalho, Jean-Christophe Larroque, Laura de Paula, Lílian de Lacerda, Marc Prochasson, Sandra Rodrigues, Sibeles Cazelli, Silvana Affran.

À Beatriz, que me mostra a cada dia “como toda gente tem que não ter cabimento para crescer”.

Ao Carlos, pois “seu olhar melhora o meu”.

Resumo:

ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. Rio de Janeiro, 2005. 226 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese teve como objetivo investigar a construção social da educação sexual em uma escola municipal do Rio de Janeiro com um Núcleo de Adolescentes Multiplicadores (NAM). Foi desenvolvida uma pesquisa etnográfica entre agosto de 2002 e junho de 2003, tendo sido feitas observações dos encontros do NAM, de aulas de diversas disciplinas e, em especial, das de Ciências, além de reuniões, recreios e outros. Foram realizadas entrevistas com professoras/es e estudantes. Sendo a sexualidade um importante foco de investimento político e de tecnologia de governo, a escola desponta como um espaço privilegiado para o desenvolvimento do *biopoder*. Esta tese demonstra de que modo a educação está imbricada nessa problemática e como ela se relaciona com outras áreas do saber, como a biologia, a medicina, a demografia e a psicologia, a fim de gerenciar a sexualidade adolescente. A educação sexual tem sido realizada nas escolas, predominantemente por professoras/es de Ciências, a partir do tema “reprodução humana” e, em algumas escolas, dentro do NAM. A escola oferece um saber que se propõe científico e, portanto, verdadeiro sobre a sexualidade, o qual é utilizado pelos/as alunos/as como um critério de verdade para avaliar seus conhecimentos prévios sobre esse tema. O corpo humano é concebido como um organismo e cada um dos órgãos é estudado tendo como foco principal a função reprodutiva. Ganha assim destaque o corpo da mulher em relação ao do homem. Contraditoriamente, ao desenvolver a educação sexual a partir do tema reprodução, é esta que acaba sendo enfatizada, quando é justamente a ocorrência dela entre adolescentes que diversas políticas educacionais querem evitar. As intervenções escolares buscam desenvolver nos/as adolescentes um sentido de “responsabilidade” em torno das relações sexuais, buscando mudar ou adequar os dispositivos que estruturam os comportamentos preventivos. Para isso, além de recomendar o uso do preservativo para uma prática de sexo seguro, aconselha-se um determinado modelo de relacionamento no qual a relação sexual deva ocorrer. De modo semelhante, a gravidez desponta como uma experiência inadequada a esse período da vida.

Palavras-chave: educação sexual, sexualidade, gênero, escola, adolescência, gravidez, Núcleo de Adolescentes Multiplicadores.

Abstract:

ALTMANN, Helena. **Truths and pedagogies in sex education at one school.** Rio de Janeiro, 2005. 226 p. Dissertation. (PhD in Education) – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis has the objective of investigating the social construction of sex education in a public school with a Nucleus of Adolescent Multipliers (NAM). An ethnographic research was developed in a school in Rio de Janeiro, Brazil, between August, 2002, and June, 2003. During this period, NAM's meetings, classes of various subjects, and, specially, the classes of Sciences were observed, as well as meetings, breaks, and other activities. Students and teachers were interviewed. The current intense debate about the sexuality of adolescents is caused by the fact that sexuality is an important focus of political investment and of governance technology, and, the school reveals itself as a privileged space for the development of *biopower*. This thesis demonstrates in what ways education is imbricated in this problematic and how it relates to other areas of knowledge, as biology, medicine, demography and psychology, in order to manage the adolescent sexuality. Sex education has been taught at schools mainly by Science teachers based on the theme of "human reproduction", and, in some schools, in the framework of NAM. The school offers the students a knowledge that pretends to be scientific, and, therefore, true about sexuality, which is used by them as a criterion of truth to judge their previous knowledge about this theme. In this perspective, the human body is conceived as an organism and each organ is studied having as main focus its reproduction function. Thus, the woman's body receives greater emphasis than the man's body. Contradictorily, when sex education is developed on the basis of the reproduction theme, precisely this ends up being emphasized, in spite the fact that it is exactly its occurrence among adolescents that the various educational policies intend to avoid. The school interventions try to develop among adolescents a sense of "responsibility" around the sexual relations, aiming to change or to adequate the mechanisms that structure patterns of preventive behavior. With this objective, the school, besides fostering the use of preservatives for the practice of safe sex, ends up recommending a specific model of relationship, in which sex relations should occur. In a similar way, pregnancy appears as an inadequate experience for this period of life.

Key words: sex education, sexuality, gender, school, adolescence, pregnancy, Nucleus of Adolescent Multipliers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
Sobre a pesquisa.....	25
1.1 Questões teórico-metodológicas	25
1.2 Seleção da escola	29
1.3 Sobre o trabalho de campo	32
1.4 Sobre as entrevistas	34
1.4.1 Relações entre a maior quantidade de meninas entrevistadas e a educação sexual escolar	34
1.4.2 Entrevistas com estudantes	40
1.4.3 Entrevistas com professoras(es)	42
1.3 Sobre o lugar de pesquisadora na escola	43
CAPÍTULO 2	
Espaços escolares de educação sexual	48
2.1 Educação sexual nas aulas de Ciências	49
2.2 Educação sexual no NAM	56
2.2.1 Informações gerais	56
2.2.2 Participantes	58
2.2.3 Atividades desenvolvidas	63
2.2.4 Multiplicação	66

CAPÍTULO 3

A escola como critério de verdade	71
3.1 A responsabilidade escolar pela educação sexual em relação à família	72
3.2 “O melhor tratamento é a prevenção”	78
3.3 Preocupações e conhecimentos historicamente datados	83
3.4 Uma perspectiva científica	85

CAPÍTULO 4

Ensinando sobre o corpo, sobre ser homem e ser mulher	91
4.1 Um corpo fragmentado e funcional	92
4.2 Prioridade ao corpo da mulher	97
4.3 Órgãos sexuais como fundamentos de gênero	101
4.4 Diferenças de gênero inscritas no óvulo e no espermatozóide	107
4.5 “Coisas de homem e coisas de mulher”	109
4.6 Sistemas classificatórios de gênero: universos paralelos?	112
4.7 O problemático lugar das condutas desviantes na escola: um caso de homossexualidade	118

CAPÍTULO 5

Construindo ideais de relação entre garotas e garotos	126
5.1 “Tipo de mulher”	126
5.2 Circulação de informações e a necessidade de preservar-se	130
5.3 Tirar e perder a virgindade	134
5.4 Planejando a prevenção	135
5.5 Idade ideal: meninas aguardam, meninos apressam-se	138
5.6 A primeira vez deve ser “da lista”	140
5.7 Intervenção escolar sobre as relações de garotas e garotos	143

CAPÍTULO 6	
Ensinando a prevenir a “gravidez precoce”	148
6.1 Sobre a inadequação social entre gravidez e adolescência	148
6.2 A educação frente à gravidez na adolescência como um problema demográfico	154
6.3 Momento e situação ideais	158
6.4 “Ser pai é...”	161
6.5 Reprodução e anticoncepção	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
ANEXO 1	
Tabela 4 – Dados sobre estudantes entrevistados/as	190
Tabela 5 – Dados sobre professores/as entrevistados/as na escola	193
Tabela 6 – Dados sobre professoras de outras escolas entrevistadas	194
ANEXO 2	
Consentimentos informados	195
Carta às mães, aos pais ou responsáveis	198
ANEXO 3	
Exemplos de entrevistas	199
Entrevista com a professora coordenadora do NAM	199
Entrevista com um grupo de estudantes	212

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sugestões de temas para o NAM	63
Tabela 2 – Sistemas classificatórios de gênero	114
Tabela 3 – Variação das taxas específicas de fecundidade por idade. Brasil, 1991 e 2000	156
Tabela 4 – Dados sobre estudantes entrevistados/as	190
Tabela 5 – Dados sobre professores/as entrevistados/as na escola	193
Tabela 6 – Dados sobre professoras de outras escolas entrevistadas	194

LISTA DE SIGLAS

ABIA – Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

CRE – Coordenadoria Regional de Educação¹

DIU – Dispositivo Intra-Uterino

DST – Doença Sexualmente Transmissível

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

NAM – Núcleo de Adolescentes Multiplicadores

NEAS – Núcleo de Educação Ambiental e Saúde

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização Não-governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas par a Educação, a Ciência e a Cultura

¹ A Secretaria de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro é dividida em 8 CREs.

INTRODUÇÃO

“Até que ponto a educação sexual faz falta?” Esta pergunta deu início a um programa de reportagens exibido recentemente numa das principais redes de televisão do país. O repórter anunciava que tratariam sobre o “drama dos jovens que vivem suas primeiras experiências sexuais” e concluía: “Neste início de século, os adolescentes surpreendem pela pressa: tornam-se pais e mães como se isso fosse apenas mais uma brincadeira.” (GLOBO REPORTER, 2004)

A sexualidade adolescente tem sido assunto freqüente nos meios de comunicação, como jornais, revistas, televisão. A divulgação de alguma nova pesquisa quantitativa ou demográfica serve de mote para que este tema ganhe ainda maior destaque, como ocorreu em 2002, por ocasião da divulgação dos dados do Senso de 2000, e em 2004, quando da publicação de uma pesquisa da UNESCO (CASTRO, 2004). Ao se falar sobre o “drama dos jovens que vivem suas primeiras relações sexuais”, a escola é recorrentemente evocada como espaço ideal de intervenção e de implementação de programas de educação sexual. Esse projeto também está expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que propõem que a educação sexual, ali chamada de orientação sexual, seja um tema transversal a ser trabalhado por todas as disciplinas, em todos os ciclos de escolarização.

Por que esta explosão discursiva em torno da sexualidade adolescente? De que modo ela é focada como um problema social frente ao qual a escola é conclamada a intervir? E de que modo a escola constrói e organiza seu trabalho educacional em torno da sexualidade adolescente? Essas são algumas questões sobre as quais esta tese busca refletir.

Conforme analisado ao longo de seus capítulos, o que está por traz deste intenso debate sobre a sexualidade adolescente é o fato de a sexualidade ser um importante foco de investimento político e instrumento de tecnologia de governo. Durante o século XX, consolida-se um modelo de controle social denominado por Foucault de *biopoder*, o qual é marcado por um forte investimento político na vida e para o qual o controle da sexualidade é fundamental. A importância do sexo como foco de disputa política deve-se ao fato de ele se encontrar na articulação entre os dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda uma tecnologia política da vida: o sexo faz parte das disciplinas do corpo – permitindo o exercício de micropoderes – e pertence à regulação das populações. Assim, a sexualidade foi esmiuçada e tornou-se chave da individualidade, dando acesso à vida do corpo e à vida da espécie, permitindo o exercício de um *biopoder* sobre a população.

Por sua vez, a escola desponta como um espaço privilegiado para o desenvolvimento do *biopoder*, buscando garantir amplo impacto populacional no controle da sexualidade de crianças e, principalmente, adolescentes. Esta tese demonstra de que modo a educação está imbricada nessa problemática e como ela se relaciona com outras áreas do saber, como a medicina, a demografia e a psicologia, afim de gerenciar a sexualidade adolescente. A educação sexual desenvolvida na escola está fundamentada em uma forte preocupação em “administrar” o modo como os/as adolescentes ingressam e vivenciam a vida sexual adulta – no sentido de ter a primeira relação sexual (BOZON, 2004). Doenças sexualmente transmissíveis (DST), AIDS e, principalmente, gravidez são temas deflagradores das preocupações docentes e suas intervenções. Essas questões perpassam todo o trabalho escolar de educação sexual, o qual transmite um conhecimento que se propõe científico e, portanto, verdadeiro e, além disso, oferece noções práticas de prevenção e auto-cuidado. Junto com a prescrição do uso do preservativo, prescrevem-se normas de comportamento que, explicitamente ou não, pretendem influenciar a vida sexual dos/as adolescentes, seja no que se refere a quando, em que circunstâncias e como ter relações sexuais, seja em relação à escolha do momento oportuno de vivenciar uma gravidez.

Esta pesquisa, portanto, investigou de que modo uma escola desenvolve seu trabalho de educação sexual. Para isso, foram pesquisados os espaços com ação educativa planejada, especificamente orientados para a educação sexual. Mesmo estando ciente de que essa ocorre informalmente em vários espaços escolares,

como recreios, banheiros, festas, entre outros, esta tese detém-se em espaços de intervenção pedagógica intencionalmente direcionados a esse tema. O que talvez poderíamos chamar de “currículo oculto sobre sexualidade” não fez parte da delimitação do problema desta pesquisa.

Antes de apresentar seus resultados, cabe olhar para a trajetória desse trabalho, cujo resultado é agora apresentado nesta tese de doutorado. Escrever a tese é também retomar esse projeto inicial e os caminhos percorridos na delimitação do problema de pesquisa, no trabalho de campo e na elaboração de seus resultados.

Este projeto começou a ser pensado em 1999, ainda antes de meu ingresso no doutorado em Educação da PUC-Rio. Ao ingressar no programa em 2001, a idéia geral da pesquisa mantinha-se a mesma, no entanto, o projeto em si já sofrera diversas modificações. O delineamento dos percursos a serem seguidos continuaram sendo transformados até o primeiro exame de qualificação, em agosto de 2002, quando o projeto de pesquisa intitulado “Pedagogia da sexualidade e do gênero: a construção social da orientação sexual em uma escola” foi aprovado, dando início à pesquisa de campo, que, por sua vez, produziu suas próprias modificações de percurso. Além dos fecundos momentos de diálogo e aprendizagem vivenciados dentro da PUC-Rio, através da realização de cursos, orientações, seminários, entre outros, muito contribuiu para todo esse processo de pesquisa a participação no *Curso de Metodologia de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Saúde Reprodutiva*, realizado no Instituto de Medicina Social (IMS) da UERJ em abril de 2002¹. Além disso, entre agosto de 2002 e fevereiro de 2003 tive oportunidade de residir em Paris, França, tendo, desse modo, tido acesso à parte da produção francesa sobre o tema desta pesquisa.

Desde o início, esta pesquisa pretendeu investigar a implementação da educação sexual em uma escola. A responsabilização da escola por essas questões é um fenômeno relativamente recente no Brasil. Até a década de 90, não havia um consenso em torno dessa questão, sendo as experiências isoladas e não resultantes de diretrizes educacionais mais amplas. A publicação dos PCN em 1996 é um marco importante na consolidação da educação sexual como um problema escolar.

¹ Esse curso e o posterior financiamento de uma pesquisa foram realizados com recursos do Programa Interinstitucional de Treinamento em Metodologia de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Saúde Reprodutiva, promovido pelo Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e

Conforme constatado mais tarde através da pesquisa, apesar de não ter sido os PCN que inseriram este tema na escola, eles passaram a legitimar trabalhos que já vinham sendo desenvolvidos e sua proposta, apesar de não ter sido implementada, passou a ser vista como um ideal, como aquilo que “deveria ser feito” – essas questões serão retomadas em momentos oportunos na tese.

Assim, publicados em 1996, com o objetivo de estabelecer uma referência curricular nacional², os PCN apresentam a educação sexual como um tema transversal, nomeado de “orientação sexual”, a ser trabalhado nas escolas brasileiras. De acordo com essa proposta, os temas transversais tematizam problemas fundamentais e urgentes da vida social, sendo o tema “orientação sexual” justificado pelo crescimento de casos de “gravidez indesejada” entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV. Eles deveriam ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização e os trabalhos deveriam ocorrer de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e como extraprogramação, sempre que surgissem questões relacionadas ao tema (BRASIL, 1998).

Frente a este quadro, o objetivo inicial desta pesquisa foi o de investigar a inserção da educação sexual como tema transversal em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. No entanto, uma fase exploratória do trabalho de campo – que teve como objetivo melhor delimitar a temática a ser investigada – exigiu uma reconstrução do problema da pesquisa. O campo mostrou que o trabalho de educação sexual nas escolas organizava-se, não de uma forma transversal, mas disciplinar ou “nuclear”, ou seja, dentro de aulas de Ciências e de Núcleos de Adolescentes Multiplicadores (NAM). Não contava, portanto, com a intervenção de todo o corpo docente, mas de especialistas. Uma nova escola foi selecionada e o problema central da pesquisa passou a ser a construção social da educação sexual em uma escola com um NAM. Deste modo, observaria os encontros do NAM e as aulas de 7ª série, em particular as de Ciências.

Assim, a primeira constatação feita a partir da pesquisa é de que a educação sexual é realizada predominantemente por professoras/es de Ciências, dentro das

Saúde/IMS/UERJ, com apoio da Fundação Ford.

² Segundo o Ministério da Educação, eles são uma referência nacional para o ensino básico, estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas. No entanto, também é enfatizado o caráter flexível desta proposta, a qual deveria permitir um diálogo com as escolas no que se refere à elaboração de seu projeto pedagógico. Disponível em

aulas de Ciências das 7^{as} séries, a partir do tema “reprodução humana”. Desde minhas primeiras visitas a diversas escolas para selecionar aquela onde o trabalho de campo seria desenvolvido, após explicitar os objetivos da pesquisa³, as diretoras ou coordenadoras pedagógicas colocavam-me em contato com professoras/es de Ciências. Desde esse momento inicial, a escola me mostrou serem essas aulas o principal espaço escolar de educação sexual. Se, por um lado, a delimitação metodológica dessa pesquisa, não permite a ampla e absoluta generalização dessa afirmação, por outro, ela também permite afirmar que essa constatação não se restringe à escola investigada, tendo sido observada também em outras instituições, pois, além das observações detalhadas em uma instituição, foram feitas visitas a outras e entrevistas com outras professoras, conforme detalhado no primeiro capítulo da tese.

Além das aulas de Ciências, na escola investigada, a educação sexual também ocorria dentro do NAM. Esta experiência, no entanto, é bastante isolada, pois apenas um pequeno número de escolas municipais conta com esse grupo. Em 2002, elas eram 63 entre 1036 escolas municipais. Outrossim, este e diversos outros NAMs eram coordenados por professoras de Ciências. No segundo capítulo da tese, é explicado com maiores detalhes o funcionamento desses grupos.

A educação sexual na escola, portanto, está fortemente ligada ao campo das ciências biológicas. Este dado, de suma importância, não é em si uma grande novidade, pois a vinculação da educação sexual às aulas de Ciências já foi apontada – e criticada – por outras pesquisas (CASTRO, 2004, ROSISTOLATO, 2003, MEYER, 1998). O mais importante aqui será compreender como a educação sexual está ligada a esse campo de saber, que outros saberes a modulam, como essas relações – que ultrapassam a instituição escolar – se estruturam, produzindo jogos de verdade sobre o sexo na escola.

Não são poucas as pesquisas que criticam a escola por adotar uma perspectiva biológica de educação sexual (CASTRO, et. al. 2004, FURLANI, 2003, MEYER, 1998, OLIVEIRA, 1998, entre outras). Em alguns casos, chega-se a reivindicar “uma ação que aborde educativamente as questões afetas à

<http://www.mec.gov.br/>, acesso em 10.09.01.

³ Esses objetivos eram apresentados de modo amplo: conhecer como ocorre a transmissão de saberes referentes a cuidados com a saúde e com o corpo na escola, e, mais especificamente,

sexualidade de forma a abranger *todos* os aspectos envolvidos”⁴ (OLIVEIRA, 1998, p. 103). No entanto, no meu entender, essa pretensão à totalidade é impossível, pois qualquer forma de abordagem do tema será sempre parcial e sob determinada perspectiva.

Crítica semelhante também foi explicitada nos PCN:

Praticamente todas as escolas trabalham o aparelho reprodutivo em Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, nem o interesse dos adolescentes, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui a dimensão da sexualidade (BRASIL, 1998, p. 292).

De modo a superar essa abordagem considerada restrita, os PCN propõem que a educação sexual seja trabalhada como tema transversal, em que cada disciplina escolar abordaria a sexualidade a partir da perspectiva de seu campo de saber. Isso, supostamente, contemplaria “uma visão ampla e não reducionista das questões que envolvem a sexualidade”, em que fossem consideradas “as dimensões biológica, psíquica e sociocultural da sexualidade” (BRASIL, 1998, p. 316). A escola como um todo, e não o professor de Ciências em particular, é responsabilizada por transmitir uma visão não reducionista da sexualidade. Supõe-se que falar sobre sexualidade em todas as disciplinas, a partir das suas especificidades, garantiria uma abordagem ampla da mesma. No entanto, conforme já mencionado, essa proposta enfrenta dificuldades de concretização e permanece sendo vista como aquilo que os/as professores/as acreditam deveria ser feito. Na prática, a educação sexual permanece bastante vinculada à disciplina de Ciências e ao conteúdo reprodução, conforme observado não só na instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, mas também em outras.

Outro argumento recorrente é de que apenas informação não é suficiente para que haja mudanças de comportamentos (FURLANI, 2003, MONTEIRO, 2002, OLIVEIRA, 1998). Destaca-se ainda que, ao invés de trabalhos esporádicos, as ações educativas devem ser contínuas (CASTRO, et. al., 2004, FURLANI, 2003, BRASIL, 1998, p. 293).

A ausência do reconhecimento da diversidade de representações e práticas dos grupos sociais e do enfoque no contexto socioeconômico é outra limitação atribuída às práticas preventivas apoiadas em pressupostos dos modelos

conhecer trabalhos de educação sexual.

⁴ Grifos meus.

cognitivos de mudança de comportamento. As políticas de prevenção ao HIV/AIDS dominantes nos anos que se seguiram à descoberta da AIDS foram, segundo Simone Monteiro (2002), orientadas pela ênfase na transmissão de informações, na responsabilidade individual e no enfoque epidemiológico do risco.

Por fim, há ainda diversas pesquisas que apresentam diferentes propostas, sugestões, soluções para uma intervenção mais eficaz. (SILVA, 2002, PINTO e TELLES, 2000, OLIVEIRA, 1998, GROPA AQUINO, 1997, GUIMARÃES, 1995, PAIVA, 1996, RIBEIRO, 1990).

No entanto, ainda que de acordo com alguns desses argumentos, ao invés de criticar a intervenção escolar ou propor alguma solução, gostaria aqui de problematizar essa questão de uma outra maneira. Por que o tema da sexualidade exige uma abordagem tão diferenciada? Por que essa demanda, incorporada pela própria professora, de que o ensino sobre reprodução ultrapasse a biologia enquanto o mesmo não é demandado do sistema respiratório, circulatório ou digestório? Por que questões ligadas ao sexo precisam ser ensinadas de modo distinto de questões ligadas à alimentação ou à respiração, por exemplo? Por que uma proposta curricular nacional como os PCN cria um tema transversal específico sobre esse assunto intitulado “Orientação Sexual”?⁵ Considerando a existência de um outro, chamado Saúde, cabe ainda questionar por que a Orientação Sexual não está incluída no tema Saúde, merecendo, ao contrário, um tratamento específico e privilegiado?

Há algo que perpassa todas essas críticas e problematizações em relação à atuação escolar: a busca de uma intervenção mais eficiente. Há uma forte demanda de resultados, em outras palavras, uma busca constante de mudar ou adequar os dispositivos que estruturam os comportamentos preventivos. Busca-se o aprimoramento das técnicas de prevenção, considerada a melhor estratégia frente a diversas doenças. Por sua vez, a prevenção de DSTs e da AIDS, bem como de uma gravidez, depende, em grande parte, da mudança de comportamentos sexuais. É essa busca que justifica a implementação de políticas preventivas na escola, como a educação sexual e o NAM. Através de técnicas de poder diversas, fundamentadas em determinados campos de saber, pretende-se

⁵ Os outros temas transversais são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo.

levar os/as adolescentes a “incorporarem a mentalidade preventiva e a praticarem sempre” (BRASIL, 1998, p. 328).

Um importante esclarecimento diz respeito à utilização nesta tese do termo “educação sexual” ao invés de “orientação sexual”. Enquanto em países de língua inglesa e francesa o primeiro termo é mais comum, no Brasil, na Educação, ele tem sido substituído nos últimos anos por “orientação sexual”, o qual é utilizado pelos PCN e pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro. Essa escolha parece estar ligada ao termo “orientação educacional”, uma vez que, historicamente, os orientadores educacionais dividiram com os professores de Ciências a responsabilidade por trabalhar esse tema na escola (BONATO, 1996). Exemplo disso foi a apresentação de 56 trabalhos sobre educação sexual no V Congresso Brasileiro de Orientação Educacional realizado na década de 70 (ROSEMBERG, 1985). Além disso, em 1977, o setor de Orientação Educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo elaborou um projeto pedagógico de “orientação sexual” a ser implementado a título de experiência piloto na rede municipal. A primeira parte do projeto consistiu no treinamento de orientadores educacionais e de professores de Ciências (ROSEMBERG, 1985).

No entanto, a utilização do termo “orientação sexual” acarreta problemas de interpretação, pois, no campo de estudos da sexualidade e nos movimentos sociais, assim como, de um modo geral, na bibliografia internacional, “orientação sexual” é o termo sob o qual se designa a opção sexual, evitando-se, assim, falar em identidade. Até mesmo na escola pesquisada, durante a realização de entrevistas, ocorreram confusões com a utilização dessa expressão.

Na bibliografia pesquisada, foram encontradas poucas análises específicas que demarcassem diferenças entre esses termos. Na maior parte dos casos, as pesquisas adotam um ou outro, ou até mesmo ambos, sem discerni-los, o mesmo tendo ocorrido dentro da escola.

Uma exceção é o livro de Paulo Ribeiro (1990), no qual o autor estabelece uma distinção entre essas expressões. Para ele, educação sexual referir-se-ia aos processos culturais contínuos que, desde o nascimento, direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e comportamentos ligados à manifestação da sua sexualidade. Essa educação ocorreria informalmente, na família, na rua, na escola, através dos meios de comunicação etc. Já a orientação sexual seria uma

intervenção institucionalizada, sistematizada, organizada e localizada, com a participação de profissionais treinados para esse fim.

Ao adotar o termo orientação sexual, os PCN não analisam diferenças dessa expressão em relação à educação sexual e tampouco justificam o porquê da escolha daquele e não desse. Em uma nota de rodapé esses termos são considerados semelhantes, dizendo que a proposta apresentada nesse documento recebe diferentes denominações em trabalhos similares, tais como educação sexual, educação em sexualidade, educação afetivo-sexual, entre outros (BRASIL, 1998, p. 299). Por outro lado, ainda que não explicita essa distinção, adota a expressão educação sexual para referir-se a educação recebida na família, enquanto a orientação sexual ocorreria na escola.

Enfim, as escolhas entre os termos educação ou orientação sexual parecem seguir uma aleatoriedade relativa, ou, ao menos não são explicitados motivos ou diferenças de concepções que justifiquem a escolha de um ou de outro. Na escola investigada, apesar da expressão orientação sexual ser mais comum, por vezes educação sexual também era adotada. Nesse sentido, a fim de evitar mal-entendidos com os outros significados de orientação sexual e seguindo uma certa tendência internacional, adoto nesta tese a expressão educação sexual.

Um outro esclarecimento diz respeito aos termos adolescência e juventude. Ainda que, sob certa perspectiva, a categoria adolescência esteja mais associada a matrizes disciplinares da psicologia, enquanto a categoria juventude a matrizes disciplinares da sociologia (CALAZANS, 2000), o termo adolescentes é adotado ao longo da tese por ser a categoria utilizada na escola para se referir aos/às estudantes. No senso comum, a adolescência precede à juventude, sendo aquela um momento de intensas transformações físicas e emocionais. O modo de os/as professores/as compreenderem esse período de passagem da infância à idade adulta é abordado no sexto capítulo da tese, ao se analisar a incompatibilidade social entre adolescência e gravidez. Essa relação de precedência é também apontada por alguns pesquisadores. Olivier Galland afirma que a adolescência se distingue culturalmente da juventude, pois aqueles permanecem sob maior dependência e proteção dos pais ou de educadores. Nesse sentido, ela está mais próxima da infância do que da idade adulta. Já a juventude adquire uma certa independência em relação à geração anterior, mesmo se esta independência seja apenas parcial – por exemplo, não morar mais junto com os pais, mas permanecer

parcial ou totalmente financiado por eles. A juventude não acendeu integralmente aos papéis adultos, por exemplo, vivendo uma situação profissional ainda precária ou não compondo uma nova família (GALAND, 2001).

Esta tese está subdividida em seis capítulos. O primeiro deles, após apresentar alguns pressupostos teórico metodológicos que orientaram o trabalho, explicita os critérios adotados e a metodologia seguida no trabalho de campo, desde o que diz respeito à escolha da escola, ao trabalho de campo, às entrevistas até ao processo de redação da tese. O segundo capítulo, intitulado “Espaços escolares de educação sexual”, refere-se aos locais onde a educação sexual era desenvolvida na escola. Na medida em que descreve esses espaços, problematiza algumas possibilidades e limites da intervenção escolar, organizada a partir das aulas de Ciências e do Núcleo de Adolescentes Multiplicadores.

O terceiro capítulo, “A escola como critério de verdade”, dá início às análises propriamente ditas, organizadas em torno de alguns temas específicos. Esse capítulo busca delimitar as distinções entre o que os/as adolescentes aprendem na escola sobre sexualidade e aquilo que aprenderam previamente, em outros locais. Essa análise permite demonstrar que o aprendido na escola é utilizado pelos/as alunos/as como um critério de verdade para avaliar seus conhecimentos prévios sobre esse tema. A escola lhes oferece um saber que se propõe científico e, portanto, verdadeiro sobre a sexualidade.

“Ensinando sobre o corpo, sobre ser homem e ser mulher” é o título do capítulo seguinte. Uma vez que o conhecimento do corpo do homem e da mulher é considerado fundamental para o ensino da sexualidade, esse capítulo analisa que corpo é esse que serve de base para a educação sexual. Esse corpo, fragmentado e funcional, é concebido sob uma perspectiva das ciências biológicas, sobre o qual, no entanto, inscrevem-se diferenças de gênero entre homens e mulheres. De certa forma, a biologia absolutamente distinta dos corpos de homens e mulheres, no que se refere a sistemas reprodutores, genes e hormônios, fundamenta distinções provenientes da cultura entre eles. Ser homem e ser mulher deve seguir um padrão de normalidade e aqueles que se desviam dessa norma encontram dificuldades de inserção na escola. Exemplo disso, analisado na última parte do capítulo, são os problemas enfrentados por um “homossexual assumido” na escola.

O quinto capítulo, “Construindo ideais de relação entre garotas e garotos”, analisa como as meninas nessa faixa etária idealizam sua primeira relação sexual.

Essa passagem está envolta por de uma série de preocupações e planejamentos, principalmente para as meninas, que demonstram valorizar menos a virgindade em si e mais a primeira relação sexual. No plano das intenções expressas, elas reproduzem os ensinamentos escolares, que prescrevem não só o uso de um preservativo, mas também um certo tipo ideal de relação entre garotos e garotas.

Por fim, o sexto capítulo, “Ensinando a prevenir a ‘gravidez precoce’”, detém-se nos ensinamentos escolares sobre a gravidez. Apesar da reprodução ser o eixo central do trabalho escolar de educação sexual, a gravidez é uma experiência desaconselhada a adolescentes. Nessa faixa etária, uma gravidez nunca é simplesmente uma gravidez, mas uma “gravidez na adolescência”, “gravidez indesejada”, “gravidez precoce”, “gravidez não-planejada” ou “gravidez inesperada”. A escola não ensina apenas as etapas do processo de reprodução, desde a fecundação, passando pela gestação até o parto. Ela ensina também como evitá-la, de modo que ocorra num momento preciso da vida de um certo tipo de casal – estável, heterossexual etc –, sendo precedida de planejamento, entre outros.

Em anexo estão quadros com dados dos/as estudantes e professores/as entrevistados, os modelos de consentimentos informados utilizados para as entrevistas e duas entrevistas na íntegra: a realizada com a professora de Ciências coordenadora do NAM e uma com um grupo de duas alunas e um aluno.

1

Sobre a pesquisa

1.1

Questões teórico-metodológicas

Esta pesquisa utilizou a etnografia como opção teórico-metodológica. Esta perspectiva metodológica foi adotada a fim de possibilitar a “documentação do não-documentado” na escola, ou seja, investigar não apenas o que é dito e está escrito sobre “educação sexual”, mas como essa prática se constrói no cotidiano escolar. Além disso, ela propiciou observar a dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia e descrever os sistemas de significados culturais dos sujeitos investigados referentes à sexualidade.

A partir da segunda metade do século passado, os estudos antropológicos não são mais feitos exclusivamente sobre um outro distante, diferente, pertencente à outra cultura. Assim, o referencial teórico da antropologia penetra também no campo educacional. Na relação entre esses dois campos, abre-se um espaço para debate, reflexão e intervenção, acolhendo desde o contexto cultural da aprendizagem, os efeitos sobre a diferença cultural, racial, ética e de gênero, até os sucessos e insucessos do sistema escolar em face de uma ordem social em mudança (GUSMÃO, 1997: 12). Dialogando com autores da educação e da antropologia, discorro, a seguir, acerca da interface entre esses dois campos.

Para Tania Dauster (1997), a antropologia emerge de uma forma específica de colocar problemas e, a partir do estudo das chamadas sociedades simples, volta-se para as sociedades complexas com o sentido de entender a cultura e a vida social. A etnografia é uma das vias para isto. Adotando como referência Lévi-Strauss, a autora mostra que o antropólogo visa elaborar a ciência social do observado, ultrapassando suas próprias categorias, construindo um conhecimento

fundado na experiência etnográfica, na percepção do “outro” do ângulo de suas razões positivas e não de sua privação, buscando o sentido emergente das relações entre os sujeitos.

Nesse sentido, a etnografia não deve ser reduzida a uma técnica, mas deve ser tratada como uma opção teórico-metodológica, o que, de acordo com Dauster (1997), já implica conceber a prática e a descrição etnográficas ancoradas em perguntas provenientes da teoria antropológica. Para isso, o educador precisa, mergulhando na literatura antropológica, apreender outras relações e posturas, possibilitando estranhamento e possíveis relativizações em face aos fenômenos tidos como educativos. Em outras palavras, através de uma atitude de estranhamento, visa-se o questionamento de categorias abstratas e o conhecimento mais complexo da realidade.

Esta estratégia de estranhamento é também uma forma de abordar o problema da familiaridade do pesquisador com o campo (ANDRÉ 1995). Esta questão remete-me ao que João Teixeira Lopes (1997) chama de *ilusão da familiaridade*. Devido a suas experiências como aluno ou professor, ao investigar escolas, o pesquisador tem a ilusão de já conhecer este local. Esta ilusão precisa ser vencida pela transformação do familiar em estranho através de um permanente questionamento da realidade. No entanto, o familiar não deve ser necessariamente visto como exótico, “mas como uma realidade bem mais complexa do que aquela representada pelos mapas e códigos básicos nacionais e de classe, através dos quais fomos socializados” (VELHO, 1981: 45). A ilusão da familiaridade pode ser vencida, utilizando palavras de Clifford Geertz (1989), pela substituição de quadros explicativos simples por outros mais complexos. Para Gilberto Velho (1981), o familiar, com todas as necessárias relativizações, é cada vez mais objeto relevante de investigação para uma antropologia preocupada em perceber a mudança social não apenas em nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas.

O conhecimento dos princípios básicos da etnografia e do papel da teoria na pesquisa é de fundamental importância para o pesquisador. Todavia, alguns autores alertam que nem sempre isto ocorre, e muitos estudos na educação apresentam uma enorme fragilidade teórica (DAUSTER, 1997 e ANDRÉ, 1997). Marli André enfatiza que o trabalho de campo não é uma mera coleta de dados: não se trata de reproduzir o real, mas de reconstruí-lo. A busca de interpretação

dos sistemas de representação, dos pontos de vista e das ações dos participantes não depende só do apoio teórico, mas também da experiência de campo. Neste sentido, a autora também alerta contra o divórcio entre o referencial teórico enunciado no princípio do trabalho de campo e o processo de coleta e análise de dados. Este é, segundo ela, um problema presente nas pesquisas em educação, pois diversos trabalhos fazem descrições minuciosas, mas não avançam na sistematização teórica. O trabalho de campo parece mais uma forma de confirmar resultados de outros estudos do que uma tentativa de novas descobertas.

A investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos, que o pesquisador procura entender usando uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias e gravações. Colocando uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações, é possível ver o cotidiano da escola mais de perto, o que possibilita uma aproximação a um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes (ANDRÉ, 1995).

Para a interpretação da realidade pesquisada é importante, de acordo com Dauster (1989), que a investigação seja constituída a partir das relações sociais observadas e do significado emergente.

Nesta linha, o trabalho de campo, a observação participante e o uso de entrevistas em profundidade são os instrumentos de elaboração de um conhecimento relativizador em busca dos sistemas de representação, classificação e organização do universo investigado. (DAUSTER, 1989, p. 12)

Em que pese a incompletude dessas observações, lembro que, na antropologia, a busca de compreensão do outro dentro do seu contexto social surge a partir de Malinowski, considerado o grande fundador do trabalho de campo. O próprio pesquisador, e não mais algum informante, viajante ou missionário, deve realizar as observações, que são a própria fonte da pesquisa e não ilustração de uma tese. Cabe ao pesquisador conhecer as significações e coerências próprias dos costumes de uma cultura que, tendo um funcionamento distinto das sociedades européias, não deve ser vista como primitiva ou atrasada. O conhecimento será, portanto, sempre contextualizado, pois o antropólogo não pode olhar para outra sociedade a partir de sua própria lógica, mas sim, a partir da lógica do outro. O investigador não leva ao campo hipóteses a serem confirmadas, mas perguntas de inspiração teórica, que têm um caráter flexível, pois serão

reformuladas durante o trabalho de campo, o qual também colocará novas perguntas ao pesquisador. Assim, as categorias de análise, os sistemas de classificação, as representações sociais etc. devem emergir a partir do trabalho de campo (MALINOWSKI, 1978).

A antropologia não se caracteriza por um objeto de pesquisa que lhe seja próprio, e sim por um estilo de pesquisa, uma abordagem, um enfoque, um olhar que lhe são particulares (GEERTZ, 2001). Assim, fazer etnografia, segundo Clifford Geertz (1989), é elaborar uma “descrição densa”. O etnógrafo encara uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas das quais estão sobrepostas ou ligadas entre si, sendo, ao mesmo tempo, estranhas, irregulares, não-explicitas, e cabendo-lhe captar primeiro essas estruturas, para depois explicá-las.

Outrossim, a inserção no campo é sempre precedida de uma “domesticação teórica do olhar”, para utilizar um termo de Roberto Cardoso de Oliveira. Segundo ele, a teoria social pré-estrutura nosso olhar e nosso ouvir, sofisticando nossa capacidade de observação. “A partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo.” (OLIVEIRA, R., 1998: 19).

No campo da educação, esta questão é abordada por Neusa Gusmão (1997), ao afirmar que o “olhar antropológico” não é único. Qualquer que seja ele, depende de pressupostos que orientam as perguntas que são feitas e indicam caminhos de busca de possíveis respostas. Também para Ana Lúcia Valente (1997), toda e qualquer proposta investigativa implica a escolha do lugar teórico a partir do qual ela é conduzida. Esse é o aspecto decisivo e que irá nortear os resultados obtidos. Na seleção, observação e interpretação de “fatos etnográficos”, a teoria explícita ou implícita determina a orientação ou o rumo a ser perseguido.

Em vista disso, chamo a atenção para o caráter interpretativo do trabalho etnográfico. Para Geertz (1989), os textos antropológicos são interpretações de “segunda mão”, pois os dados do antropólogo são sua própria construção de construções de outras pessoas. A análise, por sua vez, é escolher entre as estruturas de significação e determinar sua base social de importância. Para isso, o autor também defende que o antropólogo se situe, considerando os pontos de partida e os limites de sua análise. Para Geertz (2001: 127), este reconhecimento

do fato de que todos somos “observadores posicionados (ou situados)” com a renúncia à autoridade proveniente das “visões que partem de lugar nenhum” é um ganho para a pesquisa e não um recuo ou limitação.

1.2. Seleção da escola

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro. Num primeiro momento, as observações foram feitas em uma escola de Copacabana, mas, conforme justificarei a seguir, esta fase exploratória do trabalho de campo mostrou a necessidade de modificar a delimitação do problema e, conseqüentemente, de mudar de escola. A pesquisa passou a ser desenvolvida em uma escola no Jardim Botânico, onde permaneci de agosto de 2002 a julho de 2003. Apresento a seguir os critérios utilizados para a seleção das escolas.

A escolha do ensino fundamental de 5^a a 8^a série deve-se ao fato de, segundo os PCN, “a partir da quinta série, além da transversalização (...), a Orientação Sexual comportar também uma sistematização e um espaço específico” (BRASIL, 1998, p. 308). Isso indica uma intensificação dos trabalhos de educação sexual na escola a partir deste ciclo. Além disso, na 7^a série (quarto ciclo de escolarização)¹, questões sobre saúde e o corpo humano são mais detalhadamente trabalhadas nas aulas de Ciências, estando incluídas aí questões sobre DST e AIDS, gravidez e relações sexuais. Por este motivo, as observações de aula foram feitas em turmas de 7^a série.

A opção por uma escola municipal e não estadual deveu-se ao fato de o ensino fundamental ser prioridade do município, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL (Lei de diretrizes e bases da educação nacional), 1998), e de a maior parte das escolas públicas regulares de ensino fundamental serem municipais.

A escola selecionada deveria estar situada na Zona Sul do Rio de Janeiro. Consoante as suas características geográficas e a distribuição de seus habitantes, moram nesta região pessoas de diferentes condições sócio-econômicas. Desse

¹ Apesar de nomenclatura oficial atual ser “ciclos de escolarização”, nas escolas visitadas, as classificações das turmas continuava sendo feita a partir de “séries”.

modo, realizar a pesquisa neste local possibilitaria atuar numa escola que contasse com estudantes de camadas populares e de camadas médias, possibilitando a investigação de possíveis diferenças e semelhanças, fronteiras simbólicas, diversidade de práticas e representações sobre sexualidade e educação sexual. Conforme explicado noutro momento, não foi possível atingir esse objetivo, pois, na escola, tornou-se impossível estabelecer distinções sócio-econômicas concretas entre os(as) estudantes.

Na fase exploratória do trabalho de campo, a partir de uma pesquisa na página na internet da Secretaria Municipal de Educação², foram selecionadas escolas da Zona Sul que atendessem a estudantes do terceiro e quarto ciclo de escolarização (5^a a 8^a séries). Entrei em contato por telefone com dez escolas de bairros diversos da região a fim de visitá-las e selecionar aquela onde seria realizada a pesquisa. Após um telefonema agendando um encontro, visitei as escolas para apresentar a pesquisa e consultar a coordenação sobre a disponibilidade de realização da pesquisa na instituição. Nestas visitas, procurei conversar com a diretora e a coordenadora pedagógica da escola, bem como com os docentes responsáveis pelo tema da pesquisa, que, conforme me foi indicado, são predominantemente professoras/es de Ciências. A algumas escolas foram feitas duas ou mais visitas a fim de coletar um maior número de informações.

Assim, levando em conta os critérios estabelecidos, a pesquisa de campo foi iniciada em uma escola situada em Copacabana, que, na época, atendia a aproximadamente 1080 estudantes de 5^a a 8^a séries.

Durante um mês, acompanhei o dia letivo de duas turmas de sétima série nesta escola. Havia dias que as aulas começavam com atraso ou que eram concluídas mais cedo e aqueles que, por motivos diversos, simplesmente não havia aula. Nas aulas, os conteúdos tratados eram específicos de cada disciplina e o trabalho todo centrado no livro didático. Assim, não tive a oportunidade de observar nenhuma perspectiva de trabalho transdisciplinar ou que, de uma forma ou de outra, abordasse o tema de minha pesquisa.

Simultaneamente a este processo, procurei as pessoas responsáveis pelos projetos e cursos de educação sexual na Secretaria Municipal de Educação (SME) – trabalho sobre o qual eu havia sido informada por professoras durante o

² Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/>, acesso em: 22.04.02.

processo de seleção da escola. Seus relatos corroboravam a necessidade que eu percebera na escola de reformular o projeto e incluir nas análises também o trabalho realizado em um Núcleo de Adolescentes Multiplicadores (NAM). Este fora apresentado como um dos principais projetos na área de educação sexual desenvolvido pela prefeitura. Naquela época, em 2002, das 1036 escolas municipais, 63 tinham um NAM, onde, fora de seu horário de aula, estudantes reúnem-se sob a coordenação de uma professora ou professor para tratar assuntos ligados à adolescência, sexualidade, drogas, entre outros. A proposta é de que esses(as) adolescentes multipliquem as informações recebidas dentro de suas escolas e na comunidade. No próximo capítulo são fornecidos mais detalhes sobre os trabalhos desenvolvidos no NAM.

Para a segunda seleção de escola, os critérios utilizados foram: (1) ter um NAM; (2) estar situada na Zona Sul do Rio de Janeiro; (3) disponibilidade da escola para a pesquisa.

Na 2ª Coordenadoria Regional de Educação, que inclui a Zona Sul, havia, na época, dois NAMs oficiais e outros oito com perspectiva de implementação, alguns dos quais já funcionavam, contando com o trabalho voluntário dos professores. Na Zona Sul, havia apenas um NAM, pois o outro fica no Grajaú. Deste modo, a pesquisa foi realizada numa escola situada no bairro Jardim Botânico.

Por fim, esclareço que o projeto dessa pesquisa, intitulado “Pedagogia da sexualidade e do gênero: a construção social da orientação sexual em uma escola com um Núcleo de Adolescentes Multiplicadores”, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Medicina Social (IMS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e aprovado em reunião realizada em 18.09.02. Além disso, o mesmo também foi submetido à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que aprovou a realização da pesquisa em suas escolas mediante a assinatura de um termo de compromisso.

1.3 Sobre o trabalho de campo

Através de uma pesquisa etnográfica, buscou-se investigar como ocorre a construção social da educação sexual em uma escola municipal de ensino fundamental (5^a a 8^a séries), situada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. O trabalho de campo foi desenvolvido entre agosto de 2002 e julho de 2003.

Esta escola tinha em torno de 360 alunos matriculados, dos quais aproximadamente 110 estudavam no período da manhã e 250, à tarde. Segundo informações do diretor, ela atende a estudantes moradores predominantemente de favelas como Rocinha, Vidigal, Dona Marta e do bairro Horto – informação que confere com dados obtidos nas fichas cadastrais dos estudantes. O perfil dos/as estudantes da escola é analisado mais detalhadamente na descrição dos entrevistados, no item 1.4.2 desse capítulo. Além disso, encontra-se em anexo uma tabela com o resumo dos dados obtidos.

O trabalho de campo poderia ser dividido em duas partes, o realizado em 2002 e o em 2003. Durante a primeira fase de observações, acompanhei quase diariamente as aulas de apenas uma turma de 7^a série do ensino fundamental, a 701, cujos estudantes tinham entre 13 e 15 anos de idade. Essa turma fora selecionada por ser aquela que tinha um maior número de integrantes no NAM.

Nesse período, assisti às aulas de todas as matérias, quais sejam Português, Matemática, Geografia, História, Educação Física, Ciências, Artes Plásticas e Inglês. No ano seguinte, tendo constatado que o tema da sexualidade era abordado na escola quase que exclusivamente nas aulas de Ciências e no Núcleo, restringi as observações a esses espaços e ampliei o número de turmas. A intenção era observar as aulas de Ciências de todas as turmas de 7^a série. No entanto, devido à falta de docentes, no período da manhã, a turma estava sem professor/a de Ciências. Deste modo, assisti às aulas de Ciências das duas turmas da tarde, 701 e 702, que eram ministradas pela professora também coordenadora do NAM, a professora Silvana.

Durante todo o período, foram acompanhadas as reuniões do NAM, reuniões de docentes e outros eventos promovidos pela escola. Foram feitas entrevistas com estudantes, professores/as, membros da direção e professoras de Ciências de outras escolas.

A fim de garantir o anonimato da instituição e dos sujeitos pesquisados, o nome da escola não será revelado, assim como todos os nomes próprios utilizados ao longo da tese são fictícios. Os dos/as estudantes foram escolhidos por eles/as próprios/as nas entrevistas. Alguns gostaram da idéia de adotar um outro nome, outros insistiam que eu mantivesse seus nomes originais, o que não foi aceito. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. A maior parte das transcrições foi feita por mim mesma, no entanto, algumas foram feitas por outra pessoa e depois revisadas por mim. As análises das entrevistas foram feitas através de um programa de computador *Nud*ist*.

O *Nud*ist* é um *software* para análise de dados qualitativos que, resumidamente, funciona da seguinte maneira: as entrevistas são previamente preparadas para serem inseridas no programa. Para isso, precisam ser divididas em pequenas “unidades de texto”, pequenos trechos, normalmente de até um linha, que traz algum dado que posteriormente poderá ser catalogado. Feito isso, a entrevista pode ser inserida no programa e, a medida em que ela ia sendo lida, categorias de análises iam sendo criadas e uma ou mais unidades de texto eram inseridas nessas categorias. Apesar do programa propiciar inúmeros outros recursos analíticos, meu uso do mesmo praticamente se restringiu a isso. Ele foi utilizado como uma ferramenta de categorização. Todas as entrevistas foram inseridas no programa e subdivididas em inúmeras categorias. Enquanto escrevia a tese, retornava a algumas dessas categorias para reler os dados suscitados nas entrevistas sobre algum tema em específico. O programa também permitia se locomover facilmente do pequeno trecho selecionado para a entrevista na íntegra, de modo a não perder o contexto de determinada fala. Diversas categorias e subcategorias foram criadas no momento de análise das entrevistas, no entanto, nem todas acabaram sendo utilizadas durante a escrita da tese.

1.4 Sobre as entrevistas

1.4.1 Relações entre a maior quantidade de meninas entrevistadas e a educação sexual escolar

Trinta estudantes foram entrevistados/as em treze pequenos grupos, formados por eles/as próprios e que variaram de dois a quatro integrantes. Apenas um aluno, Paulo Vítor, foi entrevistado individualmente. Entre os/as entrevistados/as, havia participantes do NAM, bem como pessoas que nunca tinha participado e outras que tinham deixado de participar. A maioria dos entrevistados cursava a sétima série, no entanto, alguns/mas estavam na sexta e outros/as na oitava. Foram entrevistados 20 meninas e 10 meninos. Os/as entrevistados/as tinham entre 12 e 15 anos, sendo sua idade mediana de 14 anos³. Conforme já mencionado, os nomes das pessoas entrevistadas são fictícios.

Minha intenção inicial era entrevistar um número equivalente de meninos e meninas e, para isso, no primeiro semestre de pesquisa, fiz um convite coletivo a toda a turma para entrevistá-los/as. No entanto, a disponibilidade delas para realizar as entrevistas foi bem maior do que entre eles.

Para entrevistá-los/as, era necessária uma autorização prévia da mãe, pai ou responsável, mediante a assinatura do consentimento informado, no qual estavam explicitados os objetivos e procedimentos da pesquisa e as questões a serem abordadas na entrevista. Ali estava escrito que a pesquisa buscava “conhecer como ocorre a transmissão de saberes referentes a cuidados com a saúde e com o corpo na escola, e, mais especificamente, conhecer trabalhos de educação sexual desenvolvidos com alunos e alunas neste espaço”. Convidava-os a “participar da pesquisa concedendo uma entrevista sobre sua participação no Núcleo de Adolescentes Multiplicadores e sobre os trabalhos que a escola realiza sobre saúde, educação sexual, uso de métodos anticoncepcionais, prevenção a DST/AIDS etc”⁴. Foi esclarecido que não trataríamos de questões pessoais, mas sobre assuntos referentes à escola, entre outros, sobre como ela desenvolvia o trabalho de educação sexual. Esse documento e uma carta aos pais foram lidos em conjunto em sala de aula. Deste modo, minha fala e o consentimento informado

³ A média de idade é de 13,76 anos.

deixavam claro o assunto que seria tratado na entrevista. Ficou combinado que trariam o papel assinado e marcaríamos a mesma.

Ocorreu, no entanto, que um número maior de meninas do que de meninos se dispôs a conversar, mesmo que, posteriormente, eu os tenho procurado individualmente, incentivando-os a participar. Aqueles que concediam as entrevistas demonstravam contentamento, manifestavam terem gostado da conversa e vários professores comentaram comigo o quão orgulhosos e importantes eles estavam se sentindo por estarem dando entrevistas. Neste primeiro semestre de pesquisa, consegui entrevistar cinco meninos e 15 meninas.

No segundo semestre, adotei uma estratégia diferenciada e convidei individualmente algumas pessoas para fazer entrevistas; todos e todas aceitaram. Nesta ocasião, entrevistei um grupo da sexta série (Yasmim e Marcelo) logo no início de seu ingresso no NAM e dois alunos/as da oitava série (Natacha e Paulo Vítor), que também eram integrantes. Foram também entrevistados outros cinco meninos e três meninas de 7^{as} séries. Infelizmente, por problemas técnicos, uma entrevista, feita com outros dois meninos, não gravou. Além disso, uma entrevista individual foi feita com um menino da 8^a série, participante do NAM e que se dizia “homossexual assumido”. Na época em que o entrevistei, ele estava suspenso da escola e tive de entrevistá-lo em outro lugar. Ser homossexual assumido era, em última instância, o motivo de sua suspensão, conforme será mostrado no quarto capítulo.

Minha primeira reação à diferença entre a participação feminina e a masculina nas entrevistas foi de preocupação, pois, conforme mencionado, a proposta inicial era entrevistar um número equivalente de meninos e meninas. Num segundo momento, mudei meu foco de interpretação: deixei de ver esse acontecimento como um problema de ordem metodológica, para buscar o que ele revelava para minha pesquisa e, principalmente, sobre o modo de a escola trabalhar questões ligadas à sexualidade.

Uma primeira hipótese a ser considerada para a menor participação masculina é o fato de eu ser mulher, o que poderia ser lido como motivo de inibição. Ao perceber essa recusa masculina, passei a questionar professoras e estudantes a respeito. A explicação dada pela professora de Português é de que

⁴ Uma versão completa deste documento encontra-se nos Anexos.

garotas falam de sexualidade com muito mais facilidade que garotos, que são mais travados para isso. Em outra ocasião, falando de outro assunto, a professora de Ciências também mencionara que as meninas são mais bem informadas sobre sexualidade que eles. Nesse caso, algo importante a ser questionado é porque isto ocorre e como a escola lida com isto. Antes, volto à conversa com a professora de Português, pois também a questionei se seria diferente se fosse um homem entrevistando-os. Segundo ela, o problema continuaria, pois, nesse caso, sentiriam vergonha, por achar que ele tinha mais experiência do que eles e que fariam besteira.

Ao conversar com algumas alunas durante a entrevista sobre essa questão, suas respostas foram condizentes com o que disseram essas professoras. Além disso, segundo elas, eles têm vergonha de falar sobre o que fazem ou deixam de fazer, sobre sua intimidade⁵. Outro problema destacado por outra menina é o fato de serem virgens e terem vergonha disso: “porque homem tem essa coisa que não pode ser virgem”⁶. Um garoto entrevistado⁷, no entanto, achou que mais garotos participariam da entrevista sendo um homem o entrevistador⁸.

É impossível prever o que teria acontecido frente à possibilidade de os meninos terem sido entrevistados por um homem. O que cabe ser feito dentro dos limites dessa pesquisa é considerar que o fato de ter sido uma mulher a entrevistá-los parece ter exercido influência na composição de gênero dessa amostragem. No entanto, se esse dado é importante para compreender o processo de recusa dos meninos, não é, por si só, suficiente. Ele precisa ser pensado em relação a outros fatores ligados a como e quem fala sobre sexualidade e a como trabalhos de educação sexual eram desenvolvidos naquela escola.

Na escola que pesquisei, semelhantemente a outras instituições, esse assunto era abordado pelas professoras de Ciências, seja durante suas aulas, dentro do tema reprodução humana, seja durante as reuniões do NAM. Durante as entrevistas, estudantes mencionavam a professora de Ciências como a única a

⁵ Paula, 14 anos.

⁶ Patrícia, 13 anos.

⁷ Manfred, 14 anos.

⁸ Os efeitos do sexo do pesquisador sobre uma enquete sobre sexualidade e AIDS foram pesquisados por J. Firdion e R. Laurent (1998). Na maioria das questões tratadas não foi identificado um efeito significativo do sexo do entrevistador, com exceção de questões de opiniões dizendo respeito a pessoas soropositivas.

falar desse assunto. Eles também a consideravam a pessoa mais adequada para fazê-lo, dada à especificidade de sua matéria e seu maior conhecimento a respeito.

Além dela, outra pessoa mencionada por alguns alunos e alunas como alguém que já falou ou fala com eles sobre temas ligados à sexualidade são suas mães. O pai ou algum irmão mais velho são muito raramente mencionados, mesmo pelos meninos – apenas uma garota contou ser seu pai e não sua mãe quem fala com ela a respeito⁹. Cabe notar que grande parte desses jovens não reside com o pai, mas apenas com a mãe e, além disso, também na escola o número de professoras é superior ao de professores. Logo, como pesquisadora, apareço como mais uma mulher a abordar o tema da sexualidade com os/as adolescentes.

O maior interesse das meninas em participar das entrevistas também pode ser relacionado à sua maior participação no Núcleo de Adolescentes Multiplicadores, espaço onde temas ligados à sexualidade são mais intensamente tratados na escola. O NAM é um espaço onde, segundo definição dos alunos, aprende-se sobre tudo ou, mais especificamente, sobre doenças, métodos anticoncepcionais, AIDS, camisinha, drogas, racismo. Conforme comentou uma garota em certa ocasião, seus colegas, que nunca participaram do Núcleo, pensam que ali só se fala de sexo.

Também em outros anos e em outras escolas que têm um NAM, a participação feminina é maior do que a masculina. As explicações dadas pelos estudantes para isso são de que os meninos não se interessam pelo assunto ou pensam que já sabem tudo. Penso, no entanto, que esta explicação não é suficiente, havendo outros fatores a serem considerados. Um deles seriam alguns critérios que, ainda que não sejam completamente explícitos, condicionam a participação no NAM, como o de ter bom comportamento. Durante o processo de inscrição no NAM, alguns meninos manifestaram interesse em participar, mas não foram aceitos por não preencherem esse requisito – situação que não observei ocorrer com meninas. Apesar de em várias ocasiões destacar que seria importante uma maior participação masculina no NAM, a professora Silvana conversou com os garotos que primeiro teriam de melhorar seu comportamento para então se inscreverem.

⁹ O terceiro capítulo dessa tese traz mais informações sobre as conversas familiares sobre sexualidade.

Para além do foco desta tese, seria interessante observar mais atentamente como a questão do “comportamento”, vale dizer, da “disciplina”, joga um papel significativo neste caso, como ocorre em outros campos de atuação da escola. Alguns estudos destacam que o bom comportamento das alunas na escola lhes garante melhor sucesso escolar do que o apresentado pelos meninos, que com mais frequência são considerados indisciplinados¹⁰. Frente à constatação de que o fracasso escolar era maior entre meninos e entre pessoas negras, um estudo, desenvolvido no Rio Grande do Sul, buscou identificar os processos presentes na escola e nas representações dos docentes que possibilitem entender as diferenças no desempenho escolar relacionados à cor e ao gênero. Segundo os autores, esse fator está relacionado à feminização da profissão docente e à maneira feminina de exercer o magistério, que acaba valorizando o desempenho escolar feminino. Esse parece estar mais ligado ao bom comportamento do que à construção de conhecimento (SILVA, et al., 1999). No entanto, como alerta Carvalho (2001), são múltiplas as dimensões da vida escolar e da infância que se articulam na produção de um quadro de maiores índices de fracasso escolar entre pessoas do sexo masculino. Há de se levar em conta tanto as condições sócio-econômicas e culturais de origem da criança, quanto as condições de funcionamento das escolas, o preparo dos professores, os critérios de avaliação etc.¹¹

Este é um fenômeno também observado na França. Catherine Marry (2001) demonstra que o sucesso escolar das meninas passou a ser estudado na França apenas a partir dos anos 90. A melhora do desempenho escolar das meninas em todos os meios sociais não pode ser explicada pela interiorização de uma dominação masculina imutável. A autora sublinha a importância de transformações históricas nos modelos educativos, que conduziram a uma maior igualdade dos investimentos paternos sobre o sucesso escolar e profissional das filhas e dos filhos e o papel das transmissões maternas na dinâmica de emancipação das filhas.

Outro fator a ser considerado é que, além do NAM contar com um número maior de meninas, muitos dos meninos que participavam tinham, fora dele, amizades predominantemente com meninas. Isto foi observado em cinco meninos

¹⁰ O jeito bem-comportado e obediente de ser jovem foi pesquisado por FRAGA, 2000.

¹¹ Trata-se de uma pesquisa com turmas de 4ª série desenvolvida em escolas públicas de ensino fundamental de São Paulo em 2000, tendo sido realizadas observações de aulas e entrevistas.

entrevistados, dos quais quatro participavam do Núcleo. Era principalmente com elas que dividiam suas mesas na sala de aula, com quem faziam trabalhos em grupo e com quem conversavam e circulavam no recreio.

Entretanto, mesmo que alguns desses garotos participassem do Núcleo, suas amigas mais próximas na sala de aula nem sempre o faziam. Portanto, não era necessariamente devido, especificamente, às suas amigas que eles ingressavam no NAM.

Cabe notar que, na escola, a amizade de um menino predominantemente com meninas era visto pelos colegas como indicativo de homossexualidade. Sua relação com meninas deveria ser diferente de uma relação de amizade, conforme analisado ao longo da tese. Ao fazer esse tipo de classificação, os/as estudantes explicitavam uma divisão rígida de gênero, com modelos únicos e uniformes de masculinidade e feminilidade. Um certo desvio no padrão hegemônico de masculinidade era transformado em acusação de homossexualidade, sem se cogitar, por exemplo, a possibilidade de um homem ter comportamentos considerados mais femininos e não ser homossexual.

Contudo, nem todos os meninos que participavam do NAM circulavam em grupos de garotas, assim como nem todos que o faziam participavam do NAM. Também não era explicitada na escola, tanto entre os/as estudantes quanto os/as professores/as, uma relação entre ser considerado feminino ou homossexual e freqüentar o NAM. Dos meninos que participaram do Núcleo, apenas Paulo Vítor se dizia “homossexual assumido”. Os outros não se diziam homossexuais; esta era uma classificação ou suspeita atribuída por colegas, professores/as ou mães. Conforme contou a coordenadora do NAM, certa vez, a mãe de um dos participantes mais antigos e assíduos do grupo a procurou preocupada, pois suspeitava que seu filho fosse homossexual. A mãe aprovava e incentivava a participação do filho no Núcleo, porque considerava que isto o ajudaria a se definir.

Não se trata aqui de estabelecer uma relação entre feminilidade masculina ou homossexualidade masculina e participação no NAM e nas entrevistas. Isto significaria impor uma categoria identitária aos sujeitos, o que não corresponde aos objetivos desta pesquisa. Por outro lado, os dados apontam para uma relação na participação em grupos de meninas, no NAM e nas entrevistas. Nessas três situações, é possível identificar conjuntos de relações que não são estabelecidas

apenas entre mulheres, do ponto de vista do sexo, mas que comportam características consideradas femininas, do ponto de vista de gênero.

Essa caracterização feminina do NAM não se deve exclusivamente ao fato desses conjuntos de relações serem compostos predominantemente por mulheres, mas também aos assuntos priorizados nesses espaços – como sexualidade –, bem como a maneira de abordá-los e conduzir as atividades. Para o âmbito desta pesquisa, interessa relacionar essa questão a como o tema da sexualidade era focado na escola, conforme será analisado em maior profundidade ao longo da tese.

Por enquanto, vale indicar que o tema da sexualidade, enquanto objeto de estudo e aprendizagem, era visto na escola como sendo um assunto de maior interesse das meninas. Mais do que isso, o modo de organizar a transmissão desse conhecimento priorizava o corpo da mulher e o processo reprodutor. Uma vez que o fenômeno da gravidez ocorre no corpo da mulher, elas eram consideradas, segundo os/as estudantes mais interessadas por esse assunto, bem como mais responsáveis por prevenir uma gravidez.

1.4.2 Entrevistas com estudantes

Através de uma pesquisa nas fichas cadastrais da escola, pode-se observar que a maior parte dos seus estudantes é oriunda de camadas populares de baixo poder aquisitivo, havendo, porém, também alguns alunos e alunas de camadas médias. A seguir, descrevo mais especificamente o perfil dos/as estudantes entrevistados/as.

Conforme aparece em detalhes na tabela em anexo, a maior parte das mães¹² desses estudantes é doméstica ou do lar, havendo algumas vendedoras, uma manicure, uma depiladora, uma secretária e uma professora. Percebe-se que, de um modo geral, suas profissões são de baixo prestígio social e lhes garantem um baixo poder aquisitivo.

¹² Optou-se aqui por não trabalhar com os dados sociológicos dos pais porque muitos deles não convivem com os adolescentes ou são desconhecidos. Ainda assim, quando informações sobre suas profissões estavam disponíveis, elas foram inseridas na tabela em anexo.

No que se refere ao nível de escolaridade, a maior parte das mães dos/as 30 adolescentes entrevistados/as, tinha apenas o ensino fundamental (1^o grau) completo ou incompleto. Esse número (18), pode ser ainda superior se considerarmos que nas fichas de seis estudantes essa informação estava incompleta, o que pode significar a simples ausência da informação, mas também ausência de escolaridade. Apenas a mãe de uma entrevistada, a com a profissão de professora, tinha ensino superior e as mães de cinco, o ensino médio.

A definição do local de moradia permanece muitas vezes ambígua, pois, não raro, é revelado não o nome da favela, mas do bairro onde ela está situada. Ao invés de dizer que residem na Rocinha, por exemplo, muitos optam por dizer Gávea ou São Conrado. O mesmo ocorre entre Dona Marta e Botafogo, Balança e Jardim Botânico, Cruzada e Leblon. Essa estratégia parecia ser adotada no sentido de controlar o estigma em torno dos moradores de favelas. Residir num bairro é incomparavelmente mais valorizado na nossa sociedade do que residir numa favela. Além disso, na região do Jardim Botânico e do Horto, onde residem vários/as estudantes, há muitas casas construídas em áreas de ocupação do Ibama, conforme revelaram algumas pessoas na entrevista. Nesse sentido, a informação de que alguém mora no Leblon, no Jardim Botânico ou em Botafogo não revela necessariamente que a família tenha um elevado poder aquisitivo que lhe possibilite residir num dos bairros nobres do Rio de Janeiro.

Desse modo, os dados indicam que os sujeitos da pesquisa eram, em sua maioria, oriundos de camadas populares. Há uma certa homogeneidade nos dados, tendo, deste modo, sido impossível estabelecer distinções em termos de grupos sociais, como havia sido almejado por ocasião da elaboração do projeto de pesquisa. De modo semelhante, as professoras da escola também não sabiam fazer esse tipo de distinção. Quando lhes era questionado algo a esse respeito nas entrevistas, quem tinha experiência fazia comparações entre estudantes da escola pública e da escola particular, mas nunca dentro da própria escola.

Metade dos/as entrevistados/as já tinha participado do NAM ou participava naquele momento.

Outra informação importante refere-se a com quem esses/as estudantes residiam. Essa informação estava presente nas fichas na escola e foram completadas nas entrevistas. A pergunta feita era: “Com quem vocês moram?”. Dentre 30 entrevistados, menos da metade informaram residir com seu pai. 14

informaram residir apenas com a mãe, sem o pai. Desses, apenas uma menina referiu-se à presença do padrasto em casa. Esses dados demonstram que a figura paterna era bastante ausente para grande parte dos estudantes. Em outros momentos, não era raro ouvi-los reclamar sobre o pouco contato que tinham com seus pais. Além disso, em diversas certidões de nascimento anexas às fichas cadastrais, o nome do pai não constava.

Outros/as 13 alunos/as moravam com suas mães e seus pais. Três outras pessoas não residiam com suas mães, as quais já eram falecidas. Uma delas residia com sua madrinha e padrinho, outra com seu pai e sua madrasta e outro com seus tios. Algumas famílias ainda são compostas, além de irmãs e irmãos, de avós e avôs, tios, sobrinhos ou primos, conforme especificado na tabela.

1.4.3 Entrevistas com professoras(es)

Em relação aos professores e às professoras, foram entrevistados/as: a professora de Ciências e coordenadora do NAM (Silvana), a professora de Português (Márcia), o professor de Geografia (Marcos), outra professora de Ciências (Taís), o diretor (Ronaldo) e a vice-diretora (Ana). Além disso, foram feitas entrevistas com quatro professoras de Ciências de outras escolas da região. Para essas, entrei em contato com a direção dessas escolas e, após uma apresentação minha e da pesquisa, informei que gostaria de entrevistar o professor ou a professora que trabalhasse com os/as estudantes questões ligadas à sexualidade. Em todas elas, fui colocada em contato com professoras de Ciências. Além disso, foi entrevistada a outra coordenadora de NAM da 2ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação – à qual a escola pesquisada também está vinculada. Letícia também é professora de Ciências na escola do Grajaú. Dados mais detalhados sobre as/os professoras/es estão em anexo.

Nota-se que dos 12 docentes entrevistados, sete eram professoras de Ciências. Este recorte disciplinar produzido pelo campo é um forte indicativo de como o tema da sexualidade é focado e trabalhado na escola. Esta questão é trabalhada predominantemente no quarto capítulo desta tese.

1.5 Sobre o lugar de pesquisadora na escola

Os principais espaços de observação na escola foram os encontros do NAM e as aulas de 7ª série, em particular as de Ciências. Esses dois espaços organizavam-se de maneiras distintas e, conseqüentemente, minha inserção como pesquisadora neles era necessariamente diferenciada. Um exemplo disso era a possibilidade de fazer anotações no caderno de campo. Devido às suas estruturas, era mais fácil fazê-las nas aulas do que no NAM. Na sala, todos sentavam em colunas, cada um com o seu caderno, sendo o meu apenas mais um. Isso não significava que minhas anotações passassem despercebidas e, várias vezes, fui questionada sobre o que tanto anotava. No entanto, ainda assim, anotar parecia pouco interferir no transcorrer da aula. Nas reuniões do NAM, era diferente. Sua estrutura era outra: sentavam em círculo, faziam dinâmicas e ninguém utilizava um caderno. Optei pelo mesmo e participava das atividades, até onde era possível, como uma aluna. As anotações ficavam para depois. Se, por um lado, não anotar facilitava minha integração ao grupo, por outro também significava perder mais detalhes das falas, que minha memória não conseguia reconstituir plenamente depois.

O exemplo supracitado suscita uma outra questão, referente ao lugar que, enquanto pesquisadora, eu ocupava na escola. Eu o via oscilando entre pesquisadora, professora e aluna. De um modo geral, percebia que as/os professores viam a pesquisa de modo positivo. Minha presença diária na escola, apesar de muitas vezes incômoda, não deixava de ser uma forma de reconhecimento do seu trabalho. Além disso, pesquisar a realidade concreta da escola distanciava-me das críticas formuladas por vários deles de que as pesquisas na área de educação desconsideram a realidade escolar. Minha postura era de alguém que estava ali para aprender com eles. Um dos fatores que parece ter contribuído para o estabelecimento desse tipo de relação foi o fato de eu ser mais jovem do que a grande maioria dos docentes.

Já para os estudantes, eu era algo entre professora e aluna. Sabiam que eu desenvolvía uma pesquisa, mas isso, com exceção dos momentos de entrevista, não lhes parecia algo muito concreto. Por um lado, eu sentava entre eles e assumia

um papel de aluna na sala de aula. Por outro, minha idade me distanciava deles e me aproximava das professoras. Alguns me chamavam de professora, outros pelo meu nome. A relação era mais próxima com quem eu convivera por mais tempo, ou seja, com os participantes do NAM e com a primeira turma cujas aulas assisti – participei de todas aulas dessa turma e não apenas das de Ciências como fiz no semestre seguinte. As entrevistas também eram uma forma de estreitar a relação.

Outrossim, ajudá-los a resolver equações nas aulas de Matemática foi uma ótima estratégia de aproximação, mesmo que ela não tenha sido programada enquanto tal. Certo dia, o professor Sandro passou uma lista de exercícios e pediu que a turma os resolvesse em sala de aula. Eu estava sentada ao lado de Hugo e, vendo que ele não conseguia resolvê-los, resolvi ajudá-lo. Ficou muito orgulhoso consigo mesmo ao conseguir resolver algumas contas. Na aula seguinte, voltou a sentar próximo de mim e, aos poucos, outras pessoas da turma foram fazendo o mesmo. Hugo chegou a me propor que sua mãe me contratasse como sua professora particular, pois sua “explicadora”, segundo ele, não lhe explicava tão bem. Independentemente disso, consegui assim aproximar-me de vários meninos e meninas e, enquanto resolvíamos algumas equações, também conversávamos sobre assuntos diversos.

Por outro lado, isso me colocou numa situação constrangedora, uma vez que passei a ser, de certa forma, um modelo de melhor aluna que o professor evocava para solicitar mais empenho dos demais. Mais de uma vez, ao repreender a turma pelo fraco desempenho em uma prova ou por não conseguirem resolver um problema, eu era citada como alguém que já estudara Matemática há muitos anos, fizera outras coisas e, no entanto, ainda sabia resolver os exercícios. Eu ficava extremamente constrangida com esse tipo de comentário e passei a faltar algumas aulas de Matemática para evitá-los. Minha ausência não passava despercebida nem pela turma, nem pelo professor, que depois me perguntavam por explicações. Certo dia, o professor resolveu me perguntar publicamente a resposta de uma equação, a qual eu não soube resolver. Dessa vez, o constrangimento foi dele, pois desconstruí seu exemplo de boa aluna para a turma.

Na escola eu tinha ampla liberdade de circular por onde eu desejasse e de observar o que fosse de meu interesse. Nunca nenhum/a professor/a se opôs à minha presença em uma de suas aulas e também tive acesso a documentos, a todas reuniões e outros eventos que ali transcorreram. O mesmo não pode ser dito em

relação à Secretaria Municipal de Educação. Apesar de este órgão ter autorizado a realização da pesquisa, em algumas atividades desenvolvidas nesse órgão minha participação foi interdita. Além da escola, minha intenção era de também observar outras instâncias de formação, como os cursos de capacitação de professores sobre educação sexual, reuniões de coordenadores de NAM entre outros. Essas atividades eram de responsabilidade do Núcleo de Educação Ambiental e Saúde, que restringiu meu acesso a essas instâncias. Não permitiram a observação de todas as reuniões de NAMs e tampouco de nenhum curso de formação. O acesso à escola foi irrestrito, no entanto, limitado no que se refere a instâncias que ocupam posições hierarquicamente superiores na organização do sistema educacional municipal.

Por fim, antes de apresentar as análises desta pesquisa, esclareço que as reflexões aqui desenvolvidas buscam conhecer o trabalho de educação sexual na escola a partir da perspectiva de professores/as e de estudantes, ou seja, a partir de como eles e elas percebem e vivenciam esse trabalho. Por outro lado, assumo a autoria e a parcialidade das reflexões feitas a seguir, pois, na condição de pesquisadora, sou eu que foco, recorto e problematizo as questões observadas e escutadas na escola. Assim, esta tese apresenta um ponto de vista que, limitado pelo próprio desenvolvimento da pesquisa que a fundamenta, não se propõe a esgotar a complexidade do tema e sua inserção escolar; pretende apenas, lançar sobre ele um olhar.

Esse olhar não é o mesmo que teria, por exemplo, a professora Silvana, cujas aulas e demais atividades foram meu principal foco de observação. Com tanto tempo de convivência, construímos uma boa relação ao longo do ano que permaneci na escola. Ela sempre foi muito receptiva à minha presença na escola, disponibilizou-me o material necessário para a pesquisa, colocou-me a par de eventos etc. Em suma, nunca enfrentei por parte dela nenhuma restrição ao desenvolvimento da pesquisa.

Eu sabia que existiam – e ainda existem – expectativas em torno do que eu escreveria sobre essa experiência de pesquisa, não só por parte dessa professora, mas de toda a escola. Os/as próprios/as alunos/as, não raro, mostravam curiosidade em torno do que eu escreveria e diziam querer ver esse resultado. Quando comecei a escrever, isso produzia em mim uma certa angústia, pois imaginava que minhas análises e conclusões não corresponderiam ao esperado.

De fato isso se confirmou quando, finalizando meu trabalho de campo em 2003, apresentei uma primeira versão das análises para a professora Silvana¹³. Ela levou para casa para ler e, quando nos encontramos novamente, trouxe o texto de volta dizendo que tinha gostado. Somente quando insisti, perguntando se não tinha nenhuma crítica ou algo que pensasse diferente, ela fez algumas considerações. Disse que achava que eu tinha descrito seu trabalho de modo restrito, ressaltando demasiadamente uma perspectiva biológica e científica no ensino da educação sexual. Ela não se via atuando dessa maneira.

Em parte, pode ser que uma certa cientificidade e objetividade sejam involuntariamente ressaltadas quando, na condição de pesquisadora, transformo uma experiência de sala de aula em um breve relato escrito. No entanto, ainda que uma certa relativização neste enfoque seja necessária, ele não pode ser desconsiderado, pois uma perspectiva biológica perpassava as aulas, como demonstro no quarto capítulo dessa tese. No NAM, a perspectiva de trabalho era outra, havendo mais espaço para dinâmicas, conversas, vídeos, etc. No entanto, a professora enfrentava dificuldades em adotar essas metodologias alternativas de trabalho em sala de aula, onde tinha que lidar com um número maior de estudantes, nem todos interessados no tema desenvolvido. Na sala de aula, na maioria das vezes, ela seguia o livro didático de Ciências.

Por outro lado, um relatório parcial da pesquisa também foi enviado em 2003 à Secretaria Municipal de Educação. Essa fora uma das exigências quando concordaram que eu desenvolvesse a pesquisa em uma escola do município e, mais de uma vez, recebi um telefonema solicitando esse retorno. Em agosto de 2004, participei de um evento sobre educação sexual na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), quando acabei encontrando algumas professoras responsáveis pelo Núcleo de Educação Ambiental e Saúde da SME, ao qual os NAMs estão vinculados. Uma delas me reconheceu e veio contar que haviam recebido o relatório que eu encaminhara à prefeitura e que tinham gostado muito. Disse que o texto lhes ajudara a pensar em algumas questões e falou que me convidariam um dia para conversar com professoras do município sobre a pesquisa. Comprometi-me novamente a enviar-lhes a versão final da tese e ela

¹³ Esse material resultou em um artigo: ALTMANN, 2003.

aproveitou para contar-me um pouco de seus trabalhos e do crescimento do número de NAMs na prefeitura.

Uma outra forma de retorno sobre a pesquisa foi dada aos estudantes, mais especificamente a primeira turma de sétima série cujas aulas assisti em 2002. Isso aconteceu também em julho de 2003, quando me restavam poucos dias na escola. A professora de Matemática cedeu uma de suas aulas e fomos ao laboratório. Sentados em círculo, contei-lhes um pouco sobre as conclusões que eu chegara a partir do tempo que assistira a suas aulas e das entrevistas que fizera. Ouviram atentos e se reconheceram em alguns momentos, quando fazia referência a algo que alguém tinha dito nas entrevistas. Deram alguns outros exemplos corroborando algumas coisas que eu dizia, mas não fizeram perguntas nem oposições às minhas constatações. Formular críticas não fazia parte do repertório desses estudantes. Nas entrevistas eles tampouco manifestavam opiniões contrárias à escola. A posição hierarquicamente distinta que ocupávamos ali, o grande número de pessoas na sala, a idade relativamente jovem desse grupo talvez inibissem a formulação de críticas. Mesmo assim, avalio que o principal motivo deles não expressarem opiniões diversas é que essas opiniões simplesmente não existiam.

Após a conclusão do trabalho de campo, não retornei mais à escola onde a pesquisa foi realizada. Conversei apenas uma vez ao telefone com a professora Silvana. Esse distanciamento foi em parte facilitado por uma distância física, pois em agosto de 2003 fui estudar por seis meses na França e, quando retornei ao Brasil, passei a residir em Campinas, São Paulo. Mesmo assim, retornei ao Rio de Janeiro várias vezes durante esse período, no entanto, não à escola, pois senti necessidade de um distanciamento da mesma durante o processo de escrita da tese.

2 Espaços escolares de educação sexual

Sendo a escola recorrentemente responsabilizada por desenvolver ações de educação sexual, cabe questionar onde e quando essas intervenções ocorrem nessa instituição. Em que espaços escolares a educação sexual era formalmente desenvolvida? O que caracterizava esses espaços? Que impasses enfrentava a escola para implementação dessas práticas? O primeiro deles diz respeito a uma intervenção transdisciplinar. Conforme demonstrado na introdução, a educação sexual não era desenvolvida transversalmente como propunha os PCN¹, mas dentro de uma disciplina específica, a de Ciências, e dentro do Núcleo de Adolescentes Multiplicadores, nesse caso, atingindo um número mais restrito de estudantes. O objetivo deste capítulo é descrever um pouco do funcionamento desses dois espaços, analisando algumas dificuldades e limitações ligadas às características e modos de organização desses locais e da própria instituição escolar. As descrições contidas neste capítulo também permitem analisar, nos capítulos seguintes, a educação sexual a partir de alguns temas específicos.

O NAM é atualmente o principal projeto de educação sexual escolar da prefeitura do Rio de Janeiro. O acompanhamento desse trabalho realizado por esta pesquisa permite problematizar um pouco a eficácia dessa estratégia de implementação de educação sexual na escola. Para isso, e por ser menos conhecido, seu funcionamento exige nesse momento uma descrição mais detalhada que as aulas de Ciências que, por sua vez, serão retomadas mais

¹ Uma outra pesquisa, recentemente desenvolvida em uma escola municipal do Rio de Janeiro, constatou que a educação sexual não era trabalhada transversalmente na escola – a qual não havia nem recebido os PCN –, mas por uma professora de Ciências (ROSISTOLATO, 2003). Várias outras pesquisas desenvolvidas no Brasil também apontam as aulas de Ciências ou de Biologia como o principal espaço onde a escola trata sobre sexualidade (ABRAMOVAY, 2004, MEYER, 1998).

detalhadamente noutros momentos da tese. Apesar das particularidades de cada escola e de cada professor/a, algumas características gerais na organização de uma sala de aula perpassam diversas instituições. Não irei, portanto, descrever minuciosamente o espaço de sala de aula, mas apenas me deter em alguns pontos que considero importantes para se pensar alguns impasses da educação sexual ali realizada.

2.1 Educação Sexual nas aulas de Ciências

Em todas as escolas visitadas, as professoras de Ciências eram as responsáveis por falar sobre sexualidade com os/as estudantes, sendo através do livro de Ciências que esse assunto aparecia regularmente em sala de aula. Assim, ensinado por professoras formadas em ciências biológicas e baseados em livros didáticos de Ciências, o modo de focar o tema da sexualidade era fortemente marcado por este campo disciplinar. O tema do livro didático na 7ª série é o corpo humano. O livro utilizado nesta escola era “O homem no ambiente” e a última unidade desse livro leva o título “A transmissão da vida”, sendo subdividida em dois capítulos: “A reprodução humana” e “A hereditariedade”² (CÉSAR, et al., 1997). Apesar de estar no final do livro, a professora Silvana trabalhava este conteúdo no primeiro semestre, pois o considera importante e, se deixasse para o final, avaliava que não haveria tempo suficiente. Além disso, disse que os/as estudantes, ao verem as imagens no livro e ao conversarem com colegas mais velhos/as, tomavam conhecimento de que esta matéria seria abordada neste ano letivo e ficavam ansiosos por ela. De fato, antes de iniciar essa matéria, já surgiam perguntas a esse respeito nas aulas. Essa inversão na ordem dos conteúdos demonstra a prioridade dada por essa professora a esse conteúdo em relação a outros, que acabavam descartados pela referida falta de tempo.

No entanto, nem todos/as parecem adotar a mesma estratégia. Certa vez, encontrei um professor em uma escola que disse não haver tempo suficiente no programa para chegar no capítulo sobre reprodução, que ele acabava não trabalhando em sala de aula. Em entrevistas, diversos professores relataram que há

² O livro didático é analisado na capítulo seguinte da tese.

quem deixe esta unidade propositalmente para o final do ano, justamente com a intenção de que não haja tempo suficiente e que a matéria acabe não sendo transmitida. Comentou a professora Letícia:

O professor de Ciências consegue deixar (...) o capítulo de órgão reprodutor para o final do ano. Por quê? No final do ano não dá tempo de dar aquele capítulo, o ano acaba antes do livro, assim não tinha que falar daquelas coisas incomodativas.

A turma gostava dessas aulas, no entanto, o que eu gostaria de chamar a atenção aqui é para alguns constrangimentos produzidos em sala de aula, os quais estão ligados ao fato desse tema ser trabalhado na forma de um conteúdo, que implica numa relação hierárquica entre professor/a e alunos/as, em que esses são constantemente avaliados por aqueles. Para isso, inicio descrevendo um episódio com a turma 702.

Estavam no laboratório e a professora mostrava alguns métodos anticoncepcionais para explicar seus funcionamentos. Essa demonstração tivera início na semana anterior, quando ela falou da pílula anticoncepcional e do DIU (Dispositivo intra-uterino). Desta vez, mostrou o diafragma, a camisinha feminina e a masculina. Ao final da aula, Diego perguntou sobre o DIU. Aquele era seu primeiro ano naquela escola, pois viera de uma escola particular após ter sido reprovado. Seu comportamento não era considerado adequado, ele conversava muito em aula e não raro era expulso da sala.

A primeira reação da professora à sua pergunta foi afirmar que ela já tinha explicado em sala o funcionamento do DIU. O aluno esclareceu, então, que ele não havia entendido e só então ela explicou novamente. Durante sua explicação, o aluno conclui: “Ah, é um método para não engravidar!” Com um tom irônico, a professora reagiu a seu comentário perguntando sobre o que estariam falando este tempo todo e finalizou ressaltando que, se prestasse mais atenção na aula, já saberia.

Finda a explicação da professora, Maria me perguntou de quanto em quanto tempo a mulher tem que tirar o DIU. Sugeriu que perguntasse à professora, ao que ela respondeu negativamente.

O episódio relatado acima não é uma exceção. Também em outras ocasiões, também com outros/as professores/as ou outros conteúdos, ocorria da pergunta de um/a estudante ser desvalorizada. Não era sempre que isso acontecia, mas, ao formular uma pergunta, o aluno ou aluna se expunha, correndo o risco de ser repreendido ou ter sua questão desvalorizada pelo/a docente ou pelos/as colegas.

Talvez tenha sido para evitar esse risco que Maria optou por expressar sua dúvida para mim e não para a professora perante toda a turma.

Durante todas as aulas que assisti nesta turma, 702, nunca observei uma aluna formulando uma pergunta para a professora em frente a toda a turma. Sobre a 701, não é possível dizer o mesmo e algumas meninas perguntavam. Ainda assim, em ambas as turmas, as meninas adotavam algumas outras estratégias para formular suas perguntas: chamavam a professora junto à sua mesa e perguntavam em particular, combinavam de fazer a pergunta após a aula, ou uma colega fazia a pergunta no seu lugar. Neste caso, a pergunta era assim enunciada: “Professora, a *fulana* quer saber se...”. Em nenhum momento observei meninos fazendo perguntas em particular à professora. Também não observei meninas fazendo perguntas em particular quando o assunto era outro, não relativo à sexualidade. Assim, parece haver um constrangimento em abordar esse assunto perante colegas, no coletivo. Os dados de minha pesquisa também indicam que esse constrangimento seria maior entre as meninas do que entre os meninos.

Por outro lado, para além disso, há um constrangimento criado pela relação professor-aluno. Conforme descrito, ocorriam casos em que a pergunta formulada era transformada em motivo de punição. Isso ocorria quando a pergunta referia-se a algo já visto em sala. O/a estudante não era repreendido/a pela pergunta em si, mas tê-la formulado era interpretado como um indicativo de não ter tido um comportamento adequado em outra ocasião ou não ter prestado a devida atenção. Esse tipo de reação era mais comum com estudantes cujos comportamentos já eram vistos como inadequados e, portanto, também era mais freqüente na 702 do que na 701. Descrevo, abaixo, mais um exemplo:

A aula era no laboratório e a turma trabalhava em grupos consultando livros de Ciências e respondendo a um questionário elaborado pela professora, o qual tinha como objetivo revisar a matéria já exposta em sala de aula. Renata chamou a professora e perguntou se ela tinha uma camisinha feminina, pois gostaria de ver. A professora comentou que já a mostrara em aula e, se ela não tinha visto, foi por ter estado ausente por ter sido suspensa.

Assim como Diogo, Renata não era vista como uma aluna bem comportada, como demonstra o fato de ter sido suspensa. De um modo geral, ela não tinha bom relacionamento com professores/as e com colegas. A professora Silvana e ela já tinham se desentendido em várias outras ocasiões, inclusive no NAM. Por outro

lado, a camisinha estava guardada num armário naquela mesma sala. A turma trabalhava em grupo e mostrá-la não teria interrompido nenhuma atividade coletiva. Mesmo assim, a professora optou por transformar a curiosidade da aluna em punição, não mostrou o solicitado e a aluna continuou sem conhecer uma camisinha feminina.

Algo muito parecido aconteceu na turma 701, quando um aluno também perguntou pela camisinha feminina. Silvana lhe perguntou se ele não estava presente na aula anterior e ele respondeu “não”. A conversa foi concluída com a professora dizendo: “Perdeu. Foi uma aula prática, no laboratório”.

Ao olharmos para esses episódios, há de se considerar que a professora tem um cronograma de atividades a cumprir, que ela precisa encontrar meios de “controlar” a turma para ministrar suas aulas³, que essas atitudes não são isoladas, mas estão dentro de um contexto de aula mais amplo, que a relação da professora (e da escola) com esses/as alunos/as tem uma história etc. Tudo isso relativiza os exemplos aqui pinçados e talvez poderiam, em parte, justificar essas reações. No entanto, sejam elas passíveis de relativização, justificáveis ou não, nesses casos, os/as estudantes foram privados/as de certas informações. Priorizou-se a punição e a disciplina em relação à valorização da curiosidade e à transmissão de conhecimentos.

Além disso, esse tipo de atitude não criava um clima propício em sala de aula para a formulação de perguntas. Poderíamos nos questionar quantas perguntas deixaram de ser formuladas por receio da reação da professora e de colegas. Não se trata apenas de não expressar curiosidade, mas de nem mesmo incitá-la, nem mesmo ser capaz de formular alguma questão. Há de se considerar, porém, que isso não se deve apenas à atitude da professora em particular, mas a vários outros fatores, como a característica avaliativa da instituição escolar, a trajetória escolar de cada estudante, seu conhecimento prévio sobre o assunto, entre outros.

Essa dificuldade dos estudantes em formular perguntas é particularmente evidente em uma dinâmica realizada no laboratório, numa aula da 701. A professora Silvana distribuiu um pequeno papel e pediu que cada um escrevesse

³ Ter o controle sobre a turma é algo extremamente valorizado pelos/as estudantes. Este é um critério importante utilizado por eles/as quando se referem a seus/suas professores/as preferidos/as.

alguma dúvida que tinha sobre o tema da sexualidade. Não deveriam escrever o nome na folha. A atividade parecia não ter ficado suficientemente clara, pois vários perguntavam o que deveriam fazer. Ela explicou novamente, mas então o problema parece ter passado a ser “o que perguntar”. Observei várias pessoas indecisas, olhando a pergunta do/a colega ou os cartazes afixados nas paredes dos laboratórios e formulando perguntas a partir deles. Por exemplo, há várias perguntas sobre a AIDS e grande parte dos cartazes eram sobre este tema.

As perguntas formuladas foram as seguintes:

- Na adolescência é normal o sexo?
- Gostaria de saber se tem possibilidade de engravidar sem ser pelo caminho vaginal?
- O sexo queima calorias e fortalece os músculos?
- Depois do ciclo menstrual a mulher tem maior risco de engravidar? Sim ou não?
- É possível a mulher engravidar sem a *gosa*?
- Por que a AIDS vem pelo sexo?
- Se a pessoa tiver com AIDS e ela fez doação de sangue, aquele pessoa que ela doou pega AIDS?
- Por que gel ajuda a camisinha a evitar doenças?
- Por que a AIDS é passada para outras pessoas através do sexo?
- O que pode ajudar pessoas a evitar doenças?
- O que você acha sobre sexo?
- Sexo anal faz bebê?
- Se sexo na vagina pega AIDS. Se sexo anal pega AIDS. Como a gente homem faz sexo?
- Você já se masturbou?
- Por que quando nós nos masturbamos sai o espermatozóide?
- O que é sexualidade? (5 vezes)
- Não tenho pergunta.

A professora recolheu as perguntas e, após lê-las, passou a comentar algumas delas. Disse que tinha algumas questões pessoais e que isto ela não iria responder, pois ninguém tinha que saber sobre sua vida pessoal. Essas perguntas foram imediatamente descartadas e não tive acesso a elas como às demais ao final da aula. Comentou que várias pessoas tinham perguntado sobre o que é sexualidade, dizendo-se admirada por ainda terem dúvidas, uma vez que tinham falado sobre isso na aula anterior. Ainda assim, explicou que sexualidade é o jeito de ser de cada sexo. Ela é uma expressão do gênero humano, que é expressa no modo de se vestir, de falar, dependendo de a pessoa ser homem ou mulher. Comentou ainda sobre a primeira pergunta e disse quealaria sobre as outras na aula seguinte, o que nunca aconteceu. Alguns dos assuntos foram depois trabalhados dentro dos conteúdos estudados.

Mesmo quando estariam supostamente protegidos pelo anonimato, estudantes enfrentavam dificuldades em formular perguntas. Parecia haver uma constante preocupação em fazer a pergunta correta. A pergunta sobre o que é sexualidade, por exemplo, não foi tida como adequada, mais uma vez, por ser algo já estudado. Várias outras perguntas referiam-se a temas priorizados pela escola, como a AIDS e gravidez e algumas questões foram extraídas dos cartazes.

Segundo uma outra professora de Ciências, Letícia, também coordenadora de NAM, a dificuldade das/os estudantes em formular perguntas está ligada ao desconhecimento. Ela também adota uma estratégia semelhante a esta no início do ano no seu Núcleo e diz que quanto menos sabem, mais dificuldades têm em perguntar. Segundo ela, os/as estudantes de camadas médias perguntam mais, pois sabem mais, enquanto os mais pobres, por serem menos informados, são mais “quietinhos”. Além disso, comenta que outra dificuldade é se expressar nos termos adequados. Por isso, num primeiro momento ela os autoriza a falarem e escreverem do jeito que sabem, utilizando palavras, para depois ensiná-los os termos “corretos”⁴.

Na escola, estudantes são avaliados e esta avaliação não ocorre apenas em momentos pontuais, através de provas ou trabalhos. Atualmente, docentes das escolas municipais devem avaliar constantemente seus alunos e alunas. Conforme destacado durante conselhos de classe e outras reuniões docentes, pretende-se assim avaliar o/a aluno/a como um todo, o seu processo de aprendizagem e não apenas o resultado através de uma prova. Essa estratégia serve também para disseminar e pulverizar o exercício do poder. A/o aluna/o passa a ser constantemente avaliado em sala de aula e qualquer pergunta que venha a enunciar está também sujeita a esta avaliação.

O problema não estava em perguntar, nem mesmo no que era perguntado. Havia aulas que os alunos desviavam o assunto com perguntas fora do conteúdo que eram simpaticamente respondidas pela professora. Certa vez, por exemplo, ela falava sobre células e um garoto perguntou se espermatozóide era célula. Uma série de perguntas se seguiu, mesmo que não fosse o tema do momento.

No entanto, o maior risco que alguém corria ao fazer uma pergunta era referir-se a algo já visto em sala. Isso era inevitavelmente pontuado como algo já

⁴ Entrevistada em 16.12.02.

estudado e quem perguntou era classificado como desatento, desinteressado etc. Ter faltado à aula não era desculpa, principalmente tratando-se de uma suspensão. Também não era considerada a possibilidade da pessoa não ter assimilado o conteúdo ou mesmo dele não ter sido exposto com suficiente clareza.

Um outro problema relacionado a este é que, comparadas entre si e dadas as suas características, as aulas para cada turma acabavam sendo diferenciadas, resultando em menos oferta de conhecimento e menos oportunidade de aprendizagem para a turma mais dispersa (702).

Na aula prática sobre métodos anticoncepcionais, em que a professora mostrou e explicou cada um deles, na 701, após mostrá-los, ela os passou entre os/as estudantes para que pegassem e olhassem. Na 702, não, a turma apenas os viu de longe. Esse fato foi comentado em um texto meu, lido pela professora ao final do trabalho de campo, quando observou que, na época, nem se dera conta do ocorrido.

Outro exemplo foi a realização de um trabalho com consulta que, segundo a professora, tinha o objetivo de prepará-los para a prova. Na turma 701, ela deu dois tempos de aula para que fizessem os exercícios em sala. Na 702, pediu que fizessem em casa, pois, por motivos diversos, algumas aulas não haviam sido dadas e estavam atrasados com a matéria. Antes de entrar em sala, já comentou comigo que achava que não teriam feito os exercícios em casa como pedira. Iniciou a aula perguntando sobre esses exercícios, que a turma confirmou não ter feito. Repreendeu-os e, em meio a isso, pediu que fizessem naquele momento. Esta última informação, no entanto, não ficou clara e poucos começaram a trabalhar no que ela queria. Isso rapidamente virou um novo motivo de repreensão e ela decidiu recolher imediatamente a folha de atividades, que estava praticamente em branco. Depois da aula, comentou comigo que não sabia como iria avaliá-los, pois “eles são muito desinteressados”.

Ao mesmo tempo que disse não saber como avaliá-los, ela não deu chance para que a proposta de ensino e avaliação que ela própria criara se concretizasse, pois mais uma vez punir por um comportamento inadequado foi mais importante.

Mesmo assim, é importante contar que as/os estudantes gostavam muito dessas aulas sobre sistema reprodutivo. Isso foi revelado não apenas nas entrevistas, mas também em conversas entre eles/as nas aulas. Comentavam que a professora falava de modo aberto e sem constrangimento sobre esses temas, que

explicava bem, entre outros. Com exceção de Júlia, ninguém foi capaz de formular alguma crítica, sugerir alguma mudança ou algum outro tema para essas aulas⁵.

2.2

Educação sexual no NAM

2.2.1

Informações gerais

Os Núcleos de Adolescentes Multiplicadores (NAM) são um dos principais projetos do Núcleo de Educação Ambiental e Saúde (NEAS) da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro. Os dois primeiros Núcleos surgiram em 1995, e, em 2002, das 1036 escolas municipais, das quais 371 de ensino fundamental, 63 tinham um NAM. Em 2004, o número de NAMs subira para 95. Na 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) – a qual a Zona Sul está vinculada – havia dois Núcleos oficiais e um outro que contava com o trabalho voluntário de uma professora. Um dos NAMs era na Zona Sul, onde fiz a pesquisa, e o outro na Zona Norte.

Para criar um NAM em uma escola, o/a professor/a deve primeiro fazer um curso de capacitação, que pode ser oferecido pela prefeitura ou outra instituição, para então submeter seu projeto à sua CRE. A direção da escola deve apoiar o projeto e deve haver um espaço disponível onde realizar as reuniões. A aprovação do mesmo depende ainda da disponibilidade de docentes e de recursos financeiros da CRE e da SME. Um dos problemas, segundo a responsável da 2ª CRE, é que faltam professores de Ciências no Município, de modo que a primeira prioridade é ter docentes em todas turmas – o que nem sempre ocorre. Uma vez autorizado, o/a docente passa a ter dupla regência, o que significa que ele dobra sua carga horária e trabalha 16 horas semanais com o NAM: quatro horas para realizar atividades temáticas com os alunos, como oficinas, outras quatro para desenvolver ações multiplicadoras na escola ou na comunidade, quatro para participar de alguma oficina de capacitação, reunião ou encontro na sua Coordenadoria Regional e as quatro horas restantes são tempo de planejamento.

⁵ Júlia, que não gostava dessa professora, disse que suas conversas com sua mãe eram mais abertas e que a professora falava muito sobre órgãos e não conversava abertamente em sala.

Nos NAMs, devem ser tratados assuntos como sexualidade, gênero, adolescência, gravidez, DSTs, AIDS e drogas. O objetivo é não apenas informar os participantes acerca dessas temáticas, mas formar “multiplicadores” que têm a responsabilidade de disseminar essas informações dentro da escola e na comunidade. O grupo deveria ter, segundo a SME, aproximadamente 30 participantes e se encontrar semanalmente durante um ano para o desenvolvimento das atividades.

Na escola pesquisada, o NAM existia desde 1999 e era coordenado pela professora de Ciências Silvana. As reuniões ocorriam no laboratório de Ciências. Nesta sala havia armários onde eram guardados materiais como livros de Ciências, pôsteres e cartazes sobre AIDS, DSTs e outras doenças, como, câncer, dengue, diabetes, hanseníase, glaucoma etc, métodos anticoncepcionais e drogas. Esses cartazes eram produzidos por instituições governamentais, como o Ministério da Saúde e também por ONGs, como a Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA). Assim, havia uma quantidade grande de pôsteres direcionados a homossexuais, feitos por ONGs de todo o Brasil. Esse material chegou na escola através de doações feitas pela prefeitura ou coletados pela professora nos diversos eventos que ela participava por ser coordenadora de NAM.

As/os coordenadoras/es de NAMs têm encontros mensais promovidos pelo NEAS da SME. Nesses encontros, assistem a palestras, trocam experiências, fazem confraternizações. Além disso, são frequentemente convidados a participar de outros eventos e cursos. Há também uma lista de discussão pela internet, através da qual trocam informações diversas. Desse modo, os coordenadores de NAM permanecem em contato direto com o NEAS da SME, que acompanha suas atividades, tendo acesso a uma formação privilegiada se comparado às/aos outras/os docentes, pois participam com frequência de eventos. Anualmente também precisam elaborar um relatório final de atividades.

Na sala do NAM, havia vários cartazes afixados na parede, alguns impressos, outros feitos pelo grupo. Os cartazes falavam sobre AIDS, drogas e explicitavam as regras de convivência naquele espaço. Um dos cartazes tinha como título: “Saiba como se pega AIDS” e duas colunas com os subtítulos: “Assim se pega” e “Assim não se pega”. Um sobre drogas fora feito pelo grupo e continha as seguintes frases: “Começar é Fácil. Difícil é sair. A verdadeira

coragem está em recusar, não ser influenciado pelo grupo e nem ter medo de perder os ‘amigos’ (serão mesmo amigos?). Seja dono da sua vontade!” .

As regras de convivência eram as seguintes: respeito, tolerância, interesse, participação, educação, união, criatividade, saber ouvir, compreensão, diálogo, responsabilidade, companheirismo.

2.2.2 Participantes

Para refletir sobre quem participa desse grupo, inicio descrevendo o processo de inscrição de novos candidatos para a abertura do NAM em março de 2003. Diferentemente do ano anterior, dessa vez a professora decidira fazer duas turmas: uma pela manhã e outra à tarde. Alunas/os a partir da 6ª série poderiam participar. Ela afixou alguns cartazes nos murais da escola e passou nas salas convidando.

Assisti a seu convite em duas turmas da tarde: 701 e 702. Explicou que, no Núcleo, “o adolescente aprende a se defender”. Ao conhecer mais sobre os diversos assuntos, aprenderia a escolher o que é melhor para si. Explicou que o NAM trata de questões sobre vários problemas enfrentados por adolescentes: sexualidade, adolescência, drogas, cuidados com o corpo, DSTs, AIDS, problemas com a vida futura. Tudo que é da atualidade é discutido. Disse que primeiro aprendem sobre esses assuntos e depois a passar para os colegas, ou seja, a multiplicar. Assim também exercitam os conhecimentos e a como lidar com o outro. Fazem técnicas de dinâmica de grupo, reuniões fora da escola, visitam outras instituições etc.

Na manhã do dia seguinte, quando cheguei na escola durante o recreio, ela fazia as inscrições. Fizera um cartaz: “Núcleo de Adolescentes Multiplicadores – Solte sua voz, dê sua opinião, tire suas dúvidas. Aqui você tem vez!” Nesta ocasião, registrou 18 inscrições, todas de meninas. Lamentou que nenhum menino se inscrevera, quando justamente para eles este trabalho era tão importante.

No entanto, um menino da 5ª série queria se inscrever. Ela já tinha autorizado a inscrição de algumas meninas da 5ª, pois pela manhã elas são mais velhas. No entanto, disse que ele não poderia participar, pois não tinha bom

comportamento e que quando começasse a se comportar melhor, ela o autorizaria entrar.

Na entrevista, quando conversamos sobre as condições de ingresso no NAM, ela disse que qualquer um poderia participar, bastando estar interessado e a mãe ou o responsável autorizar. No entanto, disse: “se ele chegar e não tiver um comportamento adequado, ele não fica”. “Ter bom comportamento” era, na prática, o critério de seleção para o Núcleo.

Numa outra ocasião, uma menina da tarde entregou a autorização à professora assinada pelo seu pai. Um colega ficou olhando e a menina disse-lhe: “É só para quem tem bom comportamento!”. Esta norma, mesmo que não fosse verbal e literalmente explicitada pela professora, funcionava na prática e era conhecida pelos/as estudantes.

Um grupo de NAM deveria ter em torno de 30 participantes, sendo 20 o número considerado ideal pela professora. A primeira vez que participei de uma reunião do NAM, em torno de 15 pessoas estavam presentes. Nunca mais esse número foi tão elevado.

As 18 meninas da manhã, outrora inscritas, nunca estiveram todas presentes. As reuniões do NAM à tarde, com estudantes do turno da manhã, não duraram muito tempo. No primeiro dia, nove meninas vieram, no segundo, sete e um garoto. Houve mais dois ou três encontros e deixaram de vir.

Pela manhã, os participantes eram em maior número e mais assíduos. Seus encontros persistiram durante todo o primeiro semestre de 2003. Em torno de 14 pessoas estavam escritas, mas raramente todas presentes. Normalmente o grupo contava com aproximadamente 10 integrantes. Esse número já poderia ser considerado elevado se comparado ao segundo semestre do ano anterior. Naquela época, não mais de cinco pessoas vinham às reuniões, às vezes até mesmo duas ou três.

E quem eram essas pessoas que vinham ao NAM? Não eram necessariamente estudantes com boas notas. Havia sim “bons estudantes”, como, por exemplo, João, que tinha excelentes conceitos, participava muito das aulas e era adorado por todos docentes. Mas havia também quem já tivesse repetido o ano e outros que também tinham notas baixas, como Bianca. Esse não era, portanto, o critério de ingresso. Conforme já demonstrado, um importante critério era o “comportamento”. Ter bom comportamento nunca foi algo definido, mas era algo

conhecido por professores/as e estudantes. Poderia dizer que significava não conversar demasiadamente com colegas durante as aulas, mas ter boa relação com eles/as, prestar atenção, não fazer bagunça, também durante os recreios, realizar os deveres de casa e as atividades propostas, entre outros. Ter boa nota era, até certo ponto, consequência disso, pois o comportamento era um item importante na avaliação.

No entanto, não era só isso que contava para alguém entrar ou não no Núcleo, permanecer ou sair. As razões eram várias, algumas delas, externas ao NAM, outras, ligadas a ele. O grupo de amigos era um deles. A participação dos/as amigos/as incentivava alguém a participar, ocorrendo o contrário no caso de desafetos estarem no grupo. Outro critério era o trabalho, que impossibilitava aqueles que precisavam trabalhar de vir à escola fora do horário de aula. Esse era o caso de Romário (13 anos) e Rivaldo (14 anos⁶), aquele, empacotador de um mercado na Rocinha e esse, catador de bolinha de tênis no Clube Caiçara. Apesar desses alunos serem da tarde, era mais comum os do turno da manhã trabalharem, o que explicava, para a coordenadora, a maior dificuldade em manter um NAM para elas/es. Esse motivo também explica, em parte, o maior número de meninas no NAM, uma vez que, nessa região do país, meninos ingressam mais precocemente no mercado de trabalho (HEILBORN, et al., 2002). Morar longe da escola também podia ser um fator limitante para alguns, pois teriam de permanecer o dia todo na escola e almoçar ali, sem poder ir para casa ao meio-dia.

Acordar cedo era outro problema para vários. Hugo (14) disse que, além de não gostar de acordar cedo, sua mãe “implicava” que ele fazia barulho e a acordava. Também disse que ela começou a fazer chantagem dizendo que se ele não fizesse algumas coisas, não mais o deixaria ir ao NAM. Ele resolveu o problema deixando de participar. No ano seguinte, voltou para algumas reuniões, mas não ficou muito tempo. Segundo a coordenadora, também faltaria incentivo e apoio das mães ou responsáveis para virem à escola.

Por vezes e por épocas os estudantes optavam por se envolver com outras atividades como: aula de computação, escolinha de vôlei ou futebol, grupo de teatro, aula de reforço etc. Heloísa (15) e João (14), assíduos freqüentadores do NAM por três anos, deixaram de vir durante um tempo porque ingressaram num

⁶ Nas próximas referências a estudantes entrevistados, o número referente a sua idade aparece ao lado em parênteses. Para maiores detalhes sobre o/a entrevistado/o, vide tabela em anexo.

curso de teatro oferecido em outra escola municipal. A professora chegou a mudar o dia das reuniões para que pudessem continuar participando. Certa vez, contando sobre o curso de teatro, Heloísa disse que estava pensando em abandoná-lo, pois as pessoas faltavam muito, o trabalho ficava repetitivo e quem vinha ainda tinha que ouvir sermão pela ausência dos outros. Também o curso de computação, oferecido na própria escola por uma ONG, foi aos poucos sendo abandonado por várias pessoas. A evasão, portanto, não era uma característica exclusiva deste NAM, mas de diversas atividades dos/as adolescentes. Além disso, outros NAMs enfrentavam o mesmo problema, como foi relatado em reuniões de coordenadores e pela coordenadora Letícia em entrevista. No dia em que participei de uma reunião de seu NAM, havia oito integrantes, dos quais apenas um menino.

Por outro lado, algumas pessoas entrevistadas justificavam não terem nunca participado do NAM por falta de interesse pelos temas e atividades. Diversos ex-participantes diziam ter deixado de ir porque as atividades foram ficando repetitivas. João e Heloísa também se referiram a essa característica repetitiva, que João assim explicou: “porque todo ano a gente faz coisas sobre o mesmo assunto”.

A própria coordenadora Silvana também reconhecia essa repetitividade, mas dizia que com poucos participantes ficava difícil diversificar as atividades, pois muitas delas dependiam de um número maior de participantes. Além disso, comentava que elas/es só queriam brincadeiras e discussões e não estudar. Para ela, de acordo com normas da SME, não podiam ficar só fazendo dinâmicas ou debatendo temas polêmicos, precisavam estudar para fazer as multiplicações. Esses estudos eram objeto de reclamação de estudantes.

Além disso, o número de estudantes nessa escola não era tão elevado: aproximadamente 380. A professora optara por não trabalhar com as 5^{as} séries, restringindo ainda mais o número de possíveis candidatos.

Em setembro de 2002, este problema do pequeno número de participantes do NAM veio à tona em uma de suas reuniões. Na época, João e Heloísa deixariam de vir para fazer um curso de teatro e, de seis pessoas, o grupo passaria a contar com três, pois desmotivada, Bruna (14) comunicou à professora que também não viria mais. Iniciou-se, então um debate sobre o porquê do abandono e do não ingresso de novas pessoas. Comentou-se que as pessoas não gostam de acordar cedo, que queriam mais brincadeiras e dinâmicas que não fossem

repetitivas. No entanto, a professora não se mostrou disposta a ouvir, adotando uma postura defensiva e até mesmo acusando em determinados momentos os poucos participantes. Voltou a falar em uma peça de teatro, escrita pelo grupo, que poderiam ensaiar e apresentar. Bruna disse que faria tudo, menos teatro. Acabaram sendo repreendidos porque “quando surge uma possibilidade, não querem participar”.

Só durante o intervalo, conversando comigo, Silvana demonstrou-se preocupada com a situação, com a possibilidade de o NAM acabar e chegou a me perguntar se eu achava que o problema seria com ela.

Para além dos problemas já apontados pelos próprios pesquisados, penso que este problema da pouca participação está ligado à própria estrutura do NAM, ou seja, não se trata apenas de responsabilidades individuais: estudantes desinteressados, preguiçosos ou atividades repetitivas. Além disso, o fato de o problema se repetir em outros Núcleos demonstra que não é um problema local.

Uma primeira questão é que o público atingido por essa proposta é extremamente restrito. Em 2002, das 1036 escolas municipais do Rio de Janeiro, 63 tinham um NAM, ou seja, em torno de 6% das escolas. Se considerarmos apenas as 371 escolas de ensino fundamental, pode-se dizer que aproximadamente 17% delas tinham um NAM. Além disso, nessas 63 escolas privilegiadas, o NAM não atinge a todos, pois nem todos participam. Ainda que o grupo contasse com 30 participantes – número que parece não ser tão elevado em várias escolas –, na escola pesquisada, isso representaria algo em torno de 8% da sua clientela. Tendo 15, 10 ou cinco participantes, essa representatividade fica ainda menor. A multiplicação deveria superar esse problema, no entanto, conforme analisado em outro item desse capítulo, pouco a vi acontecendo.

Esses problemas são identificados também por outros professores da escola, como o diretor Ronaldo, para quem “deveria ter uma maneira de fazer os alunos participarem mais”, pois “a questão do voluntariado inibe um pouco o Núcleo”. A vice-diretora Ana também comentou que o NAM atinge poucos. Disse que participa quem quer, mas que esses também são os que têm disponibilidade de vir fora do horário de aula, que moram perto, que as mães autorizam. Privilegiam-se assim os mesmos e não todos. O NAM, para ela, deveria ser para todos adolescentes, por exemplo, um tempo de aula semanal por turma.

Além disso, uma outra característica marcante do NAM é que seu público é eminentemente feminino, conforme analisado no capítulo anterior ao descrever a predominância de meninas nas entrevistas.

2.2.3

Atividades desenvolvidas

No primeiro encontro de 2003, a professora fez uma dinâmica com participantes para consultá-los sobre o que gostariam de trabalhar durante o ano, bem como sobre como priorizavam os temas. Os/as participantes deveriam escrever em folhas de papel três temas que considerassem importante serem abordados ao longo do ano. Em seguida foi feito um “semáforo”, em que no farol vermelho deveriam ser colocados os temas que mais tivessem dificuldade e no verde os menos. A seguir estão os temas e perguntas elaborados.

Tabela 1 – Sugestões de temas para o NAM.

Turno	Vermelho	Amarelo	Verde
Manhã	<ul style="list-style-type: none"> - Se prevenir - AIDS (2 vezes) - DST - Sexo (5 vezes) - Dói ou não dói - Homossexualidade (- Prazer) 	<ul style="list-style-type: none"> - DST (2 vezes) - AIDS - Gravidez precoce - Doenças com gravidez - Sexo na adolescência (- Relacionamento) 	<ul style="list-style-type: none"> - Gravidez na adolescência - AIDS - Gravidez - Prevenção (- Anticoncepção)
Tarde	<ul style="list-style-type: none"> - AIDS - DST (2 vezes) - Sempre quando ocorre a primeira relação sexual ela tem muito risco de engravidar? - Se gozar na perna pega filho? - Depois da primeira transa muda algo na personalidade? - A primeira gravidez é mais arriscada? - Se os dois parceiros não tem DST, se eles transarem sem se preocupar pode ter uma doença? (- Prazer) 	<ul style="list-style-type: none"> - Prostituição - Como se pega uma gravidez? - Qual é a melhor idade para se ter uma relação? - Tem possibilidade da mulher ficar grávida sendo virgem? (- Corpo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Gravidez - Anticoncepção - DST - Se o homem gozar na perna da mulher ela fica grávida? (- Relacionamentos)

As palavras entre parênteses foram escritas por mim. Tendo que participar da atividade, optei por escrever dois temas provocativos que imaginara não seriam

citados: homossexualidade e prazer. Vi que João escrevera o primeiro e optei por não fazer o mesmo, escrevendo só o segundo e outros dois temas neutros evitando chamar muito a atenção. A professora destacou no debate a importância de se pensar sobre o prazer e demonstrou ter gostado da minha intervenção, pois à tarde pediu que participasse novamente, pois disse que eu tinha levantado questões importantes.

A seguir, os temas foram agrupados pelas suas semelhanças e colocados na ordem em que achavam deveriam ser trabalhados. Pela manhã, a seguinte ordem foi estabelecida: relacionamentos, sexo (sexo precoce na adolescência), DST/AIDS, prevenção/anticoncepção, gravidez, sexo, prazer, homossexualidade. À tarde, a ordem foi: corpo, relacionamentos, relacionamento sexual, prazer, prevenção, métodos anticoncepcionais, relação sexual, gravidez, prostituição.

A professora participou da ordenação dos temas, sendo impossível afirmar em que medida a ordem foi estipulada por ela ou pelas/os participantes. De modo semelhante, os próprios temas sugeridos já são os temas trabalhados no NAM, que o grupo já conhecia ou porque tinham participado em outros anos ou pela apresentação do NAM feita pela professora. O grupo da tarde era constituído somente de meninas, que escreveram perguntas com questões mais específicas, na sua maioria sobre relação sexual. Após essa atividade, elas debateram sobre as questões levantadas e outras, como sobre virgindade, se o corpo muda após a primeira relação sexual, se fazer sexo emagrece etc.

O tema homossexualidade foi praticamente esquecido de ser ordenado. A atividade estava praticamente sendo concluída quando a professora percebeu que haviam deixado aquele papel de fora e perguntou sobre ele. Foi colocado em último lugar e ela perguntou sobre o porque achavam difícil trabalhar esse assunto. “Devido ao preconceito”, explicaram. Sempre que ouvi alguma conversa sobre esse assunto na escola, surgia a questão da origem da homossexualidade, do porquê a pessoa ser assim. Dessa vez não foi diferente e a professora explicou que a pessoa já nasce assim. Um menino perguntou se aqueles que camuflam a sua natureza, se isso lhes prejudica. Rapidamente ele mesmo pontuou não ser esse o seu caso. Na escola, quando alguém falava sobre homossexualidade, corria o risco

de levantar suspeitas sobre sua orientação sexual, motivo pelo qual parecia se evitar tocar no assunto⁷.

A despeito do caráter pretensamente democrático da proposta, parece ter lhes sido oferecido uma falsa opção de escolha, pois, no final da reunião, Silvana comentou comigo que, apesar de ter feito tal dinâmica, já tinha uma ordem de conteúdos que achava importante serem priorizados e que não poderia abrir mão disso no desenvolvimento dos trabalhos.

Ao longo do ano que permaneci na escola, os temas priorizados foram: AIDS, “questões de gênero”⁸, drogas, paternidade, DSTs, dengue, gravidez e métodos anticoncepcionais. O tema sobre o qual mais se falou foi AIDS. Já existe nesse dado uma diferença em relação à sala de aula onde pouco se tratou disso. Para abordar esses assuntos, a professora não utilizava livros didáticos, como na sala de aula, mas materiais diversos, como pôsteres explicativos, vídeos, filmes, recortes de jornais e revistas, jogos ou “livros educativos”, como o “Pela Vida”, produzido pela ABIA. Não se faziam provas no NAM, mas alguns dos pôsteres utilizados, como o intitulado “O que podemos fazer?”, trazia longos textos sobre a AIDS, suas formas de transmissão, os impactos do vírus HIV no sistema imunológico, entre outros. Esses textos eram lidos e discutidos, fazendo com que, no entender das/os alunas/os, esses encontros se assemelhassem às aulas, o que não lhes agradava. A professora considerava essas atividades importantes, pois dariam subsídios para que fizessem a multiplicação.

Independentemente do tema, os encontros iniciavam normalmente com uma dinâmica, que podia ou não ter relação com o que seria feito depois. As dinâmicas são uma atividade prática e lúdica que têm como objetivo transmitir alguma mensagem, deixar uma moral ao seu final. Normalmente, é o que as/os adolescentes mais gostavam da reunião, no entanto, reclamavam que as dinâmicas acabavam sendo repetitivas. A professora tentava encontrar novas alternativas pesquisando em livros e trazendo idéias de eventos que participava. Vejo aqui, no entanto, um problema na estrutura do NAM: ao trabalhar com o mesmo grupo e com os mesmos temas, parece ser difícil evitar uma certa repetição.

⁷ Essa questão da homossexualidade na escola será abordada no quarto capítulo da tese.

⁸ A própria professora anunciou as atividades sob esse título, ainda que não tenha definido do que isso tratava. Exemplos de trabalhos sobre esse tema aparecem nos quarto e quinto capítulos da tese.

Um outro objetivo das dinâmicas era o de “resgatar a auto-estima” dos adolescentes. “Nosso trabalho também é de elevação da auto-estima”, definiu Letícia, coordenadora de NAM. O resgate ou a elevação da auto-estima têm sido um discurso freqüente em propostas de educação sexual e aparece como uma maneira de superar um enfoque restrito, biológico da sexualidade, trabalhando-a de modo global. Busca-se ainda que a/o adolescente “tenha vontade própria” e não siga os outros. Após falar da auto-estima, Silvana conclui:

Então o trabalho todo é voltado em cima disso, para que o adolescente tenha vontade própria e não fique só dependendo da vontade do grupo para poder realizar todas as questões, não importa se seja sobre a primeira relação sexual, sobre o experimento de drogas, não importa.

Esta perspectiva de trabalho está presente no *Programa de Orientação Sexual* da Rede Municipal. Seus três primeiros pressupostos básicos são:

- * Compreensão da Sexualidade como uma **dimensão integral do ser humano**, expressa ao longo de toda a vida, construída a partir da **evolução bio-psico-social** do indivíduo e influenciada pela cultura.
- * Trabalho voltado para o **exercício pleno da cidadania**, através de um processo contínuo, permanente, com abordagem interdisciplinar, através da utilização de diversas linguagens.
- * Contribuição para o **resgate da auto-estima** dos educadores e alunos, a partir de ações reflexivas, participativas, valorizando os diversos saberes e culturas, procurando dirimir preconceitos de gênero, etnia, classe social, cultura e quebra de tabus. (RIO DE JANEIRO, 2001: 7)⁹

Após definir seus pressupostos e apresentar suas ações e resultados, este documento da prefeitura traz “Propostas de trabalho”, todas sugestões de dinâmicas. Também nos Encontros de Coordenadores de NAM, eram feitos e sugeridas dinâmicas possíveis de serem realizadas nas escolas.

2.2.4 Multiplicação

O próprio nome do grupo – Núcleo de Adolescentes Multiplicadores – indica que uma nova função social é atribuída a quem integrá-lo. Doravante, as/os participantes deixariam de ser apenas alunas/os, devendo não só receber formações, mas transmiti-las, multiplicá-las. A esse respeito, comentou a coordenadora dos NAM da SME:

⁹ Grifos meus.

Esses alunos, além de estarem discutindo as questões referentes a sua faixa etária, da sexualidade, da promoção da cidadania, da adolescência, eles também estão criando um campo de possibilidade de ação. Então essa é a nossa vontade¹⁰.

Esta é a proposta, mas não, necessariamente o que ocorre na prática. Concretamente, pouco observei estudantes multiplicando na escola. Ela praticamente se restringiu à elaboração de cartazes e à preparação de murais. Os próprios entrevistados, quando questionados sobre a multiplicação, referiam-se exclusivamente à essas atividades.

Inúmeros murais foram preparados ao longo do ano, podendo afirmar que esta foi a atividade mais freqüente do NAM. Para confeccioná-los, recortava-se revistas, fazia-se desenhos, elaborava-se textos etc. “Assim pelo menos estão fazendo alguma coisa”, afirmou a professora certa vez. Talvez isso explique o fato de grande parte dos cartazes impressos permanecerem dentro do armário do laboratório.

É inegável que os cartazes tinham algum efeito de multiplicação, o qual não atingia apenas estudantes. Certa vez, observei um funcionário da limpeza lendo atentamente um deles. No entanto, em entrevista, não-participantes do NAM nem sempre davam tanta importância aos murais. Alguns olhavam os que lhes chamavam atenção ou eram de interesse, outros diziam nunca lê-los. Alguns cartazes continham muitos textos, como reportagens de jornais ou textos de pôsteres de campanhas contra o fumo, o álcool ou a AIDS. Nesses casos, o possível impacto do cartaz parecia ser menor, pois não há indícios de que alguém ficasse lendo textos durante o recreio, por exemplo. Eu, ao menos, só os via olhando, observando os murais, mas nunca lendo – o que também obviamente não significa que nunca ninguém tenha feito. Assim, seu possível impacto era mais visual. Algumas pessoas referiram-se a cartazes como um meio através do qual aprenderam sobre métodos anticoncepcionais, DSTs, AIDS e camisinha. Esses cartazes eram da escola, mas também de outros locais, como postos de saúde e *outdoors*.

Os cartazes elaborados foram sobre temas diversos: AIDS, drogas, paternidade, dengue, fumo... Eram normalmente motivados por alguma data comemorativa, como Dia Internacional de Luta contra a AIDS, Dia Nacional de

¹⁰ Coordenadora do Projeto de Educação Ambiental e Saúde da SME da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Depoimento obtido em 06.06.02.

Combate ao Fumo, Dia D contra a Dengue e Dia dos Pais. Os cartazes sobre fumo mostravam os danos causados pelo cigarro: “câncer de boca, perda dos dentes, dependência, danos ao coração, impotência sexual, prejudica o bebê, incentiva as crianças, perde o fôlego”. Estes foram todos confeccionados com as fotografias impressas nos maços de cigarro. À sua volta havia algumas frases, como, por exemplo, “Acho que vocês fumantes ainda não pararam para pensar o quanto isso faz mal.” “Parar de fumar é uma questão de coerência”.

No Dia Internacional de Luta contra a AIDS, os murais foram preparados com cartazes impressos, vários deles produzidos pela ABIA: “Aceite a diversidade”, “Aproveite, *enjoy, aproveche*”, “Onde está a AIDS?” “Sem camisinha, nem pensar”. Também foi elaborado outro com reportagens de jornal, cujo título era “Últimas notícias contra a AIDS”.

De tal modo, a maior parte dos cartazes poderiam ser classificados em duas categorias: cartazes de alerta, nos quais os danos de determinada substância ou atitude eram ressaltados, e cartazes prescritivos, através dos quais prescrevia-se algo que deveria ser feito. Dois exemplos desse último são: “use camisinha”, “ser pai é ser amigo nas horas ruins ou boas”.

Uma outra maneira de multiplicar era convidando uma turma ao laboratório para o desenvolvimento de alguma atividade. Esses momentos não foram muito freqüentes e sempre com turmas da manhã, pois as reuniões do NAM à tarde nunca tiveram uma regularidade. Porém, quem fazia a multiplicação era a professora. Os/as multiplicadores/as pouco se envolviam, no máximo em alguma atividade pontual ou integrando algum grupo. Os/as estudantes da manhã eram, de um modo geral, bem mais velhos o que, segundo Silvana, intimidava-os. Além disso, parece-me que adolescentes não teriam legitimidade para coordenar alguma atividade. Às vezes, até mesmo a professora encontrava dificuldades. O comportamento de alguns dificultava o trabalho, por exemplo, conversando, não fazendo o solicitado ou, para citar um exemplo extremo, um aluno que cuspiu no chão da sala.

Em algumas ocasiões, durante a própria aula, a professora pedia a algum integrante do NAM para atuar, como quando mostrou como colocar a camisinha masculina e pediu que uma multiplicadora colaborasse. Um pouco inibida, ela foi até a frente.

Por fim, um último exemplo de multiplicação foi na semana do Dia das Crianças em que atividades extraclasse foram programadas pela escola, como jogos e sessões de vídeo com pipoca. No entanto, de certa forma, essas atividades viraram desculpa para não haver aula e as turmas acabaram sendo liberadas após o recreio. Num desses dias, o NAM programou uma atividade de multiplicação com dois jogos: o ZIG ZAIDS¹¹ – sobre AIDS – e um outro sobre drogas. Ambos jogos de tabuleiro, em que jogavam dados e respondiam a perguntas para avançar. Uma camisinha seria o brinde para o vencedor. Antes disso, porém, prepararam cartazes: um convidando para jogar e o outro com o título: “Na onda do verão, não esqueça a prevenção”. Passaram a maior parte da manhã preparando esses cartazes e, quando finalmente desceram para montar as mesas de jogos, já era o final do recreio e os/as alunos/as estavam liberados para ir embora. Poucos ficaram para participar. Aos poucos, quem participava do jogo foi desistindo, pois ele era demasiado longo e perderam o interesse. A multiplicação praticamente não teve efeito. Apesar de tudo estar preparado para a tarde, a multiplicação não foi realizada.

Um outro modo de multiplicação era através da “Barraquinha do amor” na festa junina. Além de recortarem inúmeros corações de cartolina para o “correio do amor”, preparam cartelas com perguntas sobre os assuntos desenvolvidos no NAM. Quem respondesse três corretamente ganharia uma camisinha. Muitos tinham dificuldade em responder as perguntas, mas, escondido da professora Silvana, Paulo Vítor distribuía as camisinhas sem exigir respostas corretas.

Um dos principais meios pelos quais a multiplicação deveria ocorrer, segundo a proposta da SME, era através de conversas informais entre jovens, por exemplo, durante um bate-papo na beira de uma quadra ou em uma festa. No entanto, quando as/os estudantes falavam sobre a multiplicação, geralmente citavam apenas os cartazes e os trabalhos com outras turmas. Alguns disseram que às vezes conversavam com seus colegas sobre o que aprenderam no NAM ou na sala de aula. No entanto, isso é questionável, pois quando falam sobre suas conversas, elas parecem referir-se mais às suas experiências de vida do que aos assuntos tratados no NAM, como a importância da camisinha, a forma de utilizá-la etc.

¹¹ Para uma análise desse jogo enquanto um recurso lúdico-criativo para informação e prevenção da AIDS entre pré-adolescentes, vide SCHAL, et al., 1999.

Um local onde a multiplicação parecia ocorrer era dentro de suas casas. Vários relataram contar para suas mães ou outros familiares sobre o que haviam aprendido na escola sobre sexualidade. Porém isso não era específico dos participantes de NAM, mas de estudantes de um modo geral. Quando eu perguntava se sua mãe conversara alguma vez com eles/as sobre temas ligados à sexualidade, vários invertiam a resposta, dizendo que havia sido eles que tinham conversado com elas sobre isso, contando sobre os métodos anticoncepcionais, a camisinha entre outras questões que tinham aprendido.

3

A escola como critério de verdade

A escola não é o único e tampouco o primeiro local onde adolescentes aprendem sobre temas como sexo, gravidez, AIDS, reprodução, corpo etc. Durante as entrevistas, as/os estudantes referiram-se a outros meios e pessoas através dos quais aprenderam sobre assuntos ligados à sexualidade. Os principais são: a mãe, a televisão e amigos/as. Alguns outros parentes são eventualmente citados, como os pais, tias/os, irmãs/ãos ou as avós. O mesmo ocorre com outros meios de comunicação, como revistas ou cartazes.

No entanto, o conteúdo, as características e o modo de transmitir informações modificam-se, dependendo do meio e de quem as vinculam. Essas diferenças têm sido pouco analisadas pelas pesquisas, que, na maior parte das vezes, apenas citam e hierarquizam as diversas fontes de informação dos/as adolescentes (LACERDA, 2004). O que distingue as informações recebidas na escola em relação a outros locais? O que caracteriza o ensino escolar sobre a sexualidade? Este capítulo busca delimitar as diferenças das informações oferecidas pela escola em relação às oriundas de outras instituições, meios de comunicação ou pessoas. Conforme será demonstrado, o que marca a diferença entre a escola e outros espaços é ela ser recorrentemente apontada como o local onde se tem acesso a explicações, a informações mais detalhadas e confiáveis, em outras palavras, informações tidas como científicas e, portanto, consideradas verdadeiras. Que “verdade” é essa sobre o sexo que a escola ensina?

3.1

A responsabilidade escolar pela educação sexual em relação à família

Historicamente, escola e família são as duas principais instituições responsáveis pela educação de crianças e adolescentes. Ainda que a família tenha sido citada por vários/as adolescentes como um espaço de aprendizagem sobre sexualidade – conforme documentado também por outras pesquisas (LACERDA, 2004, AQUINO et al., 2003) –, a maneira de ela desempenhar esse papel é distinta da empregada pela escola. Mapear as semelhanças e as diferenças entre esses dois locais de aprendizagem é o objetivo a seguir.

Dentre os entrevistados, alguns meninos e algumas meninas se referiram a conversas familiares sobre sexualidade, enquanto outros/as declararam que elas não ocorriam nas suas residências. Não é uma novidade que, quando acontecem, as mães são as interlocutoras mais frequentes. Dados semelhantes foram encontrados por Lacerda, 2004, Aquino et. al., 2003, Castro, et al., 2004, Rua e Abramoway, 2001. Ao apresentar esse dado, é preciso considerar o fato de que grande parte dos/as adolescentes vive apenas com as mães. Diversos não convivem com os pais que, em alguns casos, são desconhecidos pelos/as filhos/as, noutros, nem mesmo citados nas suas certidões de nascimento¹. Entre os/as 30 estudantes entrevistados/as, 14 moram apenas com suas mães, outros três com outros parentes e apenas 13 residem também com os pais. Deste modo, entre outros motivos, as mães também são mais mencionadas pelo simples fato de vários pais serem ausentes.

Se as mães falam com filhas e filhos, cabe olhar para como ocorre essa conversa e em que ela se aproxima ou se distancia da intervenção escolar. Cito abaixo dois trechos de entrevistas:

Helena: Mas esse assunto, como nasce um bebê, os pais de vocês já tinham conversado com vocês sobre isso?

Ana Beatriz: Conversar não. A gente vê na televisão. Um parto de uma pessoa...

Katlin: A gente vê, aí depois a gente pergunta, fica curioso. A gente pergunta para os nossos pais, aí eles vão lá e mudam de assunto. “Ah, sai pra lá, menina.”²

Minha mãe também fala: “Olha, se um dia for fazer sexo, essas coisas, usa camisinha, porque eu não quero ver nenhuma mulher aqui batendo na minha porta ‘estou esperando um filho teu’” (Fábio, 15).

¹ Informações procedentes das fichas cadastrais de estudantes na escola.

² Ana Beatriz (13) e Katlin (14).

Um dos exemplos acima foi relatado por duas meninas e o outro por um menino. De modo semelhante, Marcos (14) contou que sua mãe não queria que ele tivesse um filho antes do casamento – o que apresentou como uma diferença em relação à escola. Os dados dessa pesquisa não chegam a apontar uma diferença significativa em relação às mães falarem mais com meninas do que com meninos: há casos de meninas cujas mães não falam e outras, sim, o mesmo ocorrendo em relação a eles. Também as professoras de Ciências não sabiam informar diferenças nesse sentido e, para muitas, a ocorrência ou não dessas conversas independia de ser filho ou filha. Mesmo assim, um menino explicou o fato de sua mãe não conversar com ele porque mães falam mais com filhas e pais, com filhos. Como seu pai já é falecido, ninguém em casa conversava com ele. Mesmo assim, dentre os meninos entrevistados, apenas um declarou que seu pai conversava com ele.

Esclareço que o fato de essa pesquisa não ter identificado diferenças significativas entre conversas de mães com filhas e com filhos não significa que elas não existam. Este seria um outro problema de pesquisa que a metodologia aqui adotada não permitiu explorar.

Por outro lado, parece haver algumas diferenças no teor das conversas com filhos e filhas. A preocupação das mães com a gravidez, ao contrário do que talvez se pudesse imaginar, não apareceu de modo mais freqüente em relação às filhas do que aos filhos, como demonstram os casos acima citados. No entanto, nas falas de algumas alunas emerge uma preocupação de proteção em relação às filhas, que não foi manifestada em relação aos meninos. Essa preocupação é particularmente expressa no que se refere à sua primeira relação sexual – conforme analisado no quinto capítulo. Alguns relatos explicitam uma suposta vontade da mãe de que a primeira relação sexual seja um acontecimento planejado e protegido – o que confere com a perspectiva da maioria das meninas de como será sua primeira relação sexual. A necessidade de proteção parece ser dupla no caso de Júlia (14) que deveria usar camisinha e simultaneamente um anticoncepcional: “Minha mãe fala que se um dia eu tiver que me perder, é para eu usar camisinha, falar com ela, para ela me levar ao ginecologista, tomar anticoncepcional”. De modo semelhante, Carla (13) contou que sua mãe lhe pedia para “se proteger direito quando fosse perder a virgindade”. Além disso, “se for

um garoto direito e estiver namorando com ele e tal, se você quiser usar camisinha usa, mas existe método anticoncepcional também.”. Cabe ainda pontuar nessas falas a busca de uma intervenção médica no caso da anticoncepção feminina. Diferentemente da escola, as mães acenam com a possibilidade do uso da pílula anticoncepcional. Já a escola enfatizava que, para adolescentes, o melhor método é a camisinha.

Em nenhum momento foi citada uma preocupação semelhante em relação aos filhos. De certo modo, é como se ambos, meninos e meninas, tivessem responsabilidade de evitar uma gravidez, no entanto, às meninas cabe uma proteção extra consigo mesmas. Essa necessidade de proteção não é demandada aos meninos. Essa questão, que apareceu também em outros momentos, será retomada posteriormente.

Volto aqui às “conversas” familiares, que, em muitos casos, assemelham-se mais a “falas” do que propriamente “conversas”. Em diversos momentos, contaram que as mães não chegam a *conversar*, e quando especificam o que elas *falam*, contam que pedem cuidados e dão conselhos, como “olha a barriga”, “tem que cuidar, não pode ficar com um monte de garoto por aí”³. Em relação aos pais, não parece ser muito diferente. Contou Ana Beatriz (13): “Meu pai me dá muitos conselhos, mas nunca teve conversa. Ele fala: ‘ah, não dá para cada garoto.’”

Registrado também em outras pesquisas (CASTRO et. al., 2004, LACERDA, 2004), uma das barreiras apontadas pelos/as estudantes para as conversas familiares é um certo constrangimento: as mães e os pais têm vergonha de falar sobre sexualidade com os/as filhos/as e vice-e-versa. Se por um lado Heloísa (15) contava que sua “mãe não tinha coragem de chegar assim: minha filha, senta aqui para conversar”, João reclamava do contrário: “Minha mãe, às vezes, quer conversar, mas eu não gosto”. No entanto, ambos estavam de acordo numa questão: não julgavam essas conversas necessárias, pois já tinham aprendido tudo que precisavam na escola.

João e Heloísa eram assíduos freqüentadores do NAM e sua confiança nos conhecimentos adquiridos na escola era decorrente mais desse espaço do que da sala de aula: “Eu já participo do Núcleo, eu sei o que é bom para mim”, disse João. Os não participantes do NAM, porém, mesmo que não se manifestassem tão

³ Leandra (13) e Paula (14), respectivamente.

confiantes, mostravam-se satisfeitos com o aprendido na escola. Gostavam das aulas de Ciências sobre reprodução e não formulavam críticas nem sugestões. Do mesmo modo, não demandavam da família ou de outros espaços informações nesse sentido.

Bianca (15) comentou que seus colegas tinham gostado muito dessas aulas e reproduziu uma suposta fala dos garotos: “Pô, a aula da professora é na moral, porque fica ensinando como se prevenir das doenças, usando camisinha.” Já Manfred (14) comentou: “Quem faltou às aulas perdeu muita informação. Se algum dia por aí, tiver alguma doença, tiver filho sem esperar, é porque não prestou atenção na aula.”

A intervenção escolar no campo da sexualidade é criticada em diversas pesquisas, por ser considerada distante da realidade dos/as adolescentes e restrita a saberes das ciências biológicas (BRASIL, 1998, CASTRO, et. al. 2004, FURLANI, 2003, OLIVEIRA, 1998). No entanto, essa crítica não é compartilhada pelos/as adolescentes desta pesquisa. De um modo geral, expressavam gostar da intervenção escolar, o que apareceu não apenas nas entrevistas, mas durante as próprias aulas. Esse era um tema de grande interesse, que suscitava perguntas e participação das atividades.

Já a postura docente sobre as intervenções familiares são um pouco distintas das discentes. Todos/as reconhecem que há casos em que isso ocorre e outros não, mas não partilham da opinião, expressa por João e Heloísa, de que a escola isentaria pais e mães dessa responsabilidade. Para alguns, seria exatamente o contrário.

Professoras que trabalham com educação sexual na escola tendem a se manifestar sobre esse assunto de modo distinto daqueles que não o fazem. Esses últimos enfatizam que a família é a primeira responsável pela educação sexual dos/as filhos/as e que ela deveria educá-los nesse aspecto. Em não ocorrendo, não são contra a escola fazê-lo. Já as professoras de Ciências, que são quem trabalha com educação sexual, demonstram uma preocupação maior com o conteúdo das falas familiares. Em outras palavras, a responsabilidade escolar pela educação sexual é uma unanimidade entre docentes, para todos, porque a família não o faz, para alguns também porque assim fica garantido o teor dessa intervenção.

Ao ser questionado se a escola tinha responsabilidade pela educação sexual, o professor de Geografia respondeu: “Em primeiro lugar não. Esse papel, eu não

tenho a menor dúvida que é um papel da família.” Para o diretor da escola: “como a família não tem isso, quem fica com a responsabilidade? A pobre coitada da escola. A escola é a mãe Geni.” Em diversos momentos da entrevista ele destacou a sobrecarga enfrentada pela escola nos dias de hoje, que é cada vez responsabilizada por novos problemas sociais.

Poderia inferir que, para esses professores, se a família educasse sexualmente seus filhos/as, a escola não precisaria fazê-lo. Para as professoras de Ciências, não. Ainda assim não estaria garantida a qualidade dessa educação. Tendo uma concepção mais clara de como desenvolver um trabalho de educação sexual, elas colocam a atuação familiar em questão, criticam-na por a considerarem distintas do que acreditam deva ser feito, conforme demonstrado no próximo item desse capítulo.

No entanto, antes de analisar as características dos saberes sobre sexualidade ensinados na escola, cabe destacar um outro ponto que distingue a escola da família: a educação sexual na escola tem a possibilidade de atingir a todos. Comentou Júlia (14): “Pelo menos na escola fala com todo mundo. Tem gente que em casa não escuta, mas na escola está aprendendo.” O efeito democratizador que a escola pode ter na difusão de informações sobre esse tema merece ser ressaltado.

A escola aparece como o meio de ampliar o impacto de uma educação sexual sobre a população. Qual outra tecnologia, além da escola, teria a possibilidade de atingir de modo tão amplo a população de crianças e adolescentes? Talvez a televisão, que foi citada pelos/as adolescentes como um meio onde aprenderam sobre o nascimento de bebês, AIDS e camisinha. No entanto, os/as próprios/as estudantes mostram que seu modo de ensinar em muito se difere da escola, seja na seleção dos conteúdos, seja na sua abordagem. Katlin (14) reconhecia que aprendera sobre gravidez na televisão, porém, “na televisão, a gente não entendia nada”. Talvez a fala que melhor distingue a atuação da escola em relação à televisão seja a de Marcelo (13): “na televisão não dá para aprender de forma educativa”. Percebe-se que, através da televisão, os/as estudantes aprendem sobre gravidez, parto, AIDS. No entanto, eles/as demarcam uma diferença deste meio em relação à escola, demonstrando ser esse o espaço onde ouvem explicações, onde suas dúvidas são esclarecidas. Esse modo “educativo” de aprender lhes ajudaria a “entender” o que vêm na televisão.

A escola, portanto, parece assumir uma importante responsabilidade na educação sexual de adolescentes. A intensificação da atuação escolar sobre questões relativas à sexualidade é observada também em outros países, como na França. Ainda assim, tanto lá, quanto aqui, os pais e as mães permanecem designados por essa instituição, e pela sociedade, como responsáveis por informar seus filhos e filhas a esse respeito (DURAND, 2002).

A família não mais se opõe ao trabalho de educação sexual escolar, como já o fez. Segundo Fúlvia Rosemberg (1985), por muitos anos este foi um dos obstáculos para implementação da educação sexual formal na escola brasileira e algumas professoras chegaram até a ser juridicamente processadas por isso. Nesta pesquisa, todas as professoras entrevistadas informaram que as famílias nunca se opuseram ao seu trabalho, ao contrário, valorizam que a escola ensine sobre isso.

Além disso, há diversos relatos contando que muitas das informações recebidas na escola são levadas para dentro da família: “agora é mais a gente que fala para eles”, contou Hugo (13).

Também a coordenadora Leticia contou na entrevista o episódio de um menino que levou para casa um livro sobre métodos anticoncepcionais. Sua mãe, analfabeta, repreendeu-o ao vê-lo lendo algo que julgou ser uma revista pornográfica. Quando foi devolver o livro à professora, contou-lhe o ocorrido e ela convidou sua mãe para vir à escola. Ela nunca veio e a professora convenceu-o a lhe mostrar o livro e ensinar-lhe aquele conteúdo. Numa outra ocasião, a mãe agradeceu à professora, pois desconhecia aquelas possibilidades, desconhecia que podia ir ao posto de saúde sem estar doente para pedir pílula etc.

Assim, o impacto da intervenção escolar acaba, de certa forma, atingindo também a família. Por outro lado, diferentemente do pressuposto por diversos projetos de intervenção, como o próprio NAM, os estudantes não se referiram a conversas com amigos e colegas em que tivessem, de alguma forma, “multiplicado” a formação recebida em sala de aula ou no NAM.

3.2 “O melhor tratamento é a prevenção”⁴

Bianca (15), cuja mãe lhe explicou que bebês são trazidos pelas cegonhas, assim explicou a diferença entre o que já sabia antes e o que aprendeu na escola:

O que eu aprendi de novo é alguns métodos anticoncepcionais e o que eu não sabia e eu sei agora é o DIU, o diafragma, essas coisas. O que eu já sabia é que fazer sexo sem camisinha engravida e pode também pegar alguma doença.

Quanto ao bebê ser trazido pela cegonha, contou ter sido seu tio que lhe explicou que “o bebê nascia pela barriga mesmo, todos os bebês”. Seu tio tivera uma namorada que descobriu ser portadora do vírus HIV. Frente a essa descoberta, ele conversou com os/as sobrinhos/as sobre a doença, suas formas de transmissão e de prevenção. Foi nessa ocasião, quando ela estava na 4ª série, que aprendeu que “os bebês saiam pela barriga”.

A intervenção escolar aprofunda e amplia o leque de informações dos/as estudantes em relação a seus conhecimentos prévios. “A gente já sabia de tudo antes, mas agora ficou mais especificado”, comentou Carla (13). Se antes a televisão já mostrara um parto, agora eles passam a ter informações detalhadas, não apenas sobre o parto em si, mas sobre o que lhe antecede: o ciclo menstrual, a fecundação e a gestação. Se já haviam ouvido falar sobre AIDS, através da escola conhecem outras DSTs, seus sintomas e a única forma de preveni-las: a camisinha. Se já tinham ouvido falar da camisinha masculina, a escola lhes ensina a como utilizá-la e lhes apresenta a desconhecida camisinha feminina. Se já sabiam que existia gravidez, agora aprendem que existe “gravidez precoce”, a qual pode ser prevenida não apenas por camisinha, pílula anticoncepcional e coito interrompido, mas por outros métodos anticoncepcionais: DIU (Dispositivo Intra-Uterino), diafragma, gel espermicida, entre outros.

A principal crítica às famílias feitas pelas professoras que trabalham com educação sexual é de que, quando elas falam com as/os filhas/os, é de uma “forma repressiva”: “A maioria das famílias ainda é repressora e amedronta o adolescente com relação à prática sexual”, afirmou a professora Silvana. A repressão consistiria em assustar, dizendo “que pode ficar grávida, que vai ficar mal falada,

⁴ Frase dita por um médico pediatra numa palestra para adolescentes durante o Encontro de Núcleo de Adolescentes Multiplicadores da 5ª CRE em Madureira, em 26.11.04.

que não vai conseguir casamento no futuro”. Todos os exemplos dados por ela referem-se a meninas.

Emerge nesta fala algo que aparece com igual evidência na fala de outra professora, conforme citado logo a seguir. O enunciado da repressão familiar reforça a pregação escolar, justificando-a e intensificando-a. A escola, conforme demonstrado ao longo desta tese, busca regular as práticas sexuais por meio de discursos úteis e não pelo rigor de proibições.

Assim, semelhantemente a Silvana, a professora Letícia comentou:

A gente encontra muitas crianças que dizem: ah, o meu pai conversa sobre sexo comigo. Mas também a gente **não sabe que forma de conversar é essa** que geralmente é uma forma **repressiva** (...): “vê lá o que você vai fazer, hein?” Tudo veladamente, **sem esclarecer e sem dar opções de como esse adolescente deve se cuidar**. “Vê lá”, mas não libera dinheiro pra comprar uma camisinha. Acha um absurdo se a menina tiver uma camisinha na bolsa, porque se der esse aval parece que está permitindo que ela saia por aí pra transar com um e outro à vontade.⁵

Nesta fala, a professora não apenas explicita sua desconfiança e crítica sobre a intervenção familiar, como demarca uma diferença dessa em relação à escola. A dúvida sobre se as famílias conversam ou não sobre sexo é acrescida com o questionamento do teor dessa conversa. Isso acaba justificando as intervenções das escolas que se propõem a fazer aquilo que acreditam a família não faça: esclarecer e dar opções de como se cuidar. Essa diferença entre a família e a escola também é expressa na fala de uma aluna:

Meu pai fala só para prevenir. Na escola não, fala até o que você tem que fazer ou deixar de fazer (Pâmela, 13).

A ênfase dada pela escola à prevenção também é demarcada em relação ao aprendido com os amigos. Rivaldo (14) e Romário (13) não tinham contato com os pais, e suas mães ou outros membros da família jamais haviam conversado com eles sobre sexo. Seus conhecimentos anteriores à escola haviam sido obtidos com amigos, pela televisão e através de cartazes. Ao ser perguntado sobre o que aprendeu de diferente na escola em relação aos amigos, Rivaldo explicou:

Porque com os amigos é “Pega ela, vai...” Entendeu? Na escola já foi diferente, falou que pega doença, que tem que usar preservativo, tem mulher que tem que saber se a parceira está doente ou não.

Um dos principais focos nas aulas de Ciências, dentro do tema reprodução, são os métodos anticoncepcionais. Apesar de no livro didático esse conteúdo ser

⁵ Grifos meus.

um anexo, nas aulas, ele foi priorizado. Através de uma “aula prática”, realizada no “laboratório”, os/as adolescentes foram instruídos/as sobre o funcionamento dos métodos, seus efeitos, indicações e contra-indicações e, principalmente, *como* usá-los. Segundo os/as estudantes, essa foi a primeira vez que viram uma camisinha feminina e a primeira vez que lhes foi ensinado como usar a camisinha masculina. Essa última já era conhecida por todos/as, mas não a técnica correta de utilização. Cada um dos métodos – pílula anticoncepcional, gel espermicida, diafragma, DIU, camisinha feminina e camisinha masculina – foi apresentado e explicado. A camisinha masculina, método mais recomendado aos/às adolescentes, foi o último e representou também o momento ápice da aula. Risadas e cochichos por toda a turma, quando a professora retirou da bolsa uma camisinha e uma prótese peniana para a demonstração. Com a ajuda de uma ex-participante do NAM, ela mostrou como deve ser utilizada: o pênis deve estar ereto tanto para colocá-la quanto para retirá-la, não se deve usar tesoura para abrir o invólucro e é preciso ter cuidado para não rasgá-la com a unha, deve-se tirar o ar da ponta para não estourar, não deve ser utilizada concomitantemente à camisinha feminina, após ser usada uma vez deve ser jogada fora etc.

Todas as professoras de Ciências com quem conversei referiram-se a momentos semelhantes em suas aulas. Na escola, adolescentes não apenas são instruídos a usar camisinha, como anteriormente o foram em algumas famílias, através de campanhas preventivas pela televisão, entre outros. A escola se diferencia desses outros meios através de uma certa dimensão prática no seu ensino que está ligada ao “como”, nesse caso, como usar a camisinha e, de modo mais amplo, “como se cuidar”.

Não se trata apenas de dar conselhos, prescrever normas de comportamento, mas sim de envolver ativamente os/as adolescentes na gestão da sua saúde. A escola produz um discurso sobre o sexo que não é exclusivamente o da moral, mas da racionalidade. Como mostra Foucault, em nossa sociedade, deve-se falar publicamente do sexo

como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (1997, p. 27).

Este modo de intervenção escolar está relacionado a como as práticas de saúde são atualmente organizadas em nossa sociedade. Ao se falar sobre saúde de

adolescentes, as preocupações com sexualidade são centrais, dizendo respeito principalmente à gravidez e à transmissão da AIDS e outras DSTs.

Através de uma pesquisa histórica, Georges Vigarello (1997), mostra que a educação para a saúde preocupa hoje a escola de maneira inédita. Em relação à pedagogia higiênica, três deslocamentos podem ser observados: pedagógico, científico e político. Ainda que o autor se refira à escola francesa, suas constatações não parecem muito distantes da nossa realidade. Inspirada na tradição européia, a pedagogia higiênica fez escola também aqui no Brasil, tendo sido objeto de estudo de diversas pesquisas (CARVALHO 1998, GONDRA, 2000, STEPHANOU, 1999 e 1997).

Segundo Vigarello, atualmente, a educação para a saúde busca uma adesão do aluno, que não deve ser nem artificial, nem imposta. Mais do que lhes impor conhecimentos, busca-se meios de envolvê-los ativamente na gestão da sua saúde. O segundo deslocamento, científico, refere-se à própria definição de saúde e a reconstrução dos comportamentos considerados saudáveis. A saúde passa a ser concebida como dependente de múltiplos fatores: meio-ambiente, estilo de vida, meio social, alimentação, código genético etc. Uma nova expressão se impõe: *bem-estar*, para o qual um equilíbrio psicológico passa a ser valorizado. A terceira mudança, política, está relacionada a uma visão coletiva da educação. A interdependência entre as pessoas com a idéia de se proteger a si mesmo para a proteção de todos – já evocada pelos higienistas – é acentuada. A forma de colocar o problema é deslocada: não mais demonstrar a interdependência e afixar slogans, mas agir sobre ele, criar situações específicas de mobilização⁶.

A AIDS revela, segundo Vigarello (1999), os últimos deslocamentos dos pólos preventivos. A educação passa a fundamentar as práticas preventivas, pois contra essa doença, a arma julgada mais eficaz passa a ser a mudança dos gestos íntimos e não mais o isolamento de pessoas infectadas.

Nesse contexto, a escola desponta como local importante de mobilização. Preocupações com a AIDS motivaram, ao menos em grande parte, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de introduzir a educação sexual como

⁶ Essa forte demanda de mobilização, de soluções parece influenciar, no meu ponto de vista, a produção teórica sobre educação sexual, conforme pontuado na introdução desta tese. Grande parte das pesquisas produzidas nessa área tem uma perspectiva propositiva, em que são apresentadas propostas concretas de intervenção (SILVA, 2002, PINTO e TELLES, 2000, OLIVEIRA, 1998, GROPPA AQUINO, 1997, GUIMARÃES, 1995, RIBEIRO, 1990).

um tema transversal na escola. Um dos blocos de conteúdo desse documento são justamente as DSTs e a AIDS (BRASIL, 1998)⁷.

Nas escolas, observa-se uma busca de envolvimento dos/as adolescentes não apenas nas aulas, mas, no caso da escola investigada, através dos Núcleos de Adolescentes *Multiplicadores*. Os próprios estudantes são mobilizados no sentido de intervir multiplicando, de modo que também outros adolescentes tornem-se aptos a gerenciar suas vidas de um modo hoje tido como saudável. Outrossim, uma concepção ampla de saúde sustenta a organização desses trabalhos. Busca-se, por exemplo, privilegiar uma dimensão psicológica na abordagem do tema – mesmo que ela nem sempre obtenha êxito. Exemplo disso é a grande importância dada à “auto-estima”. Esta é considerada como sendo fundamental para que adolescentes adotem uma prática preventiva, motivo pelo qual, são criadas inúmeras dinâmicas com o objetivo de “resgatar a auto-estima”. Também nos PCN essa preocupação está presente. A abordagem do tema “corpo: matriz da sexualidade” deve buscar “favorecer a apropriação do próprio corpo pelos adolescentes, assim como contribuir para o fortalecimento da auto-estima e a conquista de maior autonomia” (BRASIL, 1998).

Essa nova definição de saúde também transparece no próprio livro didático utilizado em sala de aula. No primeiro capítulo do livro, é feita uma apresentação do mesmo e do que será estudado ao longo do ano:

Este ano, vamos nos dedicar ao estudo do nosso próprio corpo. Você irá aos poucos entender como ele **funciona**, e de que maneira é possível **mantê-lo com saúde**. (...)

Saúde não é apenas ausência de enfermidades. Segundo definição apresentada pela Organização Mundial da Saúde, é também um **estado de completo bem-estar físico, mental e social**.

Assim, durante este ano, além de entendermos o funcionamento **normal** do corpo humano, estudaremos algumas das doenças mais comuns e, **o mais importante**, aprenderemos, na medida do possível, a **evitá-las**. (CÉSAR, et. al., 1997, p. 12)⁸

Esses trechos trazem elementos de análise importantes. O corpo será conhecido a partir de seu funcionamento, tendo como perspectiva um padrão de normalidade⁹. A saúde é definida como “bem-estar” e o livro procurará ensinar aos jovens como mantê-la. Nesse sentido, mais importante do que aprender sobre as doenças em si, é aprender a evitá-las. Volto a citar a frase do médico pediatra

⁷ Os outros dois blocos de conteúdos são chamados “Corpo: matriz da sexualidade” e “Relações de gênero”. Para uma análise específica desse documento, vide ALTMANN, 2001.

⁸ Grifos meus.

⁹ Esse tema do corpo é explorado no próximo capítulo da tese.

que palestrou aos/às adolescentes multiplicadores: “o melhor tratamento é a prevenção”.

3.3

Preocupações e conhecimentos historicamente datados

A reflexão desenvolvida acima, a partir do pensamento de Vigarello, suscita a consideração de que a demanda por uma educação sexual escolar aparece ligada a características do atual momento histórico. É porque, nos dias de hoje, a prevenção é considerada “o melhor tratamento”, que a escola precisa ensiná-la. É porque a gravidez passou a ser vista como um risco para adolescentes (e para a sociedade) e porque a AIDS cresceu nesta faixa etária que esse grupo demográfico deve ser mobilizado através da instituição escolar.

Além disso, o próprio saber ensinado pela escola é um saber historicamente datado, ainda que não seja anunciado enquanto tal. O que aparece como datado é o conhecimento antigo ou “ultrapassado”, contra o qual o atual apresenta-se como verdadeiro.

Durante uma aula sobre hereditariedade, a professora falava sobre a transmissão de características de pais e mães a seus descendentes, de cromossomos X e Y etc. Perguntou então com se sabia o sexo da criança. Um menino prontamente respondeu que quando a barriga estivesse mais pontuda para um lado, seria homem, quando estivesse mais pontuda para outro, seria mulher. Não é necessário dizer que a resposta foi considerada incorreta. Contou ainda que, antigamente, as mulheres eram culpadas por não darem um filho homem ao marido. Continuou dizendo que se sabe hoje que isso era um erro, pois o sexo do bebê é determinado pelo homem e ele não tem poder de decisão sobre isso.

Os cromossomos X e Y transmitidos pelo homem foram apresentados como definidores do sexo da futura criança. Esse conhecimento, no entanto, também é relativizável em alguns casos, como já o atestam novas pesquisas sobre a descoberta do gene SRY, chamado de gene determinante do sexo. Em algumas espécies, incluindo a humana, o cromossomo Y contém um gene chamado SRY que é o responsável por determinar o sexo. Há casos, ainda que raros, de mulheres XY que, por alguma mutação do gene SRY não desenvolveram órgãos sexuais

masculinos e sim femininos, assim como há casos em que ocorre o contrário, homens com cromossomos XX.¹⁰

Também o livro didático demarca historicamente uma “evolução do conhecimento científico”. Em uma pequena nota, comentada em sala de aula pela professora, o livro conta que “antigamente, acreditava-se que o espermatozóide contivesse uma miniatura de ser humano”. “Sabemos hoje que tanto o homem quanto a mulher colaboram na ‘construção’ da futura criança, cada um participando com uma célula reprodutora” (CESAR et. al., 1997: 187). As possibilidades cada vez mais próximas de clonar seres humanos ou de produzi-los a partir de duas células femininas já começam a relativizar essa afirmação.

O que é considerado verdadeiro em um dado momento histórico não necessariamente o é em outro, como fica particularmente evidente nas mudanças no modo de conceber a masturbação. Condenada por muito tempo por médicos e pedagogos higienistas devido aos perigos que trazia à saúde física, moral e intelectual, a masturbação é hoje considerada “sexo seguro”. Com a masturbação não se corre o risco de contrair doenças e tampouco uma gravidez. Essa questão foi ressaltada durante um Encontro de Adolescentes Multiplicadores, promovido pelo Núcleo de Educação Ambiental e Saúde por ocasião do Dia Mundial de Luta contra a AIDS (1º de dezembro). Nessa ocasião, uma representante da ONG Pela Vidda fez uma palestra e as outras formas de sexo seguro destacadas foram usar camisinha, beijos pelo corpo e carícias.

A masturbação passou a ser vista como uma patologia que necessitava de cuidados médicos e como uma perigosa epidemia, com conseqüências individuais e sociais somente a partir do século XVIII, no Iluminismo. Antes disso, ela era apontada por teólogos como pecado. Através da análise de best-seller na época, intitulado *Onanism*, e escrito pelo médico Tissot, Fernando Vidal (2004) mostra que o onanismo era visto como uma prática que ia contra a natureza, causando até mesmo a morte de quem a praticasse, a qual era interpretada como suicídio.

O onanismo, considerado no Brasil no século XIX o mais grave e terrível dos vícios, provocaria o aniquilamento físico, perverteria a moral e reduziria a inteligência. Exaurir fisicamente o corpo e entorpecer o espírito de

¹⁰ Disponíveis em:

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/bv.fcgi?call=bv.View..ShowSection&rid=gnd.section.156> e <http://www.wellcome.ac.uk/en/genome/thegenome/hg02f002.html> Acessos em 15.08.04.

aconselhamento moral eram estratégias para interditar o corpo dos meninos da prática masturbatória, que, no interior da ordem médico-higiênica concorria para impedir a constituição de um corpo forte e robusto, uma boa moral e uma sabedoria desejada (GONDRA, 2000).

3.4

Uma perspectiva científica

Se a escola tem como objetivo esclarecer, ampliar as informações dos adolescentes sobre temas ligados à sexualidade, esta pesquisa mostra que ela o faz. Disse Ana Beatriz (13): “Eles conversam um pouco com a gente, aí aqui na escola eles explicam mais, melhor. Explicam mais do que nossos pais. Dão detalhes.”

No entanto, não é qualquer conhecimento que ela se propõe difundir. Qualquer forma de conhecimento é sempre perspectiva, parcial e, portanto, implica igualmente em desconhecimentos. O saber que a escola transmite sobre sexualidade é primordialmente oriundo das ciências biológicas e, na medida em que se apresenta como um conhecimento científico, propõe-se verdadeiro.

Em nossa sociedade, o que confere valor de verdade a um determinado discurso é seu caráter científico. Segundo Foucault, (1995: 12) cada sociedade tem o seu regime de verdade, isto é,

os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir enunciados verdadeiros de falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Ainda segundo o autor, a “política geral” de verdade em nossas sociedades tem cinco características historicamente importantes: a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que a produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade para a produção e o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (como as universidades e meios de comunicação) e é objeto de debate político e de confronto social.

A escola, portanto, seria um meio de fazer circular um certo conhecimento científico, neste caso, sobre o sexo. Esse valor de verdade do conhecimento escolar sobre o sexo não apenas é anunciado pelo livro didático ou por docentes, mas é também, na maioria das vezes, reconhecido pelos/as estudantes.

Referindo-se ao que sabia sobre sexualidade antes de ter aprendido sobre isso na escola, Hugo (14) comentou: “A gente tinha uma informação ou errada ou certa. Aí a gente não sabia qual era mais correta.”

Durante as aulas, diversas perguntas dirigidas à professora eram enunciadas da seguinte maneira: “É verdade que...”. Um exemplo clássico são as dúvidas sobre masturbação, que apareceram em todas as turmas, no NAM e foram mencionadas por outras professoras de Ciências. A professora Silvana foi esclarecendo não serem verdade os “mitos” de que “masturbação dá pêlos ou calos nas mãos, espinhas no rosto, faz o peito crescer, afina a voz, cria pedras no peito ou faz o pinto parar de crescer”. Explicou que o aparecimento de espinhas e o aumento da glândula mamária, por exemplo, são decorrentes de alterações hormonais e não da masturbação. Nem todos se convenceram com essas explicações. Acreditaram que não dê pêlos nas mãos, mas permaneceu a dúvida sobre se faz ou não crescer o peito. Rivaldo e Romário comentaram na entrevista que um colega de sala estava com “o maior peitão”. Reconheciam que a professora dissera que era devido a hormônios, mas eles tinham “quase certeza” que não, para eles era porque ele “solta muita pipa”. Perguntei: “Vocês acham que é por isso, então?” “Acha não, certeza!”, exclamou Rivaldo. Além disso, para ele, masturbação é pecado. Já a professora a definiu em sala de aula como “manipulação dos órgãos sexuais para prazer”. Destacou que ela não causa nenhum mal ao organismo e que meninas também podem fazê-lo. Mesmo assim, a masturbação não era plenamente aceita, principalmente para meninas.

Vale ressaltar o modo positivo com que a professora abordava a masturbação em sala de aula. Ela desmonta aqui estereótipos construídos ao longo dos séculos XVIII e XIX através de discursos que se pretendiam científicos e que relacionavam essa prática a inúmeros males no organismo e na alma. Além de destruir preconceitos, ela trata com equidade os dois sexos, ao defender que a masturbação pode ser praticada também por meninas e não exclusivamente por meninos.

Por outro lado, esse não era o ponto de vista da religião, ou, ao menos, da religião de Rivaldo. Não pretendo aqui desenvolver uma longa reflexão sobre um embate entre religião e ciência. Trata-se apenas de apontar que a educação sexual na escola ocorre a partir de uma perspectiva, a partir de um modo de compreender o corpo, o homem, a mulher, as relações sexuais e a reprodução. Vários poderiam ser esses pontos de vista, como, por exemplo, o religioso. No entanto, como também mostram outros dois exemplos, não era esta a perspectiva escolar, a qual também não era combatida, mas simplesmente não adotada. Esses discursos não entravam em conflito. Se por muitos anos a Igreja Católica constituiu-se em um dos freios mais poderosos para que a educação sexual formal penetrasse no sistema escolar brasileiro (ROSEMBERG, 1985), hoje nem ela nem outra corrente religiosa cumpre o mesmo papel.

Volto a trazer dois outros exemplos: o primeiro envolve Antônio e o segundo, novamente Rivaldo. Com um tom desafiador, Antônio muda de assunto e pergunta à professora durante uma aula, “Tem como um cego ver?”. “Cego não vê.”, ela lhe responde. “Mas Jesus fez um cego ver.” “Aí só milagre.”. Finda a conversa, a aula retomou seu curso. A questão de Antônio evocava algo que escapava ao registro ciência: tratava-se de uma questão de crença e não de verdade.

Rivaldo freqüentava a Igreja Universal com a sua avó, disse pretender ser pastor e que a igreja o ajudara muito, pois, antes, era um “capeta”, sendo freqüentemente expulso de sala e enviado à secretaria. Após a entrevista, comentou comigo que ele esquecera de comentar com a professora na aula, mas que sabe de pessoas que se curaram da AIDS através da igreja. O esquecimento desse episódio durante as aulas parece ter seus motivos. Numa aula de Ciências, conhecimentos científicos sustentam a tese de que a AIDS não tem cura. Seu saber religioso não parecia ter lugar ali, tendo sido esquecido naquele momento. Igualmente cabe notar que a entrevista – preocupada com a educação sexual escolar – por pouco não deu espaço a essa informação. Ele só a mencionou no seu final, talvez porque eu tenha lhes perguntado se tinham mais alguma coisa para comentar, talvez porque, por motivos técnicos, o gravador deixara de funcionar, e o encontro já parecia mais uma conversa informal do que uma “entrevista”.

O limite entre o verdadeiro e o falso, entre o certo e o errado é particularmente evidente na definição dos termos corretos para se referir aos

órgãos sexuais e à própria relação sexual. Conforme anteriormente mencionado, em sala de aula, o termo adotado é masturbação e não “soltar pipa”, “descascar banana”, “bater bronha” ou “bater siririca”. Outro exemplo é uma atividade utilizada por várias professoras: solicitar aos/as estudantes que escrevam numa folha de papel, sem identificação, suas dúvidas sobre sexualidade, reprodução, relação sexual etc. Uma das razões, segundo as professoras, da freqüente dificuldade enfrentada na formulação de perguntas deve-se ao desconhecimento dos “termos corretos”. Para resolver isso, num primeiro momento são autorizados a se expressarem da forma que preferirem. Leticia conta dizer-lhes: “pode escrever palavrão aí que depois você vai aprender a **forma certa** de falar isso.” Também a Professora Aline fala da importância de, num primeiro momento, autorizá-los a se expressar livremente, “porque os nomes que eles conhecem não são os nomes, às vezes, **corretos**.”¹¹

Nenhuma dinâmica semelhante é feita em relação a outros assuntos, como sistema respiratório, por exemplo. Não seria esta técnica, em certa medida, semelhante às técnicas de confissão, analisadas por Foucault? Busca-se fazer o/a adolescente falar para melhor intervir.

Dinâmicas semelhantes também são aconselhadas por pesquisadoras. Dora Oliveira (1998, p. 104), por exemplo, afirma que “não são adequados métodos diretivos de ensino, do tipo aula expositiva”. Deve-se, ao contrário, privilegiar a participação do aluno, estimulando-os a compartilhar suas experiências com o grupo.

Aqui, o que gostaria de mostrar é que a escola interfere no conhecimento trazido pelos estudantes, negando-o ou apresentando-o sob uma nova perspectiva, demarcando-o com um certo crivo de verdade – ainda que ela nem sempre seja aceita. O efeito de verdade produzido pela escola na sua versão dos fatos pode ocorrer de diversas maneiras: ensinando termos corretos, se contrapondo aos mitos, ao discurso religioso, à postura familiar, entre outros. Em suma trata-se de uma verdade “científica”.

Além da sala de aula, o laboratório de Ciências era o outro local onde essas aulas eram realizadas. Esse era também o local de reunião do NAM. Um

¹¹ Grifos meus.

laboratório é um local onde se realizam experiências científicas ou, segundo a definição de um dicionário, é um

“local provido de instalações, aparelhagem e produtos necessários a manipulações, exames e experiências efetuados no contexto de pesquisas científicas, de análises médicas, análises de materiais, de testes técnicos ou de ensino científico e técnico.” (HOUAISS, 2001, p.1707)

O livro didático, na medida em que se propõe oferecer aos/as estudantes um conhecimento “puramente científico”, busca garantir-lhes uma suposta neutralidade. No “Manual do professor”, os autores assim apresentam a unidade sobre reprodução:

Esta unidade certamente interessará profundamente aos alunos dessa idade, nos quais ocorre uma série de mudanças no corpo e na mente. Propositadamente, o enfoque é **puramente científico-biológico**, evitando tomar partido com relação a **atitudes e comportamentos** relacionados ao sexo. (...) Caberá ao professor, se julgar necessário e se houver condições na sua escola, discutir assuntos como a masturbação, a prática do sexo antes do casamento e outros assuntos polêmicos. (CÉSAR, et al., 1997, p. 43b)¹²

Assim, o caráter pretensamente científico do ensino escolar o diferencia de outros espaços de aprendizagem, não só da família, mas também dos/as amigos/as, da televisão entre outros. A suposta falta de cientificidade é um dos motivos pelos quais a intervenção familiar é criticada: quando ela fala sobre sexo, disse a professora Taís, “transmite a mensagem do jeito que ela recebeu, sem nenhum **embasamento científico real**.”¹³

Essa não é uma postura nova no campo da educação, pois, foi justamente adotando conhecimentos científicos como referência que a escola distanciou-se da família (CUNHA, 2000). A história da cientificação da escola teve um importante marco no século XIX, que coincidiu com a campanha dos médicos higienistas para modernizar a família brasileira. As escolas deveriam fazer aquilo que a família era incapaz: educar segundo os saberes oriundos da ciência.

A escola jamais foi norteadada pelos mesmos princípios educacionais vigentes no lar. Paulatinamente, ao longo da história, foi incorporando saberes científicos em oposição aos saberes domésticos tradicionais. É na realização desse processo que podemos compreender mais claramente o papel da escola como instância de poder, como dispositivo normalizador do agrupamento familiar (CUNHA, 2000: 450).

Uma das formas de normalização ocorre no campo da sexualidade. No caso dos saberes relativos à sexualidade, o enfoque que lhes é dado pela escola está também ligado à como esses saberes foram produzidos em nossa sociedade. Como

¹² Grifos dos próprios autores.

¹³ Professora de Ciências, entrevistada em 05.12.04. Grifos meus.

mostra Foucault, nossa civilização não desenvolveu uma *ars erotica*, mas uma *scientia sexualis*. A matriz geral que rege, segundo o autor, a produção do discurso verdadeiro sobre o sexo é a confissão. Por muito tempo a confissão permaneceu engastada na prática da penitência, mas, a partir do protestantismo, da Contra-Reforma, da pedagogia do século XVIII e da medicina do século XIX, ela difundiu-se e passou a ser utilizada em toda uma série de relações: crianças e pais, alunos e pedagogos, doentes e psiquiatras, delinqüentes e peritos. Progressivamente constituiu-se um grande arquivo dos prazeres do sexo.

Nesse momento os prazeres mais singulares eram solicitados a sustentar um discurso de verdade sobre si mesmos, discurso que deveria articular-se não mais àquele que fala do pecado e da salvação, da morte e da eternidade, mas ao que fala do corpo e da vida – o discurso da ciência. (...) Constituiu-se então essa coisa improvável: uma ciência-confissão (FOUCAULT, 1997, p. 63).

Os rituais da confissão foram ajustados, não sem dificuldade, às regras do discurso científico. Uma das estratégias foi a medicalização dos efeitos da confissão. O domínio do sexo não seria mais colocado, exclusivamente, sob o registro da culpa e do pecado, do excesso ou da transgressão e sim no regime do normal e do patológico: o sexo aparece como um campo de alta fragilidade patológica.

Segundo Foucault, foi assim que um complexo dispositivo foi instaurado para produzir discursos verdadeiros sobre o sexo e, através dele, pôde aparecer algo como a “sexualidade” enquanto verdade do sexo e de seus prazeres. “A ‘sexualidade’ é o correlato dessa prática discursiva desenvolvida lentamente, que é a *scientia sexualis*.” (FOUCAULT, 1997, p. 67)

Para o autor, a sexualidade é uma “economia” dos discursos – e não um sistema de representações. Nessa perspectiva, cabe analisar sua tecnologia intrínseca, as necessidades de seu funcionamento, as táticas que instauram, os efeitos de poder que a sustentam e que veiculam. O sexo não se inscreve somente numa economia do prazer, mas, também, num regime ordenado de saber.

Assim, o próximo capítulo detém-se sobre os discursos de verdade produzidos pela escola sobre o sexo.

4

Ensinando sobre o corpo, sobre ser homem e ser mulher

No capítulo anterior, foi demonstrado o estatuto de verdade conferido aos discursos escolares sobre o sexo. Cabe agora se questionar que discursos são esses. Onde ocorrem e quais são os saberes por eles produzidos? Quais são os silêncios que eles organizam? Quais técnicas e efeitos de poder são por eles engendrados?

As principais instâncias de produção discursiva sobre a sexualidade na escola são o NAM e as aulas de Ciências da 7ª série sobre reprodução humana. Não por acaso, a mesma professora é responsável por esses dois espaços. Enquanto o NAM atinge um número restrito de adolescentes, a sala de aula, em tese, atinge a todos. Assim, é quando se fala sobre reprodução, que acontece o principal momento em que a sexualidade é pedagogicamente ensinada na escola, sendo esse, portanto, o principal – ainda que não o único – momento de educação sexual. Tendo como conteúdo o corpo humano, uma das unidades dos livros didáticos de Ciências adotados nas 7ª séries chama-se “transmissão da vida” ou “perpetuação da espécie” (BARROS e PAULINO, 2001, CÉSAR, et. al., 1997, CRUZ, 1998). É, portanto, a partir daí que o tema da sexualidade se insere concretamente na escola, uma vez que o conteúdo de Ciências, “reprodução humana”, está inserido na grade curricular tradicional da escola – organizada primordialmente em torno do livro didático.

E, “quando se trabalha reprodução, uma das coisas mais importantes é conhecer o corpo do homem e da mulher, seus órgãos, suas finalidades.” Esta fala da professora Silvana deu início a uma aula sobre aparelhos reprodutores, feminino e masculino. Que corpo é esse que adolescentes devem conhecer? Que conhecimentos sobre o corpo a escola lhes ensina ao trabalhar sobre reprodução?

A própria frase da professora já começa a responder a essas questões: conhecer o corpo do homem e da mulher exige o conhecimento de seus órgãos e suas finalidades. Esse conhecimento é profundamente marcado pelo campo das ciências biológicas: divide-se o corpo em partes e cada uma delas é estudada a partir da sua funcionalidade. Outrossim, trata-se de conhecer o corpo *do homem* e o corpo *da mulher*. Eis aí uma outra divisão importante entre os corpos: eles são masculinos ou femininos, suas diferenças são determinadas a partir de seus órgãos sexuais, seus genes e seus hormônios.

4.1 Um corpo fragmentado e funcional

Uma concepção orgânica e funcional de corpo está expressa no livro didático, principal material de apoio da professora durante suas aulas. Ainda que ele não fosse rigidamente seguido, servia como uma importante referência: era a principal fonte de leitura dos/as estudantes nessa disciplina. A partir de suas imagens, eram dadas explicações em sala de aula, seus textos serviam de fonte de estudo etc. Será, portanto, a partir do modo como o livro didático apresenta o corpo humano que darei início às análises deste capítulo.

Para conhecer suas funções, o corpo é fragmentado em inúmeras partes, pois “para compreender bem o funcionamento do nosso organismo, é preciso estudar seus componentes” (CESAR et al., 1997, p. 16). Num capítulo introdutório do livro – “Nosso corpo: estudando os **vários níveis**” –, sob o título “**Compartimentos** do corpo”, os autores explicam que “o corpo humano se **subdivide em partes**, que, por sua vez, são constituídas de outras menores e assim por diante” (Ibid, p. 17)¹. Através de pequenas imagens ilustrativas, a seguinte estrutura é apresentada: “organismo → sistema → órgãos → tecidos → células”. Cada sistema do corpo desempenha uma função, sendo o sistema reprodutor “responsável pela perpetuação da espécie”.

O último sistema a ser estudado no livro é justamente o reprodutor. Ele está inserido em uma unidade chamada “A transmissão da vida”, que é subdividida em

¹ Grifos meus.

dois capítulos: “A reprodução humana” e “A hereditariedade”. Segue abaixo um esquema com a estrutura desse primeiro capítulo, com seus títulos e subtítulos:

- A reprodução humana
- REPRODUÇÃO HUMANA E MANUTENÇÃO DA ESPÉCIE
 - Origem das células reprodutoras
 - Gametas masculinos e femininos
 - A união do óvulo com o espermatozóide
- O SISTEMA REPRODUTOR HUMANO
 - Aparelho reprodutor masculino: fábrica de espermatozóides
 - Os testículos
 - Os epidídimos
 - Os canais deferentes
 - O líquido seminal
 - O pênis
 - Aparelho reprodutor feminino: a produção de óvulos
 - Os ovários
 - As trompas de Falópio
 - O útero
 - A vagina
 - O ciclo seminal
 - O período fértil
 - Progesterona: o hormônio da gravidez
 - O embrião se instala na mucosa uterina
 - A placenta: mãe e filho ligados
 - Parto e nascimento

Os funcionamentos de cada uma das partes dos aparelhos reprodutores são explicados. “A função do pênis é lançar espermatozóides e urinar.” A vagina é assim definida no livro:

É um canal que liga o útero com o meio externo. Durante a relação sexual, a vagina acomoda o pênis, sendo nela depositado o esperma. É também através da vagina que a criança será conduzida ao meio externo, durante o parto. (CESAR et al., 1997, p. 191)

As explicações da professora em sala de aula foram bastante semelhantes. A vagina foi definida como um canal que liga o útero ao meio externo, tendo a função de receber o pênis, permitir que o sangue da menstruação desça e ligar o útero ao meio externo para o nascimento do bebê. A vulva e o clitóris não são mencionados no livro didático, mas foram definidos pela professora: a vulva como a parte que protege a entrada da vagina e o clitóris, como o órgão de prazer da mulher. Pontuou que o clitóris não é o único, pois não apenas a genitália dá prazer.

Esse modo funcional e objetivo de conceber e explicar o corpo não era exclusivo ao sistema reprodutor. Numa aula sobre sistema digestório, por exemplo, a professora ditou o seguinte texto:

Comemos para alimentar as nossas células, porque elas produzem a energia necessária para o trabalho do nosso corpo, através da glicose (açúcar) proveniente dos diversos tipos de alimentos. A fome é uma sensação transmitida pelo sistema nervoso central, quando as células estão pobres em glicose/açúcar².

Após ditar a primeira frase – comemos para alimentar as nossas células –, foi interrompida por João (14) que exclamou: “Só para isso?” A resposta da professora foi uma outra pergunta: “Você quer mais?” Ele apenas respondeu “podia ser” e o ditado continuou.

A pergunta de João explicita uma certa insatisfação em relação à explicação dada ao ato de comer. Ele parece “querer mais” do que comer “só para alimentar células”. Apesar da brecha criada pela pergunta, o ato de comer e a alimentação não foram problematizados sob uma outra perspectiva.

Esse exemplo também demonstra que esse enfoque objetivo e funcional dado ao corpo não era exclusividade do sistema reprodutor, mas adotado também em relação aos outros sistemas do nosso organismo. Ele também não era exclusividade do livro didático, sendo também seguido nas aulas.

Em certa ocasião, a professora anunciou que o tema dos próximos dias seria a “função reprodução”. De uma conversa com a turma sobre o que entendiam por essa expressão e sobre reprodução humana, ficou destacado que a função específica da reprodução é produzir um novo descendente e perpetuar a espécie. Os órgãos de reprodução têm a finalidade de produzir células sexuais, que, além disso, produzem hormônios sexuais, responsáveis pelas características femininas e masculinas.

Segundo essa abordagem, os seres humanos “comem para alimentar as células”, assim como se relacionam sexualmente para reproduzir e perpetuar a espécie.

A educação sexual na escola é, antes de tudo, uma educação sobre reprodução e o corpo que fundamenta esse ensino é um corpo orgânico e funcional, conhecido primordialmente a partir de seu interior. Como comentou a aluna Juliana (13) durante a entrevista: “[A professora] falou mais sobre órgãos”.

² Aula do dia 29.08.2002, turma 701.

Esse ensino tem como perspectiva a reprodução, em outras palavras, os órgãos são estudados a partir da sua relação com essa função. Isso parece explicar a omissão da vulva e do clitóris no livro. Por não terem uma função diretamente ligada à reprodução, o livro nem os menciona³ e, em aula, foram rápida e objetivamente lembrados.

A prioridade dada aos órgãos internos diretamente relacionados com a reprodução fica também expressa no desempenho dos estudantes em uma prova. Em uma questão lhes era solicitado a descrição das funções dos órgãos femininos – ovários, trompas, útero, vagina, clitóris e vulva – e dos masculinos – testículos, canal deferente, próstata, vesículas seminais, pênis. Para esta verificação, estava autorizada a consulta ao livro e ao caderno. De um modo geral, a turma conseguiu responder corretamente a todas as questões, com exceção das funções do clitóris e da vulva. As explicações dadas em sala de aula e anotadas no caderno parecem não ter sido suficientes para que essas duas partes do corpo adquirissem maior importância nessas aulas.

Outras pesquisas também demonstram o privilégio dado pela escola a informações sobre reprodução. Dora Oliveira (1998) mostra que a idéia de que sexualidade tem a ver exclusivamente com reprodução leva, em geral, à inclusão apenas de conteúdos afetos à biologia e à fisiologia do aparelho reprodutor e à conseqüente negação do sexo como fonte de prazer.

Jimena Furlani (2003, p. 72) também chama a atenção de que se aprende na escola que “meninos tem pênis e meninas têm vagina”, quando o correlato ao pênis deveria ser a vulva. Segundo ela, isso é decorrência de a educação sexual na escola seguir a lógica de uma sexualidade reprodutiva. A autora chega a propor que, ao invés de “aparelho ou sistema reprodutor”, deveria se falar em “aparelho ou sistema sexual”.

Cabe, no entanto, considerar que esse tipo de enfoque não é exclusivo da escola. Ao analisar livros dirigidos ao público infantil e pré-adolescente, que visam explicar questões ligadas ao sexo e à sexualidade, Jane Felipe (1998) constatou que a maioria deles priorizava uma abordagem biológica, ficando o corpo reduzido à sua função reprodutora. O prazer tornava-se secundário.

³ Não é possível, porém, generalizar essa afirmação, pois em outros livros de Ciências, essas partes são nomeadas, como CRUZ, 1998 e BARROS e PAULINIO, 2001.

Outra questão é que a ênfase dada às partes internas do corpo é maior em relação à mulher. Ele era estudado principalmente a partir de seus órgãos internos: útero, ovários e vagina. Com isto, o corpo da mulher era recortado e focado de modo a dar principal destaque às suas funções reprodutoras, falando-se sobre menstruação, ovulação, período fértil, fecundação, gestação e, em contrapartida, métodos anticoncepcionais. Em relação ao corpo do homem, apesar de serem mostradas imagens com recortes internos do seu aparelho reprodutor, mostrando testículo, canal deferente, vesícula seminal, próstata, glândula de Cowper e uretra, essas imagens eram exploradas com menor intensidade.

Diversas imagens internas do corpo da mulher, melhor definindo, de seus órgãos reprodutores, estavam disponíveis e eram utilizadas na escola. Além do livro didático, foi utilizado em sala de aula um álbum de imagens – segundo a professora, produzidos pela Johnson & Johnson e doadas à escola – com diversas imagens internas dos órgãos reprodutores femininos. Na ocasião, ela lamentou o fato de não ter imagens semelhantes em relação ao homem. Nem mesmo no atlas de anatomia, disponível na sala de leitura, havia imagens dos órgãos reprodutores masculinos, novamente, apenas femininos.

Assim, o destaque dado ao corpo do homem nessas aulas era outro. Seu corpo, ou, melhor dizendo, a genitália masculina aparecia nessas aulas sob uma perspectiva externa no momento em que era ensinada a técnica de utilização da camisinha. Nesse episódio, descrito no capítulo anterior, é utilizado um outro fragmento de corpo: uma prótese peniana. Não existe ferramenta pedagógica semelhante na escola em relação ao corpo feminino.

Não há simetria no modo de apresentar corpos de homens e mulheres. Se não havia na escola um álbum de imagens dos órgãos reprodutores masculinos, também não havia qualquer tipo de prótese que representasse a genitália feminina. Enquanto a representação do corpo da mulher estava mais ligada ao seu aparelho reprodutivo, a do homem ao seu órgão sexual.

Entre outros, essas diferenças estão ligadas ao modo distinto do homem e da mulher participarem do ciclo reprodutivo e, principalmente, a como atuam na adoção de práticas preventivas. Se, por um lado, é preciso conhecer o corpo da mulher sob a perspectiva de seu funcionamento interno, seus ciclos, sua capacidade de reprodução a fim de poder gerenciá-la, por outro, no corpo do homem, ganha destaque seu órgão sexual, sob uma perspectiva externa,

ênfatizando-se a importância da camisinha e seu modo de utilização, buscando-se, assim, a prevenção de doenças e da gravidez.

Pode-se dizer que o corpo feminino e o corpo masculino são conhecidos de modo distinto nessas aulas, pois compreender e, principalmente, administrar o processo de reprodução, exige investimentos diferenciados sobre os corpos de homens e de mulheres. Conhecer o corpo da mulher por dentro torna-se fundamental para o domínio de seu funcionamento interno e seus ciclos, de modo a poder gerenciá-lo no que se refere à sua capacidade reprodutora. Já o corpo do homem não carece de gerenciamento interno. Nesse caso, ele precisa ser conhecido por fora, a fim de que a importância e a técnica correta de utilização da camisinha sejam incorporadas, propiciando a prevenção de doenças e da gravidez.

De que outras maneiras as diferenças entre mulheres e homens são demarcadas?

4.2 Prioridade ao corpo da mulher

Um aluno, Manfred (14), comentou que diversas dúvidas suas sobre doenças sexualmente transmissíveis e prevenções haviam sido explicadas pela professora. Apesar disso, completou dizendo que “principalmente ela deu aula para as meninas”. Quando questionado sobre essa última fala, explicou:

Não sei, o corpo da mulher parece que é mais estudado do que o do homem. Mais isso, mais aquilo para estudar. Muito risco que tem. Quem faltou às aulas perdeu muita informação. Se algum dia por aí, tiver alguma doença, tiver filho sem esperar, é porque não prestou atenção na aula.

Segundo esse menino, as aulas cujo tema referiam-se à sexualidade, foram mais direcionadas às meninas. Sua explicação é de que o corpo da mulher, por apresentar mais riscos, teria sido mais estudado do que o do homem. A constatação desse menino é condizente com o livro didático.

Um simples olhar para a estrutura do capítulo referente à reprodução humana, supracitada, já parece corroborar sua teoria. Enquanto o aparelho reprodutor masculino é explicado a partir de cinco itens, o feminino, conta exatamente com o dobro de itens de análise. Relação semelhante se estabelece com as imagens e desenhos impressos nos livros. Nessa unidade do livro, e

somente nessa, o corpo feminino é mais freqüentemente representado do que o masculino.

Ao longo de todo o livro (CÉSAR et al., 1997), há vários desenhos esquemáticos do organismo humano em que é dado destaque a algum sistema. Os contornos do corpo são desenhados e é feita uma representação interna do sistema com seus diversos órgãos. É assim com os sistemas respiratório e circulatório, por exemplo, e também com o reprodutor. Há, no entanto, uma diferença significativa: todos os sistemas são representados dentro de organismos masculinos. A única exceção ocorre com o sistema reprodutor. Ainda que haja algumas fotos ilustrativas de mulheres ao longo do livro, enquanto objeto de estudo, o corpo da mulher aparece nesse livro didático somente quando se fala sobre reprodução⁴. Nesse caso, as análises dão mais destaque à mulher do que ao homem.

De certo modo, esta constatação difere da encontrada por Jane Felipe (1998), que analisou, não livros didáticos, mas outros livros que explicam questões ligadas ao sexo e à sexualidade a crianças e pré-adolescentes. Esse material, segundo ela, dá maior visibilidade ao sexo masculino, tanto nos textos quanto nas ilustrações. Cabe destacar, no entanto, que esses livros trabalham com um outro tipo de narrativa. A maior visibilidade dada ao sexo masculino, aparece, de acordo com exemplos fornecidos pela pesquisadora, em imagens masculinas de crianças, na utilização de expressões masculinas como “o bebê”, “o neném”, numa mãe grávida imaginando o seu filho, entre outros. No entanto, ela não chega a se referir à visibilidade dada a personagens adultos, como a mãe e o pai, por exemplo, ou como o homem e a mulher interferem na geração e criação de uma nova criança. Nesses casos, a considerar pela própria narrativa da autora – e não por sua análise, pois ela não toca nesse ponto – parece-me que a mulher, na condição de mãe, ganha maior destaque.

Faço aqui um novo desvio histórico para problematizar a questão levantada pelo aluno Manfred. Gostaria aqui de demonstrar como, historicamente, o corpo da mulher foi um alvo prioritário de dispositivos de saber e poder referentes ao sexo.

⁴ O mesmo não pode ser dito em relação a outros dois livros (BARROS e PAULINO, 2001 e CRUZ, 1998). Nesses dois, os sistemas são representados ora em organismos de homens, ora em de mulheres.

Para isso, cabe retomar os quatro grandes conjuntos estratégicos que, a partir do século XVIII, desenvolvem dispositivos de saber e poder a respeito do sexo. (1) “Histerização do corpo da mulher”: tríplice processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado como corpo integralmente saturado de sexualidade, foi integrado ao campo das práticas médicas e foi posto em comunicação orgânica com o corpo social, com o espaço familiar e com a vida das crianças. (2) “Pedagogização do sexo da criança”: pais, famílias, educadores, médicos e, mais tarde, psicólogos, devem se encarregar continuamente deste germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo. (3) “Socialização das condutas de procriação”: socializações econômica, política e médica que visam incitar ou frear a fecundidade dos casais. (4) “Psiquiatrização do prazer perverso” (FOUCAULT, 1997, p. 99-100).

A nova tecnologia do sexo, que escapa à instituição eclesiástica, desenvolve-se, segundo o último autor, ao longo de três eixos: o da pedagogia, tendo como objetivo a sexualidade específica da criança; o da medicina, com a fisiologia sexual própria das mulheres e o da demografia, com o objetivo da regulação espontânea ou planejada dos nascimentos. Basicamente, ela vai se ordenar em torno da instituição médica, da exigência da normalidade e do problema da vida e da doença. Uma das transformações derivadas daí é a separação da medicina do sexo da medicina geral do corpo.

A medicina do sexo dirá respeito principalmente à mulher, dando origem a uma nova especialidade no século XIX: a ginecologia. No Brasil, a preocupação com a diferença entre os sexos é uma marca característica da medicina naquela época, conforme mostra em sua pesquisa Fabíola Rohden (2001). A medicina da sexualidade e da reprodução era a medicina da mulher, expressa pela criação da ginecologia, que, além de tratar dos fenômenos relativos aos órgãos reprodutivos na mulher, constituía também uma verdadeira ciência da feminilidade e da diferenciação entre homens e mulheres.

A autora destaca que não há nada semelhante no caso masculino, pois a andrologia está mais ligada às perturbações que não são inerentes ao homem, mas decorrentes de fatores que o retiram da ordem normal – como foi em relação à sífilis. “A questão em jogo, portanto, é uma assimetria que se coloca na prática, que aponta para uma relação particular entre a medicina e a mulher, para uma

maior medicalização do corpo feminino em contraste com o masculino” (Ibid, p. 38).

A medicalização do corpo feminino, processo pelo qual ele é transformado em objeto de saber e de prática médica, foi também estudada por Elisabeth Vieira (2002). Através desse processo, o controle da população e a regulação da sexualidade, exercidos, na época, prioritariamente por médicos – novos agentes do saber e do julgamento moral –, concentram-se acima de tudo na mulher.

Uma das formas de a medicina penetrar na sociedade foi através da escola. Foi no século XIX que se forjou no Brasil um projeto para a escola enunciado em nome da ciência, que não mais poderia permanecer vinculada à esfera privada, fosse ela religiosa ou familiar. A medicina higiênica forneceu um modelo de organização escolar calcado na razão médica, que tinha como utopia produzir uma sociedade higienizada e, para isso, escolarizada, regenerada e homogênea (GONDRA, 2000)⁵.

Em nome da saúde pública, os médicos entraram na escola com o objetivo de educar as crianças e suas famílias. As concepções médico-higienistas, que influenciaram profundamente a política educacional oficial no Brasil no século XIX, também exerceram influência na educação sexual no século XX, que tinha como objetivo o combate à masturbação, às doenças venéreas e o preparo da mulher para o papel de esposa e mãe, procurando assegurar a saudável reprodução da espécie (BONATO, 1996). Apesar de a força das concepções médico-higienistas não ser mais a mesma que a dos séculos XIX e XX, para Nailda Bonato, até os dias atuais, de uma forma ou de outra, elas estão presentes na escola.

A educação de hoje certamente não é a mesma da do século XIX, mas, como há rupturas e mudanças, há também realocação de problemas. Conforme demonstrado, encontramos nesta pesquisa fortes influências do discurso médico no modo de a escola desenvolver trabalhos de educação sexual. Destacado como um espaço de exercício de tecnologias de governo, o sistema educacional é chamado a intervir no comportamento sexual dos/as adolescentes, sendo dois os temas mobilizadores desta intervenção: a AIDS – e outras DSTs – e a gravidez na adolescência.

⁵ Outras pesquisas também apontam a relações entre medicina, higiene e educação, como CARVALHO, 1998 e STEPHANOU, 1999.

A educação sexual vem sendo desenvolvida na escola dentro daquela disciplina que está mais próxima do discurso médico, qual seja, a de Ciências, que na 7^a série, tem como tema o Corpo Humano. Se, historicamente, a medicina voltada para a sexualidade e a reprodução priorizou o corpo da mulher, também na escola ele vem sendo objeto de maior atenção, a ponto de um garoto concluir que o corpo da mulher foi mais estudado que o do homem, devido à sua maior vulnerabilidade.

Do mesmo modo, a prevenção da gravidez acabava sendo considerada uma questão feminina. Vale notar que historicamente não se produziu, ou ao menos não se disponibilizou, métodos anticoncepcionais masculinos do mesmo modo que se fez em relação à mulher: para elas, pílula, DIU, diafragma, camisinha feminina, hormônios injetáveis, laqueadura, entre outros; para eles, vasectomia e camisinha. Como mostra Emily Martin (1996), foram realizadas mais investigações sobre a reprodução feminina, permitindo que as responsabilidades do controle da natalidade ficasse a cargo das mulheres.

4.3 Órgãos sexuais como fundamentos de gênero

“Homem e mulher diferem quanto à forma geral do corpo e à forma dos órgãos sexuais.” (CESAR et al., 1997, p. 187)

Ao longo de todo o livro didático, os sistemas do organismo humano são representados através de imagens dentro de corpos masculinos. De acordo com a lógica do livro, o homem aparece como o padrão, a norma, a partir do qual, a mulher seria uma variante, sendo necessário mostrá-la apenas naquilo em que se diferencia do homem: seus órgãos sexuais. É nesse momento, ao se falar sobre reprodução, que é feita uma distinção entre homens e mulheres. As origens de suas diferenças são localizadas nos órgãos sexuais, que demarcam uma diferença anatômica fundante e produzem hormônios, masculino e feminino, que, ao entrarem em ação na puberdade, modificam os corpos, imprimindo-lhes novas características femininas ou masculinas, chamadas de “características sexuais secundárias”. Outrossim, as diferenças também aparecem inscritas nos genes XX e XY. De um modo geral, essa lógica também era adotada em sala de aula.

Na primeira aula sobre reprodução, a professora perguntou à turma o que diferencia um bebê menino de um bebê menina. Alguém respondeu que seriam os órgãos de reprodução, mas ela corrigiu: são “os órgãos genitais, a genitália externa”. A conversa continuou com a solicitação de que imaginassem um menino e uma menina de cinco anos, de *costas, pelados, de cabelo curto*. Perguntou se é possível saber se é menino ou menina. Um menino respondeu que “o bumbum da menina é maior”, outro disse que “menina tem peitinho”, outro, “pela cintura”. A professora foi discordando das respostas e comentou que, nas crianças pequenas, é difícil de observar diferenças entre meninos e meninas. Só na puberdade essas diferenças começam a ser acentuadas. Concluiu dizendo que as diferenças entre meninos e meninas que percebemos no nascimento são o sexo biológico, genital.

Esse episódio suscita a problematização de algumas questões. Em primeiro lugar, as diferenças entre homens e mulheres ou entre meninos e meninas que a professora pretende abordar na conversa são diferenças biológicas, tidas como inatas ao ser humano. É nesse sentido que ela remete ao nascimento e depois à infância, momentos em que as alterações provenientes da puberdade ainda não teriam ocorrido. Quando ela afirma que a criança de cinco anos estaria nua e de cabelo curto, ela busca extinguir da análise qualquer elemento cultural ou social, pois as roupas e o comprimento do cabelo poderiam imprimir marcas de distinção de gênero. Ela cria, assim, uma situação supostamente isenta de cultura, natural, em que a única distinção poderia ser vista pela frente, no sexo biológico ou genital. Outras formas de distinção inscritas no corpo, como as citadas por alguns alunos, somente apareceriam com a puberdade, graças à atuação de hormônios. A puberdade, portanto, é vista como um momento de passagem, da infância à adolescência, da definição sexual inscrita apenas no sexo genital, para uma definição inscrita no corpo de modo mais amplo.

Essas outras distinções, não genitais, são chamadas de “características sexuais secundárias”, definidas como “características que não estão diretamente ligadas aos órgãos da reprodução, mas que colaboram para diferenciar os sexos” (CÉSAR et al., 1997, p. 190). O livro cita ainda exemplos: nos rapazes, aparecimento de pêlos na região dos órgãos sexuais, nas axilas e no rosto, mudança de voz; nas moças, o surgimento de pêlos na região dos órgãos sexuais e nas axilas e o desenvolvimento de glândulas mamárias. Essas mudanças, junto

com as mudanças comportamentais, são, segundo o livro, “comandadas principalmente pelos hormônios sexuais, fabricados por testículos e ovários”.

Em várias provas elaboradas pela professora, era solicitado que os/as alunos/as citassem características sexuais secundárias masculinas e femininas.

Outros exemplos de questões referentes ao tema podem ser citadas:

O aparelho reprodutor feminino é composto de vários órgãos externos e internos. Cada um deles tem sua função e, em conjunto, **são responsáveis pelas características sexuais femininas**. Abaixo estão alguns órgãos. Dê a sua função (ou funções).⁶

Os órgãos então citados foram: ovário, trompas, útero, vagina, clitóris e vulva. Questão idêntica foi formulada em relação ao aparelho reprodutor masculino, que também foi apontado como responsável pelas características sexuais masculinas. Neste caso, foram solicitadas as funções dos testículos, canal deferente, próstata, vesículas seminais, pênis.

Um último exemplo é uma questão em que era solicitado que as duas colunas fossem correlacionadas, classificando algumas características como femininas ou masculinas. As características femininas elencadas foram: quadril largo, ombros estreitos, pele lisa e fina. Já as masculinas, quadril estreito, ombros largos, musculatura desenvolvida.

Nota-se, a partir desses relatos, que as diferenças entre homens e mulheres são sempre anatômicas e interpretadas como decorrentes de uma estrutura biológica inata. O modo de abordar a questão produz uma naturalização e uma reificação das distinções entre homens e mulheres. Os órgãos reprodutores são o elemento primeiro e fundante de outras diferenças que irão aparecer na puberdade, a partir da atuação de hormônios produzidos nesses órgãos. Aqui, em nenhum momento, são considerados elementos sociais e culturais na construção das diferenças entre homens e mulheres. Uma análise nesse sentido foi desenvolvida pela professora apenas dentro do NAM, quando ela falou sobre “relações de gênero”, como ela mesma definiu. Esse outro enfoque será analisado no capítulo seguinte.

Agora, gostaria de demonstrar que, historicamente, nem sempre os órgãos sexuais foram vistos como fundamento do gênero. Thomas Laqueur (2001) mostra que a noção de diferença sexual ou a própria idéia de dois sexos biológicos

⁶ Grifos meus.

distintos é uma concepção que pode ser historicamente contextualizada em torno dos séculos XVIII e XIX. Os significados da diferença sexual mudaram de um modelo de sexo único, onde a mulher era uma versão menos perfeita do homem, para, a partir do final do século XVIII, um modelo de dois sexos, em que a mulher é o oposto incomensurável do homem. Homens e mulheres passam, então, a ser comparados pelo padrão da descontinuidade/oposição e não mais da continuidade/hierarquia.

No modelo de sexo único, homens e mulheres tinham o mesmo sexo. Em vez de serem divididos por suas anatomias reprodutivas, eram ligados por um sexo comum. O homem era mais desenvolvido, o modelo da perfeição. Neste mundo, as fronteiras entre masculino e feminino eram de grau e não de espécie, e os órgãos reprodutivos eram apenas um sinal, entre muitos, do lugar do corpo em uma ordem cósmica e cultural que transcendia a biologia. Não havia necessidade de desenvolver um vocabulário preciso da anatomia genital, pois os marcos orgânicos distintos importavam muito menos que as hierarquias metafísicas que eles ilustravam. As mulheres tinham os mesmos órgãos que os homens, porém projetados para dentro. Elas eram homens invertidos e, conseqüentemente, menos perfeitas, pois sua quantidade de calor era menor.

Assim, a biologia só registrava uma realidade superior, pois as diferenças e as igualdades não eram vistas como questões de anatomia, mas como epifenômenos de uma ordem cósmica maior. A anatomia servia mais como ilustração de um ponto conhecido que como evidência de sua verdade. Homens e mulheres não eram definidos por uma diferença intrínseca em termos de natureza, de biologia, de corpos distintos, mas apenas em termos de um grau de perfeição. Os órgãos reprodutivos eram vistos como iguais em essência e sua percepção era moldada pelo padrão masculino. Havia, então, um só corpo, para o qual se atribuíam distintas marcas sociais ou inscrições culturais.

Minha intenção aqui não é apresentar todos os detalhes sobre como o sexo era concebido desde a Antigüidade até a Renascença, mas destacar que até o final deste período, o chamado sexo biológico não oferecia um fundamento sólido do feminino e do masculino. Não havia um sexo verdadeiro e essencial que diferenciava homens de mulheres – esta é uma questão moderna. Até então, as diferenças sexuais eram uma questão de grau e de *status* e não de espécie.

De acordo com Laqueur (2001), o sexo que nós conhecemos, ou seja, os dois sexos como um novo fundamento de gênero, surge no século XVIII. O contexto para a articulação dos dois sexos incomensuráveis não era nem a teoria do conhecimento nem os avanços do conhecimento científico. O contexto era político. Havia lutas pelo poder e posição na esfera pública, altamente ampliadas no século XVIII e, em especial, no século XIX pós-revolucionário, entre homens e mulheres, entre feministas e antifeministas. O campo de batalha do gênero mudou para a natureza, para o sexo biológico. A anatomia sexual distinta era citada para apoiar ou negar todas as formas de reivindicações em uma variedade de contextos. O corpo tornou-se o ponto decisivo. Em outras palavras,

Na medida em que o corpo passou a ser percebido como representante da natureza, ele assumiu o papel de “voz” da natureza, ou seja, na medida em que havia uma necessidade percebida de que a distinção masculino/feminino fosse constituída em termos altamente binários, o corpo tinha que “falar” essa distinção de forma binária. A consequência disso foi uma noção “bissexuada” de corpo (NICHOLSON, 2000, p. 21).

Um exemplo desta mudança na forma de conceber o sexo é a história do estatuto que a medicina e a justiça concederam aos hermafroditas. Como mostra Foucault (1982), muitos séculos se passaram até que se postulasse que um hermafrodita deveria ter um único e verdadeiro sexo.

As teorias biológicas da sexualidade, as concepções jurídicas do indivíduo, as formas de controle administrativo nos Estados Modernos, acarretaram pouco a pouco a recusa da idéia de mistura dos dois sexos em um só corpo e conseqüentemente à restrição da livre escolha dos indivíduos incertos. A partir de então, um só sexo para cada um. A cada um sua identidade sexual primeira, profunda, determinada e determinante; quanto aos elementos do outro sexo que possam eventualmente aparecer, eles são apenas acidentais, superficiais, ou mesmo simplesmente ilusórios (FOUCAULT, 1982, p. 2).

Voltando à escola, essa concepção de que a origem das diferenças entre homens e mulheres está no corpo pode ser claramente percebida na fala de uma professora ao explicar que tipo de relacionamento uma menina almeja ter com um garoto. A biologia do corpo da mulher determinaria o fato de meninas, diferentemente de meninos, buscarem relações afetivas fortes e estáveis. Ela admite que a cultura exerce alguma influência no “ser feminino”, no entanto, somente no sentido de aumentar algo que já seria biologicamente determinado:

A menina, “ah, é cultural”. Eu acho que não é só cultural não. Eu acho que é mesmo biológico. Porque a mulher, sexos diferentes têm organismos diferentes. A mulher engravida, a mulher menstrua. Todo o mês tem aquele sangramento. A mulher tem troca de hormônios, a mulher ovula, a mulher tem um bebê dentro dela,

a mulher recebe o pênis dentro dela. A psique da mulher é diferente. O homem coloca em alguém. O orgasmo dele é para fora. O orgasmo da mulher na psique é receber alguém. Então é totalmente diferente. Então porque são totalmente diferentes, tudo muda. Mas eu acho que a mulher, desde a tenra idade, “ah, porque aprende a brincar de boneca”. Tudo bem. Isso aumenta, porque vê o conto da carochinha, de fada, aumenta. Porque tem a cultura machista, aumenta. Mas a mulher, enquanto ser feminino, ela por isso tudo, de ter o pênis dentro, o bebê dentro, sangrar, ela já tem uma coisa esse lado mãe, biológico, ela já tem uma coisa de sólido. Casamento, relação forte, afetiva. Ela consegue se engajar numa relação para valer. (professora de Ciências Taís)

E noutro momento da entrevista ela afirma:

[A menina] tem o pé no chão. Eu acho que já é da própria biologia. Ela é mais equilibrada. O menino nessa idade é muito, muita volúpia, ele faz muita besteira. (...) Eles são muito, parece que o pênis está na cabeça do menino e a menina já consegue raciocinar melhor. (professora de Ciências Taís)

Segundo essa professora, é a biologia, no fundo, que explica as diferenças de comportamento entre meninas e meninos. Outros elementos culturais apenas reforçariam algo já biologicamente determinado, tanto para meninos quanto para meninas. Elas seriam determinadas pelos seus órgãos reprodutores, por reproduzirem e serem mães, enquanto para eles, ser comandado por seu órgão reprodutor, lhes impediria de raciocinar.

Vemos essa professora adotar o que Clifford Geertz (1989) chama de uma concepção “estratigráfica” das relações entre fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais na vida humana. De acordo com essa concepção, o ser humano seria um composto de níveis, cada um deles superposto aos inferiores e reforçando-os. Por outro lado, Geertz afirma que a imagem de uma natureza humana constante pode ser uma ilusão, pois não existem de fato seres humanos não-modificados pelos costumes e lugares particulares. Traçar uma linha divisória entre o que é natural, universal e constante no homem e o que é convencional, local e variável é falsificar a situação humana. Segundo ele, não existe natureza humana independente da cultura, pois a cultura não foi acrescentada a um animal acabado, mas foi um ingrediente essencial na sua produção. Os seres humanos são animais incompletos e inacabados, que se completam e acabam através da cultura. Tornar-se humano é tornar-se individual, o que ocorre sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais dá-se forma, ordem, objetivo e direção à vida.

4.4 Diferenças de gênero inscritas no óvulo e no espermatozóide

Certo dia, a professora ministrava uma aula sobre células na turma 702. O tema reprodução humana ainda não fora estudado. Tendo explicado o que é uma célula, um desenho esquemático de uma foi feito no quadro. A turma se mostrava bastante interessada na aula e alguns meninos faziam perguntas. Nunca, nessa turma, observei alguma menina formulando alguma pergunta perante a turma.

Num dado momento, Antônio pergunta: “Professora, espermatozóide é uma célula?” “Sim”, respondeu a professora. Uma série de perguntas se seguiu e, a julgar pela empolgação geral da turma, o interesse pela aula pareceu ter crescido. A professora confirmou a idéia de Antônio de que “vários espermatozóides tinham saído correndo para chegar ao óvulo” e somente um tinha ganhado a corrida. “Então eu ganhei? Eu fui o número um?”, exclamou e levantou os braços comemorando sua vitória.

A professora aproveitou as perguntas e o interesse da turma para explicar o processo de fecundação, o qual foi comparado a uma competição: quando há a relação sexual e há ejaculação, milhões de espermatozóides saem em direção ao óvulo. Milhares deles ficam em volta do óvulo e apenas um consegue penetrá-lo. O esperma tem milhões de espermatozóides, enquanto a mulher geralmente libera apenas um óvulo por vez. Por fim, explicou que, após penetrar no óvulo, o “rabo” ou flagelo é solto.

Alguns meninos foram formulando perguntas: “O espermatozóide inimigo puxa o outro pelo rabo?”, “Se não soltasse o rabo, a pessoa ia nascer com rabo?”, “Mais de um espermatozóide pode entrar?”, “Quando nascem gêmeos, entram dois espermatozóides?”, “Quando são trigêmeos, o bebê é menor porque divide mais?”

As perguntas foram sendo respondidas e Antônio ainda insistiu na possibilidade de dois espermatozóides entrarem simultaneamente no óvulo. Foi convencido quando a professora comparou o processo à Fórmula Um: sempre só há um vencedor.

Aparentemente, não há nada de excepcional nessa conversa. Esse modo de explicar o processo de fecundação é bastante comum, difundido através de livros

não só escolares (MARTIN, 1996). No livro didático de Ciência da escola, a explicação era bastante semelhante. Ao lado de duas fotos, constam as seguintes explicações:

Na foto ao lado, os espermatozóides se aproximam de um óvulo nos momentos que antecedem a fecundação. Sabe-se que cada espermatozóide produz uma pequena quantidade de uma enzima digestiva que tem o papel de perfurar o revestimento externo do óvulo. São necessários vários espermatozóides, todos colaborando com suas enzimas, para que apenas um deles consiga penetrar no óvulo, fecundando-o.

Nesta etapa, um dos espermatozóides já conseguiu penetrar no óvulo. (CÉSAR, et al., 1997, p. 188)

É interessante observar como nesse modo de explicar a fecundação são reproduzidos certos estereótipos masculino e feminino em torno do espermatozóide e do óvulo, bem como um determinado padrão de relação homem-mulher. O óvulo aparece como um elemento passivo, imóvel, que simplesmente aguarda a chegada do espermatozóide para ser penetrado. Ele não teria nenhuma intervenção ativa na união do óvulo com o espermatozóide. Já o espermatozóide aparece como uma célula ágil, competitiva e vitoriosa.

Essa perspectiva não é exclusividade desse livro ou mesmo dos livros didáticos brasileiros, tendo sido observada e analisada por Emily Martin (1996). Intrigada com a possibilidade de a cultura configurar o modo como os biólogos descrevem suas descobertas sobre o mundo natural, ela demonstra que as representações populares do óvulo e do espermatozóide, assim como relatos científicos sobre biologia reprodutiva, apóiam-se em estereótipos centrais às nossas definições culturais de masculino e feminino. Ao analisar textos ingleses utilizados por estudantes de medicina, ela ilumina a questão dos estereótipos dos gêneros ocultos no interior da linguagem científica da biologia. Ao inscrever estereótipos de gênero ao nível das células, faz-se com que eles pareçam naturais, inscritos em pequenas estruturas do corpo a ponto de estarem além de qualquer possibilidade de transformação.

“É extraordinário como o óvulo se comporta de modo ‘feminino’ e o espermatozóide tão ‘masculinizante’”, afirma Martin (1996, p. 4). O óvulo é percebido como passivo, enquanto o espermatozóide é forte, ágil, competitivo, companheiro. O espermatozóide, diferentemente do óvulo, é visto como independente. No entanto, assim como o óvulo, ele depende de uma série de processos interrelacionados para chegar até o óvulo, de modo que ele não é mais independente de seu meio do que o óvulo.

A autora demonstra que novas pesquisas apontam para novas compreensões do óvulo e do espermatozóide, no entanto, a escolha dos vocabulários permanece inclinada assimetricamente em favor da atividade do espermatozóide. Segundo ela, é necessária uma visão mais interativa entre óvulo e espermatozóide, uma vez que ambos contribuem simultaneamente para sua união. A autora cita pesquisas que demonstram que há moléculas adesivas presentes nas superfícies do óvulo e do espermatozóide que fazem com que eles se unam. O óvulo captura o espermatozóide e se adere a ele tão fortemente que a cabeça do espermatozóide é forçada a penetrar na superfície da chamada zona *pellucida*. A camada que reveste o óvulo seleciona somente os compatíveis com a fertilização e seu desenvolvimento, prepara o espermatozóide para a fusão com o óvulo e adiante, protege o futuro embrião contra a poliespermia (condição letal gerada pela fusão de mais de um espermatozóide com um único óvulo).

Uma outra pesquisa citada pela autora explica de outra maneira a união do espermatozóide com o óvulo. A superfície dos óvulos seria coberta com milhares de projeções de membrana plasmática, denominadas microvilli. Após a fusão do espermatozóide com a membrana, um grupo de microvilli alongadas se agruparia em volta, recobrando a cabeça do espermatozóide e, com a reabsorção destas microvilli, o espermatozóide seria sugado para dentro do óvulo. Segundo esta explicação, a mobilidade do espermatozóide não seria um requisito para sua entrada no óvulo (WASSARMAN apud MARTIN, 1996, p. 13).

4.5 “Coisas de homem e coisas de mulher”

Até aqui foi demonstrado o quanto a educação sexual exercida na escola se fundamentava em um corpo biologicamente concebido. Durante uma aula sobre aparelhos reprodutores, em que, através de imagens, mostrava o funcionamento dos órgãos sexuais, a professora comentou que “a anatomia feminina é apropriada à masculina em qualquer mamífero”. No entanto, logo a seguir disse que “estamos falando por enquanto da biologia”. A expressão “por enquanto” dá a entender que, em outro momento, esse assunto seria abordado sob outra perspectiva, que não a biológica. Contudo, dentro de sala de aula, poucas vezes isso ocorreu. Uma outra perspectiva de trabalho era desenvolvida com mais frequência no NAM, de modo

que os exemplos apresentados a seguir são provenientes desse espaço e não da sala de aula.

Enquanto nas aulas de Ciências um corpo biológico aparecia como fundamento de distinção entre homens e mulheres, no NAM o enfoque era outro. Sob o tema “questões de gênero”, a mulher, o homem e as relações (heterossexuais) estabelecidas entre eles eram pensados através de uma perspectiva social. Sobre um corpo biológico, sobrepunha-se a cultura.

Descrevo a seguir uma dinâmica. Cada uma das três situações transcritas abaixo estava escrita em folhas de papel, as quais foram distribuídas para pequenos grupos que deveriam debatê-las e encená-las.

Paulo quer comprar uma boneca de presente para o irmão. Comenta com um amigo, que discorda da sua idéia, dizendo que boneca é brinquedo de menina.

Margarida e Carlos são casados e ela está doente. Como eles não tem dinheiro para pagar uma empregada doméstica, ele assume as atividades da casa, como limpeza, cozinha etc. Os amigos o ridicularizam por estar realizando atividades femininas.

Um casal sai para jantar e, na hora de pagar a conta, ele quer dividir a conta com ela.

Todas as situações produziram desconforto nos/as estudantes, que, de um modo geral, resistiram a aceitá-las. Nem sempre, porém, havia unanimidade de opiniões. A situação do marido assumindo as atividades domésticas acabou sendo aceita frente ao fato da esposa estar doente. Cabe notar que o caso constitui-se uma exceção frente à regra de que as atividades domésticas são uma responsabilidade feminina. Foi o fato da mulher estar doente que legitimou a atuação do marido.

Se a mulher permanece a principal e primeira responsável pelas atividades domésticas, ao homem cabe arcar com as despesas. Ele deveria pagar a conta do jantar e não dividi-la. A professora foi polemizando essa opinião e eles se investiram da necessidade de encontrar um argumento que sustentasse sua posição, pois mudar de opinião nunca entrou em questão. A explicação que acabaram criando foi de que, como ele a convidou, deveria pagar a conta, ao menos na primeira vez que saíam. Nos próximos encontros, a conta poderia “até” ser dividida. Outra opção apontada foi de decidir sobre essa questão ainda antes de sair. A explicação fornecida é, no mínimo, curiosa. Por que pressupuseram indubitavelmente que o convite partira do homem quando, em nenhum momento, isso fora explicitado no exemplo criado pela professora? Seria o convite um outro atributo masculino?

Por fim, a situação de um menino brincar com boneca. Com exceção de Joana, todos foram veementes em dizer que “brincar de boneca é uma atividade muito feminina”. Essa situação foi atribuída ao grupo que integrei durante o pequeno debate. Enquanto Renata era radicalmente contra, Joana o era a favor. Por outro lado, Renata concordava que uma menina poderia brincar de carrinho ou jogar bola. Mesmo Joana dizendo que então o menino também poderia brincar de boneca, ela não concordou.

Alguns outros episódios merecem ser contatos sobre Joana, única no grupo a aceitar que um menino brincasse de boneca. Também ela demonstrava gostar de romper algumas fronteiras de gênero. Nesse mesmo dia, alguém bateu na porta da sala e lhe pediu emprestado suas bolinhas de gude. Imediatamente um garoto, colega seu de turma, exclamou: “Não acredito que você *também* joga a vera!” “Jogar a vera” significa jogar valendo, ou seja, quem ganha fica com as bolinhas do outro. A professora imediatamente problematizou seu comentário questionando-o qual seria o problema de uma menina jogar bolinha de gude. Ele encerrou a conversa dizendo que não havia nenhum problema, mas que “não era comum ver meninas fazendo isso”. Note-se que o uso da expressão “também” na sua exclamação indica que havia outras coisas que Joana fazia que ele considerava incomuns.

Numa outra ocasião, durante a qual se falava sobre se homossexualidade era algo inato ou advindo do meio em que a pessoa vive, Joana comentou que gostava de usar roupa de garoto, que não usava calcinha, mas cueca. Seu comentário estava inserido entre outros e não produziu manifestações de estranhamento e tampouco se transformou em objeto de discussão. Antes disso uma menina contara que seu irmão pequeno, por conviver com suas irmãs e mãe, seria “afeminado”. Um garoto, o mesmo que estanhara Joana “jogar a vera”, contou ter sido criado por sua mãe e outras pessoas do sexo feminino. Como não tinha presença masculina em casa, acabava imitando a mãe. Citou um exemplo: saía do banheiro com a toalha enrolada no peito até que um dia sua mãe lhe disse que homens prendem a toalha na cintura.

Esses exemplos demonstram sistemas de classificação por gênero de comportamentos, atitudes, modos de se vestir etc. “Jogar a vera”, “enrolar a toalha na cintura”, “pagar a conta” são atitudes ligadas ao universo masculino, enquanto

“limpar a casa”, “brincar de boneca”, “ser convidada para jantar” e “enrolar a toalha no peito”, “receber flores” pertencem ao feminino.

A partir de uma dinâmica que cogitava a possibilidade de um homem receber flores, houve uma unanimidade em torno de que “flores combinam mais com mulher”. Questionados sobre o “porquê” de tal concepção, ensaiaram algumas respostas: “Porque Deus quis assim.”, “Porque homens são mais grossos e mulheres mais delicadas”. Frente a esse comentário, uma outra aluna apresentou a seguinte solução: “Já que são brutos, dá um cactus para ele!”

4.6

Sistemas classificatórios de gênero: universos paralelos?

“Homem é um universo paralelo, meio diferente do nosso.” Essa frase foi pronunciada pela professora de português, Márcia. Reflito aqui sobre essa questão a partir de uma atividade desenvolvida no NAM que demonstra o funcionamento de sistemas classificatórios de gênero.

A dinâmica proposta foi a seguinte: divididos em grupos, deveriam criar cartazes sobre “questões de gênero”. O primeiro passo consistia em recortar imagens de revistas para depois colá-las no cartaz: de um lado o que consideravam ser de mulher e do outro o que consideravam ser de homem. Cabe notar que a maneira de propor a atividade já pressupõe uma separação rígida de gênero, que também já foi previamente imprimida pelas opções de imagens oferecidas pelas revistas. Mesmo assim, dois dos três grupos construíram alternativas a esses modos de estruturação e separação do feminino e do masculino.

Ao se formarem os grupos, fui escolhida por Rejane (13) e Marcelo (13). Enquanto folheávamos revistas, algumas vezes mostraram-me imagens perguntando se poderiam recortá-las ou não. Eu me esquivei de responder dizendo que recortassem o que quisessem. Como eu também deveria selecionar imagens, resolvi recortar algumas que considerei “provocativas”, ou talvez apenas inesperadas, cuja classificação eu não via como óbvia. Não fazia nenhuma observação sobre essas imagens, apenas adicionava-as às demais. A primeira imagem que encontrei foi de uma bela mulher vestida com um biquíni preto, montada numa super motocicleta. Ao ver a foto, Marcelo imediatamente disse:

“Essa moto não é de mulher!” A questão não era de que mulheres não poderiam andar de motocicleta, mas que deveriam andar num certo tipo de moto “mais simples, menor”, não tão possante quanto aquela. Quando foram colar as figuras no cartaz, colaram-a no lado masculino: aquela moto e aquela mulher foram classificadas como “coisas de homem”.

Havia algumas imagens que eles não sabiam definir como masculinas ou femininas, pois diziam que aquilo era dos dois. Perguntei-lhes o que fariam com o que era de homem e de mulher. Sugeriram criar uma terceira opção no centro do cartaz, onde escreveram “para os dois”. Do lado feminino colaram uma ampla e bela cozinha, uma boneca, perfumes, uma mulher segurando um bebê e uma outra foto de bebê. Quando foram resolver o que fazer com esse segundo bebê, perguntei se não poderiam colocar do lado masculino. Marcelo foi contra: “bebê é coisa de mulher”, disse. Do lado masculino colaram a motocicleta com a mulher, um carro de fórmula um, uma caixa de ferramentas, um robô, uma foto da seleção brasileira jogando futebol, um homem fazendo ginástica, um padre – essa foto também fora recortada por mim. Na coluna “para os dois”, um carro, um casal, um jogo de basquete, um *skate*, dois meninos jogando futebol e uma foto com dois homens e duas mulheres de frente para a câmara com os punhos fechadas em posição de luta.

O cartaz produzido por um outro grupo é bastante curioso. Encontraram fotos nas revistas que pareciam contradizer alguns de seus critérios de classificação. Por exemplo, uma foto de uma mulher militar combatendo numa floresta, uma outra de duas meninas lutando boxe e outra de crianças – meninas e meninos – jogando futebol. Acima de todas elas foi escrito “menino”. Sobre uma foto de um casal se beijando e outra de uma mulher com suas compras (roupas, bolsas, xampu etc), escreveram “menino/menina”. Sob o rótulo “menina”, uma foto do Brad Pitt, outra do rosto de um belo homem maquiado como uma mulher e uma terceira de um homem vestido de mulher desfilando numa passarela.

Nesse cartaz em particular, diferentemente da perspectiva adotada nas aulas de Ciências, não é o sexo biológico que define o gênero. Não foi o fato da pessoa na imagem ser do sexo masculino que foi utilizado como critério para ela ser classificada como pertencendo ao gênero masculino, bem como o sexo feminino não lhe garantiu o pertencimento ao gênero feminino. O grupo utilizou várias imagens em que uma mulher recebia o rótulo de menino e vice-versa. O que

imprimia uma distinção de gênero era o modo de se vestir, a atividade desenvolvida, o comportamento adotado, ou seja, elementos sociais e culturais. Uma mulher vestida e atuando como militar foi relacionada ao masculino, enquanto um homem desfilando, ao feminino.

A partir da própria proposta da professora de divisão de imagens entre femininas e masculinas e a fim de facilitar a visualização e a análise dos dados, construí uma tabela com esquemas de classificação construídos nas reuniões. A primeira parte da tabela mostra classificações estabelecidas nas reuniões, a partir de dinâmicas propostas pela professora para trabalhar “questões de gênero”. As outras três partes da tabela são transcrições dos cartazes preparados por estudantes. Os primeiro e segundo grupos trabalharam com imagens, de modo que a tabela apresenta breves descrições das imagens selecionadas. O terceiro grupo trabalhou apenas com palavras, estando transcrito exatamente o que escreveram no seu cartaz.

Tabela 2 – Sistemas classificatórios de gênero

	Feminino	“Dos dois”	Masculino
Questões debatidas no grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> - brincar de boneca - ser convidada para jantar - receber flores - limpar e arrumar a casa - enrolar a toalha no peito 		<ul style="list-style-type: none"> - pagar a conta - convidar para jantar - jogar a vera - enrolar a toalha na cintura
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> - boneca - cozinha - bebê - perfumes 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>skate</i> - homens e mulheres lutando - carro - jogo de basquete - casal - meninos jogando futebol 	<ul style="list-style-type: none"> - mulher de biquíni numa moto - carro de Fórmula Um - caixa de ferramentas - robô - seleção brasileira de futebol - homem fazendo ginástica - padre
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> - Brad Pitt (ator) - belo homem maquiado - homem vestido de mulher desfilando numa passarela 	<ul style="list-style-type: none"> - casal se beijando - mulher com compras 	<ul style="list-style-type: none"> - mulher militar - meninas lutando boxe - menino e menina jogando futebol
Grupo 3	<ul style="list-style-type: none"> - arrumar a casa - brincar de boneca - fazer esportes - fazer compras - dançar balé - usar calcinhas 		<ul style="list-style-type: none"> - soltar pipa - jogar bolinha de gude - jogar futebol - usar cuecas - ter jeito de homem

Observando a tabela, pode-se perceber que há atividades ou objetos que aparecem em mais de uma coluna, variando não apenas de um grupo ao outro, mas dependendo de como o objeto ou atividade se apresenta na própria imagem. Por um lado, percebe-se que não há uma unanimidade absoluta entre os estudantes no modo de classificar determinadas questões, pois elas não são classificadas da mesma maneira por todos, como por exemplo “fazer compras”, “lutar” e “jogar futebol”. Por outro, dependendo de como é apresentada na imagem, uma mesma questão pode ser classificada de modo distinto.

Um mesmo grupo classificou duas imagens de carro de modos diferentes. Um carro de Fórmula Um, foi visto como masculino, enquanto um carro “comum”, “para os dois”. Enquanto um carro é utilizado diariamente por homens e mulheres, a Fórmula Um é um esporte praticado apenas por homens. Além disso, é uma atividade altamente competitiva, que exige alta velocidade, o que aparece como ligado ao universo masculino. Impossível não lembrar aqui da comparação feita pela professora dos espermatozoides com os carros de Fórmula Um: assim como nessas corridas há sempre apenas um vencedor, também na corrida dos espermatozoides em direção ao óvulo apenas um vence ao conseguir penetrá-lo. O modo de descrever o espermatozoide e a comparação feita com a Fórmula Um, masculinizam-no, imprimem em uma célula elementos culturais. Isso demonstra como através de processos culturais definimos também o que consideramos natural, em outras palavras, produzimos e transformamos a própria natureza e a biologia.

Outros esportes aparecem nos cartazes. O basquete e o *skate* são vistos como podendo ser praticados por homens e mulheres. Já em relação às lutas, mais particularmente o boxe, as opiniões divergem: ele é visto como masculino por um grupo, mas na avaliação de outros, pode ser lutado por homens e mulheres. Na foto utilizada por esse último grupo, aparecem homens e mulheres, já a adotada pelo grupo anterior aparecem apenas mulheres. Mesmo sobre uma foto de mulheres lutando, esse grupo escreveu “menino”. Em ambas as fotos selecionadas, aparecem mulheres lutando, de modo que não foi o sexo das lutadoras que ocasionou essa diferença de classificações entre dois grupos.

No ano anterior, duas outras alunas da 7ª série contaram que praticaram boxe em uma academia próxima da escola. Uma parara, outra continuava a lutar.

Jogar futebol, por exemplo, foi classificado por dois grupos como sendo algo masculino e por outro como “dos dois”. Nesse último, mesmo que a imagem fosse de dois meninos jogando, avaliaram que ambos, meninas e meninos, podem fazê-lo. No entanto, nesse mesmo grupo, uma outra imagem desse mesmo esporte, agora da seleção brasileira de futebol, foi classificada como masculina.

Apesar de ser um esporte ainda bastante masculino, o futebol tem sido cada vez mais praticado por mulheres. Nessa escola, havia uma forte tradição de equipes femininas de futebol. No ano anterior a essa atividade, a equipe feminina de futebol fora vice-campeã no torneio entre escolas municipais. O professor de Educação Física treinava-as com tanta – ou mais – dedicação que a equipe masculina.

Essa parece ser uma mudança recente nas práticas esportivas. Há sete anos atrás, em 1997, uma pesquisa desenvolvida em uma escola municipal de ensino fundamental de Belo Horizonte, encontrou uma situação distinta na prática do futebol feminino escolar (ALTMANN, 1998, 1999, 2002). Em que pesem diferenças regionais de um estado ao outro, algumas comparações podem ser feitas⁷.

Naquela época e naquela escola, ainda eram poucas as meninas que praticavam futebol. O professor de Educação Física treinava apenas a equipe masculina após o horário de aula. Durante o recreio, na grande maioria dos dias, eram os meninos que jogavam futebol nas duas quadras da escola. Apenas uma vez, observei meninas jogando futebol durante um recreio naquela escola, motivo pelo qual foram chamadas por alguns garotos de “Maria-homem”. Mesmo assim, as meninas continuaram jogando. No entanto, chamá-las de “Maria-homem” demonstra uma clara vinculação do futebol ao mundo masculino, ao ponto de meninas que o praticavam terem sido vistas de modo masculino (ALTMANN, 1998, 1999).

Esta questão também foi estudada por Arlei Damo (2005), ao demonstrar o funcionamento do esporte como uma máquina classificatória, que hierarquiza meninos e meninas. Pelo fato de ter se naturalizado entre nós que o futebol é uma

⁷ Um ponto a considerar, cujo aprofundamento exigiria o desenvolvimento de outras pesquisas, é que talvez no Rio de Janeiro, devido à praia e à prática do futebol de areia, o futebol seja mais difundido entre meninas. Na praia do Leblon, por exemplo, que ficava relativamente próxima da escola pesquisada, treinavam equipes de futebol feminino – as quais eram integradas por algumas alunas dessa escola.

prática masculina, espera-se atitudes diferenciadas de meninos e meninas em relação a ele. No contexto da pesquisa etnográfica desenvolvida pelo autor, dizer que um menino “é ruim de bola” era dizer que ele não era verdadeiramente um menino. Além disso, o autor observa que, via de regra, as meninas tendem a ser excluídas das peladas na medida em que estas são percebidas como jogo para meninos. Um jogo com a presença de meninas tende a ser interpretado, pelos próprios meninos, como um jogo que não é jogado a valer, no qual as hostilidades não podem ser exercidas plenamente, na medida em que elas interessariam apenas aos meninos.

Voltando à escola no Rio de Janeiro, o problema ali indicava ser menos uma menina jogar futebol e mais um menino não jogar. Essa questão é semelhante à descrita anteriormente sobre brincar de boneca e de carrinho: elas podem brincar de ambos os brinquedos, mas eles apenas de carrinho.

Por outro lado, cabe observar que o mesmo grupo que classificou a prática do futebol entre dois meninos como feminina e masculina, classificou a foto de um jogo de uma equipe de futebol como masculina. Não por acaso, tratava-se da seleção brasileira masculina de futebol. Nesse sentido, cabe observar que apesar das mulheres estarem cada vez mais praticando informalmente esse esporte, elas ainda encontram grandes dificuldades de inserção em posições hierárquicas superiores, como em equipes profissionais, na posição de técnicas ou na arbitragem. Contraditoriamente, o vice-campeonato do Brasil no futebol feminino nas Olimpíadas de Atenas 2004 trouxe à tona o desprestígio do futebol feminino nesse chamado “país do futebol”. Não há, por exemplo, um campeonato nacional de futebol feminino, são poucas as equipes, nunca profissionais, e muitas atletas vêm-se obrigadas a jogar no exterior, não para ganhar salários milionários, como diversos jogadores homens, mas por total falta de opção no seu próprio país

Ao propor a atividade, a professora parecia querer problematizar os critérios de classificação feminino e masculino. No entanto, o modo como a atividade foi proposta criava uma dicotomia, em que o feminino e o masculino eram colocados em lados opostos, como se pertencessem a “universos paralelos”. Interessante observar que foram os próprios adolescentes que encontraram necessidade de romper com essa dicotomia, demonstrando que em alguns casos esses limites não são claros e o feminino e o masculino partilham dos mesmos universos. Assim,

eles/as tornaram algumas fronteiras de gênero fluidas, em outras palavras, desconstruíram, até certo ponto, as fronteiras rígidas de gênero.

Como afirma Guacira Louro,

A proposição de *desconstrução* das dicotomias – problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir uma estratégia subversiva e fértil para o pensamento.

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. (LOURO, 1997, p. 31-32)

Um exemplo dessa polarização dos gêneros é a divisão existente, não só na escola, mas na maior parte dos locais públicos, entre banheiros femininos e banheiros masculinos. Essa divisão gerava alguns impasses para Paulo Vítor (15), que se dizia “homossexual assumido”. O principal problema, já enfrentado por ele na escola anterior, era de que no banheiro masculino não existia espelho, apenas no feminino:

Eu uso o banheiro masculino, mas quando eu quero me olhar no espelho, eu vou ao banheiro feminino, porque só no banheiro feminino tem espelho. (...) Se é assim, eles colocam um espelho no banheiro masculino que eu não preciso mais entrar no banheiro feminino. (...) Acho que ela [a vice-diretora] pensa que só mulher tem vaidade, só mulher se olha no espelho. Mas também, em todo colégio é assim. Lá no colégio que eu estudava, já era assim. No banheiro das meninas, tinha um espelho assim grande, igual do colégio. E no banheiro dos meninos também tinha espelho, mas era só aquele de rosto. (Paulo Vítor)

A vaidade foi classificada como um atributo feminino também por um outro garoto: “A característica marcante das meninas é que elas são mais vaidosas. Se cuidam bastante. Já os meninos, não. São bem relaxados.” (Manfred, 14)

4.7

O problemático lugar das condutas desviantes na escola: um caso de homossexualidade

Essa divisão rígida de gêneros, em que o feminino e o masculino aparecem como universos paralelos, criava problemas para quem não se encaixava nos padrões dessa divisão. Esse era o caso de alguns garotos, entre eles, de Paulo Vítor, cujos problemas enfrentados na escola iam muito além do uso do banheiro. Cabe observar que a homossexualidade feminina praticamente não aparecia na escola, não sendo assunto nem preocupação de professores(as) e tampouco de

estudantes. Isso não significa que ela não existisse, no entanto, passava mais despercebida.

A suposta “tendência homossexual” de alguns meninos era assunto recorrente na sala dos professores, tendo sido abordado também em algumas entrevistas. Hugo (14), que segundo a professora de Português, “borboleteava” pela sala, é um exemplo. Certo dia o diretor entrou na sala dos professores contanto que encontrara Hugo “boquiaberto” atrás de uma de suas colegas, Vitória (13). Disse que ele estaria apaixonado por ela, o que era “muito bom, pois assim, se definia pelo lado certo”. A coordenadora do NAM também já comentara comigo sobre João (14), cuja mãe já a procurara preocupada com a “tendência” do filho.

O uso da expressão “tendência” indica que a homossexualidade era vista não como algo consumado, mas como uma predisposição, uma propensão. Desse modo, era algo que ainda não se tinha certeza e, portanto, poderia não se confirmar no futuro. Essa incerteza também impedia que se falasse abertamente do assunto, motivo pelo qual não raro falava-se sobre esses garotos sem utilizar seus nomes, mas explicitado quem eram através de recursos indiretos. Comentou a professora de Português: “Não vou citar nomes, mas você já notou quem é, não já?”. Essas suspeitas também motivavam comentários jocosos dos colegas de sala.

Manfred (14) contou que algumas pessoas na escola comentam que ele não gosta de mulher, o que ele negava. Após ele ter tocado nesse assunto na entrevista, sua amiga Selena (14) explicou: “Porque eles acham que um garoto, ficar com uma garota, amigo, eles acham que o garoto é gay. Porque ele devia ficar com os meninos só, jogar futebol, essas coisas assim.” Manfred relatou que deixou de andar com outras meninas, que eram suas amigas, porque elas próprias começaram a espalhar boatos de que ele seria homossexual. Explica:

Daí eu comecei a andar com a Beyoncé, a Selena e a Fátima, que são as garotas que estão aqui. Aí o pessoal também começou a falar. Agora se eu tivesse namorando com a Selena, dando uns beijos na Beyoncé, dando uns pega na Fátima, iam me achar o machão da escola!

Manfred, Hugo e outros garotos enfrentavam discriminações na escola provenientes dos colegas, mas não por parte dos docentes. No entanto, o mesmo não se atribui ao “caso de Paulo Vítor, que é uma coisa terrível”, citando palavras da vice-diretora.

Eu o conheci já no final de minha pesquisa de campo quando ele ingressou no NAM. Sentada ao seu lado, iniciei uma breve conversa num intervalo de atividades. Rapidamente, ele me contou que era “homossexual assumido”, o que já era evidente antes mesmo de ele me confidenciar essa informação. Paulo Vítor portava-se de modo bastante feminino: unhas pintadas, gestos delicados, sorriso nos lábios, andar suave e rebolado. Enfim, sua homossexualidade estava inscrita no seu corpo. Sua orientação sexual não era segredo na escola, ele não a escondia e todos sabiam dela.

Quando ingressou no NAM, passou a freqüentar a escola pela manhã e não mais apenas à tarde durante seu horário de aula. Num dos primeiros dias, durante um recreio, dois garotos aproximaram-se dele e perguntaram: “Você é veado, heim?” Paulo Vítor respondeu: “Sou. Por quê?” Bianca (15) contou que os dois garotos começaram a rir e a “zoar” dele. Mesmo assim, Paulo Vítor comentou na entrevista que esse tipo de piada por parte dos colegas teria diminuído após ele ter “assumido” sua homossexualidade. Perdia a graça acusar de “veado” alguém que admitia essa condição.

Paulo Vítor veio de Juiz de Fora, onde morava com a sua avó, e ingressou na escola em abril de 2003. Segundo a vice-diretora, “assim que ele chegou, todo mundo viu que ele era diferente”. Logo após essa fala, relata uma conversa que ela teria tido com Paulo Vítor:

Ser diferente é ser normal. Mas ser diferente, as pessoas tomam conhecimento que você é diferente. É a mesma coisa, eu falei para ele, tem um bando de patinho andando e tem uma galinhinha ali no meio do patinho, a galinhinha é diferente, mas é normal. É a mesma coisa de você. Você está diferente no grupo, mas você é normal.

Para falar da sua diferença a Paulo Vítor, a vice-diretora Ana lhe contou a história do patinho feio às avessas. Ele não seria o cisne entre os patinhos, tampouco um pintinho, mas uma *galinhinha* entre os patinhos. Apesar de dizer que a sua diferença é normal, ela não era aceita na escola. Logo após a fala supracitada, a vice-diretora relata ter perguntado a Paulo Vítor porque ele estaria diferente, ao que ele teria respondido não saber. Ela mesma respondeu então:

Você está diferente porque você está andando diferente, está colocando a mão no rosto diferente, está falando. E os meninos da 5ª série, estão chegando e me perguntando porque você está andando diferente. Porque você está olhando para eles diferente. Porque você está piscando para eles, diferente.

Essa fala mostra novamente que estavam inscritas no corpo as diferenças de Paulo Vítor em relação aos outros meninos – inclusive em relação àqueles cujo

comportamento era considerado afeminado e sobre quem pairavam “suspeitas” sobre sua homossexualidade. A diferença de Paulo Vítor em relação a esses outros meninos é que aqueles pertenciam ao universo da suspeita, enquanto ele tinha saído dessa condição e “assumido” ser homossexual. Parecia ser justamente esse assumir que lhe criava problemas na escola. Tudo indica que se Paulo Vítor não tivesse “se assumido”, se não expressasse com o seu corpo sua orientação sexual, ele não enfrentaria tantos problemas na escola na época em que o entrevistei, conforme descrevo logo a seguir. Ele foi o único garoto que entrevistei fora da escola, pois seu ingresso na mesma estava interdito.

Antes disso, cabe observar que, tanto na escola pesquisada, quanto na escola anterior de Paulo Vítor, um dos principais argumentos adotados pelos docentes para a não aceitação das suas atitudes era a presença de crianças na escola: “ele estava causando problemas para as crianças, o mesmo que ele estava causando aqui”, disse a vice-diretora, referindo-se a Juiz de Fora. Pareciam temer que a “pureza” das crianças fosse contaminada pela sua “perversão”. Na sua escola anterior, as crianças foram o motivo alegado para transferi-lo para a noite, mesmo que, segundo normas da lei, ele não tivesse idade suficiente para legalmente cursar o ensino noturno. Nessa escola, a presença de crianças justificava sua suspensão, também ilegal, que foi classificada como um “descanso”.

Paulo Vítor assim explicou os motivos que levaram Ana a “achar melhor que ele ficasse em casa”:

Diz ela que eu não estou me comportando bem, que no colégio, meu comportamento está horrível, que eu estou andando rebolando. Diz ela que eu tenho que lembrar que eu estou no meio de crianças, que não entendem essas coisas. Ela não está errada, não. Ela está certa. É para o meu bem, mesmo. Para eu andar direito, porque eu estou rebolando. E não foi bem uma suspensão, foi um descanso.

E logo depois compara com a escola anterior:

Vai acontecer igual aconteceu na outra escola. Olha só o que aconteceu lá onde eu estudava. Eu estudava de manhã, também na outra escola. Mas aí, a diretora começou a ver meu comportamento. Tinha cansado de chamar a minha atenção já, falar, de mudar meu comportamento, que eu estava no meio de criança, que não sei o que, não sei o que. Aí só falava, falava. Chegou um dia, que ela falou assim: vou ter que te passar para a noite. Aí me passou para a noite. À noite é bem melhor.

Paulo Vítor acaba concordando com as diretoras e considerando suas atitudes corretas. Incorpora, até certo ponto, as críticas docentes às suas atitudes. Por outro lado, diz que não irá mudar seu jeito de ser por causa da escola:

Eu acho que ela não está errada, não. Mas eu não vou mudar meu jeito por causa de criança. Eu não. Não mudo mesmo. A hora de ficar mexendo com a gente, eles mexem. Eu não, não mudo. Assim, na escola posso até evitar, mas mudar meu jeito de ser por causa da escola, não mudo não. Não mudei nem por causa do meu pai, vou mudar por causa de escola?

A explicação da diretora sobre o “descanso” de Paulo Vítor foi semelhante. Ela convocou sua irmã à escola e, após uma longa conversa, Paulo Vítor foi chamado:

Aí eu chamei, em frente da irmã e falei, “olha, você vai ter que ter uma postura daqui para frente diferente. Ninguém está querendo mudar sua opção de vida. A opção de vida é sua, você que vai fazer. Você vai arcar com as conseqüências. E se você arcar por essa, que está querendo, ela vai ser mais árdua do que outra, menos natural do que essa.” Falei assim com ele. “Se você fosse **homem, mesmo, direitinho**, você não teria tanto problema. Essa, você vai ter que se firmar: se você for médico, vai ter que ser melhor médico, se for dentista, vai ter que ser melhor dentista. Por quê? A sociedade ainda não está aceitando bem. Nós temos preconceito em relação a isso. Agora nessa escola aqui, você vai ter que ter uma postura um pouco diferente. Você não vai ter que se expor tanto, você vai ter que ser mais discreto, você vai ter que cuidar dos seus estudos, você não vai ter que ficar em sala de aula olhando para trás, piscando para os meninos, aquela coisa. Você vai ter que **levar uma vida normal** igual aos outros. Então foi isso a única palavra que a gente falou aqui, que é a única coisa que aqui a gente tem condições de fazer. Foi isso que foi falado para ele⁸.

Paulo Vítor retornaria a escola somente após as férias, em agosto, quando eu já não estaria mais lá. O combinado com sua irmã e com o diretor foi de que teriam de “ir levando”. Caso ele voltasse a não se comportar adequadamente, seria convidado a dar novas “descansadinhas” até que ele completasse 16 anos em outubro quando, se arrumasse alguma atividade profissional, poderia estudar à noite.

Observa-se nesses relatos uma constante busca de normalização do comportamento de Paulo Vítor. Em outro momento da entrevista, ao referir-se sobre sua irmã, classifica-a como “normalíssima”, distinguindo-a assim de Paulo Vítor. Apesar de ele se dizer assumido, a vice-diretora negava e colocava-o na condição de dúvida, de alguém que ainda não sabia o que queria. Isso legitimava suas intervenções e sua busca de normalizar seu comportamento. Além disso, mesmo que ele fosse homossexual, ela não considerava adequadas suas atitudes, que não correspondiam ao que julgava dever ser o comportamento de um homossexual. Dizia que ele representava um michê:

aí ele botava a mão, o dedinho, sabe, quando ele faz assim, michê, assim. Copiando, lógico, cópia pura. Porque você quando é, na verdade, não faz. Ele

⁸ Grifos meus.

estava fazendo um teatro. Aí eu disse para ele na hora: Paulo Vítor, você quer ver como eu faço um teatro? Vou te imitar direitinho como você anda. Ele disse: “Ah, não acredito que você sabe?” Eu disse: sei. (...) Aí eu andei aqui nessa sala mesmo para lá e para cá, do jeito que ele anda, batendo pé, fazendo assim com o dedinho, feito michê. “Ah, Ana, está igualzinho como eu ando!” Então ele estava fazendo teatro. Ele não tem ainda muito bem definido, ainda não sabe. (Vice-diretora Ana)

Galininha e michê eram formas usadas pela vice-diretora para referir-se, mesmo que indiretamente, a Paulo Vítor. A suspensão, nomeada de “descanso”, demonstra o quanto sua homossexualidade não era aceita na instituição escolar, sendo vista como prejudicial, como um mau exemplo às crianças. Assim, a escola adotava estratégias para normalizar o comportamento de Paulo Vítor, pretendendo transformá-lo, se não em heterossexual, ao menos em um “homossexual normal”.

Outra pesquisa desenvolvida em outra escola também descreve intervenções no sentido de normalizar o comportamento de um aluno homossexual, atitudes que, segundo uma professora, pretendiam “curá-lo” (FERRARI, 2003)⁹. O pesquisador descreve que fazia parte do “tratamento” da professora, realizado durante as aulas e na presença dos colegas, mandá-lo ler ou falar novamente, mas com “voz e jeito de homem”. Quando esse aluno, por algum motivo, se dirigia à frente da sala, ela mandava-o “andar igual a homem”.

A situação descrita na escola do Rio de Janeiro demonstra também que um certo “discurso politicamente correto” em relação à homossexualidade não resultava, na prática, em atitudes não discriminatórias. Esse tipo de discurso estava presente não apenas entre docentes, mas também entre estudantes. De um modo geral, todos(as) adolescentes diziam não ter nada contra homossexuais, que essa era uma opção de cada um, que “cada um faz da sua vida o que quiser” (Fábio 15). Mesmo assim, para muitos, tal atitude ia contra a natureza ou o desejo de Deus: “Eu vou falar a verdade: eu não tenho nada contra, mas eu acho que Deus fez a mulher para o homem e o homem para a mulher.” (Laura, 14). Esse tipo de argumento, reproduzido também por outros, demonstra uma vinculação da homossexualidade ao pecado. Outros/as, como Pâmela (13), diziam: “Eu não tenho preconceito, mas eu acho assim: homem é homem, mulher é mulher e os dois têm que ficar juntos”. Alguns meninos também diziam que, apesar de não terem nada contra, não seriam amigos nem conviveriam com homossexuais. Isso

⁹ Essa pesquisa, que realizou observação de aulas em uma escola pública de ensino fundamental no segundo semestre de 2000, foi desenvolvida em Juiz de Fora, MG. Cabe notar a coincidência – ou não – do fato de esta ser a cidade de origem de Paulo Vítor, onde ele estudava antes de residir

estava ligado a uma preocupação sobre a repercussão social dessa amizade, que poderia afetar a imagem social sobre seu próprio comportamento sexual. A mãe de Manfred (14) o proibiu de andar com alguns garotos no seu bairro porque circulavam suspeitas de que eles seriam gays.

Na escola, esse era um assunto sobre o qual, dentro de sala, oficialmente muito pouco se falava. Ele era abordado basicamente em duas situações. A primeira delas quando se falava sobre doenças sexualmente transmissíveis e a segunda, quando a professora explicava os genes XX e XY e os estudantes invariavelmente lhe perguntavam se a homossexualidade estaria ligada a um distúrbio genético.

Numa dessas aulas na turma 702, um menino perguntou: “Por que alguém nasce homem e quer virar mulher?” A professora explicou que muitas pesquisas dizem que existem genes que produzem menor quantidade de hormônios masculinos, o que explica a pessoa ser homossexual. Desse modo, não se trata, segundo ela, de uma preferência da pessoa, pois ela já nasce assim. Falou ainda que acontece também com outros animais. Explicou-lhes por fim que ser heterossexual é gostar de uma pessoa do outro sexo.

Novamente aqui é possível ver que ao referir-se sobre a homossexualidade, fala-se sobre a masculina e não a feminina. Além disso, a professora encontrou necessidade de explicar-lhes o que é heterossexualidade, mas não homossexualidade. Este primeiro termo, por ser a norma, não era utilizado por eles – ao menos eu nunca vi –, só existindo uma necessidade de nomear aquilo que foge do padrão de normalidade, nesse caso, a homossexualidade.

Além disso, a explicação dada pela professora era sempre de que isso era algo “natural”, inscrito nos genes e na fisiologia da pessoa e, portanto, inato, determinado já antes do nascimento. Se, por um lado, essa “naturalidade” busca evitar o preconceito, pois sendo algo natural deve ser respeitado, por outro, os estudantes acabavam freqüentemente vinculando homossexualidade à doença. A própria professora, mesmo que não explicitamente, dava margens a esse tipo de interpretação. Numa outra aula em outra turma, assim tentou explicar a suposta naturalidade da homossexualidade:

Não tem gente que nasce canhoto? Um menino deu outro exemplo: com a cabeça maior que o corpo. Ela continuou: com defeito de visão, com pouco cabelo. Assim,

o homossexualismo também é uma característica inata, do mesmo modo que tem gente que nasce pequeno, por exemplo. Mas não deixa de ser uma pessoa, com desejos etc.

Nesse caso, o homossexual é comparado ao canhoto, àquele que tem defeitos de visão ou pouco cabelo. São comparações negativas, em que a homossexualidade e os outros exemplos aparecem como um problema, como uma patologia. Sendo o outro momento em que oficialmente falava-se sobre esse assunto as aulas sobre DSTs/AIDS; percebe-se a recorrente negatividade em torno desse tema. Não é feita referência, por exemplo, a grandes artistas – escritores, pintores, músicos – homossexuais e suas obras, no máximo, àqueles que morreram por terem contraído o vírus HIV.

Nas entrevistas, diversos estudantes vincularam homossexualidade a um defeito ou doença. João (14) e Fábio (15) assim explicaram:

João: Eu acho que ninguém vira homossexual. Eu acho que do mesmo jeito que o homem nasce e vai crescendo tendo atração por outra mulher, o homossexual homem nasce tendo atração por outro homem e a mulher por outra mulher. Já nasce assim, ninguém vira, é impossível. Acho que é impossível virar homossexual e desvirar e **ficar bom** de novo.

Helena: Então tu achas que a pessoa já nasce.

João: É, eu acho. Eu acho que é tipo uma **má-formação** assim. Nasceu, **se formou errado**. Eu acho. Os hormônios, e tal¹⁰.

Fábio: A Silvana falou também que esse negócio de homossexualidade é uma **doença**. Que a pessoa não nasce porque quer. Ela já vem, nasce assim disso, aí causa isso.

Helena: E o que vocês acham sobre isso.

Fábio: Eu acho assim, sei lá, uma doença... Nunca ninguém soube porque as pessoas se tornam homossexuais. Mas eu acho que é doença, sim¹¹.

Nunca observei a professora chamando homossexualidade de doença, no entanto, no momento em que ela afirmava que isso era inato e associava a defeitos de visão, por exemplo, criava margens a esse tipo de dedução. Fábio parece duvidar da classificação como uma doença, mas ao final acaba concordando com o que interpreta ser a posição da professora. João não usa a expressão doença, mas “má-formação”. Por ter se “formado errado”, o garoto já cresceria tendo atração por outros homens ao invés de por mulheres.

¹⁰ Grifos meus.

¹¹ Grifos meus.

5

Construindo ideais de relações entre garotas e garotos

5.1

“Tipo de mulher”

Os temas trabalhados no NAM eram vários, tendo os seguintes sido citados em entrevista pela coordenadora:

Prevenção a DST/AIDS, prevenção ao uso indevido de drogas, violência, abuso sexual, valores éticos, direitos humanos, preconceito e discriminação, questões de gênero, fatores causadores de risco de câncer, qualidade de vida, campanhas, por exemplo, como combate à dengue, amamentação (...), meio ambiente, também. Tudo que envolva o bem estar do indivíduo é temática do Núcleo de Adolescentes.

As chamadas “questões de gênero” perpassavam diversos dos outros temas, porém, durante alguns encontros, elas foram trabalhadas como uma temática específica. Um cronograma de atividades distinto fora previamente programado pela professora, mas um acalorado debate, suscitado a partir da análise de uma música, levou a professora a tomar a seguinte decisão: “Vou trabalhar primeiro com as questões de gênero antes de entrar no tema da sexualidade”.

A música em torno da qual o grupo conversava era um dos principais sucessos entre adolescentes naquela época. Tratava-se da música “Já sei namorar” dos Tribalistas – Arnaldo Antunes, Marisa Monte e Carlinhos Brown. A conversa girava em torno das diferenças entre ficar e namorar: segundo o grupo, a principal diferença entre namorar e ficar diz respeito ao compromisso que o namoro implica, o qual não existe entre os “ficantes”¹. Essa diferença também foi estabelecida nas entrevistas:

¹ Diversas pesquisas já foram desenvolvidas sobre as diferenças entre ficar e namorar. A categoria ficar teria surgido entre os jovens nos anos 80, contrastando com o namorar por privilegiar o presente e não pressupor compromissos entre o casal (RIETH, 1998). A esse respeito, vide também SCHUCH, 1998 e SILVA, 2001.

Namorado, você namora em casa. Você passa de mão e todo mundo te olha. É diferente. Você não precisa depender de algumas certas pessoas. “Vamos para praia?” “Vamos.” Você não precisa depender da amiga, dos colegas. Você não precisa depender. Você pode assim, se ele puder também, chamar. “Vamos?” “Vamos.” (...) *Ficante* é sem compromisso. É sem compromisso um com o outro (Pâmela, 13).

A polêmica na reunião do NAM se instalou quando Marcelo (13) esbravejou: “Tem um monte de mulher aí que abre as pernas para qualquer um.”

A discussão tornou-se acalorada: algumas meninas discordavam, outras concordavam integralmente e outras, parcialmente, pois “nem todas são assim”. Entre os meninos as opiniões eram semelhantes. Em um certo momento, os homens que “correm atrás desse *tipo de mulher*” foram criticados. Com o avançado da hora, o “bate-boca” foi suspenso e a professora comprometeu-se a retomá-lo na reunião seguinte, quando sua promessa foi cobrada pelo grupo.

Questão semelhante já fora ponto de debate no ano anterior, durante um trabalho de multiplicação desenvolvido com algumas turmas do turno da manhã. Nessa ocasião, a professora conduziu um debate a partir de três diferentes situações de gravidez². Numa delas, um casal se conhecia numa festa, tinham uma relação sexual e, mais tarde, a menina se descobria grávida. Uma das perguntas formuladas pela professora durante o debate foi a seguinte: “É legal a menina conhecer o cara na primeira noite e ir para a cama com ele?”

Todo esse trabalho, inclusive essa pergunta, fora inspirado em uma proposta apresentada pelo Projeto Educação Ambiental e Saúde da SME durante uma reunião de coordenadores de NAM, que também estava impresso num jornal desse órgão. A pergunta ali sugerida era: “Como os jovens percebem a mulher que tem relações sexuais com um homem no primeiro encontro?” (AMBIENTE EM REDE, 2002, p. 3).

Em ambas as situações – no jornal e na sala de aula –, essas questões não eram formuladas em relação aos meninos. Não existia a pergunta “Como os jovens percebem o homem que tem relações sexuais com uma mulher no primeiro encontro?”. Isso parece não constituir um problema, algo passível de ser questionado. De modo semelhante, quando o menino criticou as “mulheres que abrem as pernas para qualquer um”, a possibilidade de homens terem um comportamento semelhante não foi nem mesmo cogitada, quanto muito, os

² Essa dinâmica será descrita integralmente no capítulo seguinte.

homens foram criticados por se interessarem por “esse *tipo de mulher*”. Essa expressão demonstra que ter diversos parceiros sexuais é algo condenado para as mulheres, enquanto o mesmo não ocorre em relação aos homens. No máximo, são criticados por se relacionarem com mulheres que adotam esse comportamento. Já as suposições em torno do número de parceiros de uma mulher lhe imprime uma identidade, ela é classificada como um “tipo”, “tipo” esse socialmente desvalorizado. O mesmo não ocorre em relação aos homens. É como se “esse *tipo de homem*” não existisse, pois quando esse comportamento é masculino, ele não é nomeado enquanto tal, a ponto de não ser nem mesmo cogitado ou problematizado. Em outras palavras, ter relações sexuais com várias pessoas não serve como mesmo critério de classificação masculino e feminino. Ao homem, isso não lhe imprime uma identidade como o faz em relação à mulher, ou, melhor dizendo, talvez lhe imprima uma outra identidade.

Apesar de não ter sido cogitado durante o encontro, esse comportamento atribuiria ao homem uma outra identidade, conforme aparece em entrevistas. Aquele que tem várias parceiras poderia até ser valorizado por isso, seja simplesmente porque isso é visto como “normal”, seja porque isso lhe garante experiência, afirma uma certa masculinidade, sendo assim motivo de admiração – e não de difamação como entre as meninas. São várias as falas que tratam sobre essas diferenças de gênero:

Se um homem transar com todo mundo, todo mundo acha que ele é um **machão**. Agora se a garota transar com um e com outro, aí já é motivo de boato. (Manfred, 14)

Pega (mal ter mais de uma paquera): “Ah, ela é uma **piranha**.” (Katlin, 14)

Essa questão também foi identificada pela professora Silvana:

ainda tem discriminação em relação à garota que fica com vários meninos. Eles podem, mas elas não podem. (...) O menino pode pegar várias garotas. Isso aí ainda é considerado como triunfo. Ela não. Se ela ficar com vários garotos ela é cachorra, ela é mal falada, ela é uma garota fácil.

A suposta “normalidade” como é visto um garoto se relacionar com várias garotas pode estar ligada a uma percepção social de que homens teriam “mais necessidade de sexo do que a mulher”, conforme observado também em outras pesquisas (VILLELA e BARBOSA, 1996). Essa percepção, difundida segundo Tânia Salem (2004), de modo quase unânime entre homens de camadas populares,

demonstra os regimes sexuais diferenciados a que homens e mulheres estão submetidos³.

Em uma pesquisa comparativa sobre a iniciação sexual de homens e mulheres no Rio de Janeiro e em Paris, Michel Bozon e Maria Luíza Heilborn (2001) demonstram que, no Rio de Janeiro, há uma clivagem interna da iniciação amorosa masculina, que separa estritamente aprendizagem sexual, aspirações sentimentais e desejo de formar um casal. Uma manifestação disso é a tendência dos homens, não só das camadas populares, de transpor essa clivagem para as mulheres, classificando-as segundo os usos que pudessem ter delas. Essas classificações são mutuamente excludentes: “mulheres fáceis” perdem a honra por não serem mais virgens e por estarem disponíveis a relações sexuais sem compromisso, enquanto as “mulheres sérias” ou “mulheres de família” podem e devem namorar oficialmente e, eventualmente, casar. Afirmam os autores:

A característica essencial dessas categorizações masculinas é que elas não têm equivalente entre as mulheres, as quais não classificam os homens segundo seu comportamento sexual. Essa dissimetria provém do fato de as mulheres não fazerem uso tão diferenciado dos homens em matéria amorosa, em razão de sua representação mais global do amor e do fato de classificarem os homens sobretudo em termos de papel social (BOZON e HEILBORN, 2001, p. 131).

Apesar desses autores terem entrevistado homens e mulheres entre 25 e 40 anos, ou seja, uma faixa etária bem mais elevada do que os adolescentes desta pesquisa, uma categorização semelhante das meninas já era colocada em funcionamento na escola, enquanto o mesmo não era feito em relação aos meninos. Categorizações semelhantes com adolescentes também foram observadas por Cristiane Cabral (2002)⁴.

Os relatos das entrevistas e os debates traçados em sala de aula também permitem perceber a divergência de opiniões em relação a esses regimes sexuais diferenciados por gênero. Nem todos/as se posicionam da mesma maneira a esse respeito. De qualquer modo, constatar ou criticar tal mecanismo, não impedia o seu funcionamento.

³ Essa pesquisa sobre representações de homens de classe popular sobre as sexualidades masculina e feminina e a relação entre gêneros teve por base 41 depoimentos masculinos retirados da Pesquisa Gravad (Gravidez na adolescência: estudo multicêntrico sobre jovens, sexualidade e reprodução no Brasil), coletados através de entrevistas em 2000 nas cidades do Rio de Janeiro, Salvador e Porto Alegre.

⁴ Nesta pesquisa, foram feitas entrevistas com 15 jovens pais e 14 mães de jovens pais moradores de uma comunidade favelada do Rio de Janeiro.

Na maneira como as questões são enunciadas, as falas são sempre sobre os “outros” e não sobre suas próprias experiências – até porque, a maior parte desses adolescentes ainda não tinha entrado na sexualidade adulta, no sentido de ter vivido sua primeira experiência sexual (BOZON, 2004)⁵. Semelhantemente, as opiniões expressas seriam também dos “outros”. Na maneira como o tema é exposto, são “os outros e as outras” que são avaliados “pelos outros” por suas relações afetivas ou sexuais. Suas próprias experiências não são cogitadas e quando expressam sua própria opinião nas entrevistas sobre esse tema, acabam geralmente assumindo uma posição “politicamente correta”, que reivindica uma igualdade entre homens e mulheres, igualdade essa que admitem não operar socialmente:

O homem pode transar com quem quiser que o pai ainda se orgulha. Agora se for uma menina, tem aquele chororó, aquele drama. Eu acho que devia ser direitos iguais, meninos e meninas. (Manfred, 14)

A mesma pessoa que identifica e critica essa “diferença de direitos”, pode, em outro momento colocá-la em funcionamento. Em um certo momento da entrevista, Júlia (14) comentou que “O garoto sair com três garotas, é normal. Agora a garota sair com três garotos, já pega a maior fama.” Noutro momento, ela assim se referiu a uma colega de sala: “E tem uma garota assim, de oito garotos com quem ela saiu, cinco ela transou. Ela faz sexo com a boca em todos eles.”

5.2

Circulação de informações e a necessidade de preservar-se

Essa mesma garota, que supostamente já teria tido relação sexual com cinco garotos, foi citada, direta ou indiretamente, em outras entrevistas. Contavam que ela não era mais virgem, o que era associado a outras atitudes: ela se masturbava, fazia sexo oral, já havia fumado e já teriam surgido boatos de que seria “lésbica”:

Tem uma garota na nossa sala que não é virgem. A do cabelo preto. (Ana Beatriz, 13)

A Paula falou que não é mais virgem. Já fumou.” (Hugo,14)

A única sem cabaça na nossa sala é a Paula.” (Leandra, 13).

⁵ A idade mediana da iniciação sexual no Brasil, segundo dados da pesquisa GRAVAD, é de 16,2 anos para os rapazes e de 17,9 anos para as moças. Essa pesquisa multicêntrica aplicou 4634 questionários a jovens de três capitais: Rio de Janeiro, em Porto Alegre e em Salvador (AQUINO, et al., 2003).

Na época em que disse isso, apesar de ninguém saber, Leandra já estava grávida. No início do ano seguinte, quando retornei à escola, o crescimento de sua barriga tornara sua gravidez evidente e assunto na escola. Foi uma das primeiras “novidades” que professores/as e algumas alunas que eu entrevistara no ano anterior vieram me contar.

O problema em uma garota não ser mais virgem está menos na “perda” da virgindade em si e mais na repercussão do fato, na grande possibilidade dessa informação circular entre colegas⁶. Preocupações com a difusão desse tipo de informação também foram observadas por Castro et. al. (2004), Bozon e Heilborn, (2001), entre outros. O ocorrido poderia ser disseminado pelas próprias amigas, pois, segundo Katlin (14), ela poderia contar para uma, que contaria para outra e assim sucessivamente. No entanto, o risco maior está no garoto comunicar aos pares e disseminar o ocorrido. Comentou Katlin: “Os garotos se acham o máximo, se sentem o máximo. ‘Eu peguei aquela, eu peguei aquela’. Falam assim na sala.”. Essa atitude masculina parece ligada ao fato de que a aquisição de um novo status com a concretização desse rito de passagem envolve, no caso dos homens, uma comunicação aos pares (BOZON e HEILBORN, 2001).

Uma gravidez, como no caso de Leandra, é uma outra forma de tornar público “a perda da virgindade”, no entanto, nesse caso, não é isso que se transforma em assunto, mas a gravidez. Essa questão será discutida no capítulo seguinte.

Outro receio das meninas é de que a perda da virgindade se revelaria através de mudanças físicas no corpo. Essa hipótese foi levantada em uma reunião do NAM. Meninas e meninos argumentavam que, olhando para uma garota, era possível perceber se ela já tinha tido sua primeira relação sexual, pois o corpo se modificava, os quadris ficavam mais largos, ela ficava mais desinibida, entre outros. O mesmo era imaginado em relação aos homossexuais. Um garoto contou sobre alguém no seu bairro que era “bicha, bicha mesmo” e que ele estava com “a bunda maior” desde que tinha arrumado um namorado. A professora desmentiu essas idéias, dizendo que mudanças no corpo de adolescentes eram provenientes de alterações hormonais e não decorrentes do fato de a pessoa ter ou não relações

⁶ Com quem e em que circunstâncias uma menina deve perder a virgindade também é objeto de atenção e preocupação das meninas, conforme analisado posteriormente.

sexuais. Mesmo assim, nem todos pareciam plenamente convencidos⁷. De modo semelhante à masturbação, através de argumentos do campo biológico – sua área de saber –, ela desmontava preconceitos em torno da virgindade.

Michel Bozon (2004) fala sobre uma nova normatividade das condutas sexuais: nas últimas décadas, observa-se uma passagem de uma sexualidade estruturada através de controles e disciplinas externas aos indivíduos a uma sexualidade organizada através de disciplinas internas. Nós exemplos citados na escola, observa-se que as normas que estabelecem a entrada na vida sexual adulta são diferenciadas para meninos e meninas, sendo justamente um certo descompasso entre elas que coloca a menina numa posição “complicada”.

Segundo as meninas, por ser algo valorizado para e pelos garotos, eles tornam públicas suas relações sexuais, divulgando assim também o nome da menina. Ao contrário do menino, isso poderá ser um problema para a reputação dessa menina. Os comentários sobre Paula que circularam na entrevista demonstram não ser infundada essa preocupação. Sua “reputação” era tratada com tamanha gravidade que em alguns momentos agiam como se não pudessem revelar sobre quem falavam, chamando-a, por exemplo, “a menina de cabelo preto”. Ninguém citou algum menino que tivesse algum comportamento semelhante. Novamente aqui, observa-se que esse “tipo de homem” não existe.

A própria Paula (14), sobre quem circulavam as fofocas, também estava ciente desse problema, como aparece nessa sua conversa com Pâmela:

Paula: Tem muito menino que **transa com você para mostrar para os seus amigos**: “transei com ela”.

Pâmela: Outros meninos têm orgulho de **exibir aquela garota**. Sabe que aquela menina não é **tocada** por qualquer garoto, não namora com qualquer garoto, não fica com qualquer garoto. Por exemplo, eu gosto muito de namorar. Eu nunca fiquei assim. Teve uma vez só na minha vida que eu só fiquei. E foi uma vez só e nunca mais. Eu sempre gostei de namorar. Os garotos que namoram comigo, **eles têm orgulho de passar comigo na rua**. E todo mundo vê, lá onde eu moro. As pessoas que namoraram comigo têm orgulho!⁸

Pâmela parece dirigir sua fala diretamente para Paula, explicitando, mesmo que indiretamente, distinções em relação a como imagina os relacionamentos da colega. No entanto, o que é mais forte na sua fala é a posição de objeto na qual ela se coloca. Nesse aspecto, ela em nada se diferencia do que ela quer se distinguir.

⁷ Essa idéia de que a perda na virgindade se expressa no corpo também foi observada por Bozon e Heilborn (2001).

⁸ Grifos meus. Paula, 14 anos e Pâmela, 13 anos.

Tanto ela, que namora, quanto as garotas que ficam são triunfos masculinos. Se na situação a qual Paula faz referência, o menino transa com a garota para mostrar aos seus amigos, na segunda situação, ela descreve o namoro com o mesmo objetivo: o garoto exhibe sua garota como se fosse sua propriedade, que não é tocada por qualquer um e com a qual ele tem orgulho de passar na rua. A própria estrutura gramatical das frases formuladas por Pâmela demonstram essa situação: o garoto é sempre o sujeito das orações e a garota o objeto. Ele exhibe, toca, namora, tem orgulho. Ela é exibida, é tocada, é motivo de orgulho. O orgulho de Pâmela está em ser motivo de orgulho para seu namorado.

Igualmente, a fala de Pâmela demonstra uma preocupação em se preservar para um namorado, motivo pelo qual ela evita relacionamentos do tipo “ficar”. Cabe salientar que nesses relacionamentos, aos quais elas se referem, ainda não está implícito a existência de relações sexuais – Pâmela contou na entrevista seus planos para a sua “primeira vez”. Apesar disso, ela coloca em funcionamento uma certa moral da reserva. Esta moral se distingue, na maioria dos casos, da idéia de se reservar ao futuro marido e ter relações sexuais apenas após o casamento⁹, apresentando hoje mecanismos distintos de funcionamento.

A profunda reorganização das normas da passagem à sexualidade adulta nas últimas décadas não constitui uma “liberação” no sentido estrito. É bem verdade que a primeira relação não é mais ligada ao casamento, que se tornou uma passagem tardia e, de qualquer forma, facultativa. Mas a temporalidade da passagem ao ato está atualmente ligada, por um lado, a uma norma de grupo de idade (o momento em que os colegas ou amigos a realizam) e, por outro, a uma norma relacional: a primeira relação sexual acontece hoje em dia bastante cedo na história de um relacionamento, pouco tempo depois de os parceiros se encontrarem. Ela é o lance inicial de um casal informal: é a experiência da sexualidade – e não mais a reserva sexual – que é considerada produtora de vínculo e de conhecimento do outro e de si mesmo (BOZON, 2004, p. 127).

A emergência de um “ideal da primeira relação” é típica desse quadro de recomposição das normas que afetam a primeira relação sexual, afirma o pesquisador. Segundo esse ideal, a primeira relação deveria ocorrer dentro de um relacionamento amoroso escolhido, contribuindo para confirmar a capacidade do indivíduo para travar um relacionamento. Esta seria uma versão transformada de uma norma mais antiga, segundo a qual a primeira relação sexual deveria se dar

⁹ Uma menina, cuja família freqüenta a Igreja Universal afirmou que pretende casar virgem. A menina que fazia entrevista com ela, concordou, referindo-se ao fato de sua mãe ter casado virgem.

com o grande amor ou com o cônjuge. O poder dessa percepção é mais estruturante entre as mulheres:

no caso de uma relação sexual precipitada com um parceiro eventual, as mulheres exprimem maiores remorsos, na medida em que, sem dúvida, os homens sempre podem se declarar satisfeitos por ter adquirido uma experiência individual qualquer, boa ou ruim, em matéria de sexualidade (BOZON, 2004, p. 128).

Esse “ideal da primeira relação” é muito forte entre as adolescentes pesquisadas. Diferentemente do que acreditam algumas professoras da escola, elas estão, sim, preocupadas com a virgindade. A virgindade ainda se constitui um valor, menos em si mesmo e mais a partir da importância atribuída à primeira relação sexual e a como esse ritual de passagem torna-se público.

5.3

Tirar e perder a virgindade

Para referir-se à primeira relação sexual de uma mulher, os termos utilizados eram “perder a virgindade” ou simplesmente “se perder”:

Vitória: Eu tenho uma prima que ela **se perdeu**. Antes de ela **se perder**, ela conversou com a mãe dela, o namorado dela. Foi ao ginecologista, tomou remédio.

Helena: Se perder significa o que?

Vitória: **Perder a virgindade**. Aí ela foi ao médico, começou a tomar remédio, a usar camisinha. Então tipo assim, você fazer e conversar com a sua mãe primeiro, com alguma pessoa mais experiente, eu acho que você fica mais à vontade do que fazer com uma pessoa assim. Eu achei maneiro da parte dela ela chegar e conversar com a mãe dela¹⁰.

A utilização dessas expressões indica que a primeira relação é vista como um rito de passagem, que implica na perda de uma condição sexual para a aquisição de outra. Sendo a “perda da virgindade” um rito irreversível, essa passagem é motivo de grande preocupação para as meninas. A expressão “perder-se” é ainda mais ampla, pois, nesse caso, não expressa apenas a perda de uma condição específica, mas a perda da garota como um todo.

As expressões “perder a virgindade” e “se perder” também eram utilizadas para garotos, apesar de, para eles, a primeira ser mais freqüente. Por outro lado, a expressão “tirar a virgindade” só era utilizada para os meninos, nunca para meninas. Vitória assim contou sobre um casal de amigos que tinham tido suas primeiras relações sexuais um com o outro:

¹⁰ Grifos meus.

Ele **se perdeu** com a Janaína e a Janaína **se perdeu** com ele. **Ele tirou e perdeu**. Então, para ele, a Janaína é tudo. Eles têm a maior amizade. Eles terminaram. (...) Ele falou que foi a mulher que marcou a vida dele. **Ele ter tirado e ter perdido**. Eu conheço muito isso. Eu tenho mais amizade com homem do que com mulher. Então todos os garotos que eu converso sobre isso, eles sempre falam que é sempre maneiro **tirar a virgindade** de uma garota. Que a garota marca você: que um dia eu pude **tirar a virgindade** de uma garota. Tem muitos garotos que **tiraram a virgindade** e estão com ela até hoje, ou então estão com outras namoradas e gostam muito daquela. Eu acho que isso sempre marca. Por mais que o garoto faça com uma porrada de garotas, sempre a primeira marca ele.

Logo após essa sua fala, perguntei à Vitória se uma garota também não tira a virgindade de um garoto. Primeiramente, ela fez silêncio e uma expressão de espanto. Após alguns segundos, concluiu: “É verdade. Se o garoto for virgem. E os dois forem virgens, vai tirar e vai perder junto com ele. Mas é difícil encontrar um garoto virgem.”

Frente à minha questão, ela acabou concordando que uma garota também poderia tirar a virgindade do garoto. No entanto, essa expressão não era utilizada para meninas. Sua observação de que “é difícil encontrar um garoto virgem” demonstra o quanto minha pergunta soou fora de contexto, referindo-se a uma situação considerada improvável.

Cabe notar que essa questão da primeira relação sexual é analisada nesse capítulo predominantemente a partir de uma perspectiva das meninas entrevistadas. Há poucos momentos nas entrevistas em que meninos falam sobre essa questão. O fato de um número menor de meninos ter concedido entrevista, conforme analisado no primeiro capítulo da tese, explica parcialmente essa limitação desta pesquisa. Além disso, as entrevistas com os meninos giraram mais em torno de situações escolares e tocaram menos em questões mais pessoais. O fato de eu ser uma pesquisadora mulher parece ter criado uma situação mais favorável para que algumas meninas falassem sobre assuntos mais privados. Farei referência às falas dos meninos e ao que as meninas dizem sobre eles em momentos oportunos ao longo das análises.

5.4 Planejando a prevenção

Com exceção de Paula, todas as outras meninas entrevistadas expressavam, de forma explícita ou não, ainda não terem tido uma relação sexual. Também

algumas professoras chegavam a essa constatação. Isso não necessariamente significa que de fato isso não tivesse ocorrido, sendo um exemplo o de Leandra, que já estava grávida, mas falava somente sobre a não virgindade da colega. Independentemente disso, o que interessa aqui não é se elas eram virgens ou não, mas como essas garotas referiam-se a isso e idealizavam a sua primeira relação sexual.

Na fala supracitada sobre sua prima, Vitória (13) conta que, após ter ido ao médico, ela passara a tomar pílula anticoncepcional e que também usaria camisinha. Já Bruna (14) projetava uma tripla proteção para si: “A primeira vez que eu for transar, ele vai ter que botar [camisinha], eu vou por e ainda vou tomar anticoncepcional!”

O uso de camisinha ou de algum método anticoncepcional faz parte das preocupações das adolescentes em torno da sua primeira relação sexual. Também os meninos fazem menção ao preservativo: “Eu nunca transei ainda não, mas eu sempre penso de já ter bastante camisinha guardada já.”, disse Manfred (14).

Os/as adolescentes demonstram ter incorporado os ensinamentos escolares sobre a necessidade do uso de um preservativo. Se isso resultará na adoção concreta dessa prática é impossível afirmar, no entanto, no plano discursivo, eles/as manifestam projetos de adotar uma prática preventiva. A gravidez de Leandra relativiza a possibilidade de uma transformação plena desses discursos em comportamentos concretos. Segundo ela, quando fosse ter sua primeira relação, exigiria o uso da camisinha. No entanto, sua gravidez levanta a possibilidade de que isso talvez não tenha acontecido.

Vemos aqui que, hoje em dia, a entrada na sexualidade adulta é subordinada ao que Michel Bozon chama de uma “poderosa obrigação de proteção”:

À norma contraceptiva acrescentou-se a norma do uso da camisinha desde a primeira relação, iniciada com as campanhas de prevenção da aids e que se impôs em apenas alguns anos. Isso traduz algo mais além do medo da contaminação: a adoção da camisinha no repertório sexual juvenil cria um ritual reconhecido que, diante da incerteza da fase de experiência no início de um relacionamento, organiza e estabelece uma atitude socialmente “responsável” na relação sexual (BOZON, 2004, p. 127).

A necessidade de proteção também aparece nos relatos, sendo incentivada pelas mães e, em alguns casos, por médicos, conforme contou Vitória sobre sua prima. Vitória aprovou a atitude da prima de envolver a mãe e um médico no planejamento da sua primeira relação sexual, o que teria resultado numa dupla

prevenção: o uso do anticoncepcional e do preservativo. Além disso, Vitória acredita que conversar com a mãe ou alguém mais experiente, deixa a pessoa “mais à vontade” para enfrentar esse momento.

A mãe também foi citada por duas outras garotas como uma interlocutora que dá conselhos sobre o que deveria anteceder a primeira relação sexual da filha. Os conselhos maternos manifestam uma preocupação em prepará-la e, principalmente, protegê-la para esse momento. Para uma dessas mães, a preparação também consistiria em ir ao ginecologista. A mãe da outra sugere à filha a possibilidade de usar um método anticoncepcional no caso da índole do garoto ser aprovada e da relação ser estável:

Ela fala que **se um dia eu tiver que me perder**, é para eu **usar camisinha**. Falar com ela, para ela me levar ao **ginecologista, tomar anticoncepcional**. (Júlia, 14)

Minha mãe chega assim: quando você for ter, é, **perder sua virgindade**, aí você **se protege direito**. Se for um garoto direito e tiver namorando com ele e tal, se você quiser usar **camisinha** usa camisinha, mas existe **método anticoncepcional** também. Já existem várias coisas para tu evitar a gravidez. (Carla 13)¹¹

Nesse aspecto, mães ou médicos nunca apareceram como mediadores para os meninos. As preocupações maternas giram em torno da proteção da filha, o que envolve o uso da camisinha e principalmente da pílula anticoncepcional. Nota-se que a preocupação com a gravidez parece ser maior do que em relação a doenças, pois a pílula é destacada como opção ao uso do preservativo. Nesse aspecto, os conselhos maternos se diferem dos escolares. Na escola, os conselhos sobre prevenção prescreviam sempre o uso da camisinha masculina ou feminina e não a pílula anticoncepcional.

Outra questão a ser pontuada é que, na maneira como as meninas colocam a questão, contam que essas solicitações advêm de suas mães. Apesar de concordarem com sua opinião, o que as filhas afirmam não é exatamente que irão fazer isso, mas que suas mães lhes indicam que o façam.

Apesar dessas considerações, a mediação da mãe no planejamento da primeira relação sexual é citada por poucas meninas. Desse modo, também é restrito o acesso a um médico ginecologista, pois isso aparece sempre como dependente da iniciativa materna. Não há nenhuma declaração de intenção de contato médico que independa da mãe, assim como não há referência a médicos entre meninos.

¹¹ Grifos meus.

Além disso, todo esse planejamento preventivo está no plano das intenções, pois, com exceção do que teria acontecido com a prima de Vitória, a conversa com a mãe, a ida ao médico, a utilização da camisinha ou de métodos anticoncepcionais são coisas que ainda estão por acontecer. Pode-se dizer que são planejamentos de planejamentos.

5.5

Idade ideal: meninas aguardam, meninos apressam-se

De um modo geral, as adolescentes consideravam ter pouca idade para uma relação sexual. Pâmela (13) concordava com sua mãe que lhe dizia que ela ainda era “muito nova”, que devia “esperar um pouco”: “Eu também tenho essa consciência de que eu sou muito nova”.

As adolescentes não sabiam definir quando deixariam de ser muito novas para ter uma relação sexual e não raro buscavam na professora uma definição nesse sentido. A pergunta “Qual a melhor idade para ter uma relação?” foi escrita por uma aluna e sugerida como tema a ser trabalhado no NAM. Também na turma 701, quando deveriam escrever numa folha de papel dúvidas sobre sexualidade, alguém escreveu: “Na adolescência, é normal o sexo?!” Outras professoras de outras escolas também citaram perguntas semelhantes nas suas instituições.

Essa preocupação não apareceu entre os meninos, só entre as meninas. É como se eles não precisassem aguardar o momento correto, pois quanto antes essa passagem ocorresse, melhor. Diferenciando-os delas, as meninas comentavam que eles não têm vergonha de falar que não são mais virgens e que inclusive mentem afirmativamente a esse respeito. Diferentemente de para uma menina, “não pega mal” um garoto não ser mais virgem. Dizem que isso é “normal”. “O engraçado”, disse Júlia (14), “é você encontrar um garoto que ainda seja virgem”.

Enquanto as meninas devem aguardar e se preservar para o momento correto, os meninos parecem ter de correr contra o tempo para deixarem de ser virgens, tornarem-se homens e serem considerados “normais”. Percebe-se que a virgindade e o valor dado à primeira relação sexual são marcas de distinção de gênero na nossa cultura, conforme também observado por outras pesquisas (BRANDÃO, 2004, CASTRO et al., 2004, BOZON e HEILBORN, 2001).

Manfred (14) contou estar investindo nessa passagem. Disse que ainda não “transou”, mas que “quase já chegou lá”. A primeira tentativa foi com uma “ficante”: “Aí uns três dias depois, a gente resolveu que ia ser, mas aí teve aqueles curiosos que chegaram e atrapalharam. Depois com uma prima, quase foi, mas não foi.” Logo depois comenta que sua prima era muito “assanhada”, pois “dava em cima de todos os primos”. Frente a essas tentativas frustradas, Manfred diz: “Eu estou procurando ainda. Eu sou muito tímido, então eu não chego nas meninas.” Durante a entrevista, quando Selena contou que achava que não ia atender ao desejo de sua mãe de que ela casasse virgem, Manfred brincou: “Eu já estou nessa lista, heim?”

Uma outra normalização etária refere-se à diferença de idade entre o casal. Não é considerado adequada a existência de uma “grande” diferença de idade entre a menina e o menino. Esse era mais um dos problemas que citavam em relação à Paula: “Ela falou que ela se perdeu com 12 anos. O garoto tinha 17 anos. E depois com um garoto de 23, ela tinha 13. Olha a diferença de idade!” (Júlia, 14).

Ao analisar as mudanças contemporâneas na forma pela qual as condutas sexuais são atualmente postas em relação com a temporalidade biográfica, Bozon (2004) mostra que, paradoxalmente, há tanto um desaparecimento das fronteiras entre as idades e uma ampliação inaudita de possíveis, quanto uma normalização biográfica da sexualidade:

Por um lado, a atividade sexual não é mais apanágio da pessoa casada, em idade de ter filhos. Houve uma extensão da vida sexual às idades mais baixas, mas também, e, sobretudo, às idades mais elevadas, acrescidas do fato de que as biografias sexuais se desenrolam cada vez menos linearmente em função das idades. Esse processo remete a uma reorganização mais global das idades (...) devido à desstandardização das transições e dos percursos biográficos, ao caráter cada vez mais reversível das passagens (...) ou ao aumento da mobilidade conjugal: a idade do indivíduo prediz cada vez menos seu *status* matrimonial (...) ou seu estilo de atividade sexual e as transformações das condições sociais do envelhecimento ao longo das gerações favoreceram tanto a aspiração como o acesso a uma atividade sexual prolongada.

Mas, por outro lado, observam-se fortes sinais de normalização. A entrada na sexualidade adulta, no sentido de ter vivido a primeira relação sexual, se faz hoje em dia dentro de um intervalo de tempo cada vez mais restrito (dois ou três anos), em torno da idade mediana (17,5 anos). Essa forte sincronização temporal das primeiras experiências em matéria de sexualidade substitui a relativa dispersão dos comportamentos anteriormente existente. A experiência dos grupos de pares, cujo papel na elaboração das condutas adolescentes e juvenis é extremamente importante, contribui para essa concentração, assim como a massificação escolar,

que faz com que as primeiras experiências se concentrem mais para o fim da escolaridade secundária. (BOZON, 2004, p. 121-122)

O autor ainda pontua que a passagem ao ato entre os rapazes e as moças está muito ligada ao fato de que os membros do grupo de pares a tenham feito, conforme atestam também outras pesquisas. As normas do grupo de pares exercem influência no comportamento sexual de adolescentes, em particular no que se refere à idade da primeira relação sexual (DURAND, 2002). Na escola pesquisada, essa influência dos grupos de pares parecia funcionar, pois a única garota da turma que já teria tido uma primeira experiência sexual era bastante discriminada por seu comportamento.

Também as professoras pareciam reconhecer o funcionamento desse mecanismo, o qual, algumas procuravam desconstruir:

Falo que a primeira vez não é uma coisa que tem que ser feita porque o grupo, no grupo deles as meninas já foram, já iniciaram. Não tem aquela idade certa, a gente fala muito sobre isso. (Professora Carla)

5.6 A primeira vez deve ser da lista

Assim como as preocupações em torno da prevenção e da idade ideal, as atenções em torno de com quem e em que tipo de relação elas querem que esta passagem ocorra são intensas. As adolescentes querem ter sua primeira relação sexual com a pessoa “certa”, no momento “certo”. Preocupação semelhante foi identificada por Mary et. al. (2004) e Rieth (2002). Bozon e Heilborn (2001) também mostram que resistência da mulher e insistência do homem fazem parte de um regime ideal das relações de gêneros, em que a mulher deve saber julgar em que momentos pode acontecer maior intimidade corporal.

Uma das exigências é encontrar alguém de quem ela goste. No entanto, as principais exigências giram em torno do tipo de relacionamento e do garoto:

de repente pode ser com meu **namorado**, o meu **marido**, desde que seja um **cara legal, que me entenda**. Um cara que me **compreenda**, que **saiba o que eu passo**, se eu passar por uma dificuldade, a **dificuldade** que eu passo, quais são **os meus problemas**. Um cara que **divida tudo comigo**, um cara que **não queira só fazer sexo** (Vitória, 13).

A fala de Vitória indica alguns critérios que foram elencados por várias garotas. Elas pretendem que a primeira relação sexual ocorra numa relação estável: para a maioria delas numa relação de namoro, para algumas, ligadas à igreja, após o matrimônio. No entanto, isso, por si só, não é suficiente, pois dentro

desse critério está inserido um outro duplo critério temporal referente à durabilidade da relação: ela já deve existir a algum tempo e deveria continuar a existir após o ato sexual. Pode-se dizer que a temporalidade do ingresso na sexualidade adulta é regulada não só pela idade da garota, mas também pela duração e perspectiva futura da relação. Podemos observar aqui algo destacado também em outras pesquisas (BOZON e HEILBORN, 2001): a experiência sexual propriamente dita aparece para essas meninas como consequência da consolidação de um vínculo amoroso. Essa questão será exemplificada a partir das falas de Bruna e Pâmela transcritas logo a seguir.

Antes disso, cabe ressaltar um outro elemento na fala de Vitória muito recorrente entre as meninas. O garoto com quem desejam ter uma primeira relação sexual deve preencher alguns requisitos que não variam muito de uma garota a outra – com exceção de Paula. Elas nunca falaram sobre qualidades físicas desse garoto, tampouco sobre sua idade e se deveriam ou não ter experiência sexual prévia. Elas sonham não com “um príncipe encantado de olhos azuis”, mas com “um príncipe” que goste delas, as valorize, seja compreensível e carinhoso, compartilhe alegrias e dificuldades etc.

Por fim, o ideal da primeira relação sexual aparece sempre como resultado de uma decisão consciente, em que as meninas se vejam “sabendo o que estão fazendo”. Para elas, não é algo que deveria acontecer inesperadamente ou, como disse Bruna, “acontecer por acontecer”. Tudo isso visa evitar um temível arrependimento. Esse temor de um arrependimento seria uma questão que afeta mais às mulheres do que aos homens, pois eles ao menos teriam adquirido experiência (BOZON, 2004 e BOZON e HEILBORN, 2001).

Todas essas questões são particularmente evidentes num trecho da entrevista entre Paula, Bruna e Pâmela transcrito abaixo. As opiniões e experiências de Paula divergem das de Bruna e Pâmela. Paula contara como fora sua primeira relação sexual: ela tinha 11 anos e o *ficante*, que, supostamente teria “virado um namorado constante”, 19 anos. Sua mãe só ficou sabendo depois. A entrevista deixa transparecer uma dúvida sobre se de fato o *ficante* transformara-se em namorado ou se essa observação tinha por objetivo se adequar minimamente às expectativas das amigas em torno de um ideal de primeira relação sexual. Logo a seguir, Bruna e Pâmela contam como gostariam que essa passagem ocorresse com elas:

Bruna: Eu prefiro que seja com o meu **namorado**, mas que **não seja assim um relacionamento recente**, que dure bastante tempo.

Pâmela: **Anos.**

Bruna: Ou seja, que **eu esteja sabendo o que eu estou fazendo, consciente, paciente**. Que seja uma **pessoa legal, compreensiva, carinhosa**, para eu depois **não me arrepende**r. Eu acho que a primeira vez é uma coisa muito, **da lista** assim.

Helena: Do que?

Bruna: Da lista.

Helena: Da lista? Como assim?

Bruna: **É muito especial**. Colocar na lista aquela pessoa. **Não é bem aconteceu, aconteceu**. É especial. Primeira vez, você lembra: “Olha, eu tive com essa idade. Perdi minha virgindade pequenininha. Ele era muito especial. Ele era carinhoso.” Não sei o quê.

Paula: **Já no meu caso é diferente. Eu faço por fazer, por gostar**. Eu vou morrer mesmo.

Helena: E você acha que essa primeira vez foi especial?

Paula: Foi especial, porque aí **eu pude aprender** assim.

Bruna: Depois eu acho que quando acontecer comigo, **eu queria continuar com o garoto** e não fazer e ele ir embora e eu nunca mais ver ele. Se não desse mais, tudo bem, mas se continuasse, ia ser uma beleza. Ia ser ótimo, se a gente transasse por bastante tempo, assim. **Continuar um relacionamento normal**.

Helena: E você, Pâmela?

Pâmela: Eu acho a mesma coisa, tem que **continuar o relacionamento**. Não tem que ser uma vez daquela ali para ficar. Tem que ser com o namorado, com o marido, o noivo. Tem que ser **uma coisa muito elaborada**. Como diz a Bruna, **tem que estar na lista**. Tem que estar no diário, o dia marcado. Aí faz um ano, aí você marca.

Segundo o ideal de Bruna e Pâmela, a primeira relação sexual não deve ser algo que ocorra inesperadamente. Ao contrário, essa passagem deve ser minuciosamente preparada no que diz respeito a com quem ela irá ocorrer, em que tipo de relação e em que momento da relação. Ela deve ser algo “muito elaborado” dentro de um relacionamento considerado “normal”. Esses preparativos teriam efeitos que vão além do rito de passagem em si, ficando marcado na história de vida dessa garota. A primeira vez, diz Pâmela, “é uma coisa da lista”. É um acontecimento a ser registrado na agenda, de modo a não esquecer a data e comemorar o aniversário.

Paula, por outro lado, discorda de tudo isso, pois considera essa uma “atitude careta” – como definiu noutro momento da entrevista. Ela diz que tem relações sexuais porque gosta e, quando é questionada sobre se sua primeira relação sexual teria sido especial, diz que sim, mas o motivo é completamente diferente dos levantados pelas colegas. Foi especial pela aprendizagem que aquela passagem lhe proporcionou.

5.7 Intervenção escolar sobre as relações de garotas e garotos

Considerando os objetivos dessa pesquisa, cabe agora se questionar sobre como a escola se refere a esse rito de passagem e, desse modo, como interfere nesse aspecto da vida dos/as adolescentes.

Para as professoras, de um modo geral, a virgindade deixou de ser algo valorizado entre as meninas, conforme aparece abaixo, em um trecho de uma entrevista com uma professora de uma escola em Copacabana:

Helena: E como elas vêem essa questão da virgindade? Isso ainda é um valor ou deixou de ser?

Carla: Eu acho que deixou de ser. Deixou de ser.

Helena: E elas têm algum ideal, assim. Às vezes eu vejo algumas meninas, com algum discurso de que a primeira vez tem que ser com alguém especial. Não sei se você percebe alguma coisa neste sentido.

Carla: Não, eu acho que não tem, não vejo essa coisa romântica, assim. Não vejo isso mais. Apesar até de a gente conversar muito sobre isso. Não é porque a colega foi, que vocês têm que fazer isso para se sentir aceita no grupo, porque todo mundo já fez. Nós temos conversado sobre isso. Será que está na hora, será que é com este que eu quero? Tem que ter um envolvimento emocional. Não é só eu vou fazer para ver como é. Eu acho que na maioria é muito isso.

Essa professora – assim como outras – considera que a virgindade não é mais um valor para as meninas, que seriam influenciadas pelos pares e teriam a primeira relação sexual por curiosidade, “para ver como é”. As entrevistas feitas com as adolescentes nesta pesquisa trazem conclusões distintas dessas constatações docentes, conforme demonstrado ao longo deste capítulo. Conversando com elas, pode-se perceber que valorizam a virgindade a partir da intensa atenção dada a primeira relação sexual. Essa passagem não aparece sendo motivada por “curiosidade”, elas não pretendem que “aconteça por acontecer”. Ao contrário, manifestam uma clara vontade que esse momento seja planejado, “elaborado”, “consciente”, que ocorra com a “pessoa certa”, num determinado tipo de relação e em um momento específico da trajetória dessa relação.

Todavia, as professoras expressam inquietação com uma suposta despreocupação das adolescentes com o ingresso na sexualidade adulta, motivo pelo qual buscam enfatizar a importância de uma relação sexual na vida de um casal e a “responsabilidade” à qual essa passagem deve estar associada. Comentou Carla, a mesma professora em Copacabana:

Para começar a ter a relação sexual é uma coisa que tem que ter muita **responsabilidade**. É o seu corpo. Você tem que ter **responsabilidade** para **cuidar**

da sua saúde e de uma vida que você vai colocar aí no mundo sem querer. Então é uma **invasão**, você tem que permitir ou não. Então não é para qualquer um te tocar, te invadir. Você não vai deixar qualquer pessoa fazer isso. A gente comenta muito isso da **responsabilidade**.

Nessa fala da professora Carla, a importância da responsabilidade é destacada frente a necessidades de alguns cuidados a serem adotados: cuidados com a saúde, com uma gravidez não prevista e com a proteção da intimidade. Neste ponto, seria o caso de dar atenção ao fato que o lugar da chamada “intimidade”, espaço supostamente privado, torna-se objeto de um embate: por um lado, deve ser preservado de “invasões”, enquanto, por outro, é investido por intervenções escolares que visam alterar suas condutas. A responsabilidade aparece como algo imprescindível para a adoção de uma prática preventiva, no que se refere a doenças, à gravidez e à privacidade. Emerge aqui novamente uma sobreposição entre corpo e intimidade como foco de fortes preocupações preventivas que perpassam todo o trabalho escolar de educação sexual.

Algumas atividades desenvolvidas no NAM podem ser citadas como exemplos de práticas que tinham a clara intenção de desenvolver entre o grupo um sentido de “responsabilidade” em torno das relações sexuais. Para isso, retomo o debate no NAM, descrito no início deste capítulo, sobre o “tipo de mulher que abre as pernas para qualquer um”. Questão central nesse debate era se seria ou não adequado um casal ter relações sexuais logo no primeiro dia em que se conhecessem. Os/as estudantes reconheciam que havia casos em que isso acontecia. Ao menos uma garota, conforme expressou durante um trabalho de multiplicação, não considerava inadequado esse comportamento, pois se tivesse “rolado uma atração muito grande entre os dois” poderiam dormir juntos já no primeiro encontro.

Essa opinião, no entanto, não era partilhada pela professora. Sua mensagem final em torno desse debate foi de que, antes de uma relação sexual, as pessoas devem conversar, se conhecer melhor, o que inclusive facilita o uso da camisinha. Também em outros momentos, o uso do preservativo aparece como dependente de uma negociação que passa por uma suposta conversa. A necessidade de usá-lo é apresentada dentro de uma relação ideal e não considerando as diversas possibilidades de relação entre duas pessoas. Mais do que prescrever o uso do preservativo, prescreve-se um tipo de relação: heterossexual e com algumas etapas a serem seguidas. Assim, a importância da camisinha é destacada sempre dentro

de um padrão idealizado de relacionamento e não dentro de relacionamentos sexuais de um modo geral, independentemente de quais sejam suas características e configurações. Outras formas de relacionamento são, direta ou indiretamente, desvalorizadas ou, no mínimo, não consideradas.

O debate não é guiado, por exemplo, no sentido de “como um casal, que se conhece em um baile funk e acaba transando na mesma noite, usa camisinha”. O curso do debate é de que esse casal não deve transar já na primeira noite, mas esperar, se conhecer melhor e só então ter relações sexuais e usar camisinha. Além disso, o casal que aparece nessas situações é sempre de um garoto e uma garota, ou seja, heterossexual. Não são construídas situações com relações homossexuais nas quais a camisinha deveria ser usada. Percebe-se aqui que não há lugar no currículo para a idéia de multiplicidade de sexualidade ou de gênero (LOURO, 2004). Conforme mencionado anteriormente, faz-se referência na escola aos homossexuais e à necessidade de usarem preservativo quando se fala sobre DSTs e AIDS.

Além disso, esse modo de divulgação do uso da camisinha pressupõe racionalização e controle da relação, a qual não é relacionada ao inesperado ou até mesmo ao descontrole. Essa expectativa de controle subjacente à prática educativa parece pouco condizente com a realidade, conforme têm atestado vários estudos (SALEM, 2004, CABRAL, 2002, entre outros). Na cultura brasileira, a sexualidade masculina hegemônica é freqüentemente associada ao descontrole e racionalizar os “impulsos sexuais” acaba sendo visto como não condizente com a virilidade. A fala do aluno Manfred (14), “Na hora a gente não pensa em nada, só pensa em transar, transar, transar!”, é exemplar nesse sentido.

Mensagem semelhante à descrita anteriormente foi transmitida através da exposição de um vídeo, intitulado “A primeira vez”. O vídeo traz a história de um casal de adolescentes que, após terem se conhecido e “ficado” em uma festa, marcam um novo encontro. O garoto conversa com seu amigo em uma academia de ginástica sobre suas expectativas e inseguranças em relação ao próximo encontro e a garota faz o mesmo em casa com uma amiga. Ela pedira ao garoto para saírem juntos de motocicleta e divide com a amiga seu sonho de ter sua primeira relação com ele. Apesar desse desejo, está insegura sobre o encontro, o que é acrescido pelo fato de estar menstruada. Insegurança semelhante é vivenciada pelo garoto, que expressa sua dúvida sobre se ela irá aceitar sair com

ele, se quer transar ou não, se a relação vai dar certo, como será colocar a camisinha etc. O amigo lhe dá apoio, incentiva-o a usar o preservativo, pois só assim estará se protegendo de doenças e de uma gravidez. Além disso, sugere que pratique em casa como colocá-la, já antes do encontro. Quando o garoto bate na porta da casa da garota, as dúvidas e insegurança de ambos permanecem e uma discussão faz com que quase desistam do encontro. Decidem, então, simplesmente tomar um sorvete na praça, até onde vão caminhando, e não de moto. Ao final, felizes, combinam ir ao cinema no sábado.

Esse vídeo foi transmitido em duas reuniões do NAM, no grupo da manhã e no da tarde. Em ambas ocasiões as reações foram semelhantes. Ficaram decepcionados, pois aquilo que o título do vídeo anuncia não chega a acontecer: o casal não tem sua “primeira vez”, ou seja, sua primeira relação sexual. Além disso, comentaram que o garoto era “muito esquisito”. Consideraram estranhas suas dúvidas e inseguranças. Elas seriam inadequadas para um homem, a ponto de terem dito que ele era afeminado. Entre outros comentários feitos sobre o filme, o que gostaria de destacar aqui é que a professora buscou transformar a decepção dos/as adolescentes com o filme em uma mensagem semelhante à transmitida a partir do debate supracitado. “A primeira vez”, a qual o título se refere, seria “a primeira vez que saem juntos”, o primeiro encontro, quando ainda não estão preparados para uma relação sexual. Perguntou: “É no primeiro encontro que é para acontecer?” e ela mesma respondeu: “Não, é para conhecer melhor primeiro.”

Nesse exemplo, vê-se novamente a prescrição de um tipo de relacionamento “etapista”. Na medida em que os/as docentes imaginam os/as adolescentes irresponsáveis, despreocupados com a primeira relação sexual, ingressando na sexualidade adulta precocemente, buscam intervir nas suas relações, a fim de torná-los responsáveis, adiando essa passagem. O uso de algum preservativo ou algum outro método anticoncepcional se inseriria dentro desse padrão ideal de relação. No entanto, na medida em que as relações entre as pessoas não seguem sempre esse curso, a prescrição do preservativo perde efeito, uma vez que ela não é pensada, discutida ou problematizada dentro de outras formas de relacionamento.

A escola trabalha ainda com outros ideais de relação e de comportamentos, como em torno da maternidade e da paternidade, os quais são analisados no próximo capítulo.

6

Ensinado a prevenir a “gravidez precoce”

6.1 Sobre a inadequação social entre gravidez e adolescência

Durante uma entrevista com dois garotos, um deles contara que já conversara com seu pai e sua mãe sobre questões ligadas à sexualidade. Ao ser questionado sobre o que aprendera de diferente no colégio em relação ao que fora falado em casa, Marcos (14) respondeu que, na escola, aprendeu sobre “gravidez precoce e doenças”. Felipe (14) concordou: “É, fala-se de mais doenças aqui na escola. Algumas doenças até que eu não sabia direito”. Marcos complementa: “Eu não sabia que tinha gravidez precoce!”, e diz que só sabia que existia gravidez. Ao ser questionado sobre o que diferencia uma da outra, explicou: “Para mim, a pessoa que planeja o filho e aceita o filho, é a gravidez normal. E a gravidez precoce é a daquela pessoa que rejeita o filho”. Perguntei então se achavam que todas as garotas adolescentes quando engravidam não queriam o filho. Ele disse que não e contou o caso de uma vizinha de nove anos que teria engravidado por opção. Questionado se, nesse caso em que ela queria engravidar, a gravidez era precoce ou não, disse que, “se ela queria, não era precoce”. Seu colega, percebendo a confusão, afirmou que “tem a idade também”.

A explicação de Marcos expressa uma certa confusão entre gravidez precoce e gravidez indesejada, termos que foram aprendidos na escola, pois antes ele não sabia adjetivá-la dessa maneira. A expressão indesejada era utilizada na escola, mas a partir de uma certa época, a professora mencionou preferir nomeá-la de “gravidez não-planejada”, por reconhecer que, muitas vezes, mesmo na adolescência, a gravidez é desejada. Independentemente do termo adotado, suas utilizações atribuem características especiais a

uma gravidez nessa faixa etária, demonstrando que essa não é considerada a época mais adequada para gerar um filho.

Essa questão emergiu numa conversa em sala de aula. A professora perguntou à turma porque uma gravidez **precisa** ser planejada. Um menino respondeu que “se a família estivesse em uma situação crítica, a criança poderia ter problemas”. Outros argumentaram que “para a criança não vir na hora errada”, “para primeiro ter condições de sustentar o filho”. Além disso, a professora complementou explicando que adolescentes têm relações passageiras, “gostam de uma pessoa e após algum tempo não gostam mais”, de modo que esse não é um bom momento para se ter um filho. A conversa deixa a mensagem de que um filho deve ser planejado por um casal que viva uma relação estável, num momento da vida em que tenham condições financeiras e pessoais para sustentar a criança.

Uma gravidez nessa faixa etária parece nunca ser chamada simplesmente de gravidez. Ao contrário, ela é recorrentemente adjetivada, como por exemplo, *na adolescência, precoce, indesejada, não-planejada, de risco ou inesperada*. Cabe observar que, sendo a idade adulta o período da vida considerado ideal para gerar um/a filho/a, não se fala, por exemplo, em *gravidez na idade adulta* ou *gravidez na adultescência* – expressão que nem mesmo consta nos dicionários. É necessário nomear apenas o que foge à norma, como também é o caso de se classificar uma conduta como homossexual e não aquelas heterossexuais, conforme mencionado no capítulo quatro.

A bibliografia na área tem apontado uma série de problemas na utilização desses termos. Sabe-se, como a própria professora da escola mencionou, que uma gravidez nessa faixa etária é frequentemente desejada. O termo “não-planejada”, por sua vez, implica uma capacidade de projetar o futuro, o que é uma disposição socialmente adquirida, nem sempre presente. Semelhantemente, o termo precoce, indica que esta faixa etária não é considerada ideal para uma gravidez, a qual deve ser postergada. Desse modo, o termo atualmente utilizado tem sido *gravidez não prevista* (BAJOS e FERRAND, 2002), o qual independe da faixa etária.

Historicamente esses modos de classificar a gravidez nem sempre estiveram presentes. Já houve épocas em que as mulheres engravidavam mais cedo, numa idade que hoje seria considerada “precoce”. Assim, a gravidez não pode ser vista como uma realidade biológica imutável, mas antes como resultado de um processo social e cultural.

Transformações sociais fizeram surgir novas imagens de mulher, de juventude e de infância que contribuem para adiar a idade socialmente aceita para uma primeira gravidez.

Deste modo, uma das primeiras questões a ser problematizada é o modo generalizado de se referir à adolescência. Desconsidera-se que os modos de entrar na vida adulta não são homogêneos, variando segundo uma série de fatores, entre outros, origem social e gênero. A partir de uma ampla pesquisa desenvolvida em três capitais brasileiras, Maria Lúza Heilborn et. al. (2002) mostram o caráter indissociável da articulação entre classe social e gênero na compreensão do fenômeno da gravidez na adolescência. As jovens de camadas médias modificam seus projetos e trajetórias escolares que, até então, processavam-se de modo linear. O mesmo não ocorre entre as jovens das camadas populares, cuja irregularidade das carreiras escolares independe da maternidade. Entre os jovens homens não há mudanças significativas, pois os estratos médios não interrompem seus projetos e percursos educacionais, enquanto os dos grupos populares ingressam precocemente no mercado de trabalho, independentemente da experiência de paternidade.

Ao estudar as gravidezes na adolescência na França, Charlotte Le Van (1998) mostra que, se a gravidez em idades jovens não é um fenômeno inédito em si mesmo, as recentes evoluções sociais e culturais contribuíram para fazê-la emergir como um problema social novo. Para a autora, a expansão e o prolongamento do ensino, assim como a inserção da mulher no mercado de trabalho, contribuíram para um retardamento da gravidez e da constituição da família. A imagem social da criança também se modificou: despojada progressivamente de seu valor econômico e social, ela aparece, antes de tudo, como uma gratificação. Os futuros pais devem escolher o momento propício para procriar, quando o/a filho/a não possa mais criar obstáculos para suas realizações pessoais e quando sejam suscetíveis a lhe dar as melhores condições possíveis de vida. A exigência de uma paternidade e maternidade “inteligentes” implica que a criança desejada chegue no momento em que o casal possa lhe oferecer o espaço e a estabilidade necessários.

Outrossim, o aparecimento de novas expectativas sociais em relação à juventude é um dos elementos que, segundo Heilborn et al. (2002), tornam o fenômeno consideravelmente mais visível. “A gravidez na adolescência desponta como um desperdício de oportunidades, como uma subordinação – precoce – a um papel do qual, durante tantos anos as mulheres, tentaram se desvencilhar.” (2002, p. 18) Outro elemento é o aumento, ao longo das duas

últimas décadas, da proporção de gravidez e de nascimento na juventude que ocorre fora de uma união. A considerada “ilegitimidade” dessa gravidez também contribui para transformá-la em problema social.

Demanda-se da mulher uma *dupla gestão*: do número e do momento de sua maternidade. Considerando uma série de fatores, ela deve escolher o melhor momento para ter um filho e número de filhos que pretende ter. Essa exigência de programação pressupõe uma capacidade social de dirigir sua própria vida, da qual nem todas as mulheres são dotadas (BAJOS, FERRAND e HASSAUN, 2002)

Se a maternidade não pode ser vista como um fenômeno natural em si mesmo, o equivalente pode ser dito em relação à adolescência ou à juventude. O que significa ser adolescente? Onde se situam as fronteiras entre adolescência, juventude e idade adulta? De um ponto de vista sociológico, essas perguntas não poderiam ser respondidas de modo essencialista ou funcionalista, pois as noções de adolescência e juventude são invenções sociais, historicamente situadas (GALLAND, 2001). A noção de juventude se constrói socialmente e sua descoberta, seguida da promoção da adolescência, não são tão antigas quanto muitas vezes imaginamos. Foi a partir do século XVII que a passagem da infância para a idade adulta foi se prolongando, deixando de ser uma transição curta, para exigir cada vez mais investimentos, principalmente em termos de educação.

Galland (2001) destaca alguns fatores que influenciaram neste processo. Apesar de seu estudo ter sido desenvolvido na França, suas análises são úteis para pensarmos o caso brasileiro. A promoção da infância e da adolescência está ligada ao fato de a burguesia ter modificado progressivamente sua atitude em relação aos seus descendentes. A baixa da fecundidade permitiu aos pais dar mais atenção aos filhos. A educação extrafamiliar, visando assegurar o sucesso no estabelecimento social e profissional, foi se impondo progressivamente, terminando por conferir um papel social novo a uma nova idade da vida: a adolescência. Na Europa, a descoberta da infância e da adolescência como idade a educar inicia-se no fim do século XVII e triunfa definitivamente no século XIX.

Mesmo assim, o autor destaca ser preciso relativizar a influência real da educação na organização das idades e entrada na idade adulta, pois, mesmo no século XIX, ainda é antes a *idéia* de educação do que a educação ela mesma que se desenvolve. A educação permanecia ainda restrita às elites. Além disso, a juventude não tinha lugar no meio

operário, cuja inserção social permanecia gerada pela família e direcionada muito cedo ao trabalho. A família operária, no início da industrialização e da urbanização, esteve marcada pela instabilidade de emprego e de moradia. Sua condição social e econômica impedia que construísse um projeto de vida viável para seus filhos, seu futuro era incerto e a falta de planejamento fazia com que não dominasse sua fecundidade.

Atualmente, ainda segundo Galland (1996), o período de indeterminação próprio da adolescência ultrapassa o tempo escolar, estendendo-se à fase de inserção profissional, ainda mais longa e mais incerta que antigamente. Além disso, as modalidades de entrada na vida adulta permanecem tributárias a modelos culturais onde as variáveis de origem social e de sexo têm lugar.

Questão semelhante também é apontada em pesquisas desenvolvidas no Brasil, onde os percursos escolar e profissional vêm se alongando e a independência econômica e residencial juvenil se efetivam mais tardiamente. Observa-se, segundo Elaine Brandão (2004), um descompasso entre a instalação de relações afetivo-sexuais, geradoras de autonomia pessoal, e as condições sociais que possibilitam sua independência.

A partir das análises feitas, retorno às maneiras como a gravidez vivida nesta faixa etária tem sido recorrentemente nomeada: na adolescência, precoce, indesejada, não planejada, inesperada. Por que essas adjetivações? Por que, em outras faixas etárias, uma gravidez pode ser simplesmente uma gravidez e na adolescência não?

Esses termos, obviamente, não são utilizados só na escola. Para refletir sobre essas questões, volto a fazer referências a trechos do programa televisivo citado na introdução dessa tese (GLOBO REPORTER, 2004). Entre outros possíveis pontos de análise, irei explorar em algumas passagens o modo como a vida é periodizada, em que a cada fase são atribuídas características e funções, e a utilização do termo “indesejada”. Este termo foi utilizado durante todo o programa. Supostamente, até mesmo uma menina teria utilizado-o ao escrever em seu diário a “confissão mais importante de sua vida”: “Querido diário, não sei o que fazer. Aconteceu uma coisa inesperada em minha vida: uma gravidez indesejada”.

Em outro momento, o repórter narra:

E quando a brincadeira de amor visa uma **decisão consciente**? Durante a passagem da infância para a adolescência pode surgir o **desejo** de ser mãe. O que faz uma menina querer correr o risco de uma gravidez **indesejada**? Quem tenta **acelerar o ritmo da vida** paga um preço quando descobre que a diversão acabou. (GLOBO REPORTER, 2004)

Neste caso, o narrador chega a admitir que a gravidez foi uma decisão consciente, resultado do desejo de ser mãe. Ainda assim, mesmo considerando que ela foi *desejada*, na frase seguinte, volta a nomeá-la como *indesejada*. Logo a seguir, este acontecimento é considerado um “aceleramento do ritmo da vida”, pelo qual a menina pagaria um preço. Não só aqui, mas durante todo o programa, é dada especial ênfase às inúmeras conseqüências negativas de uma gravidez para a menina: impossibilidade de continuar os estudos e investir no futuro, abandono pelo namorado, mudanças no corpo, impossibilidade de sair e se divertir, dificuldades para cuidar do bebê etc. Cabe contrapor esse modo de focar a questão com pesquisas que têm mostrado que a experiência da maternidade e da paternidade para adolescentes pode ser, tanto disruptiva, quanto ter o sentido de uma “ancoragem social”. Cabral (2002) mostra que a paternidade pode representar uma mudança de status e os jovens afirmam que ficam mais responsáveis e maduros. Além disso, constituir uma família, consolida o lugar no mundo para o gênero masculino¹.

Está novamente expresso no trecho citado acima uma inadequação entre gravidez e adolescência. De certo modo, a gravidez na adolescência é encarada como um anacronismo, pois expectativas, demandas sociais e econômicas induzem a concepção de que essas duas experiências devam ser vividas separadamente. A adolescência é atualmente concebida como um período de imaturidade, de instabilidade, em que a/o adolescente deve viver novas experiências e investir na sua formação pessoal e profissional. Diferentemente, a gravidez requereria uma situação mais amadurecida, estável e estruturada, seja em termos econômicos, profissionais ou pessoais.

Cabe ressaltar que essas questões não fazem parte apenas de um “imaginário” social. Elas estão concretamente inseridas nas relações sociais, no modo de organização da sociedade, no que é valorizado socialmente e dentro do mercado de trabalho etc. O imperativo da formação, por exemplo, para o qual a gravidez é vista como um obstáculo, está estabelecido nas novas condições de trabalho. A queda na oferta de empregos, aliada à demanda de mão de obra cada vez mais qualificada, impõe um retardamento da entrada no mercado de trabalho. Daí a necessidade de diminuir as taxas de fecundidade nesta faixa etária de modo a diminuir a pressão demográfica e seus problemas decorrentes.

¹ A esse respeito, vide também Heilborn et. al. (2002).

A incapacidade de absorver toda a mão de obra disponível, somada à exigência de trabalhadores cada vez mais qualificados, faz emergir uma maior seletividade. Nesse sentido, uma adolescente grávida é vista como alguém que teria dificuldade em atender toda a formação exigida, assim como estaria despreparada para oferecer, a seus descendentes, estrutura, cuidados com saúde, formação educacional adequada, entre outros. Essas demandas atingem todas as adolescentes, independentemente de sua camada social.

6.2

A educação frente à gravidez na adolescência como um problema demográfico

Outro modo de focar a gravidez nesta faixa etária é como um “problema demográfico”. Esse tipo de abordagem se sustenta em dados estatísticos que, por um lado, demonstram a redução das taxas totais de fecundidade no Brasil – entre 1960 e 2000 caiu de 6,3 para 2,3 filhos por mulher –, enquanto por outro, mostram um aumento das taxas entre adolescentes (IBGE, 2002a e 2002b), conforme será posteriormente apresentado em detalhes.

Para analisar essa questão e antes de trazer à tona dados contemporâneos, volto a valer-me de Michel Foucault, segundo quem, a partir do século XVIII a “população” torna-se um problema econômico e político (FOUCAULT, 1997). No cerne desse problema está o sexo, sendo necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecundas ou estéreis, o efeito do celibato e das interdições, a incidência das práticas contraceptivas. É a primeira vez que, de maneira mais constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados à maneira como cada um vive seu sexo. Sua administração faz dele um importante “princípio regulador” da população, dando margem a medidas massivas, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam todo o corpo social ou grupos tomados globalmente.

Apesar de os problemas da população serem há muito tempo colocados, é no século XVIII que eles se generalizam. Com o grande crescimento demográfico do ocidente europeu durante o século XVIII, a necessidade de coordená-lo e de integrá-lo ao desenvolvimento do aparelho de produção, a urgência de controlá-lo por mecanismos de

poder mais adequados e mais rigorosos fazem aparecer a “população”. A este problema passam a ser aplicados novos tipos de saber: a demografia, observações sobre o controle de epidemias, inquéritos sobre as amas de leite e as condições de aleitamento. Além disso, estabelecem-se aparelhos de poder que permitem não somente a observação, mas a intervenção direta. Assim, não se trata somente de um problema teórico, mas de um objeto de vigilância, análise, intervenções, operações transformadoras etc. Foucault afirma que, a partir desse momento, aparece algo que se pode chamar de poder sobre a vida. (FOUCAULT, 1994)

Tal fenômeno é contemporâneo à formação dos estados nacionais modernos, que se vêem diante da necessidade de conhecer seu território para avaliar como nele se repartem seus habitantes. Para tal, é necessário examinar os índices de crescimento demográfico, os fluxos migratórios, entre outros. No entanto, torna-se, sobretudo, necessário conhecer as taxas de mortalidade e de reprodução, os fenômenos epidêmicos e endêmicos e tudo o que concorre para determinar as condições de vida das populações, de modo a fornecer à administração os instrumentos apropriados que permitem uma intervenção eficaz de modo a reforçar a potência dos estados. Tal inflexão histórica marca a entrada da vida no domínio da política e, portanto, tal como nomeou Foucault, o nascimento da biopolítica, quer dizer, a entrada da vida e seus mecanismos no domínio dos cálculos explícitos que faz dos poderes e saberes agentes de transformação da vida humana. É assim que o ser humano, enquanto espécie, torna-se algo que entra em jogo nas estratégias políticas das sociedades ocidentais (BERTANI, 2001).

Os problemas da população e de seu governo continuam atuais. O que pretendo aqui demonstrar é que as preocupações em torno da gravidez na adolescência estão em grande parte relacionadas a esta questão.

As mudanças nos dados estatísticos dos dois últimos censos – 1991 e 2000 – foram analisadas por Elza Berquó e Suzana Cavenaghi (2004), que mostram, a partir da tabela reproduzida abaixo, que, devido ao declínio da fecundidade específica em idades mais avançadas do ciclo reprodutivo e, em menor intensidade, devido ao acréscimo desta no grupo mais jovem, vem aumentando a importância relativa do grupo etário mais jovem no cômputo da taxa de fecundidade total. Em 2000, a fecundidade das jovens de 15 a 19 anos respondeu a 20% do número total de filhos tidos pelas mulheres ao longo de todo o período

reprodutivo, enquanto em 1980 esse valor era de 9% e em 1991, 14%. Conforme aparece na tabela a seguir, o grupo etário de 15 a 19 anos foi o único a ter uma variação positiva na taxa de fecundidade, de 25,4%, enquanto em todos os outros essa variação foi negativa.

Tabela 3 – Variação das taxas específicas de fecundidade por idade. Brasil, 1991 e 2000.

Grupos de idade	1991	2000	Variação (%)
15-19	0.0745	0.0938	25.4
20-24	0.1450	0.1356	-6.5
25-29	0.1357	0.1145	-15.6
30-34	0.0943	0.0748	-20.7
35-39	0.0561	0.0404	-28.0
40-44	0.0254	0.0134	-47.4
45-59	0.0059	0.0022	-63.3

Fonte: IBGE, Censos Demográficos de 1991 e 2000. Apud BERQUÓ e CAVENAGHI, 2004, p. 5.

As autoras destacam que o aumento da fecundidade entre adolescentes e mulheres muito jovens é um tema que merece bastante atenção, pois se sabe pouco sobre suas causas e reais conseqüências para as mulheres. A distribuição dos nascimentos entre jovens e adolescentes, por idade simples da mãe, mostra que os aumentos ocorreram entre aquelas com 15, 16 e 17 anos, caindo a participação relativa, embora majoritária, nas idades de 19 e 20 anos. Os dois últimos censos mostram ainda que o aumento de 25% da fecundidade entre jovens e adolescentes não foi uniforme em todas as camadas sócio-econômicas: foi mais expressivo entre as jovens menos escolarizadas e as mais pobres. Foi mais intenso nas áreas urbanas, embora o aumento ocorreu também no meio rural (BERQUÓ e CAVENAGHI, 2004).

Frente a esse quadro, as pesquisadoras alertam:

O aumento de fecundidade em idades jovens também merece atenção das políticas públicas, pois pode estar refletindo não somente um rejuvenescimento deliberado da fecundidade, mas

uma falta de acesso a meios contraceptivos adequados, devido a mudanças no comportamento das práticas sexuais, nem sempre acompanhadas por mudanças de atitudes dentro das famílias e ajustes nos sistemas de atenção básica à saúde dos jovens. Desta forma, o mapeamento desses processos é importante para o desenho de programas e ações adequadas. (BERQUÓ e CAVENAGUI, 2004, p. 8)

Não é, no entanto, sob esse enfoque que esse tema tem freqüentemente sido abordado na mídia, conforme atesta um artigo publicado numa coluna semanal de um dos jornais de maior circulação no país. O artigo, não por acaso assinado por um médico, tem como título “O silêncio diante da explosão demográfica” (VARELLA, 2002). Ele se inicia evocando dados demográficos e afirmando que “em 30 anos, dobramos a população e multiplicamos os problemas sociais”. Esta preocupação é ampliada pela observação de que o crescimento das taxas de natalidade estaria ocorrendo justamente entre meninas pobres na faixa etária de 15 a 19 anos, que geralmente acabam criando seus filhos ou filhas sozinhas, sem o apoio paterno. Afirma o autor:

Meninas e meninos criados nessas comunidades pobres dependerão de enormes investimentos em políticas sociais para sobreviver com um mínimo de dignidade. Virão ao mundo em maternidades públicas, precisarão de postos de saúde, programas de distribuição de leite, escolas e hospitais gratuitos, merenda escolar, casas populares e, mais tarde, polícia nas ruas e cadeia para prender os que não se comportarem como cidadãos de respeito. (VARELLA, 2002: 12)

Já finalizando seu texto conclui:

O planejamento familiar deve ser considerado prioridade absoluta em saúde pública. Os recursos necessários para levá-los às populações mais carentes do país são insignificantes quando comparados ao custo social da explosão de gestações não planejadas nos dias atuais. (idem)

O tom imperativo quanto à necessidade de planejamento e administração do problema é aqui ressaltado pelo discurso médico, evocando razões de saúde pública, bem como a relação custo-benefício para o estado. A partir do fenômeno da gravidez entre jovens, percebido como mais agudo por se tratar de “comunidades pobres” e “populações mais carentes”, o autor prevê o desdobramento de uma cadeia de problemas sociais que devem ser evitados. A violência urbana seria, no seu entender, decorrente da gravidez nesse grupo populacional, conforme voltou a argumentar em artigo mais recente intitulado “Gravidez indesejada e violência urbana” (VARELLA, 2004).

Outro colunista, ao escrever sobre o mesmo tema, refere-se à maternidade das adolescentes como “uma das maiores calamidades brasileiras” (DIMENSTEIN, 2002).

Assim, quando se fala sobre a gravidez na adolescência, o que está em questão não é apenas o “drama” dessas jovens, sua saúde ou a suposição de que isso arruinaria suas vidas e futuros. Não se trata somente de uma questão individual: trata-se também de um problema populacional que deve ser objeto de políticas públicas. Quando a escola é convocada a intervir sobre a sexualidade adolescente, ela busca intervir na vida do corpo e na vida da espécie, na saúde individual e coletiva, na vida das/os adolescentes, bem como na regulação e organização da população.

6.3 Momento e situação ideais

Através de uma dinâmica desenvolvida em agosto de 2002, por ocasião do Dia dos Pais, certa concepção ideal de paternidade e maternidade voltou a aparecer na escola. Inicialmente ela foi realizada com os/as integrantes do NAM e, posteriormente, com algumas turmas do turno da manhã, que foram convidadas para ir ao laboratório para uma “multiplicação”.

A dinâmica fora sugerida pela Secretaria Municipal de Educação, mais precisamente, pelo Núcleo de Educação Ambiental e Saúde através de uma publicação bimestral chamada “Ambiente em Rede” (AMBIENTE EM REDE, 2002). A dinâmica também fora desenvolvida durante uma reunião de coordenadores de NAMs, que, nesta ocasião, contou com a participação de alguns estudantes. Este jornalzinho informa sobre a criação do Decreto 21649, de 27 de junho de 2002, que institui a segunda semana de agosto como a “Semana de Valorização da Paternidade”. Naquele ano, o decreto propunha para escolas e unidades de saúde, uma reflexão sobre a pergunta “O que é ser pai?”. Nesse sentido, algumas dinâmicas eram propostas em torno dessa temática.

A primeira delas, destinada a estudantes de 5ª à 8ª série, era intitulada “Um recado para você: você vai ser pai!”. O objetivo era “explorar a decisão sobre o ato de assumir a paternidade: suas implicações afetivas e sociais”. A dinâmica consistia no seguinte. Formavam-se três grupos e cada um deles recebia um bilhete com uma situação que deveria ser interpretada pelo grupo. As situações eram as seguintes:

- (1) pessoa com relacionamento duradouro, cuja gravidez acontece sem planejamento;

- (2) pessoas que se encontram apenas uma noite, que possuem amigos em comum e cuja gravidez não era esperada;
 (3) casal que deseja ter um filho e que recebe um resultado positivo no laboratório.
 (AMBIENTE EM REDE, 2002, p. 3)

O informativo também sugeria as seguintes perguntas para a discussão, as quais foram utilizadas pela professora:

- Se o rapaz assumir a paternidade, o que vai precisar fazer?
 - Se o rapaz não assumir a paternidade, o que a moça pode fazer?
 - O que é assumir a paternidade?
 - Eles devem casar?
 - Como se sente o homem quando recebe a notícia de que sua parceira está grávida?
 - Como os jovens percebem a mulher que tem relações sexuais com um homem, no primeiro encontro?²
 - Qual a idade de cada um dos casais?
 - Existe diferença entre a gravidez que acontece numa relação duradoura e uma gravidez que acontece numa transa eventual?
 - Se a mulher quisesse interromper a gravidez e você quisesse ter o filho, o que você faria?
 - E se você quisesse interromper a gravidez e a mulher quisesse ter o filho, o que você faria?
- (AMBIENTE EM REDE, 2002, p. 3)

Algumas questões cabem ser pontuadas em relação aos debates em torno dessas três encenações. Expressam uma postura contrária em relação ao aborto, posição também partilhada pela professora. “Só se for carrasca para abortar!”, exclamou alguém. Se havia opiniões contrárias a essa, elas não foram expressas, o que é compreensível frente a ilegalidade do aborto no Brasil. Nas entrevistas, os/as estudantes também se manifestavam contrários, no entanto, contavam sobre pessoas próximas que já tinham abortado, como amigas, vizinhas e mães.

Era consenso de que um casal não deveria casar como consequência de uma gravidez. No máximo, se quisessem e gostassem um do outro, deveriam morar juntos e avaliar se a relação teria ou não continuidade.

Transparece no debate, assim como nas entrevistas, a concepção dos/as adolescentes de que a responsabilidade maior pela prevenção da gravidez é da menina. Por serem elas que engravidam, o assunto gravidez acaba sendo considerado de maior interesse e responsabilidade das mulheres. Para os/as estudantes, a menina é mais responsável pela gravidez do que o menino, “porque é no corpo dela, ela que vai ficar grávida” (Laura, 14). A esse respeito, Felipe (14) afirmou: “Eu acho que pode ser os dois: o garoto para não

² Essa pergunta, com o fato dela não ter sido formulada em relação a um homem, foi explorada no quinto capítulo dessa tese.

pegar doença e a garota para não pegar doença e não ter filho.” Uma outra menina disse: “Eu acho que a responsabilidade da gravidez é dos dois. Eu não quis ter o filho sozinha, eu não ia querer ter o filho sozinha. Mas eu acho que é mais irresponsabilidade dela, sabendo que ela podia usar camisinha.” (Júlia, 14). Mesmo naquelas falas em que uma parcela de responsabilidade era atribuída ao menino, ela era menor do que a da menina: a responsabilidade é de ambos, mas a irresponsabilidade é da menina; ele deve usar um preservativo para não pegar doenças, ela, também, para não engravidar. Além disso, cabe também observar que grande parte desses/as adolescentes não convive com os pais, conforme mostram os dados apresentados no primeiro capítulo. Essa falta de experiência paterna vivenciada na condição de filhos parece influenciar essa desresponsabilização masculina pela paternidade.

A criação através de um decreto de lei de uma “Semana de Valorização da Paternidade” e a implementação na escola de políticas educacionais incentivando a paternidade responsável parecem ser respostas a essa desresponsabilização dos meninos, não só pela prevenção da gravidez, como pela responsabilidade de criar os/as filhos/as. É curioso notar que a escola colocava em ação uma prática de incentivo à responsabilidade paterna, enquanto o mesmo não era feito em relação à maternidade, nem mesmo por ocasião do Dia das Mães. Tal data não foi celebrada. É como se uma precisasse ser incentivada, enquanto a outra “freada”.

Além disso, o impacto da gravidez também era visto como maior na vida da menina do que do menino. Quando falavam sobre o que muda na vida de um garoto quando ele se torna pai, mencionaram que terá de trabalhar para sustentar a criança e que deve ajudar a garota – sendo companheiro, conversando, compreendendo-a. Para eles, a responsabilidade do menino com o filho é apenas financeira, nunca mencionam alguma necessidade em termos de cuidados em criar o bebê. Para a menina, a maternidade “muda tudo”, faz com que ela “perca a sua juventude”, pois seu corpo muda, ela sente as dores do parto, tem de cuidar do bebê, não pode sair, precisa ser mais responsável, tem de deixar de estudar por algum tempo, entre outros³.

³ Um estudo sobre as representações e os arranjos dados por jovens do sexo masculino, oriundos de camadas populares, em relação à gravidez ocorrida na adolescência mostrou que esses jovens interrompiam sua trajetória escolar em prol da profissional, mais por questões materiais do que em função da gravidez em si. Segundo o estudo, está presente nesse universo um imperativo moral que incita o homem à busca pelo

Retomando as três situações encenadas e o debate desencadeado a partir delas, cabe observar que a dinâmica parecia ter o objetivo central de apresentar uma situação ideal de maternidade e paternidade, qual seja, aquela de um casal com um relacionamento estável e duradouro que deseje e planeje um filho. As outras duas situações apresentam problemas, sendo a segunda a mais condenada, quando um casal que pouco se conhece se defronta com uma gravidez. Nesse caso, além da gravidez, foi ressaltado que teriam corrido riscos de contrair alguma DST ou até mesmo a AIDS. A primeira situação, apesar do relacionamento ser mais longo, também não é ideal, porque carece de planejamento, podendo criar problemas para o casal, que, nas encenações, eram sempre namorados. Mostra-se assim novamente que um filho ou filha deve vir dentro de uma relação estável, num momento propício da relação, tendo sido planejado e desejado por um casal heterossexual. Destaca-se que para isso, é preciso se prevenir, usando prioritariamente algum preservativo ou então algum outro método anticoncepcional.

6.4 “Ser pai é...”

No entanto, independentemente da situação em que ela ocorra, o homem, ou nesse caso, garoto, é conclamado a se responsabilizar pelo filho/a. Para isso, após essa dinâmica, a professora solicitou que cada um escrevesse em uma folha de papel uma frase que definisse o que é ser pai. As frases, posteriormente utilizadas num mural afixado na parede da escola, foram as seguintes:

Respostas de meninos:

Ter **responsabilidade e assumir todos os seus atos.**

Ser pai para mim é **tudo de bom nesta vida** porque pai é uma coisa muito interessante não só para mães, mas para todo mundo.

Como diz o ditado, pai não é aquele que cria, mas aquele que faz. Pai para mim **não me diz nada, eu não tenho pai** pra sentir esse gosto. Eu acho que é só isso.

Ser pai é um sentimento muito bom. Mas na maioria dos casos **atrapalha a própria vida.**

trabalho. (CABRAL, 2002). Conforme supracitado, sobre o impacto da gravidez nas trajetórias escolares e profissionais de adolescentes, vide também Heilborn et. al. (2002).

Ser **pai novo** sem quase nenhuma **profissão** é ter **responsabilidade de gente grande**, porque morando com os pais sendo sustentado pelos pais é muito difícil. Por isso é ter responsabilidade de gente grande por isso quem quer ser pai **pense primeiro, usem camisinha**.

Ser pai não é apenas ser pai, é **dar amor, carinho** para a criança e assumir todas as **responsabilidades** e criar a criança para que quando ela cresça venha ser um grande homem de verdade.

Ser pai é assumir uma **responsabilidade** muito grande.

Respostas de meninas:

Ser pai é ser **responsável, carinhoso, atencioso, consciente** e antes de tudo **amar** mais que tudo esse ser que está trazendo ao mundo. Ser pai é ser um **super-herói que protege**, da carinho, atenção, amor.

Ser pai é **cuidar** quando estiver doente **se preocupar** quando demorar no passeio. Botar o **filho em primeiro lugar**, depois a namorada e o lazer. Comparecer às reuniões na escola. Ser pai é ser **carinhoso, atencioso, compreensivo e responsável**.

Ser pai é... **cuidar** bem dos filhos, **dar uma boa educação**, fazer seu filho feliz, bem humorado e ficar sempre com um sorriso estampado no rosto. É fazer e acontecer, ser carinhoso, responsável, dedicado e principalmente amado.

Ser pai é ser um **homem mais responsável**.

Resposta sem identificação:

Ser pai, não é apenas dar roupas, comida, casa para morar, ser pai é **ser amigo**, melhor amigo **compartilhar** em todos os momentos, **entender** o filho, **interagir confiar, ensinar** e acima de tudo **respeitar** em todos os sentidos.

Palavra recorrente nas definições é “responsabilidade”. Ser pai é assumir uma grande responsabilidade, atribuída ao mundo adulto e que implicará em sustentar financeiramente a criança e, além disso, dar carinho, atenção, amor, ter preocupações, ser amigo, compartilhar momentos etc. Responsabilidades mais afetivas apareceram com maior intensidade nas frases das meninas. As frases dos meninos parecem dar mais importância à responsabilidade e às conseqüências disso para sua vida pessoal. Um garoto chega a dizer que ser pai, na maioria das vezes, “atrapalha a própria vida”.

Muitas das frases escritas expressam um ideal de paternidade, que era pregado não só pela escola, mas em outras instâncias sociais, como a mídia. A época em que essa dinâmica foi realizada – Dia dos Pais – é particularmente propícia para a vinculação dessas

mensagens, como através de comerciais que buscam vender produtos lembrando os filhos do companheirismo, do carinho etc. que receberam desde o nascimento.

Como continuação dessa dinâmica, foram elaborados cartazes para os quais foram selecionadas imagens de revistas. As gravuras haviam sido selecionadas no encontro anterior. Uma delas vinha acompanhada com a seguinte manchete: “Meu pai é gay, minha mãe é lésbica”. Ao ser recortada por uma garota, ela já provocou espanto de alguns/mas colegas, que questionaram a professora se aquele recorte poderia ser utilizado. Ela simplesmente concordou, sem prolongar a discussão, e a imagem integrou a pilha das selecionadas. Ao confeccionarem os cartazes, “a mãe lésbica e o pai gay” ficaram de fora. Em baixo de cada imagem uma frase:

Ser pai é:

- ser legal, é ser atencioso, é ser responsável
- ser feliz
- dar proteção, se preocupar
- estar presente quando mais se precisa
- dar atenção, uma boa educação
- ser consciente que tem uma pequena “vida” para criar, educar, sustentar e principalmente amar
- saber ouvir
- é sempre mostrar o bom caminho
- ser companheiro, ser carinhoso, ser dedicado e ser bem humorado pelo mais simples que seja.

De modo semelhante, o cartaz elaborado pelo outro grupo continha os seguintes dizeres:

- ser companheiro
- ser responsável
- ser feliz
- ser compreensível
- ser amigo nas horas ruins ou boas
- é cuidar
- dar amor, proteger, brincar... e aceitar as opções próprias do seu filho(a), porém não esquecendo de participar de seu dia a dia
- dar carinho.

De modo ainda mais intenso do que as frases escritas pelos/as estudantes, esses cartazes pregam um ideal de paternidade o qual se mostrava não ser parte da experiência de vida, enquanto filhos e filhas, de grande parte desses/as adolescentes. A terceira frase transcrita, escrita por um garoto, é exemplar nesse sentido: “Como diz o ditado, pai não é

aquele que cria, mas aquele que faz. Pai para mim **não me diz nada, eu não tenho pai** pra sentir esse gosto. Eu acho que é só isso.” Ele recorre a um ditado, mas o reproduz ao contrário. Revela não ter tido a experiência de ser criado por um pai, motivo pelo qual não tem nada a dizer sobre o tema proposto.

Essa era a experiência de diversos estudantes naquela escola. As fichas cadastrais disponíveis na secretaria da escola mostravam que grande parte deles não convivia com o pai, residindo apenas com a mãe. Alguns o conheciam, mas tinham pouco ou nenhum contato. Outros, nem mesmo tinham o nome do pai registrado na sua certidão de nascimento.

Também as discussões no NAM, uma delas suscitada a partir dessa própria dinâmica, corroboravam esses dados. Ao invés de uma relação romântica com o pai, reclamavam que ele era ausente, que abandonara a mãe, que não pagava pensão ou que o dinheiro não era suficiente, que não saiam juntos, entre outros.

6.5 Reprodução e anticoncepção

Essas dinâmicas acima descritas foram desenvolvidas no NAM. Em sala de aula, porém, a sexualidade, enquanto tema de estudo ou de discussão, se inseria a partir dos livros didáticos, tendo como eixo central a reprodução. Conforme anteriormente analisado, toda a ênfase dada era ao sistema reprodutor, à geração de uma nova vida, à gravidez, ao parto, enquanto informações sobre adolescência, métodos anticoncepcionais, AIDS, DSTs apareciam como anexos. Assim, no livro utilizado pela escola, a relação sexual era relacionada sistemática e exclusivamente à reprodução. Não há, por exemplo, imagens externas dos órgãos sexuais, a vulva não aparece e tampouco é mencionada, assim como em nenhum lugar estão escritas as palavras prazer, orgasmo, clitóris, homossexualidade. O livro fala sobre órgãos sexuais, hormônios, fecundação, gravidez, em suma, a relação sexual é constantemente vinculada à sua função reprodutiva (CÉSAR et. al., 1997).

Parece haver uma contradição no trabalho desenvolvido pela escola. Por um lado, um dos objetivos da educação sexual é evitar a gravidez na adolescência. Esta justificativa consta nos PCN (BRASIL, 1998) e também era expressa, direta ou indiretamente, por

diversos docentes. No entanto, quando se fala sobre sexo, toda ênfase recai justamente sobre fecundação, gestação e maternidade. Cabe, portanto, questionar se enfatizar a gestação e vincular reiteradamente a relação sexual à reprodução são as melhores estratégias quando se tem o objetivo contrário, qual seja, de prevenir a gravidez entre adolescentes.

Outra questão é que, no livro didático, os métodos anticoncepcionais são recomendados a pessoas adultas, que optariam pelo controle da natalidade em prol do planejamento familiar, de modo que os filhos tivessem suas necessidades básicas atendidas. O tema “O controle da natalidade” é introduzido com o seguinte parágrafo:

É sem sombra de dúvida muito importante que as crianças, numa família, tenham acesso a uma nutrição correta e a uma educação adequada crescendo de forma saudável, tanto física como mentalmente. Esse tipo de preocupação faz com que muitos **adultos planejem o tamanho de sua família**, para que as necessidades básicas dos filhos sejam atendidas⁴. (CÉSAR et. al., 1997, p. 198)

Logo a seguir, o autor cita diversos métodos anticoncepcionais, quais sejam, método da tabelinha, diafragma, dispositivos intra-uterinos, pílulas anticoncepcionais, preservativos (somente o masculino⁵), coito interrompido e esterilização. O único motivo que, no livro didático, justificaria a utilização de algum método anticoncepcional é o planejamento familiar para o controle do número de filhos. A possibilidade de optar por não tê-los não é cogitada, assim como sua utilização não é justificada pela associação do sexo ao prazer. Além disso, seu uso é relacionado ao mundo adulto e não a adolescentes. Essa associação distancia os métodos anticoncepcionais dos/as adolescentes, pois sua utilização é recomendada a casais adultos e não a jovens que namoram ou que “ficam” eventualmente com alguém. Essa questão também foi observada por Jane Felipe (1998) em relação a livros infantis, que não raro trazem conceitos distantes da realidade das crianças, sendo sexo e sexualidade vinculados à procriação e somente a pessoas casadas.

Esse modo de abordar os métodos anticoncepcionais os distancia dos/as adolescentes, podendo lhes dificultar o acesso, uma vez que seu uso parece não-legítimo nessa faixa etária. Em pesquisa desenvolvida na França, Sandrine Durand (2002) ressalta que o sentimento de não-legitimidade da sexualidade entre adolescentes ou até de culpabilidade pode lhes dificultar o acesso à contracepção. Ao contrário, uma diminuição da

⁴ Grifos meus.

⁵ Nenhum livro consultado faz referência ao preservativo feminina (BARROS, 2001 e CRUZ, 1998).

culpabilidade sexual elimina de forma significativa as hesitações das jovens a adotar atitudes contraceptivas positivas. A pesquisadora destaca a influência determinante do reconhecimento social da sexualidade adolescente na sua percepção de risco e de adoção de práticas preventivas, tanto no que se refere à gravidez quanto à AIDS, o que leva a uma relativização do impacto da intensificação de informações entre jovens. Por um lado, algumas jovens têm dificuldade de acesso à informação justamente porque a contracepção e a sexualidade é um assunto tabu nas suas famílias e demais grupos sociais. A falta de informação afeta sua percepção do risco de gravidez e reforça o sentimento de que essa questão não lhes diz respeito. Por outro lado, a informação não é por si só suficiente. Mesmo que ela esteja informada sobre a contracepção, o sentimento de “ilegitimidade” de uma jovem mulher cuja sexualidade não é reconhecida em seu meio pode criar obstáculos ao seu acesso à contracepção e afetar negativamente sua prática contraceptiva (DURAND, 2002).

Voltando à escola, em sala de aula, a professora deixava claro que o método anticoncepcional mais indicado a adolescentes era a camisinha, fosse ela a masculina ou a feminina. Apesar da camisinha feminina ser proclamada como um método que garantiria autonomia à mulher na gestão da sua vida sexual, pois, supostamente, ela não mais dependeria do homem se dispor a usar a camisinha masculina, sua utilização é extremamente limitada pelo seu preço e, de certa forma, pelo seu formato e aparência. Em uma farmácia próxima à escola, uma camisinha feminina custava seis reais (R\$ 6,00), enquanto a masculina, oitenta centavos (R\$ 0,80). O tamanho e o formato da camisinha feminina causavam reação de espanto e risadas por parte de alunas e alunos que, também durante as entrevistas, comentaram nunca a terem visto antes. Diziam que parecia um coador de café e mostravam dificuldades em compreender como ela seria introduzida no corpo. Semelhantemente, o DIU e o diafragma também lhes eram abjetos.

Assim, a camisinha – subentendendo-se camisinha masculina – era constantemente apresentada como o contraceptivo e preservativo ideal a adolescentes, enquanto a pílula lhes era desaconselhada por não proteger de doenças. Contraditoriamente, uma das questões da prova perguntava qual o método anticoncepcional mais eficiente. Diversos/as estudantes responderam que era a camisinha, no entanto, essa resposta foi considerada incorreta, pois estatisticamente em relação à anticoncepção, a pílula anticoncepcional é

mais eficaz. Por outro lado, a resposta poderia ter sido considerada correta considerando o aprendido em sala de aula e a própria ambigüidade da pergunta: mais eficiente em relação a quê?

Além de não proteger de doenças, a pílula lhes era desaconselhada pela ingestão de doses diárias de hormônios. Além da professora, o livro associava seu uso a efeitos colaterais: “Ocasionalmente, as pílulas provocam efeitos colaterais, como náuseas, aumento de peso, dores de cabeça; também não se conhecem ao certo os efeitos da pílula a longo prazo.” (CÉSAR, et al., 1997, p. 199) Esses efeitos colaterais seriam ainda maiores entre adolescentes por estarem em fase de crescimento ou passando por mudanças decorrentes da puberdade. Numa sociedade em que o padrão de beleza é um corpo extremamente magro, há de se considerar que a idéia de que a pílula possa resultar em aumento de peso corporal representa um forte limitador ao seu uso, talvez ainda mais intenso entre adolescentes.

De modo semelhante, Elaine Brandão (2004) observou em sua pesquisa que entre mulheres mais jovens, diferentemente daquelas com mais idade, a pílula não se reveste do espírito de contestação e de liberdade, próprios do contexto dos anos 1960 e 70, no qual ela emergiu. Segundo a pesquisadora, sobressai hoje uma visão da pílula como algo que faz mal à saúde, que engorda ou deforma o corpo.

Por outro lado, cabe observar que esse discurso escolar é absolutamente distinto do que divulgam atualmente os médicos ginecologistas e os laboratórios farmacêuticos. Ressaltam justamente o contrário: os efeitos benéficos das pílulas que não resultariam em ganho de peso, mas ajudariam a regular o ciclo menstrual, trariam melhorias na pele e no cabelo, preveniriam alguns tipos de câncer, entre outros. (SCHERING, 2004a e 2004b)

Além disso, o uso diário da pílula oral pressupõe, mesmo que indiretamente, uma relação estável ou, no mínimo, uma vida sexual com uma certa periodicidade. Parece não fazer muito sentido ingerir doses diárias de hormônios, temendo o ganho de peso, entre possíveis outros efeitos colaterais, e ter relações sexuais esporádicas.

Outra questão é que o fato dos métodos anticoncepcionais terem sido minuciosamente explicados em sala de aula não significa que os/as estudantes dominassem seus funcionamentos. Ao contrário, expressavam diversas dúvidas a esse respeito. A periodicidade com a qual deveriam ingerir a pílula era motivo de incertezas e alguns/mas continuavam achando que ela só deveria ser ingerida no dia em que a mulher tivesse

relação sexual. Essa dúvida emergiu durante as aulas e foi esclarecida pela professora, mas reapareceu durante entrevistas, quando conversava com meninas e meninos que já tinham estudado esse conteúdo em aula. Outras formas hormonais de anticoncepção – injeções, cápsulas e anel vaginal – foram mencionadas em aula pela professora, no entanto, o fato de não constarem no livro didático dificultava sua assimilação pelos/as estudantes. A chamada “pílula do dia seguinte” ou “pílula de emergência” nunca foi mencionada.

Outros métodos como DIU, diafragma e a própria camisinha feminina lhes eram de difícil compreensão. Frequentemente confundiam o DIU com o diafragma e demonstravam não compreender muito bem como esses objetos seriam introduzidos no corpo humano. “É possível fazer xixi usando o DIU ou o diafragma?”, “Como o médico coloca o DIU no corpo da mulher?”⁶ “O que acontece se o pênis tocar no fiozinho do DIU?”, “Se a vagina tem 12 centímetros, como enfiar com o dedo o diafragma lá dentro?” são exemplos de dúvidas que pareciam não querer calar.

Nota-se que, ainda que soubessem citar os nomes de vários métodos, nem sempre dominavam sua técnica de uso. Não são, portanto, informações pontuais, fornecidas apenas num curto momento da trajetória escolar que garantem a sua assimilação. Nesse aspecto, esse ensino talvez não se diferencie de outros, como Matemática ou Português, por exemplo, quando um mesmo conteúdo é repetido e retrabalhado de um ano a outro. Há de se considerar ainda a distância dessas questões da vida de grande parte dos/as adolescentes que assistiam àquelas aulas, uma vez que ainda não tinham ingressado na sexualidade adulta, ou seja, ainda não utilizavam esses recursos.

A imprecisão das informações assimiladas sobre o uso de métodos contraceptivos entre adolescentes foi também apontada por outras autoras (CABRAL, 2002 e COSTA, 2001). Segundo Afonso (1997)⁷, é frequente os jovens saberem citar os nomes de métodos contraceptivos ou de DSTs, sem que tenham conhecimento mais aprofundado ou saibam explicar seu funcionamento. Em sua investigação, quando a solicitação de informação se restringia a um nível superficial (apenas citar métodos contraceptivos), não havia diferenças significativas entre níveis sócio-econômicos e sim entre os sexos. As mulheres

⁶ Essa dúvida parece se intensificar porque o DIU mostrado em sala de aula permanecia dentro de seu invólucro, junto com o aplicador, parecendo ainda maior do que de fato é.

⁷ Essa pesquisa foi realizada através de um *survey*, com aplicação de questionários a 387 estudantes de 14 a 20 anos em escolas públicas e particulares de Belo Horizonte.

apresentaram maior percentual de informação sobre assuntos concernentes à gravidez e métodos contraceptivos, enquanto os homens conheciam mais as doenças sexualmente transmissíveis. Porém, quando a informação exigia maior complexidade (explicar os métodos), as diferenças se revelaram significativas entre os níveis sócio-econômicos e tendiam a desaparecer para os sexos. Nesse caso, pessoas de níveis sócio-econômicos mais baixos apresentaram um índice maior de desinformação.

Cabe, por fim, ressaltar o caráter processual do aprendizado e do domínio da contracepção na adolescência, não devendo tomá-los como um percurso linear, dotado de racionalidade que se manifestaria de modo incondicional. Cabe ressaltar que o domínio da contracepção inscreve-se em um processo de aprendizado e de tomada de decisões – individual e a dois – no qual o conhecimento dos métodos não é o único elemento decisivo. (BRANDÃO, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo investigar a construção social da educação sexual em uma escola municipal com um Núcleo de Adolescentes Multiplicadores. Buscou-se analisar a educação sexual nesse contexto considerando os múltiplos processos que a constituem, os quais ultrapassam os muros escolares. Algumas dessas questões são aqui retomadas e sistematizadas.

A fim de garantir a saúde individual e coletiva da sociedade, diferentes áreas de saber, como a medicina, a demografia e a educação, articulam-se, no sentido, não apenas de produzir novos saberes, mas também de regular e administrar a vida sexual da população. No centro dessas preocupações, destaca-se a figura da criança e do adolescente. Períodos de transformações e riscos, estas fases da vida tornam-se objeto sistemático de uma série de cuidados, atenções e intervenções, no sentido de garantir uma transição satisfatória para uma vida adulta que atenda a determinadas expectativas sociais. A escola, enquanto dispositivo social que atinge um grande contingente de jovens, torna-se local privilegiado para expansão da educação sexual. Daí a recorrente evocação do papel que esta tem a exercer sobre esta problemática social.

A importância da escola nesse sentido é reconhecida pelos/as adolescentes, que ressaltam seu mérito no que se refere à aprendizagem sobre temas ligados à sexualidade, reprodução, métodos anticoncepcionais, DSTs, AIDS, entre outros. Conforme demonstrado, a escola não é o primeiro local onde recebem informações sobre esses temas, o que já havia ocorrido previamente em algumas famílias – predominantemente através das mães –, através da televisão, de amigos/as ou ainda, apesar de em menor medida, através de *outdoors*, cartazes ou revistas. Mesmo assim, esses conhecimentos não têm as mesmas características.

Segundo eles/as, a escola aborda assuntos mais diversificados, aprofunda-os, explica detalhes e apresenta técnicas úteis para uma prática preventiva nas relações sexuais. Os/as adolescentes valorizam o modo “aberto” da escola abordar essas questões, gostam dessas aulas e não formulam críticas ou sugestões. De um modo geral, suas mães, pais ou responsáveis não se opõem à educação sexual escolar, ao contrário, valorizam-na.

Cabe destacar o papel democratizador que a escola cumpre na difusão dessas informações. Enquanto conversas ou falas sobre sexo não ocorrem em todas famílias, na escola, de uma forma ou de outra, essa educação pode atingir a todos. Nesse sentido, ela garante um amplo impacto populacional na transmissão de um determinado conjunto de saberes e técnicas ligados à sexualidade.

Também os/as docentes atribuem importância ao trabalho escolar de educação sexual. Avaliam que, tendo a família se isentado desse papel, a escola deve fazê-lo. As professoras de Ciências que desenvolvem esse trabalho, no entanto, consideram que ainda que a família falasse sobre isso, a escola deveria fazê-lo, pois aquelas o fariam “sem nenhum embasamento científico real”.

Deste modo, a principal distinção entre o que aprendem na escola em relação ao que aprenderam em outros locais é que o aprendido na escola é um saber envolto de um valor de verdade, ou, nas palavras de docentes, um saber “científico”. De acordo com os/as estudantes, é o que a escola lhes ensina que adotam como critério de verdade para sistematizar e avaliar seus conhecimentos prévios.

Fundamentada nesse saber “científico”, a escola busca regular as experiências sexuais de seus estudantes através de instruções e práticas úteis e não pelo rigor de proibições. Com o intuito de colaborar na administração da vida sexual adolescente, ela se propõe a esclarecer e oferecer opções de auto-cuidado, mostrando não apenas os riscos de uma relação sexual desprotegida, mas também como se proteger, como utilizar um preservativo ou algum outro método anticoncepcional.

E onde ocorria a educação sexual escolar? Uma das primeiras constatações feitas a partir dessa pesquisa é de que ela é desenvolvida predominantemente nas aulas de Ciências e, em algumas instituições, no NAM. Além da escola onde esta investigação foi desenvolvida, todas as outras visitadas colocaram-me em contato com professoras de Ciências, por serem elas as responsáveis por essa parte da

educação dos/as alunos/as. Outras pesquisas também chegaram a constatações semelhantes a essa. Essa inserção disciplinar da educação sexual na escola imprime-lhe algumas marcas que merecem aqui serem retomadas.

O livro didático destinado às sétimas séries do ensino fundamental tem como tema o corpo humano, sendo uma de suas unidades referente à reprodução. O ensino dessa unidade é o principal momento em que a educação sexual se insere concretamente na escola. Ser desenvolvida a partir de um livro de Ciências, dentro dessa disciplina e por docentes de Ciências imprime marcas no modo como esse trabalho é desenvolvido. O corpo humano é concebido como um organismo, vale dizer, é descrito em sua hierarquia funcional, em que cada um dos órgãos é estudado tendo como foco principal a função reprodutiva.

Exemplo interessante para pensar a força da biologia na educação sexual são as intervenções docentes sobre masturbação. Merece ser ressaltado a atitude desmistificadora da professora em relação a alguns preconceitos em torno dessa prática, como de que ela provocaria alguns danos ao organismo ou que não poderia ser praticada por mulheres. Se por um lado esse discurso supera preconceitos em torno da masturbação e aborda-a com equidade de gênero, por outro, cabe notar que os argumentos adotados para tal estão plenamente inscritos dentro do campo do saber biológico, tomado como padrão científico de verdade. O aumento dos mamilos masculinos ou o aparecimento de espinhas, por exemplo, não seriam resultados da masturbação, mas de alterações hormonais típicas da adolescência. De modo semelhante, ela também desconstruía a idéia de que o corpo se modificava após a perda da virgindade.

Quando o assunto é reprodução, o corpo da mulher é priorizado em relação ao do homem, a ponto de um aluno concluir que essas aulas teriam sido mais direcionadas às meninas. Essa prioridade está inscrita no livro didático que somente nesse capítulo explora o corpo da mulher com mais detalhes do que o do homem, que, em outros momentos, é apresentado como padrão de referência. Conforme demonstrado, isso está ligado ao fato do corpo da mulher ter sido historicamente alvo prioritário de dispositivos de saber e poder referentes ao sexo.

Devido às diferenças como os corpos do homem e da mulher participam do ciclo reprodutivo e na adoção de práticas preventivas, seus corpos eram focados de modos distintos: enquanto no corpo dela ganhava destaque seu aparelho reprodutivo, no dele, seu órgão sexual. A fim de gerenciar sua capacidade

reprodutiva, o corpo da mulher necessita de conhecimento interno no que se refere aos seus ciclos e à reprodução. Por outro lado, o corpo do homem é enfatizado sob uma perspectiva externa, dando especial destaque à importância e à técnica de utilização da camisinha.

Parece, no entanto, haver uma contradição no trabalho desenvolvido pela escola. Na medida em que a educação sexual é desenvolvida a partir do tema reprodução, esta acaba sendo enfatizada, quando é justamente a ocorrência dela entre adolescentes que diversas políticas educacionais querem evitar. A relação sexual acaba constantemente vinculada à reprodução – nem que seja para evitá-la – e não ao prazer, às relações entre pessoas, independentemente da sua orientação sexual, etc.

Outra questão é que, no livro didático, os métodos anticoncepcionais são recomendados a pessoas adultas que optariam pelo controle da natalidade em prol do planejamento familiar, de modo que os filhos tivessem suas necessidades básicas atendidas. A vinculação dos métodos anticoncepcionais aos adultos os distancia dos/as adolescentes, para quem é apenas recomendado o preservativo. Este acaba praticamente limitado ao preservativo masculino, devido aos altos custos da camisinha feminina e à sua baixa aceitação entre adolescentes, seja pelo seu tamanho e aspecto físico, seja pela dificuldade em compreender como utilizá-la. Desse modo, apesar do corpo da mulher ser priorizado na educação sexual escolar e da mulher estar socialmente mais investida do que o homem da responsabilidade por evitar a gravidez, acaba dependendo do homem, em última instância, a decisão e a adoção do preservativo, pois é no seu corpo que a camisinha masculina precisa ser inserida.

Além das aulas de Ciências, em algumas escolas municipais, a educação sexual é também desenvolvida no NAM. Dada a grande importância desse projeto na Secretaria de Educação, cabe aqui sistematizar algumas questões sobre o mesmo.

Devido à sua estrutura, como o número reduzido de estudantes, o interesse por temáticas em comum, entre outros, nos encontros do NAM, criam-se oportunidades de diálogo sobre temas diversos, como a partir de dinâmicas, filmes ou reportagens. Essas experiências pouco ocorrem em aula, cuja trajetória acaba sendo influenciada pelo livro didático. No NAM, a sexualidade é tratada a partir

de um enfoque menos biológico do que em sala de aula, e questões sociológicas e culturais ganham destaque.

O NAM, enquanto projeto, está fundamentado em idéias interessantes, como a criação dentro da escola de um espaço específico para adolescentes discutirem questões de seu interesse, a continuidade do trabalho, o ideal de que as informações ali recebidas sejam multiplicadas entre amigos/as, familiares e vizinhos, entre outras. Por um lado, quem participa do grupo recebe uma formação privilegiada em relação a esses temas, por outro, percebi no dia-a-dia da escola diversas outras dificuldades para a concretização de algumas idéias. Percebe-se aqui algo um tanto quanto comum no campo da educação: a distância entre políticas educacionais e a prática. Esse mesmo problema foi observado em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja proposta, aprovada por docentes enquanto tal, não se concretiza nas escolas.

O primeiro impasse refere-se ao público que tal projeto é capaz de atingir. Não são todas as escolas que têm um NAM e, apesar do número de grupos ter aumentado de 2003 a 2004, parece improvável que uma rede de ensino de tamanha magnitude quanto a do Rio de Janeiro, com problemas de verba e falta de docentes consiga ter um Núcleo em cada escola. Durante o primeiro semestre de 2003, por exemplo, na própria escola onde a pesquisa foi desenvolvida, o turno da manhã passou um longo período sem professor de Ciências. Parece contraditório pensar que diversas turmas, com um grande número de alunos/as em cada uma, permanecessem sem aula, enquanto uma professora de Ciências trabalhava no mesmo horário no NAM com um pequeno grupo de 10 a 15 estudantes. Esses pareciam extremamente privilegiados em relação àqueles, que não tinham suas necessidades básicas de ensino atingidas. Aqueles, nem mesmo nas aulas de Ciências, tinham a oportunidade de conversar e aprender sobre sexualidade.

Suponhamos, porém, que todas escolas de ensino fundamental tivessem um NAM. Ainda assim, o problema do público restrito atingido por essa política educacional não estaria resolvido. Nem todos estudantes de uma escola participam de um NAM e o discurso de que “participa quem quer” na verdade esconde limitações concretas de participação, que estão para além da vontade individual de cada um.

Diversos estudantes enfrentam dificuldades em ir à escola fora do horário de aula. Os motivos são diversos, alguns pessoais, outros geográficos e outros

profissionais. Há quem não goste de acordar cedo ou que, residindo longe, não goste de passar o dia na escola sem poder almoçar em casa. Há também quem precise ajudar a cuidar de irmãos mais novos ou de alguém adoentado na família e há meninos que já ingressaram no mercado de trabalho e não podem dispor do turno integral para a escola. Esse último é um problema que atinge predominantemente meninos, que, de um modo geral, nessa região do país, começam a trabalhar fora de casa antes do que as meninas. Esse é mais um motivo que parece influenciar a predominância de meninas no NAM.

O público majoritariamente feminino do NAM é outro ponto a ser considerado, pois esse projeto acaba atingindo um número infinitamente maior de garotas do que de garotos. Se as meninas já são socialmente mais responsabilizadas pela gravidez e pela maternidade, por exemplo, um trabalho de educação sexual que atinja a elas e não aos meninos acaba por reforçar essa responsabilização da mulher pelas práticas de prevenção. Novamente, essa característica feminina do NAM não era exclusividade da escola pesquisada, pois o grupo da Zona Norte visitado apresentava a mesma configuração e a professora Silvana relatava que isso era comum a diversos grupos. Conforme mencionado anteriormente, essa é mais uma questão ligada, por um lado, aos dispositivos de saberes e poder sobre o sexo, que historicamente foram construídos predominantemente em torno do corpo da mulher e, por outro lado, à prioridade dada a esse corpo, quando o assunto é sexo e reprodução. Professoras, majoritariamente do sexo feminino, ministram as aulas de Ciências e os encontros do NAM. Outra questão é que “ter bom comportamento” acabava sendo um critério, nem sempre explícito, para ingresso no NAM, o que facilita a entrada de meninas e limita a de meninos, que mais frequentemente não se enquadram nos padrões escolares de bom comportamento. Além disso, e do fato dos temas trabalhados no NAM serem considerados de maior interesse das meninas, a forma de desenvolver esses trabalhos pode também estar direcionando a clientela do grupo. Discussões, confecções de cartazes, dinâmicas reflexivas com músicas, entre outros, parecem interessar mais a garotas do que a garotos.

A fim de solucionar o baixo impacto direto dos NAMs entre adolescentes, consta no projeto e no próprio nome do grupo o ideal de multiplicação. Caberia aos/às adolescentes multiplicarem as informações recebidas. No entanto,

conforme demonstrado ao longo da tese, essa multiplicação pouco ocorria, fosse formal ou informalmente.

Além disso, o público participante não era constante, ou seja, eram raras as pessoas que permaneciam ao longo de todo o ano letivo. A evasão é causada por motivos pessoais, desinteresse pelos trabalhos ou temática abordada em determinado período ou pelo interesse de participar de outra atividade, como algum curso de teatro ou computação, escolinha de futebol etc. Os trabalhos do NAM são relativamente imediatos, ou seja, raramente há um objetivo a longo prazo, que motive e justifique a participação contínua e o envolvimento nas reuniões. Diferentemente de uma equipe de futebol que treina para participar de um campeonato ou grupo que monte uma peça teatral, as atividades do NAM normalmente se restringem a um ou poucos encontros.

Se esse tipo de projeto não garante um atendimento uniforme a todos estudantes da rede municipal de ensino, o mesmo pode ser dito em relação a seus professores. As/os coordenadoras/es de NAM acabam tendo um espaço de atuação e de formação privilegiado em relação aos outros. Além de terem tempo remunerado para estudo e preparação de reuniões, têm encontros mensais com as coordenadoras do Núcleo de Educação Ambiental e Saúde (NEAS), quando assistem a palestras ou oficinas. São freqüentemente chamadas/os para participar de cursos de capacitação no Rio de Janeiro ou em cidades próximas na região. Por outro lado, o curso de capacitação de professores sobre educação sexual oferecido anualmente pelo NEAS a toda rede municipal de ensino tem sempre sua lotação esgotada e nem todos docentes que desejam conseguem participar. Nesse sentido, grande parte dos professores da rede permanece sem formação específica para atuar nesse campo.

Essas questões fazem-me ponderar até que ponto o NAM é a melhor estratégia de educação sexual a ser adotada nas redes de ensino. Cabe, no meu entender, à Secretaria de Educação e às/aos professoras/es envolvidas/os nesse projeto construir estratégias de intervenção que atinjam de modo mais igualitário os docentes e todos/as estudantes, meninas e meninos, da rede de ensino.

Alguns outros pontos sobre a educação sexual na escola merecem ser retomados nesse momento final de tese. Conforme mencionado, uma das principais preocupações da educação sexual refere-se à gravidez na adolescência. Esse tema ganha atualmente privilegiado destaque se comparado à AIDS, por

exemplo. Não por acaso não consta nessa tese um capítulo específico sobre essa doença. Ao contrário do NAM, nas aulas ela foi rapidamente mencionada junto com outras DSTs e para justificar o uso de preservativos. Esse é um ponto que merece atenção e cuidado, pois talvez, frente ao maior controle dessa epidemia no Brasil e à disponibilidade de medicamentos para controlá-la, esse assunto esteja ganhando menos atenção nas intervenções educacionais. Outras pesquisas são necessárias para constatar se isto é algo constante ou uma particularidade daquele ano letivo naquela escola.

Já a gravidez na adolescência, que tem sido recorrentemente abordada nos meios de comunicação como uma epidemia, é foco de apurada atenção também na escola, a ponto de um garoto concluir que ali aprendera que, além de gravidez, existe “gravidez precoce”. Diferentemente de outros momentos históricos, a gravidez nesta faixa etária aparece atualmente como um anacronismo, pois demandas sociais e econômicas induzem à concepção de que essas duas experiências mantêm uma relação de inadequação: a adolescência é concebida como um período de formação e de divertimento, enquanto a gravidez requer amadurecimento, planejamento e estrutura econômicos, profissionais e pessoais para criar um novo ser.

Apesar do destaque dado à gravidez em relação à AIDS, o preservativo permanece sendo o método anticoncepcional e de proteção mais recomendado, enquanto a pílula anticoncepcional é desaconselhada. A pílula, no entanto, é extremamente eficiente na prevenção da gravidez, e seus efeitos colaterais, tão divulgados na escola, têm sido descartados por médicos e indústrias farmacêuticas. Apesar da importância de se questionar esse discurso da área médica, cabe problematizar se o enfoque escolar dado à pílula tem sido útil às/aos adolescentes. Para isso, deve-se considerar, conforme apontado por várias pesquisas, que a camisinha acaba frequentemente sendo abandonada dentro de relações estáveis. Quando isso ocorre, a pílula pode não estar sendo adotada, entre outros motivos, pelo seu desprestígio social.

Para além de aprender as etapas de uma gestação e os modos de preveni-la, aprende-se na escola que uma gravidez deve ser planejada, de modo a ocorrer no momento certo e dentro de uma relação estável entre um homem e uma mulher. Relações homossexuais não são colocadas em questão.

Acaba-se, deste modo, criando-se ideais de relação sobre os quais a escola intervém. Exemplo disso é o modo do livro didático apresentar os métodos anticoncepcionais, que devem ser usados por um casal que deseje e planeje o número de filhos e o momento de tê-los. O uso do preservativo, tão divulgado nessas aulas, também acaba sendo recomendado para um casal de namorados com uma relação duradoura, pois é nesse tipo de relacionamento que uma relação sexual teria legitimidade.

Esta é uma questão importante. Conforme apontam também outras pesquisas, o não reconhecimento da sexualidade adolescente pode estar distanciando esses jovens do uso de preservativos ou de métodos anticoncepcionais. Sem o reconhecimento social – e escolar – das diversas formas dos adolescentes relacionarem-se sexualmente, a transmissão de informações pode ter um impacto limitado nas suas vidas. A não-legitimidade de determinadas formas de relação, como uma relação sexual entre dois “ficantes” ou entre homossexuais, pode dificultar-lhes o acesso à informação e a preservativos, assim como intervir negativamente na sua utilização.

Apesar de receberem informações detalhadas sobre como os métodos anticoncepcionais e de prevenção devem ser utilizados, nem sempre assimilam essas informações e dúvidas permanecem após essas aulas. Decorre disso a necessidade de que esses ensinamentos sejam retomados noutros momentos das suas trajetórias escolares. Além disso, parece importante ampliar o leque de informações, incluindo, no livro didático e nas aulas, mais informações sobre pílulas anticoncepcionais injetáveis, cápsulas, anéis vaginais e a própria “pílula do dia seguinte”, além de informações sobre locais onde podem adquiri-los, como postos de saúde, criando-se assim opções diversificadas e formas de acesso.

A primeira relação sexual, experiência pela qual a maioria dos/as estudantes entrevistados/as ainda não tinha passado, era motivo de grande atenção, a qual era distinta para meninas e meninos. Mesmo considerando os limites desta pesquisa, que conseguiu entrevistar um número reduzido de garotos, percebeu-se que eles não construíam grandes expectativas em torno dessa experiência, mas mostravam-se ansiosos que essa passagem ocorresse o quanto antes. Por outro lado, a maioria das meninas planejava como gostaria de vivenciar esse importante momento nas suas vidas. Seus critérios de planejamento eram de ordem temporal, além de dizerem respeito ao garoto e ao tipo de relação que tinham com ele. Resumindo,

ele deveria ser atencioso e compreensivo com ela, a relação deveria ser preferencialmente de namoro, já durar algum tempo e perdurar após a relação sexual. Apesar de não saberem definir a idade ideal, ainda se consideravam muito novas para isso. Por fim, a primeira relação sexual deveria ser um ato consciente e planejado, para o qual o preservativo e, em alguns casos, também a pílula anticoncepcional eram indispensáveis. Garotos também fazem referência ao projeto de usar camisinha. Nota-se que, no plano discursivo, as/os adolescentes incorporaram os ensinamentos escolares sobre a necessidade do preservativo. No entanto, disso não é possível inferir que de fato essa prática seja adotada. Os limites dessa pesquisa não permitem essa conclusão, sendo a gravidez da aluna Leandra, que também reproduzia essa preocupação, um alerta para esse questionamento.

Cabe notar que essa é uma questão que ultrapassa os limites da intervenção escolar. A professora Leticia – coordenadora de um NAM – contou que, certa vez, cobrada pela diretora de sua escola sobre o seu trabalho por continuar aparecendo alunas grávidas, respondeu: “Meu trabalho é de esclarecimento e não de anticoncepção”.

Aliado ao esclarecimento, e através dele, as intervenções escolares buscam desenvolver um sentido de “responsabilidade” em torno das relações sexuais, buscando mudar ou adequar os dispositivos que estruturam os comportamentos preventivos. Para isso, além de recomendar o uso do preservativo para uma prática de sexo seguro, acaba-se aconselhando um determinado modelo de relacionamento no qual a relação sexual deva ocorrer. O preservativo não é pensado e aconselhado para múltiplas formas de relação sexual entre adolescentes, independentemente da sua durabilidade, orientação sexual, entre outros. Além disso, o modo de focá-lo pressupõe uma racionalização e previsibilidade das relações que, na prática, parece nem sempre ocorrer. Esse modo de focar a questão pode estar limitando os efeitos que essa ação educativa pretende atingir. Atenção particular deve ser dada às relações homossexuais, as quais são praticamente ignoradas nessas ações educativas.

Nesse sentido, o caso de Paulo Vítor, descrito no quarto capítulo, serve de alerta sobre como algumas instituições de ensino têm criado estratégias (indiretas) de exclusão na e da escola de pessoas com condutas de gênero ou sexuais consideradas desviantes. Apesar da impossibilidade de generalizar tal afirmação, a

experiência prévia desse garoto em outra escola – quando foi ilegalmente transferido para a noite – e dados de outras pesquisas mostram que sua discriminação e exclusão não são casos isolados. Se meninos com um comportamento considerado afeminado enfrentam problemas principalmente com colegas, quando uma dita homossexualidade se torna mais explícita ou assumida, os impasses ultrapassam o universo discente. Neste caso específico, esse estudante deveria mudar seu corpo, seu jeito de andar e se portar, comportando-se de um modo considerado condizente com uma instituição de ensino se não quisesse ser suspenso ou expulso, o que era dissimulado ao nomear tais providências de “descanso” e “transferência”. A gravidade desse caso torna imperativa a atenção das instituições de ensino a essas questões, assim como explicita a necessidade de mais pesquisas no campo da educação sobre esse tema – também no que se refere a casos de mulheres, que não foram encontrados nessa pesquisa.

Antes de colocar um ponto final nessa tese, algumas últimas questões cabem ser ditas. Os dados da pesquisa indicam a importância dos livros didáticos na educação sexual nas escolas. Amplamente utilizados no Brasil, são eles que introduzem concretamente e direcionam a abordagem do tema da sexualidade na escola. Nesse sentido, especial atenção deve ser dada a esse suporte de ensino, seja pelos mecanismos de avaliação desse material, ligados ao MEC, que recomendam ou não os livros às escolas, seja pelas/os professoras/es quando escolhem o livro a ser adotado em sala de aula.

Essa tese de doutorado teve como base uma pesquisa etnográfica desenvolvida em uma escola. Esse enfoque metodológico, como qualquer outro, depara-se com limites e possibilidades. A oportunidade de acompanhar o dia-a-dia de uma escola possibilita, entre outros, observar as práticas de intervenções pedagógicas, contrapondo os discursos obtidos sobre as mesmas nas entrevistas à sua dimensão concreta de realização. Por outro lado, esse tipo de pesquisa fica limitado a uma instituição e relações com outras só puderam ser feitas a partir de visitas a outras escolas e entrevistas com seus docentes. Nesse sentido, cabe ressaltar a necessidade do desenvolvimento de outras pesquisas, em outras instituições. Pouco se sabe, por exemplo, sobre como instituições privadas, laicas e religiosas, têm enfrentado, ou não, a educação sexual. Pesquisas comparativas entre escolas também podem abrir portas de análises fecundas.

São igualmente necessárias pesquisas com estudantes de outras faixas etárias, em outros ciclos de escolarização. Suponho que estudantes de idade mais avançada, como do ensino médio, sejam capazes de retomar suas trajetórias escolares mais a longo prazo e fornecer dados importantes sobre sua aprendizagem escolar sobre sexualidade.

Outra questão refere-se ao público masculino. Essa pesquisa, nas entrevistas, teve acesso a uma quantidade maior de meninas do que de meninos. Considero importante que eles sejam priorizados em outras pesquisas sobre o tema, sendo que para isso talvez seja necessário o maior envolvimento de pesquisadores homens com essa temática.

A atual demanda de inserção de educação sexual na escola lhe coloca inúmeros desafios. Em nenhum momento essa tese teve por objetivo prescrever conselhos sobre o que essa instituição deveria fazer. Ao contrário, dentro de seus limites, buscou-se descrever um pouco da história atual de como essa instituição tem construído sua atuação, resgatando suas características, importância, condições de concretização, bem como limites e impasses enfrentados, os quais, ultrapassam fronteiras individuais, indo além da intervenção docente, da sala de aula e da própria escola. Nesse sentido, esse final de tese não pretende esmagar a escola sob um fala prescritiva ou profética determinando de fora o que deva ser feito. Ao contrário, se ela tiver despertado inquietações, dúvidas, discórdias ou produzido deslocamentos, terá atingido seus objetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5 e 6, p. 25-36, mai.-dez. 1997.

AFONSO, Maria Lúcia M. **A polêmica sobre adolescência e sexualidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpo e de gênero. **Cadernos Pagu**. Campinas, SP, v. 21, p. 281-315, 2003.

_____. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro: , v.9, n.1, p.9 - 20, 2002.

_____. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, UFSC: , v.9, n.2, p.575 - 585, 2001.

_____. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v.24, n.2, p.157 - 174, 1999.

_____. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG.

AMBIENTE EM REDE, Informativo do Projeto Educação Ambiental e Saúde. A. 2, n. 3, Rio de Janeiro: SME, jul./ago., 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, a XVIII, n. 43, p. 46-57, dez. 1997.

_____. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. 130 p. (Série Prática Pedagógica).

AQUINO, Estela, HEILBORN, Maria Luiza, KNAUTH, Daniela, BOZON, Michel, ALMEIDA, Maria da Conceição, ARAÚJO, Jenny e MENEZES, Greice. Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais. In: **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro: ENSP, v. 19, s. 2, p. S377-S388, 2003.

BAJOS, Nathalie e FERRAND, Michèle. (Org.) **De la contraception à l'avortement**. Sociologie des grossesses non prévues. Paris: Inserm, 2002.

BAJOS, Nathalie, FERRAND, Michèle e HASSAUN, Danielle. Au risque de l'échec: la contraception au quotidien. In: BAJOS, Nathalie e FERRAND, Michèle. (Org.) **De la contraception à l'avortement**. Sociologie des grossesses non prévues. Paris: Inserm, 2002, p. 33-78.

BARROS, Carlos. **O corpo humano**. 7ª série. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

BÉJIN, André. O poder dos sexólogos e a democracia sexual. In: ARIÉS, Philippe e BÉJIN, André. (Orgs.) **Sexualidades Ocidentais: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 237-254.

BERQUÓ, Elza e CAVENAGHI, Suzana. Mapeamento sócio-econômico e demográfico dos regimes de fecundidade no Brasil e sua variação entre 1991 e 2000. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP. **Anais eletrônicos**. Caxambu, MG, 2004. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_471.pdf Acesso em 25.09.04.

BERTANI, Mauro. Sur la généalogie du bio-pouvoir. In: ZANCARINI, J. (Org.) **Lectures de Michel Foucault**. Paris: 2001, p.15-36.

BONATO, Nailda. M. da C. **Educação [sexual] e sexualidade: o velado e o aparente**. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. UERJ. Disponível em: <http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/9565/tese/indicee.html> Acesso em: 15.03.02

BOURDIEU, Pierre **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 160 p.

BOZON, Michel. A nova normatividade das condutas sexuais ou a dificuldade de dar coerência a experiências íntimas. In: HEILBORN, M. L. (Org.) **Família e sexualidade**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004. p. 119-153. (Coleção Família, geração e cultura)

_____ e HEILBORN, Maria Luíza. As carícias e as palavras. Iniciação sexual no Rio de Janeiro e em Paris. **Novos estudos CEBRAP**. n. 59, p. 111-135, mar. 2001.

BRANDÃO, Elaine R. Iniciação sexual e afetiva: exercício da autonomia juvenil. In: HEILBORN, M. L. (Org.) **Família e sexualidade**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004. p. 63-86. (Coleção Família, geração e cultura)

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

BRASIL (Lei de diretrizes e bases da educação nacional). **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nova LDB**. (Lei nº. 9.394) Rio de Janeiro: Qualitymark/DUNYA Ed., 1998.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

CABRAL, Cristiane da Silva. **Novos pais, jovens pais: vicissitudes da paternidade entre jovens de uma comunidade favelada do município do Rio de Janeiro**. 2002. (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CALAZANS, Gabriela. Cultura adolescente e saúde: perspectivas para a investigação. In: OLIVEIRA (Org.) Maria Coleta. **Cultura, adolescência e saúde**: Argentina, Brasil e México. Campinas: CEDES, COLMEX, NEPO, 2000. p. 44-97.

CARVALHO, Marília P. de. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, novembro de 2001, p.554-574.

CARVALHO, Marta. **Molde nacional e forma física**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista – SP, EDUSF, 1998.

CASTRO, Mary G., ABRAMOVAY, Míriam e SILVA, Lorena B. da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, Mec, Coordenação Nacional de SDT/Aids, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Instituto Airton Senna, 2004.

CÉSAR, SEZAR e BEDAQUE, **Ciências** – entendendo a natureza. O homem no ambiente. Livro do professor. São Paulo: Saraiva, 1997.

CONNEL, Robert. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206. jul./dez., 1995.

COSTA, Terezinha. **Histórias que merecem ser ouvidas e contadas: uma abordagem da gravidez em adolescentes de 10 a 14 anos**. 2001. (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CRUZ, Daniel. **Ciências & educação ambiental**. O corpo humano. São Paulo: Ática, 1998.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 608 p. (Coleção Historial, 6) ISBN 85-86583-61-8.

DAMO, Arlei Sander. **Do dom à profissão**: o futebol de espetáculo em perspectiva etnográfica a partir da formação/produção de atletas profissionais no sul do Brasil, 2005. (Doutorado em Antropologia) Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DAUSTER, Tania. “Bolsistas e elite”: tensão e mediação na construção diferencial de identidades do estudante universitário. **Anais da 23ª Reunião Anual da Associação Brasileira de Antropologia**. Gramado, RS, 2002.

_____. Representações sociais e educação. In: *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. ENDIPE, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. **Cadernos Cedes**. a. XVIII, n. 43, p. 38-45, dez. 1997.

_____. Relativização e Educação – usos da antropologia na Educação. Trabalho apresentado no XIII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 1989.

DIMENSTEIN, G. Criança é mãe. **Folha de São Paulo**, 12 maio 2002. Cotidiano, Caderno C, p. 6.

DURAND, Sandrine. Accès à la contraception et recours à l'IVG chez les jeunes femmes. In: BAJOS, Nathalie e FERRAND, Michèle. (Org.) **De la contraception à l'avortement**. Sociologie des grossesses non prévues. Paris: Inserm, 2002, p. 249-302.

FELIPE, Jane. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. MEYER, D. (Org.) **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 111-124.

FERRARI, Anderson. “Esses alunos desumanos”: a construção das identidades homossexuais na escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 28, v. 1, p. 87-111, jan/jul, 2003.

FIRDION, Jean-Marie e LAURENT, Raphael. Effets du sexe de le enquêteur. Une enquête sur la sexualité et le sida. In: BAJOS, Nathalie et al. (Dir.) **La sexualité aux temps du sida**. Paris: Press Universitaires de France, 1998. p. 117-149.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1**. A vontade de saber. 12 ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1995. 295 p.

_____. La politique de la santé au XVIII^e siècle. In: **Dits et écrits**. 1954-1988. Paris: Gallimard, 1994. p. 13-27.

FRAGA, Alex B. **Corpo, identidade e bom-mocismo**. Cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira. L., NECKEL, Jane. F., GOELLNER, Silvana. V. (Org.), **Corpo, gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 66-81. ISBN 85-326.2914-8.

GALLAND, Olivier. Adolescence, post-adolescence, jeunesse: retour sur quelques interprétations. In: **Revue française de sociologie**. Paris, n. 42, v. 4, p. 611-640, oct.-dez., 2001.

_____. **Sociologie de la jeunesse**. 3 ed. Paris: Armand Colin, 1997. 248 p.

_____. **Les jeunes**. 5 ed. Paris: La Découverte, 1996.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

_____. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Ed., 1989. 323 p.

GLOBO REPORTER. Editora-chefe: S. Sayão. Chefe de redação: C. Piasentini e M. Cunha. Chefe de produção: V. V. de Castro. Rio de Janeiro: Central Globo de Produções, 19 mar. 2004. Programa de televisão (60 min.), som., color.

GONDRA, José G. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial**. V. 1 e 2. 2000, 475 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

GROPPA AQUINO, J. (Org.) **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

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

GUSMÃO, Neusa M. M. de. A antropologia e a educação: origens de um diálogo. **Caderno Cedes**. A. XVIII, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.

HEILBORN, Maria Luíza, SALEM, Tânia, ROHDEN, Fabíola, BRANDÃO, Elaine, KNAUTH, Daniela, VÍCTORIA, Ceres, AQUINO, Estela, McCALLUM, Cecília e BOZON, Michel. Aproximações sócio-antropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, a. 8, n.17, p. 13-44, jun. 2002.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE, Censo Demográfico 1980-2000. **Tabela 2 - Taxas específicas de fecundidade, segundo as Grandes Regiões e grupos de idade das mulheres - 1980/2000**, 2002a. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 02.09.02.

IBGE, Censo Demográfico 1940-2000. **Tabela 1 - Taxas de fecundidade total, segundo as Grandes Regiões - 1940/2000**, 2002b. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 02.09.02.

LACERDA, Marisa A. Adolescentes falando “daquilo”: um estudo qualitativo das fontes de informação sobre sexualidade e saúde reprodutiva em duas escolas municipais de Betim, MG. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP. **Anais eletrônicos**. Caxambu, MG, 2004. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_799.pdf Acesso em 25.09.04.

LAGRANGE, H, LHOMOND, B. (Org.) **L'entrée dans la sexualité**. Paris: La Découverte, 1997.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando do sexo**. Corpo e gênero dos gregos a Freud. Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LE VAN, Charlotte. **Les grossesses à l'adolescence: normes sociales, réalités vécues**. Paris: Harmattan, 1998.

LOPES, João Teixeira. Estratégias de pesquisa – a abordagem multifacetada de um terreno pretensamente familiar. In: **Tristes Escolas**, práticas culturais no espaço escolar urbano. Porto, Portugal: Ed. Afrontamento, 1997. p. 81-95.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96 p.

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

_____. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta. et al. (Org.) **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-18.

MAILLOCHON, Florence. Entrée dans la sexualité, sociabilité et identité sexuée. In: LEMEL, Yannick e ROUDET, Bernard. (Coord.) **Filles et garçons jusqu'à l'adolescence: socialisation différentielles**. Paris: L'Harmattan, 1999, p. 269-301.

MALINOWSKI, Bronislaw. Objetivo, método e alcance desta pesquisa. In: **Os pensadores**. Abril Cultural, 1978.

MARTIN, Emily. Science and the construction of gender bodies". In: LASLETT, Barbara. **Gender and scientific authority**. Chicago, University of Chicago, 1996.

MARRY, Catherine. Filles et garçons à l'école: du discours muet aux controverses des années 1990. In: LAUFFER, Jacqueline, MARRY, Catherine e MARUANI, Margaret (Dir.) **Masculin-feminin: questions pour les sciences de l'homme**. Paris: PUF, 2001, p. 25-41.

MEYER, Dagmar. (Org.) **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MONTEIRO, Simone. **Qual prevenção?** Aids, sexualidade e gênero em uma favela carioca. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2002. 148 p.

OLIVEIRA, Dora L. de, Sexo e saúde na escola: isto não é coisa de médico? In: MEYER, Dagmar (Org.) **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 97-110.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, Paralelo 15, 1998.

PAIVA, Vera. Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero e sujeito sexual. In: PARKER, Richard e BARBOSA, Regina M. (Orgs.) **Sexualidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 1996. p. 213-234.

PINTO, Teresinha e TELLES, Isabel da Silva (Orgs.) **Aids e a escola: reflexões e propostas do Educaids**. 2 ed. São Paulo: Cortez, Recife: Unicef, 2000.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos. **Pós-graduação PUC-Rio: normas para apresentação de tese e dissertações**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2001. 80 p.

RIETH, Flávia. Ficar e namorar. In: BRUSCHINI, Cristina e HOLLANDA, Heloísa B. de. (Org.) **Horizontes Plurais**. Novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Ed. 34, 1998. p. 111-134.

RIBEIRO, Paulo R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Projeto Educação Ambiental e Saúde. Programa de Orientação Sexual e Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, **Prevenção na escola: uma construção coletiva**. Rio de Janeiro, 2001. 60 f.

ROHDEN, Fabíola. **Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher**. Rio de Janeiro, Ed. Fiocruz, 2001.

ROSISTOLATO, Rodrigo P. da R. **Sexualidade e escola: uma análise de implantação de políticas públicas de orientação sexual**. 2003. 193 f. (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RUA, Maria das Graças e ABRAMOVAY, Miriam. **Avaliação das ações de prevenção às DST/AIDS e uso indevido de drogas nas escolas de ensino fundamental e médio em capitais brasileiras**. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde, Grupo Temático UNAIDS, UNDCP, 2001. 256 p.

RUFFIOT, André (Dir.) **L'éducation sexuelle au temps du Sida**. Toulouse, França: Privat, 1992.

SALEM, Tania. “Homem... já viu, né?”: representações sobre sexualidade e gênero entre homens de classe popular. In: HEILBORN, Maria Luíza (Org.) **Família e sexualidade**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004. p. 119-153. (Coleção Família, geração e cultura)

SCHALL, Virgínia T., MONTEIRO, Simone, REBELLO, Sandra M. *et al.* Avaliação do Jogo ZIG-ZAIDS - um recurso lúdico-educativo para informação e prevenção da AIDS entre pré-adolescentes. **Cadernos de Saúde Pública**, 1999, vol.15 supl.2, p.107-119. ISSN 0102-311X.

SCHERING. **¿Quién dice que no existe un anticonceptivo oral con una excelente tolerancia y beneficios adicionales?** Santiago do Chile, 2004a.

_____. **Alta eficacia anticonceptiva para a mujer joven**, Santiago do Chile, 2004b.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. Jul./dez., 1995.

_____. Prefácio a “Gender and politics of history”. **Cadernos Pagu** – Desacordos, desamores e diferenças. Campinas: UNICAMP, v. 3, p. 11-27, 1994.

_____. Deconstructing equality versus difference: or the uses of poststructuralist theory for feminism. **Feminist Studies**. v. 14 n. 1, p. 33-49, 1988.

SILVA, Carmem A. D. da, et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 207-225, julho/1999.

SILVA, Ricardo de Castro. **Orientação sexual: possibilidades de mudança na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

SILVA, Sheila Pinto da. **A relação amorosa no cotidiano do adolescente: fagmentos e tramas de sedução**. 2001. (Mestrado em Educação) UNICAMP, Campinas.

SCHUCH, Patrice. **Carícias, olhares e palavras: uma etnografia sobre o “ficar” entre jovens universitários de Porto Alegre**. 1998. (Mestrado em Antropologia Social) UFRGS, Porto Alegre.

STEPHANOU, Maria. Governar ensinando a governar-se: discurso médico e educação. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.) **Pesquisas em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes**. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

_____. Práticas educativas da medicina social: os médicos se fazem educadores. **História da Educação**. Pelotas: UFPel/ASPHE, v. 1, n. 2, p. 145-168, set. 1997.

VALENTE, Ana Lúcia. Por uma antropologia de alcance universal. **Cadernos CEDES**, a. XVIII, n. 43, p. 58-74, dez. 1997.

VARELLA, Dráuzio. O silêncio diante da explosão demográfica. In: **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 dez. 2002. Ilustrada, Caderno E, p. 12.

_____. Gravidez indesejada e violência urbana. In: **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 set. 2004. Ilustrada, Caderno E, p. 8.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

_____. **Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____.e KUSCHNIR, Karina (Org.). **Mediação, cultura e política**. Rio de Janeiro: Aeroplano Ed., 2001. 343 p.

VIDAL, Fernando. Onanism, enlightenment medicine, and the immanent justice of nature. In: DASTON, Lorraine e VIDAL, Fernando. (Ed.) **The moral authority of nature**. Chicago: The University of Chicago Press, 2004, p. 254-281.

VIEIRA, E. M. **A medicalização do corpo feminino**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2002.

VIGARELLO, Georges. **Histoire des pratiques de santé**. Le sai net lê malsain depuis le Moyen Age. Paris: Ed. Du Seuil, 1999. 396 p. (ISBN 2-02-020113-5)

_____. L'éducation pour la santé. Une nouvelle attente scolaire. In: **Esprit**. La Santé, à quel prix? n. 229, Paris, p. 72-82, fev. 1997.

VILLELA, Wilza V. e BARBOSA, Regina M. Repensando as relação entre gênero e sexualidade. In: PARKER, Richard e BARBOSA, Regina M. (Orgs.) **Sexualidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 1996. p. 189-199.

WALKERDINE, Valarie. O raciocínio nos tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, 1995.

ANEXO 1

Tabela 4 – Dados sobre estudantes entrevistados/as¹

	Nome fictício	Turma	Idade	NAM ²	Mora c/ ³	Escolaridade Mãe ⁴	Profissão Mãe (Pai) ⁵	Local de Moradia	Data da entrevista
1	Ana Beatriz	701-2002	13	S	Madrinha, padrinho e tio	NC	falecida (madrinha: professora, padrinho: advogado, pai: faz biscate)	Jr. Botânico	27.11.02
2	Ana Cristina	701-2002	14	N	P , madrasta	1	falecida (madrasta: manicure, pai: técnico em eletrônica)	Centro	13.11.02
3	Beyoncé	701-2002	14	N	M , irmãs	2	desempregada (balconista) (irmã: secretária)	Santa Tereza	5.12.02
4	Bianca	702-2003	15	S	M , avó, tios	1	babá (mecânico)	Jr. Botânico	14.07.03
5	Bruna	701-2002	14	S	P M	1	dona de casa (vendedor de coco)	Jr. Botânico	05.12.02
6	Carla	701-2002	13	N	P M , avó	1	doméstica (arquivista)	Dona Marta	13.11.02
7	Caroline	701-2003	12	N	P M	NC	doméstica (trabalha em restaurante)	Gávea	03.07.03

¹ Dados coletados nas fichas dos estudantes obtidas na secretaria da escola e, em alguns casos, completados a partir da entrevista.

² Se já participou (S) ou não (N) no NAM.

³ Com quem mora: pai (P), mãe (M) ou outro.

⁴ “1” equivale ao 1º grau (completo ou incompleto), “2”, 2º grau, “S” Ensino Superior e “NC”, nada consta.

⁵ Profissão da mãe e, entre parênteses, quando informação estava disponível, a profissão do pai ou de algum outro membro da família.

	Nome fictício	Turma	Ida de	N A M	Mora c/	Escola ridade Mãe	Profissão Mãe/Pai	Local de Moradia	Data da entrevista
8	Fábio	702-2003	15	N	P M	1	doméstica	Jr. Botânico	14.07.03
9	Felipe	701-2002	14	N	P M , irmãos	1	pedreiro, do lar	Jr. Botânico	14.11.02
10	Heloísa	601-2002	15	S	M	1	doméstica	Rocinha	12.11.02
11	Hugo	701-2002	14	S	P M , irmãs, 2 sobrinhos	2	dona de casa (pai: funcionário biblioteca da PUC e pedreiro, irmãs: vendedora e secretária)	Horto	12.11.02
12	João	701-2002	14	S	M , irmã, irmão sobrinha	1	faxineira	Jr. Botânico	12.11.02
13	Júlia	701-2002	14	S	P M , irmãs	2	secretária (motorista particular)	Jr. Botânico	04.12.02
14	Júliana	701-2002	13		M , padrasto, avó, irmãos	1	vendedora	Horto	13.11.02
15	Katlin	701-2002	14	N	P M , irmãos	1	faxineira (cozinheiro)	Rocinha	27.11.02
16	Laura	701-2002	14	S	M	S	professora particular (administrador)	Horto	12.11.02
17	Leandra	701-2002	13	S	P M , irmãos	1	faxineira (garçom)	Dona Marta	13.11.02
18	Manfred	701-2002	14	N	M , irmão, tia, primo	2	desempregada – balconista (irmão, ciclista)	Botafogo/ Dona Marta	5.12.02

	Nome fictício	Turma	Ida de	N A M	Mora c/	Escola ridade Mãe	Profissão Mãe/Pai	Local de Moradia	Data da entrevista
19	Marcelo	601-2003	13	S	P M , avó, irmã de criação, sobrinho	1	dona de casa	Jr. Botânico	08.05.03
20	Marcos	701-2002	14	N	M , irmãos	1	faxineira (telefonista)	Jr. Botânico	14.11.02
21	Natacha	801-2002	15	S	P M	NC	doméstica	Jr. Botânico	12.11.02
22	Pámela	701-2002	13	S	P M	2	depiladora (instrutor de fisioterapia)	Horto / Balança	05.12.02
23	Patrícia	701-2003	13	N	P M , irmãos	NC	dona de casa (motorista)	Jr. Botânico	03.07.03
24	Paula	701-2002	14	N	M , avó, avô, tia	NC	dona de casa (avô aposentado)	Jr. Botânico	05.12.02
25	Paulo Vítor	801-2003	15	S	Tia, tio e primos	NC	falecida (enfermeiro)	Jr. Botânico	18.07.03
26	Rivaldo	701-2003	14	N	M , irmãs	1	doméstica	Leblon, Cruzada	11.07.03
27	Romário	701-2003	13	N	M , irmãos	1	doméstica	Rocinha	11.07.03
28	Selena	701-2002	14	N	M , irmãs	1	passadeira	São Conrado / Rocinha	5.12.02
29	Vitória	701-2002	13	S	M , avô	1	desempregada – babá (trabalha em leilão)	Jr. Botânico	04.12.02
30	Yasmim	601-2003	13	S	M , avó, irmão e cunhada	1	doméstica	Rocinha	08.05.03

Tabela 5 – Dados sobre professores/as entrevistados/as na escola

	Nome fictício	Formação	Ano de formatura	Outros cursos	Início carreira docente	Idade	Estado Civil	Filhos	Local Moradia	Data da entrevista
1	Ana (Vice-diretora)	licenciatura em Ed. Artística	1993 e 1986	magistério	1960	61	separada	2 filhas (29, 31)	Botafogo	24.07.03
2	Márcia	licenciatura em Português e Literatura	1990	curso normal. Mestrado em Literatura Brasileira	1988	33	casada	0	Flamengo	07.11.02 04.12.02
3	Marcos	licenciatura em geografia	1987	nenhum			casado	2 filhas (3, 4)	Flamengo	06.11.02 13.11.02
4	Ronaldo (Diretor)	licenciatura em geografia	1976	mestrado em desenvolvimento agrícola (não concluído), especialização em impacto ambiental	1991	52	separado	4	Taquara	12.11.02
5	Silvana	licenciatura em História Natural	1974	cursos, Ser Vivo	1975	50	casada	1 filho (17)	Jr. Botânico	04.11.02
6	Taís	licenciatura e bacharel em biologia	1980	iniciou mestrado na Fiocruz, 5 especializações	1990	46	separada (3X)	1 filha (7)	Copacabana	05.12.02

Tabela 6 – Dados sobre professoras de outras escolas entrevistadas

	Nome fíctio	Formação	Ano de formatura	Outros cursos	Início carreira docente	Idade	Estado Civil	Filhos	Local Moradia	Bairro da escola	Data da entrevista
7	Adriana	Ciências Biológicas	1993	mestrado e doutoranda em Etiologia	1992	31	casada	1 filha (1)	Tijuca	Leblon	09.07.03
8	Aline	Biologia		fonoaudiologia	1975	53	casada	3 filhas (27, 26, 24)		Gávea	13.06.03
9	Carla	Ciências Biológicas	1986	mestrado em Ecologia	1988	38	casada	2 filhos (7 e 2,5)	Laranjeiras	Copacabana	08.07.03
10	Letícia	Ciências Biológicas	1975	pós Saúde e Educação	1975	49	casada	20, 24, 8	Vl. Isabel	Grajaú	16.12.03

ANEXO 2

Consentimento Informado – Escola

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre saúde e escola. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e ao Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (IMS/UERJ).

Este estudo busca conhecer como ocorre a transmissão de saberes referentes a cuidados com a saúde e com o corpo na escola, e, mais especificamente, conhecer trabalhos de orientação sexual desenvolvidos com alunos e alunas neste espaço. Para atingir nossos objetivos, pretendemos acompanhar e observar as aulas na escola, os encontros dos Núcleo de Adolescentes Multiplicadores, reuniões, entre outros eventos que venham a ocorrer na instituição. O período de permanência na escola será de no mínimo 5 (cinco) e no máximo 11 (onze) meses. Também serão realizadas entrevistas com alguns professores(as) e estudantes.

Estamos convidando a sua escola a participar da pesquisa. A participação da escola é inteiramente voluntária. Esta pesquisa inclui apenas observações e entrevistas e avaliamos que não apresenta nenhum tipo de risco aos participantes.

Gostaríamos de esclarecer que as informações serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica. Será garantido o anonimato da escola, diretor(a), coordenadores(as), professores(as), alunos(as), entre outros. Nomes fictícios serão utilizados na divulgação dos resultados da pesquisa.

Acreditamos que as informações obtidas nesta pesquisa são fundamentais para o desenvolvimento de programas e atividades educacionais de saúde em escolas.

Colocamo-nos a disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Declaro estar ciente e que entendo os objetivos e condições de participação na pesquisa “A construção social da orientação sexual em uma escola” e aceito que minha escola dela participe.

Rio de Janeiro, de de

Assinatura da direção

Assinatura da pesquisadora

Telefones e endereço para contato:

Helena Altmann: 2294-3693

Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio: 3114-1815 ou 3114-1816.

Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea – 22453-900 Rio de Janeiro – RJ.

Comitê de Ética do IMS - UERJ: 2587-7303 ramal 203.

Consentimento Informado – Entrevista com professor

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre saúde e escola. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e ao Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (IMS/UERJ).

Este estudo busca conhecer como ocorre a transmissão de saberes referentes a cuidados com a saúde e com o corpo na escola, e, mais especificamente, conhecer trabalhos de orientação sexual desenvolvidos com alunos e alunas neste espaço. Para atingir nossos objetivos, pretendemos acompanhar e observar as aulas na escola, os encontros dos Núcleo de Adolescentes Multiplicadores, reuniões, entre outros eventos que venham a ocorrer na instituição. Também serão realizadas entrevistas com alguns professores(as) e estudantes.

Estamos lhe convidando para participar da pesquisa concedendo uma entrevista sobre sua prática pedagógica na escola. Sua participação é inteiramente voluntária. Se você não quiser, não precisa responder todas as perguntas. Você também pode desistir de continuar a entrevista em qualquer momento.

Gostaríamos de esclarecer que as informações serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica. Será garantido o anonimato da escola, diretor(a), coordenadores(as), professores(as), alunos(as), entre outros. Nomes fictícios serão utilizados na divulgação dos resultados da pesquisa.

Acreditamos que as informações obtidas nesta pesquisa são fundamentais para o desenvolvimento de programas e atividades educacionais de saúde em escolas.

Colocamo-nos a disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Declaro estar ciente e que entendo os objetivos e condições de participação na pesquisa “A construção social da orientação sexual em uma escola” e aceito dela participar.

Rio de Janeiro, de de

Assinatura do entrevistado

Assinatura da pesquisadora

Telefones e endereço para contato:

Helena Altmann: 2294-3693

Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio: 3114-1815 ou 3114-1816.

Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea – 22453-900 Rio de Janeiro – RJ.

Comitê de Ética do IMS - UERJ: 2587-7303 ramal 203.

Consentimento Informado – Pais/responsáveis de alunos(as) do NAM

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre saúde e escola. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e ao Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (IMS/UERJ).

Este estudo busca conhecer como ocorre a transmissão de saberes referentes a cuidados com a saúde e com o corpo na escola, e, mais especificamente, conhecer trabalhos de orientação sexual desenvolvidos com alunos e alunas neste espaço. Para atingir nossos objetivos, pretendemos acompanhar e observar as aulas na escola, os encontros dos Núcleos de Adolescentes Multiplicadores, reuniões, entre outros eventos que venham a ocorrer na instituição. Também serão realizadas entrevistas com alguns professores(as) e estudantes.

Estamos convidando seu filho(a) ou dependente para participar da pesquisa concedendo uma entrevista sobre sua participação no Núcleo de Adolescentes Multiplicadores e sobre os trabalhos que a escola realiza sobre saúde, orientação sexual, uso de métodos anticoncepcionais, prevenção a DST/Aids etc.. Sua participação é inteiramente voluntária. Se ele não quiser, não precisará responder todas as perguntas e também poderá desistir de continuar a entrevista em qualquer momento. Avaliamos que a entrevista não apresenta nenhum tipo de risco aos participantes.

Gostaríamos de esclarecer que as informações serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica. Será garantido o anonimato da escola, diretor(a), coordenadores(as), professores(as), alunos(as), entre outros. Nomes fictícios serão utilizados na divulgação dos resultados da pesquisa. Acreditamos que as informações obtidas nesta pesquisa são fundamentais para o desenvolvimento de programas e atividades educacionais de saúde em escolas.

Colocamo-nos a disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Declaro estar ciente e que entendo os objetivos e condições de participação na pesquisa “A construção social da orientação sexual em uma escola” e aceito que meu filho(a) ou dependente dela participe.

Rio de Janeiro, de de

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

Telefones e endereço para contato:

Helena Altmann: 2294-3693

Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio: 3114-1815 ou 3114-1816.

Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea – 22453-900 Rio de Janeiro – RJ.

Comitê de Ética do IMS - UERJ: 2587-7303 ramal 203.

Rio de Janeiro, 23 de outubro de 2002.

Senhores pais, senhoras mães ou responsáveis,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre saúde e escola. Durante este estudo, temos observado como a escola transmite informações sobre cuidados com a saúde e com o corpo e como ela realiza trabalhos de orientação sexual. Temos, portanto, freqüentado a escola e assistido aos trabalhos desenvolvidos nesta instituição sobre esses temas, dos quais seu filho(a) ou dependente participa.

Nesta etapa da pesquisa, convidamos seu filho(a) ou dependente para participar concedendo-nos uma entrevista. Esta entrevista será uma conversa informal sobre a sua participação nos Núcleo de Adolescentes Multiplicadores e os trabalhos que a escola realiza sobre saúde, orientação sexual, uso de métodos anticoncepcionais, prevenção a DST/Aids etc.

Gostaríamos, portanto, de solicitar sua autorização para que seu filho(a) ou dependente participe da pesquisa concedendo-nos a entrevista.

Sua participação é inteiramente voluntária. Se ele não quiser, não precisará responder todas as perguntas e também poderá desistir de continuar a entrevista em qualquer momento. Avaliamos que a entrevista não apresenta nenhum tipo de risco aos participantes.

Gostaríamos de esclarecer que o nome do seu filho(a) ou dependente será omitido e não será divulgado. As informações serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica e acreditamos que elas são fundamentais para o desenvolvimento de programas e atividades educacionais de saúde em escolas.

Caso você concorde que seu filho(a) ou dependente conceda a entrevista, pedimos que você leia e assine o Consentimento Informado – a outra folha que segue junto com esta carta.

Colocamo-nos a disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Grata por sua atenção,

Profa. Helena Altmann

Doutoranda na PUC-Rio

Telefones para contato:

Helena Altmann: 2294-3693

Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio: 3114-1815 ou 3114-1816.

Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea – 22453-900 Rio de Janeiro – RJ.

Comitê de Ética do IMS - UERJ: 2587-7303 ramal 203.

ANEXO 3

Exemplos de Entrevistas

Entrevista com a coordenadora do NAM

Nome fictício: Silvana

Data: 04.11.02

Duração: 1h30

H: Então eu gostaria que você me contasse como começou a trabalhar com esse tema de orientação sexual na escola.

S: Olha, eu fazia informalmente durante as aulas de Ciências. Já há muitos anos eu faço desta maneira. Mas já, com este trabalho mesmo, foi a partir de 97, quando eu fiz o treinamento do projeto Ser Vivo. Daí eu fui treinada para trabalhar com estas temáticas, sexualidade, DST/AIDS, prevenção ao uso indevido de drogas. E agora a gente trabalha aliado com violência, valores éticos, direitos humanos, tudo isso junto.

H: E esse curso de formação foi todo voltado para o Núcleo de Adolescentes ou não?

S: Acho que sim. Não nos foi passado dessa maneira, mas para trabalho com adolescentes na escola com caráter multiplicador, mas não era uma coisa contínua. Seria meio pontual. Aí depois em 99 que eu fui convidada para fazer um Núcleo de Adolescentes Multiplicadores.

H: Aí você fez outro curso ou não?

S: Não, foi utilizado este treinamento anterior.

H: Depois a gente fala um pouco, vou perguntar coisas mais específicas sobre o Núcleo. Mas antes de ter esse curso, como eram organizados os trabalhos em sala de aula?

S: Era a critério do professor. Cada um desenvolvia dentro das suas perspectivas e dentro da necessidade da turma, quando surgia alguma dúvida ou então dentro da matéria de reprodução.

H: Os livros hoje têm uma parte específica com esses conteúdos. Nessa época isso já existia?

S: Já. Já tinha. Já há muito tempo que vêm assim. Porque existia uma cadeira chamada de Programa de Saúde. E a gente tinha que desenvolver essas temáticas do programa de saúde na 7ª série e, no ensino médio, já tinha esta matéria na 1ª série. Então obrigatoriamente a gente já falava alguma coisa sobre doenças sexualmente transmissíveis, de métodos anticoncepcionais, que era mais ou menos o que se falava. Não se tratava as questões de gênero, sobre a sexualidade em si, sobre o desenvolvimento do adolescente. Era mais ou menos dentro da visão fisiológica, não da visão mais psicológica. Mas ficava alguma coisa assim meio perdida, porque você só trabalhava durante aquele período. Não nas outras séries.

H: E você acha que tem alguma modificação? Que tipo de modificação teve ao longo dos anos?

S: A conscientização do professor de que esse tipo de trabalho não é um trabalho pontual. É um trabalho contínuo. Porque ele também não deve ser só relativo ao professor de Ciências. Ele deve também ser desenvolvido por todas as outras matérias, fazendo um trabalho integrado. E com isso, a gente consegue trabalhar com Português; diante dos temas, eles trabalham com os textos e a gente com a parte teórica. Seria o caso. E História, Geografia, dentro do contexto social, histórico, geográfico. A questão do regionalismo, até dentro da própria Matemática também se pode fazer isso. Utilizando Inglês também, utilizando os termos mais comuns, com as palavras em inglês. E assim a gente faz. E até a Educação Física também trabalha a questão do desenvolvimento corporal, do lazer que é uma questão importante, da atividade física. Para fazer com que o adolescente se introduza dentro dessa questão da consciência do seu corpo, do espaço que ele ocupa e que a atividade física é uma coisa importante para a ocupação da mente dele também.

H: E aqui na escola, que outros professores, que disciplinas trabalham com esse tema?

S: Acho que quase todos eles, de uma maneira... Não sei se Matemática trabalha, mas Português, eles trabalham bastante. Eles utilizam bastante poemas, temas relativos à adolescência e a questão da sexualidade. Não sei se História e Geografia também abordam.

H: E você já desenvolveu algum trabalho conjunto com algum professor?

S: Com Português. Com Português já desenvolvi mais de uma vez.

H: Conta um pouco desses trabalhos, como foi.

S: Olha, eu fiz um trabalho no ano passado sobre AIDS, com uma professora de Português, das turmas de 7ª série. Levou 3 meses entre a elaboração do texto pelos alunos, que eles fizeram peças teatrais. Primeiro houve a leitura de um livro, que a professora de português indicou. A palestra do autor do livro, depois a confecção do texto. E para isso eu entrei com os conceitos de Aids, de transmissibilidade, sobre prevenção. Então a parte teórica ficou sob a minha responsabilidade. E

também o acompanhamento do trabalho de elaboração das pecinhas. E depois a professora de Português trabalhou a questão do desenvolvimento da própria peça, como eles iriam apresentar. E eu, junto com ela, participamos da apresentação. Eu ajudei a ela a avaliar a apresentação das peças e dos textos também. Foi um trabalho legal que nós fizemos só para a turma, não se apresentou para a escola. Foi feito mesmo dentro das turmas de 7ª série.

H: E os alunos lhe procuram fora do espaço de sala de aula, ou mesmo durante a aula para perguntar sobre...

S: Procuram. Às vezes eles me pedem, não importa a série que seja, para a gente discutir sobre o assunto. Às vezes leva mais de uma aula. Aí eu procuro introduzir todas essas técnicas, dinâmica de grupo, trabalhando como se fosse uma pequena oficina para poder satisfazer a curiosidade deles.

H: E que tipo de questões eles trazem?

S: Geralmente é sobre relacionamento sexual. Geralmente é sobre isso. São essas dúvidas que eles têm sobre gravidez na adolescência, sobre a questão de masturbação, sobre a questão do homossexualismo. Isso são as temáticas mais [apresentadas], aborto também.

H: E em que série?

S: A partir de 6ª série.

H: E a 5ª série não?

S: Não, eu não tenho 5ª série. Mas se na 5ª série, eles têm mais idade, eles têm essa necessidade de resposta. Os pequenos não observei. Já trabalhei com 5ªs séries várias vezes, com 10, 11 anos, esses não têm essas preocupações. Alguns têm, mas a maioria não. Mas a partir da 6ª série eles já começam.

H: E você acha que eles trazem mais para o professor de Ciências ou para outros professores também?

S: Acho que para outros professores. Aqueles que dêem mais abertura. Aqueles com quem eles têm mais empatia, que respondem muita coisa para eles do dia-a-dia. Aí a esses eles perguntam. Mas geralmente é ao professor de Ciências que eles recorrem.

H: E pensando em uma perspectiva de gênero: tem algum diferencial entre questões que as meninas trazem, questões que os meninos trazem?

S: Tem. As meninas estão mais preocupadas com o desenvolvimento físico, com a beleza, também com a gravidez na adolescência, que é uma coisa que preocupa a elas, métodos anticoncepcionais. Os meninos não. Com eles é justamente com relação à masturbação, os mitos, mitos e lendas. Basicamente isso. Eles não estão preocupados se usar camisinha é importante ou não. Eles estão preocupados com a performance.

H: E que mitos giram em torno da masturbação?

S: Ah, se dá calos nas mãos, se dá pêlo, se cresce o seio, se a voz fica fina, se fica doente, porque diz que fica fraco. São esses os problemas maiores. A curiosidade maior é essa.

H: E se pensasse em termos de classe social. Você vê alguma diferença?

S: Não sei, porque eu não trabalho na rede particular. Mas dentro da escola, eu acho que os que estão mais bem informados são aqueles que têm mais curiosidade. Aqueles que têm mais acesso a revistas, talvez conversa na família. Os de classe social mais baixa, que são aqueles que mais precisam, são mais tímidos em relação a essas questões. Eles têm muitas dúvidas. Mas creio eu que a baixa auto-estima deles impede que eles se expressem. Eles têm medo de pagar mico. Essa que é a verdade. Então eles não têm uma tranquilidade, uma espontaneidade para fazer perguntas que nem os outros fazem. E quanto mais novos, mais fácil de colocarem para fora as suas dúvidas. Os menores têm muito mais facilidade de se expressar que os mais velhos.

H: Eu não estava aqui no primeiro semestre quando vocês tiveram aula sobre esses temas. Como essas aulas são organizadas, que conteúdos são trabalhados?

S: Eu trabalhei a questão da sexualidade e essas temáticas decorrentes dela, dentro do capítulo de reprodução. Eu comecei a trabalhar um pouco com a célula, entrei um pouco na parte de tecidos, mas voltei à parte de reprodução, de fecundação, desenvolvimento embrionário. Daí a gente partiu para trabalhar a questão do ciclo menstrual e aí que eu comecei a desenvolver a questão da sexualidade. A partir daí. Dentro daquilo que eles começaram a solicitar eu fui aprofundando, a ponto de fazer até um debate aberto onde eles puderam discutir todas as questões relativas a dúvidas que eles tinham. Mas no fundo eu percebi que eles estavam mais preocupados com relacionamento sexual. Simplesmente a prática e não as dúvidas relativas à sexualidade, as questões de gênero, questão da violência, da dominação do homem sobre a mulher. Isso eles não estavam preocupados. Estavam preocupados com performance. O tempo todo sinalizando isso e de uma maneira que eu achei assim meio agressiva. Principalmente os meninos em relação às meninas. A colocação deles em relação às práticas sexuais, eles eram bastante agressivos, não sei

se para intimidá-las, mas elas não se intimidaram não, responderam à altura. Mas eu percebi que eles tinham muito conhecimento teórico. Talvez pelas revistas que eles usam, Capricho, Sabrina, sei lá quais são esses tipos de revistas, eu não conheço muito bem, mas que têm muitas reportagens sobre a questão de sexo propriamente dito. Não de sexualidade, mas sobre sexo. E nisso teoricamente eles estão por dentro. Mas a questão do uso da camisinha, não é abordada. Eles não falam muito sobre isso. Eles não têm preocupação em relação a Aids. A maioria não tem, são poucos aqueles que têm. Eles acham que usar camisinha é como se fosse chupar bala com papel. Ainda têm essa visão errada. As meninas são muito mais preocupadas. Elas acham que o uso da camisinha é muito mais importante. Mas não sabem negociar. Elas não têm argumentos. Elas são facilmente dominadas por eles nesse aspecto. Ainda continuam ainda submissas à vontade masculina.

H: E que tipo de questão sobre performance eles levantam?

S: O tamanho do pênis, quantas relações sexuais eles podem ter durante um dia, quantas garotas eles vão usar, vão pegar, como eles chamam. Com relação ao ficar: eles gostam de ficar, mas ainda têm discriminação em relação à garota que fica com vários meninos. Eles podem, mas elas não podem. Então isso mostra bem a questão de gênero gritante entre eles, apesar de toda a liberdade que a gente tem hoje em dia, todo o tipo de abertura. Ainda existe esse preconceito. Eles são bastante preconceituosos.

H: E essa preocupação com a performance, é mais feminina ou masculina?

S: Mais masculina.

H: As meninas chegam a manifestar alguma coisa nesse sentido?

S: Só questão estética. É roupa, é o seio. Elas têm preocupação com o tamanho do seio. Porque hoje em dia o silicone está na moda, então elas acham que o tamanho do seio está pequeno. A questão do volume das nádegas, elas têm que ter o bumbum grande. Têm que ter corpo, então aquelas que não têm corpo sentem-se diminuídas em relação às outras. Então elas não percebem que o desenvolvimento físico está muito relacionado com a quantidade de hormônios que elas produzem. Então a gente sinaliza isto, mas não é suficiente. Então elas querem ser mulheres antes do tempo. Essa é que é a verdade. E muitas não dão importância ao que elas querem, mas sim o que os outros querem delas. Então a questão da auto-estima e a questão também de dizer não. Não sabem dizer não. A maioria não consegue. Então elas ficam sendo alvo fácil dos outros, porque elas não têm vontade própria. E o que a gente tenta mostrar é isso, que a pessoa tem que ter vontade própria, independente do que o grupo queira. Mas é difícil conscientizar. Então o trabalho todo é voltado em cima disso, para que o adolescente tenha vontade própria e não fique só dependendo da vontade do grupo para poder realizar todas as questões, não importa se seja sobre a primeira relação sexual, sobre o experimento de drogas, não importa.

H: Então esse debate que teve foi feito entre meninos e meninas.

S: Foi quase o clube do bolinha e o clube da luluzinha. Mas foi uma coisa assim, eu achei um pouco agressivo da parte deles. Elas não sinalizaram assim. Talvez eu tenha me chocado porque eu não esperava a atitude deles. Sobre as questões muito abertas, dá a impressão que eles têm muita prática, quando na realidade talvez não seja isso. É mais uma questão de informação teórica e do próprio mito.

H: É, toda essa performance que você fala tem que se manifestar até no debate.

S: Sem dúvida. É. Eu achei assim que eles iam meio devagar, mas eles foram direto na bucha.

H: Você lembra algumas questões?

S: As questões mais importantes era relação anal, era felação, sexo oral, sexo anal, coito interrompido, as coisas mais gritantes que eles colocaram.

H: E elas? Que tipo de questão elas traziam?

S: Não, elas não se manifestavam muito em relação à prática sexual. Elas se manifestavam mais em relação ao comportamento masculino e feminino. Elas já tinham uma visão mais da sexualidade, eles não, só uma visão puramente do sexo.

H: Que diferenças, como você diferenciaria essas duas palavras: sexo e sexualidade.

S: Elas são mais informadas. Ah, como eu definiria? O sexo é, eles não vêem o sexo como uma condição biológica. Eles vêem o sexo, a palavra sexo como a prática. Isso é uma coisa difícil para eles identificarem. E a sexualidade é o modo como a pessoa vai aprendendo no decorrer da vida a se relacionar com o seu próprio sexo biológico, com a sua própria questão frente à vida como pessoa, ou feminina ou masculina ou seja lá o que for. Então como ela se porta perante a sociedade e perante ela mesma.

H: Então as meninas

S: Elas estão mais dentro da sexualidade, da questão teórica sobre sexualidade do que eles. Eles não. Eles têm mais uma visão específica da prática sexual.

H: E você comentou agorinha que as meninas são mais informadas.

S: São mais informadas. Elas lêem essas revistas, que elas estão acostumadas, compram no jornaleiro. Então estão sempre. E os meninos, são poucos os meninos que lêem. A maioria não lê. E eles têm muito assim, é papo. Eles apreendem ainda ouvindo a conversa dos outros, dos mais velhos, dos chamados mais experientes. Mas eles não mencionam, por exemplo, o uso da prostituição como um veículo para sua primeira relação sexual. Eles não colocam a prática que antigamente era mais comum. Eles esperam que as colegas, as amigas sejam as colaboradoras da sua primeira relação sexual, isso eles mostram claramente. Mas eles não têm consciência das doenças sexualmente transmissíveis, eles acham que isso não vai acontecer com eles. Como qualquer adolescente, eles se acham os senhores da situação. Então eles acham que Aids e DSTs não existem para eles, que isto é lenda.

H: E as meninas também?

S: Elas têm mais preocupação. Elas acham que isso é possível.

H: Por quê?

S: Talvez por essa questão da informação mais precoce. Algumas têm conversa em casa, com as irmãs mais velhas, a própria mãe, os parentes. Elas procuram mais a ajuda do professor do que eles. Raramente eles vêm com algum problema. Elas vêm sempre, principalmente com a questão da gravidez. Isso aí é o que mais preocupa elas. Não é a primeira relação, é a gravidez, a possibilidade de uma gravidez precoce.

H: E nesse debate eles trouxeram as questões sobre sexo?

S: Sobre as práticas sexuais. É, foi.

H: E que outras questões julga importantes, que outras questões foram abordadas?

S: É, eu procurei direcionar justamente para as questões de gênero. Como o relacionamento masculino e feminino, a questão da dominação do homem sobre a mulher e tentando ver como elas e eles reagem frente a isso. Elas tentam ser um pouco mais ativas do que eles nessas questões, mas eles freiam as iniciativas delas, de questão de igualdade, de direitos, deveres e do que pode e do que não pode. Ainda existe entre eles o que a menina pode e o que a menina não pode fazer. Ainda está bem definida essa diferença. Essa questão de gênero está muito presente.

H: E o que a menina pode e o que ela não pode fazer?

S: O menino pode pegar várias garotas. Isso aí ainda é considerado como triunfo. Ela não. Se ela ficar com vários garotos, ela é cachorra, ela é mal falada, ela é uma garota fácil. Então, a experiência do ficar, que é uma questão preliminar, que é importante, tanto para os meninos quanto para as meninas, para elas ainda é cerceada, o direito de exercê-la. Eles não, eles podem. Então eles podem dar em cima das meninas, mas para a menina não fica bem dar em cima do menino. Agora nas questões do dia-a-dia, eles já dividem bem. Não se vê essa diferença. Até mesmo nos esportes, na própria escola, a divisão do trabalho. Mas na preparação das festas, os meninos ainda trazem as bebidas e as meninas as comidas. E são elas que arrumam a sala, elas não deixam eles participarem. Porque eles não sabem, eles são enrolados. Então não permitem que, alguns ainda fazem, ainda se metem e vão em frente, mas a maioria não se mexe, fica sentado. E na hora de dançar. Elas dançam e eles ficam sentados, olhando. É muito engraçado isso, porque antigamente não era assim. E elas não chamam os meninos para dançar, elas dançam entre elas. Então isolam os meninos e eles, por sua vez, isolam as meninas. Porque eles não têm, acho que eles ficam meio inibidos, porque eles não sabem dançar. Então eles ficam com vergonha de mostrar o corpo, a sensualidade deles, e deixam esse papel para elas. Então, ser sensual ainda é um atributo feminino. É outra questão de gênero dentro das divisões que elas são ainda solicitadas.

H: Tem essa limitação de elas ficarem com os rapazes, mas será que elas não ficam? Esse ficar é só uma prática masculina ou é feminina também?

S: Também. É feminina também.

H: Então como elas lidam com essa contradição, porque por um lado não pode, por outro...

S: Eu acho que a maioria fica com vários meninos. Tem umas que são... mais abertas e elas expõem o seu desejo e alguns respeitam, outros não respeitam. Os que não respeitam, elas ainda não sabem como lidar verbalmente. Algumas lidam, mas a maioria não. Talvez pela idade, que elas são de faixa etária baixa, de 13, 14 anos. As meninas de mais de 15 anos já sabem lidar melhor com isso.

H: E durante as aulas, você trabalhou também alguns temas ligados à prevenção de gravidez, de DSTs?

S: Sim. Porque os métodos anticoncepcionais fazem parte também da questão da reprodução, do capítulo de reprodução. E todos os métodos foram abordados, até os mais modernos, de implante de hormônios. Mas elas, para elas, a gente coloca como a camisinha sendo o método anticoncepcional mais eficaz para o adolescente. Porque protege também contra DST e AIDS. E

não esquece, porque se for tomar pílula, tem que ser com orientação médica. Elas não vão ao médico. Tem hora certa para tomar. Elas acabam esquecendo. Então você não vai estimular o uso de um anticoncepcional injetável que dure meses ou até um implante, porque elas são muito novinhas. Então, o que se prega é justamente o uso da camisinha. Associado ao método anticoncepcional mais durável, mas isso com o conhecimento médico e da família, o que não acontece. Então a gente sinaliza bastante para o uso da camisinha feminina, que é um objeto já, um preservativo que a mulher pode usar independente da vontade masculina. Mas eu acho isso muito difícil, porque elas estão muito ligadas à opinião deles, ao desejo deles. E acreditam piamente no que eles dizem, que nada vai acontecer etc. Ainda tem essa prova de amor, ainda existe prova de amor. É o castelo de fadas, o conto de fadas do príncipe de da princesa. Isso ainda existe. É bom, eu não acho ruim não, só que com os seus devidos cuidados.

H: Antes, você estava falando que já trabalha há bastante tempo com essas questões na escola, em sala de aula. Que modificações vê ao longo dos anos nesse trabalho?

S: Abertura no colocar com mais clareza e com mais antecipação esse tipo de assunto.

H: E houve alguma mudança em termos de temas priorizados?

S: Sim, a questão de gênero. A diferença entre sexo e sexualidade, que antigamente havia uma, era, não chamava-se nem de orientação sexual. Era aula de sexualidade. Mas que no fundo de sexualidade não tinha nada, porque você não mostrava que a sexualidade é uma coisa construída, desde o nascimento. Era mais um momento do adolescente se preparando para o sexo propriamente dito. E nisso houve uma mudança com relação a esse conceito. E também a questão da violência contra a mulher, contra a criança, a adolescente, que era uma coisa que não se abordava. A violência sexual não era abordada. A questão da prostituição era muito pouco falada. E agora já se trabalha também bastante a questão das drogas, que podem levar também o uso a um descuido na hora das relações sexuais e a contrair DSTs, Aids e gravidez na hora indevida.

H: E na sua opinião, por que a escola deve trabalhar com este tema de orientação sexual?

S: Eu acho que para fazer com que o adolescente vá se introduzindo nessas questões com mais clareza. A gente sabe que a prática sexual está cada vez mais precoce. Então, para que ele possa ter uma sexualidade mais feliz, uma prática sexual mais consciente. Então a gente sentiu essa necessidade de que os assuntos comesçassem a ser trabalhados bem mais cedo. De maneira mais suave e que de acordo com as necessidades as coisas comesçassem a ser aprofundadas. De qualquer maneira eles são trabalhados gradualmente e de acordo com o que eles solicitam.

H: E qual a importância da escola na aquisição de informação por parte dos alunos?

S: Eu acho importante. Porque atualmente talvez seja o único espaço que eles tenham que aborde, de uma maneira assim mais livre, as questões da sexualidade sem repressão. Porque às vezes em casa eles não conseguem ter essa liberdade e essa naturalidade com que a gente trabalha isso. Em que eles têm o direito de falar, têm o direito de opinar.

(vira a fita)

Tem curiosidades. Você pega uma turma de 5ª e 6ª série, eles não querem saber da prática em si. Eles querem saber é da masturbação, da questão de ficar bonita, do desenvolvimento do corpo, do ciclo menstrual, porque para elas é um incômodo, realmente. Para eles, o desenvolvimento dos órgãos sexuais. Eles estão preocupados com isso. Eles ainda não estão preocupados com a prática em si. Então é diferente, em uma turma de 6ª e uma turma de 7ª e 8ª, em que eles já estão com os hormônios bem mais atuantes e já estão preocupados com uma possibilidade de uma relação sexual efetiva.

H: Então as questões levantadas mudam?

S: Mudam de acordo com a faixa etária.

H: Então a 7ª série seria uma mudança?

S: Uma mudança, justamente. Isso a gente observa quando a turma tem mais idade. Às vezes, eles estão muito novinhos, chegam na 7ª com 12, 13 eles ainda não estão com esta visão tão aguçada. Em turmas mais velhas, você pode abordar desde a 5ª série. Eles até já têm prática sexual. Eles já têm uma vida sexual ativa, tanto os meninos quanto as meninas. E aí as preocupações já são outras. Já são com relação à preservação da saúde, de DSTs, da gravidez, a questão da violência sexual. Porque muitos já são dominados por pessoas que os usam para o trabalho, como prostituição na adolescência e tudo mais.

H: E durante as aulas, trabalha com as turmas juntas, meninos e meninas, ou há uma separação?

S: Juntas. Não há separação. Nunca houve. No início, havia um certo pudor. Você percebia que ou as meninas ficavam muito envergonhadas de ouvirem e perguntarem ou então os meninos, dependendo do assunto que estava sendo debatido. Mas o que a gente mais costuma fazer, isso sempre foi assim e continua sendo, é deixá-los fazerem perguntas por escrito. Aí coloca numa caixinha, leva para casa, seleciona as questões, os temas mais comuns e numa aula seguinte

começa a falar. Aí surge. Aí naturalmente eles já vão se desinibindo. Mas sempre no primeiro momento eles são inibidos.

H: E você acha que rolam constrangimentos, gozações em relação a questões tratadas?

S: Sempre. Eles riem das perguntas que os outros fazem, eles zoam, como eles dizem, do colega que disse alguma coisa que, às vezes, é uma preocupação deles, que eles têm curiosidade em relação a isso.

(pausa para atender as alunas)

H: E na sua época de escola, essas questões eram trabalhadas?

S: Só na Biologia. Só foi trabalhada em Biologia quando eu estava no 2º ano do científico. O professor falou, a meninada ficou toda rocha. Era uma vergonha, ninguém tocava no assunto. Era um tabu, um pudor. A gente, engraçado, sabia, porque a gente lia revistinhas e lia muitas coisas, as pessoas comentavam. Justamente, toda nossa orientação sexual era em cima de colegas, em cima das experiências dos outros. Nem a escola trabalhava isso. Aquele professor que por ventura falasse, mas ele não tinha um jeito de falar as coisas. Então ficava um constrangimento, porque as meninas preferiam que fosse a mulher que falasse, e os meninos um homem. Talvez naquele momento a gente não tinha abertura suficiente para isso, nem compreensão, que a repressão era muito grande, até mesmo dentro da própria família, da sociedade, então isso não era trabalhado com liberdade e naturalidade. Era difícil.

H: E na faculdade, você teve alguma formação nesse sentido?

S: Não, também não. Apesar de eu fazer Biologia não tinha. Claro que a gente ia adquirindo a experiência de acordo com a vivência. E a vivência dos outros. Mas em nenhum momento tivemos nenhuma orientação a esse respeito.

H: E que dificuldade você encontra na sua prática de sala de aula, de escola para trabalhar com esses temas?

S: Olha eu acho que o material audiovisual. Não é nem a minha prática de falar. O falar para mim não é problema. Eu acho que deveria ter um material de apoio, que me permitisse mostrar melhor, talvez o desenvolvimento do corpo dos meninos, porque a gente não tem pranchas, nem mapas que falem sobre (?). E vídeos também, porque às vezes existem vídeos educativos que são bons, que abordam essas questões, como a Ecos, tem vários, sobre a questão da adolescência, sobre a primeira vez. Às vezes nem isso, mas tem um vídeo canadense que é muito bom, que é a vovó contando a história do desenvolvimento do corpo dos meninos e das meninas, que a gente usa aqui na escola. Mas eu ainda acho que é pouco, que a gente devia ter mais material audiovisual para poder fortalecer essas práticas. Talvez algum livro, alguma coisa assim, historinha, que fosse bem apropriado. Temos na biblioteca alguns livros infanto-juvenis que abordam essas questões, da violência contra adolescente, da gravidez indesejada, do homossexualismo. A gente tem. Mas a gente não faz um trabalho integrado. Porque eu acho que o professor devia conhecer o livro e trabalhar em cima daquilo, mandar que as crianças lesem e dali você fizesse um trabalho mais abrangente. Fica uma coisa muito pontual. Cada um lê.

H: E eles procuram esses materiais?

S: Procuram, gostam. Principalmente as meninas. Quem lê mais são as meninas. São poucos os meninos que lêem.

H: E além da escola que transmite informações sobre esses assuntos, que outros meios de informação, você falou da revista...

S: A tv. A televisão com as novelas. Porque eu não sei, como eu não vejo novela, fica difícil de dizer essas novelas de 6, 7 horas se elas abordam isso. A novela das 8 a gente já sabe como é, que é uma coisa muito mais aprofundada em relação às questões sexuais. Mas o horário que o adolescente vê televisão tem vários programas que são voltados para isso. O Canal Futura tem uma programação, mas não é tv aberta. A tv Cultura também tem uma programação voltada para isso e a Multirio tem alguns programas também. Mas passa num horário que às vezes a gente está em sala de aula. Então às vezes não coincide o horário que está passando com o horário de sala de aula. Então é meio complicado, tem que gravar e passar em outro momento. Mas até tem alguns programas bastante sérios, mas geralmente é para uma faixa etária mais elevada, não é para o adolescente em início, para o púbere, digamos assim, o pré-adolescente. Não tem. O que tem é para uma faixa já assim de 16, 17, 18 anos.

H: E as famílias, conversam sobre esses assuntos?

S: Acho que são poucas. Pelo que eu converso com eles, são poucos os pais que têm liberdade, facilidade de conversar com os filhos. A maioria ainda é repressora e amedronta o adolescente com relação à prática sexual. Não aceita.

H: Quais são os argumentos?

S: Ah, que pode ficar grávida, que vai ficar mal falada, que não vai conseguir casamento no futuro. Ainda mantém a questão da virgindade como um bem que deve ser preservado por muito tempo. Ainda mais se são de famílias evangélicas.

H: *E as meninas estão preocupadas com esta questão da virgindade?*

S: Não. Nem um pouco.

H: *E as evangélicas também não?*

S: Não sei porque elas não se manifestam. Acho que também não. (risadas)

H: *Difícil de manter isso.*

S: Muito difícil. Os exemplos mostram que não adianta prender. Aqui na região do Horto, o número de adolescentes grávidas é muito alto. Na faixa de 15, 16, 14, 13. É muito alto. Este ano aqui na escola nós temos... já tivemos uma que já teve o bebê. E temos de 16 anos grávida, 15 anos.

H: *Que é do turno da manhã?*

S: Turno da manhã.

H: *E como a escola lida com esses casos de gravidez?*

S: Tranqüilamente. Elas freqüentam a escola, têm apoio dos professores, mas não procuram nossa orientação.

H: *E entre os colegas?*

S: Também acham uma boa, acham um barato. Curtem a barriga em desenvolvimento, depois curtem o bebê, apóiam integralmente. E tem os meninos também que são pais.

H: *E como essa questão da paternidade aparece.*

S: Eles ficam muito assustados no início. Eles assumem no princípio durante a gravidez e no primeiro ano de vida do bebê a paternidade. Para eles há uma mudança muito grande de realidade, porque eles são obrigados a trabalhar para ajudar, mas depois eles abandonam a menina. Isso é muito comum. Poucos são aqueles que mantêm um relacionamento duradouro.

H: *Então as mudanças que trazem a gravidez para o menino seria a questão do trabalho?*

S: É, a questão do trabalho.

H: *E para a menina?*

S: Para a menina é tudo. Porque ela, se ela não delegar, se a mãe dela não assumir o bebê, que é geralmente o que acontece, a avó assume a criança. A maioria deixa de estudar, poucas são aquelas que conciliam escola com o cuidado do filho. Muitas mudam de horário, passam a estudar à noite. Outras têm que largar mesmo, porque às vezes têm que trabalhar porque, se não tem a ajuda do pai, elas ficam sozinhas. Nem sempre, na maioria das vezes, a família acolhe. Na maioria das vezes a família acolhe. São poucas aquelas que a família não acolhe hoje em dia, dentro da nossa realidade.

H: *E em termos de escola, para o menino, traz alguma mudança?*

S: Como?

H: *Em termos de escolarização do menino, pai, traz alguma mudança a gravidez?*

S: Às vezes sim, às vezes não. Isso vai depender muito dos objetivos dele. Se ele é um menino que ele pensa em ser alguma coisa no futuro, em continuar seus estudos, se ele estiver ligado à garota, se ele assumir a paternidade vai ser difícil. Porque ele vai ter que entrar para o mercado de trabalho e isso vai entrar em conflito com os estudos dele. Mas se não, se ele não assumir a paternidade integralmente, deixar por conta das famílias, ele continua a vida dele normal.

H: *E por que elas engravidam?*

S: Olha, a maioria ou para satisfazer a vontade do namorado sem a consciência de que ficarão grávidas e outras porque querem ficar grávidas mesmo, acham um barato. Acham que barriga é fantástico, mostrar a barriga, não têm a consciência do que está se desenvolvendo dentro delas. A maioria não faz aborto. Elas têm o filho. Pelo menos aqui na escola nenhuma fez aborto.

H: *E como esse tema do aborto é trabalhado na escola?*

S: Eles acham que é um método anticoncepcional e a gente coloca que não é bem assim. Que isso é uma vida que está em desenvolvimento e o que eles têm que fazer é prevenir, é evitar. Porque depois as decisões têm que ser tomadas, e às vezes fica difícil para o adolescente sozinho resolver. Então envolve uma série de questões. Então antes tem que se pensar. Mas geralmente eles assumem. Para as meninas é mais fácil, eu acho, elas encaram com maior naturalidade. Agora para eles é mais difícil. Nós fizemos um trabalho sobre paternidade, mostrando três situações em que o rapaz recebia a notícia da gravidez da namorada e eles tiveram que discutir e levantar suas questões. E eles mesmos dizem, se a garota que eles estão ficando ou estão namorando ficar grávida, para eles será um problema. Eles não se sentem em condições de assumir uma responsabilidade dessas.

H: *Então a gravidez seria mais um desejo da menina do que do menino?*

S: Eu acho que sim. Mais um desejo, ou então uma coisa que não vai acontecer nunca. É uma questão mesmo da invulnerabilidade deles. Eles não acham em momento nenhum que aquilo vai acontecer. Essa onipotência deles de que acontece com todo mundo, menos com eles. É o problema da Aids também que a gente coloca para eles como prioritária, mas eles não têm medo. Eles não vêem isso com uma coisa próxima deles. Eles vêem isso muito distante. Talvez por não conhecerem pessoas que são soropositivas e como elas se comportam em relação à presença do vírus. E também que eles sabem da existência de outros soropositivos que vivem normalmente, então eles acham que a Aids não mata, que nada disso.

(interrupção para ela atender as alunas)

H: *E que outras questões sobre sexualidade aparecem no cotidiano da escola, não só em sala de aula, mas em outros momentos?*

S: A questão de gênero. Eu acho que é maior. E a questão da violência.

H: *E com essa questão aparece.*

S: Assim, os meninos sempre acham que eles podem dominar as meninas. Essa violência implícita de domínio é muito comum. E gente percebe isso até mesmo em namoros na sala de aula. Garoto domina. Ele faz a namorada de secretária dele, de empregada dele, ela carrega o material dele, ela copia a matéria para ele. Então ela fica submissa. A submissão da menina sobre o menino.

H: *E questões, por exemplo, como homossexualidade?*

S: Tem, tem, mas não é uma coisa aberta. Eles ainda estão procurando a sua orientação sexual. Eles não têm certeza do que eles querem. Têm alguns alunos que demonstram, mas eles ainda não sabem realmente se eles têm preferência pelo sexo masculino ou não. Ou meninas também pelo sexo feminino. Elas ainda estão descobrindo, eles ainda estão descobrindo.

H: *E como a escola lida com isso?*

S: Não reprime. A gente somente comenta a importância da pessoa descobrir a sua orientação, que isso faz parte da sexualidade. É dentro do próprio conceito de sexualidade.

H: *E há diferenças entre a homossexualidade feminina e a masculina.*

S: Não sei. Não posso de dizer porque não é uma coisa muito aberta. Aqui na escola, há muito tempo que a gente não vê um aluno que declare realmente a sua preferência, a sua orientação sexual.

H: *E esse tema é tratado como um assunto de discussão em algumas disciplinas?*

S: Nada. Eles não, ninguém fala nada sobre esse assunto. Eles também não perguntam. É uma coisa meio tabu entre eles. Eu até coloco a questão do homossexualismo, mas não tem platéia.

H: *Eu queria agora falar um pouco sobre o Núcleo de Adolescentes. Como surge essa idéia na Secretaria de Educação e quando para criar esses Núcleos no Município?*

S: Isso surgiu acho em 92, devido à necessidade que a própria Secretaria encontrou, descobriu de professores que iam lá pedir ajuda para tratar desses temas nas suas escolas. Mas parece que já anterior, desde 86 já vem a educação sexual. Alguns professores já faziam isso meio oficiosamente. Mas a partir de 92 que começaram a implantar esses treinamentos. Eles viram que era necessário o professor ser treinado. Aprender um pouco mais para poder lidar com as questões. E a partir de 96 que eles resolveram criar os Núcleos de Adolescentes Multiplicadores. Porque eles viram que o aluno ele tinha mais influência sobre o colega do que o próprio professor sobre a turma toda. Então eles viram, que na questão das drogas, principalmente, no uso da camisinha, que era importante que eles passassem para os outros a visão deles, que talvez tivesse mais influência. Essa é a idéia que eles tiveram. Em 86 começou realmente por causa da AIDS, quando chegou a AIDS realmente aqui no Brasil, que aumentou o número de casos. Por isso que se começou a trabalhar a questão da prevenção.

H: *E essa idéia dos Núcleos tem inspiração a onde? Está ligada a ONGs, alguma coisa assim? Você sabe?*

S: Não sei. A origem eu não sei mesmo. Não sei se eles tiveram algum contato com alguma secretaria de educação de algum outro país. Não tenho idéia.

H: *E como surgiu a idéia de criar um Núcleo aqui na escola?*

S: Foi um convite. Um convite que a Secretaria de Educação me fez. Veio direto para toda a rede. Então aqueles professores que tinham treinamento em algum dos cursos de capacitação: Ser Vivo, AIDS e a Escola, Educarte. Quem tivesse poderia participar. Isso foi em 99 que veio. Porque era uma coisa meio de CRE. Por exemplo, a 9ª CRE já fazia desde 96, a 5ª CRE. Mas aqui na 2ª CRE, só a partir de 99. Eu não sabia nem da existência desse grupo.

H: *E o convite veio para todos os professores ou foi algum professor em específico?*

S: Para todos os professores, aqueles que tivessem o curso de capacitação, poderiam se inscrever, fazer um projeto e esse projeto foi analisado pela Secretaria de Educação e a gente foi convocado.

H: *E esse projeto foi elaborado por você?*

S: Por mim.

H: *Você tem esse projeto?*

S: Tenho.

H: *Eu posso ver?*

S: Pode, te passo.

H: *Tá, e qual da contribuição da direção da escola na implementação?*

S: Ela foi totalmente favorável. Aí eu apresentei o projeto em julho, fui chamada em agosto para avaliação do meu projeto. E em setembro eu já, para um treinamento em Friburgo, promovido pelo Instituto Nacional do Câncer para trabalhar com fatores de risco causadores de câncer, que também era uma temática do Núcleo de Adolescentes, porque envolve drogas, envolve álcool, tabaco e a questão do sol e dos alimentos também. E hoje em dia, até o *stress* da vida moderna é um dos fatores comprovados. Então tudo isso envolve Núcleo de Adolescentes, porque é de interesse que eles saibam.

H: *E ele começou quando?*

S: Aqui ele começou em 27 de outubro de 99. Tive um grupo de 30 alunos. Fui até o final do ano. Aí em 2000 continuei com um grupo bem grande, eram duas turmas de mais ou menos 25 alunos cada uma, de manhã e à tarde. Ano passado, também eu tive dois Núcleos, de manhã e à tarde, com um grupo na média de 20. E esse ano eu só fiz de manhã. Comecei com 30, mas tenho uns 15 mais ou menos. Às vezes vem 3, 4. Ainda mais que eles têm outras atividades que estão surgindo, como a olimpíada da escola, eles estão indo jogar, fazem parte da equipe de vôlei, futebol de salão. Eles têm outras atividades. Fazem teatro na G. F (outra escola). Agora tem as aulas de informática da RODERJ, que funcionam aqui na escola, que eles instalam os computadores e oferecem para 7^a e 8^a, onde o grupo maior dos meus alunos é de 7^a série principalmente e 8^a. Então com isso eu fiquei desfalcada num bom número de alunos. E o número caiu muito porque além de tudo eles têm preguiça de acordar, tem uma série de fatores desviando a atenção deles. Talvez por já terem freqüentado, já é o segundo ano para uns, terceiro para outros. Quer dizer, por mais que você diversifique, as temáticas são as mesmas.

H: *Quais são os temas que...*

S: Sexualidade. Prevenção à DST/Aids, prevenção ao uso indevido de drogas, violência, abuso sexual, valores éticos, direitos humanos, preconceito e discriminação, questões de gênero, fatores causadores de risco de câncer, qualidade de vida, campanhas, por exemplo, como combate à dengue, amamentação também a gente trabalha. É muito. Meio ambiente, também. Tudo que envolva o bem estar do indivíduo é temática do Núcleo de Adolescentes. A gente trabalhou meio ambiente, toda a questão da poluição na lagoa, a mortandade de peixes, a questão da poluição aqui do Rio dos Macacos, porque tem um grupo de alunos que mora aqui no Caxingulê. Isso tudo foi visto também. A gente vai trabalhando de acordo com que apareçam os problemas, as dúvidas.

H: *E como se dá a articulação desse tema da sexualidade? Com que outros temas ele pode ser articulado?*

S: Acho que com tudo. Acho que você, a sua sexualidade, envolve uma série de questões. O modo como você age, o modo como você participa, como você se envolve nas questões do dia-a-dia, no relacionamento com as pessoas, em tudo isso você está exercendo de alguma maneira a sua sexualidade. As atitudes prazerosas que você tem em relação à vida, até mesmo a questão do esporte, do lazer, em tudo isso você coloca para fora o que você é, como você encara a sua vida com o seu lado ou masculino ou feminino de ver a postura em relação a todas as temáticas. Acho que é uma coisa que está no dia-a-dia.

H: *E com o tema de drogas, por exemplo, há alguma articulação possível?*

S: Há, sem dúvida. Porque o próprio meio ambiente pode ser favorável ao uso, a questão da auto-estima, uma coisa que a gente trabalha muito, auto-estima. A questão dos valores, do exemplo, tudo isso fortalece a que o adolescente tenha vontade de praticar alguma coisa de bom para ele. Então isso talvez desvie um pouco a atenção dele em relação ao uso abusivo. Porque a gente sabe que, experimentar, eles experimentam. Alguns até fazem uso, principalmente de álcool e cigarro que é o que mais a gente vê. Álcool, então, eles experimentam desde pequenos, porque a família convive bastante com esse tipo de droga. Então a gente sabe que a gente não pode estar livre disso, mas pode fazer pelo menos com que ele compreenda que aquilo não é o mais importante. Existem outras coisas importantes e que ele pode deixar de usar para se dedicar à arte, ao esporte, a outras formas de lazer, ao próprio estudo.

(pausa para o recreio)

H: *A gente estava falando do Núcleo. Desde que o Núcleo surgiu aqui na escola, que diferenças ao longo desses anos você identifica?*

S: No comportamento dos meninos que fazem o Núcleo. Eles estão mais críticos em relação à escola, eles têm mais voz ativa, eles participam mais das atividades da escola. Eles são mais engajados, eles têm mais poder de reivindicação junto aos professores, e eles conversam com os colegas. Eles têm uma visão das questões de sexualidade, de prevenção, em todos os âmbitos, bem maior do que os outros. E eles sinalizam isso para os colegas. E é justamente o objetivo. A multiplicação é aí. É do grupo, dos participantes do Núcleo chegarem para seus colegas e colocarem essas questões da prevenção.

H: Então como você definiria esta questão da multiplicação?

S: Como uma coisa muito positiva, que faz com que o aluno tenha uma certa autonomia no grupo, e ele seja até capaz de ser um modificador de comportamentos perante os colegas, ou a própria família também. Alguns pais se mostram satisfeitos com o conhecimento que eles adquirem. Acho bastante positivo para eles. Eles se sentem importantes.

S: E como eles exercem essa multiplicação?

S: Bom, eles podem exercer de várias maneiras. Uma, produzindo os murais, seria uma multiplicação mais visual. Eles podem ter uma participação oral, (final de fita) dentro das salas de aula, na forma de seminário, e pode também ser também em forma de teatro, mas essa ainda não foi feita. Eles têm uma certa inibição. O grupo agora é um grupo muito jovem, muito imaturo e até para a exposição para o grupo fica difícil. Eles fazem mais informalmente.

H: Eles ficam inibidos?

S: Ficam muito inibidos. Eles são muito novinhos, os de mais idade não estão freqüentando por causa das outras atividades que tem, então eles são mais inexperientes e, apesar de estarem o ano todo, eu sinto que eles ainda não conseguiram se soltar a ponto de poder fazer um trabalho sem a minha orientação. Eles não são autônomos. A autonomia não existe neles ainda.

H: E que mudanças você observa no cotidiano da escola desde que o Núcleo está aqui?

S: A escola ficou assim mais... mais aberta para as questões em geral. Os alunos com essas informações eles, eu sinto que eles estão mais seguros com relação aos temas, mesmo só lendo ou então ouvindo as palestras que os colegas dão para eles na apresentação, que eles são convidados a participar de algumas, das campanhas, que são feitas nas turmas todas. Isso para eles é bom porque eles tiram dúvidas e deixa com que eles fiquem mais seguros. Eles participam bem, eles gostam.

H: E os professores, como eles vêem o Núcleo?

S: Acham bom, pelo menos tira um pouco do trabalho deles.

H: E como você vê a relação dos alunos que participam do Núcleo e dos que não participam?

S: É normal. Não há assim nenhum tipo de rivalidade, nem eles se consideram importantes por estarem nesse trabalho, porque é uma coisa de interesse mesmo. Então vem os que estão interessados. No início, há uma seleção, porque o número de inscritos é muito grande, mas depois, conforme uns vão saindo, os outros vão tendo oportunidade. Não vejo assim nenhum tipo de descriminação. Muito pelo contrário. Eles até gostam. Muitos até querem participar, mas geralmente a gente limita por causa da idade. Eu geralmente coloco a partir de 12 anos completos.

H: Como é feita a seleção?

S: A seleção é feita só por interesse. Eu não descrimino assim: não, não pode porque é mal aluno, porque não tem bom comportamento, ou porque é mal aluno em sala de aula. Nada disso. Ele vem por interesse dele. É claro que se ele chegar e não tiver um comportamento adequado, ele não fica. Ele não fica, porque os outros também não deixam. Ele é discriminado. Por mais que a gente tente não discriminar, mas se ele não tiver, se não conseguir se integrar ao grupo, o próprio grupo começa a isolá-lo, porque ele atrapalha. Aquele que atrapalha, não fica. Então geralmente a seleção é feita assim. Eu dou oportunidade a todos, mas ele tem que ter um compromisso. E dentro desse compromisso está justamente de ser solidário com os outros. Aquele que não é solidário, ele não fica. É claro que aparecem líderes, uns que querem aparecer mais que os outros, mas é tudo feito de uma maneira cordial. Não existe competição entre eles.

H: E, por exemplo, esse ano, tinha mais meninas no grupo do que meninos.

S: É verdade, eu só tinha 4 meninos no grupo e ficou reduzido a um menino só. E que agora esse menino está fazendo aula de informática. Quer dizer, é muito ruim quando não tem meninos, porque as discussões giram em torno do universo feminino. E não é esse o objetivo. O objetivo é que haja os dois tipos de opiniões. Mas sempre o número de meninos é menor. Sempre. Eu nunca consegui mais do que cinco.

H: E por quê?

S: Eles não têm interesse. Não sei se é por inibição, porque não gostam, se é a questão do compromisso, porque é um trabalho de um ano. Tem que vir duas vezes por semana, de manhã, fora do horário da escola. Isso talvez para eles não seja interessante. Eles preferem jogar bola, ver vídeo game, ver televisão, dormir que vir para o Núcleo.

H: E esse problema de evasão, de alguns terem saído, isso teve em outros anos também?

S: Menos. Sempre tem, mas esse ano foi muito grande.

H: E por quê?

S: Não sei. Eu não consegui sinalizar.

H: E você comentou que nos outros Núcleos também.

S: Também. Isso aí foi uma coisa geral. Eu conversei com outros colegas de outras CREs e eles também sentiram isso. Não sei o que aconteceu que os meninos, não é que eles sejam desinteressados, eles não querem ter que assumir um compromisso. Eles não querem ter que vir sempre. Eles querem vir esporadicamente. Mas o objetivo não é esse. É um compromisso. Eles têm que vir, tem aula. Eles gostam mais quando é só dinâmica. Quando você começa com os treinamentos, aí eles acham que é parecido com a aula, uma coisa muito formal. Eles querem informalidade o tempo todo. E não é só o objetivo. É você trabalhar o lúdico com o objetivo de ele compreender as temáticas mais aprofundadas. Mas, isso aí eu não sei explicar o porquê.

H: E tua achas que seria possível organizar o Núcleo mais, as atividades mais informais, os encontros mais esporádicos?

S: Não é permitido. Há um acordo, um contrato, eu tenho que ter oito horas semanais com eles, divididos em pelo menos dois encontros. Dois encontros de 4 horas. Quer dizer, isso me limita a dois dias por semana. Tem gente que pode fazer quatro dias por semana, mas não é o meu caso. Não posso dispor desses dias todos. Então seriam dois encontros de 4 horas. E é o que tem sido feito, dentro até mesmo do meu horário disponível e do deles. Mas eles no início eles vêm. Ainda está quente, é verão, mas conforme vai chegando o inverno eles começam a espaciar. Dia de chuva é um problema. Então os fatores climáticos também contribuem para essa ausência.

H: E como você organiza o trabalho que desenvolve no Núcleo? Quais são os temas...?

S: Eu começo com o tema de sexualidade. Depois da sexualidade a gente trabalha a questão de gênero e, em cima de gênero, vem a parte de doenças sexualmente transmissíveis, AIDS, drogas, a questão da violência, dos fatores causadores (pausa).

H: A gente estava falando sobre quais são as atividades.

S: Sim, sempre, desde do início, o planejamento ele envolve uma dinâmica, geralmente de relaxamento. A gente coloca música, trabalho o corpo. E depois uma dinâmica que tenha a ver com o tema que a gente está desenvolvendo. Então todo esse trabalho é preparado anteriormente, visando que o aluno, a partir dessa dinâmica, ele esteja preparado para as discussões que virão a seguir. É claro que isso pode vir através de um vídeo, sobre um determinado assunto, e dali a gente discute ou eu entrego a apostila, se o assunto é mais teórico, como no caso de métodos anticoncepcionais, doenças sexualmente transmissíveis, as questões de gênero. Isso aí a gente pode trabalhar teoricamente, mas sempre visando a uma visão mais geral do assunto. Uma coisa assim mais cotidiana, vamos dizer. E normalmente a multiplicação é feita em um outro encontro. O primeiro encontro é mais para trabalhar o assunto propriamente dito. E no encontro seguinte a gente faz a multiplicação daquilo, que pode ser justamente a confecção de texto, de poemas, fazer uma apresentaçãozinha de uma peça, mural. Mas esse ano, basicamente eles trabalharam com mural. Essas outras opções não foram feitas. Apesar de que eles bolaram uma peça, mas a desorganização entre eles foi muito grande e eles não conseguiram levar adiante o projeto. O que foi uma pena, porque a peça estava muito bem elaborada. Era sobre o alcoolismo e outros tipos de drogas, drogas em geral.

H: Como você definiria o objetivo do Núcleo?

S: O objetivo é justamente levar o aluno a conhecer todas as questões teóricas da temática e saber como transmitir para o colega. Esse é o objetivo básico, que ele tenha condições de passar esses ensinamentos para os colegas com uma visão dele. Mas para isso ele tem que receber esses ensinamentos.

H: E quais os limites e as possibilidades de se atingir esses objetivos?

S: (silêncio) Eles são muito relativos. Isso vai depender do comprometimento do grupo, vai depender da faixa etária, da capacidade deles de absorverem essas questões e da facilidade que eles terão para poder transmiti-las. Quando um grupo, ele é mais dinâmico, e os integrantes são mais dispostos, vamos dizer assim, mais abertos, funciona melhor. Quando eles são mais tímidos, e eles têm uma dificuldade maior de compreensão, aí a limitação é grande. Mas a gente tenta trabalhar com todas essas variantes. Por isso que o Núcleo precisa ter um contingente grande de alunos, porque justamente existem aqueles que têm mais dificuldade e aqueles que têm mais facilidade. Cada um ocupa, às vezes, uma posição diferente. Isso permite que o trabalho seja feito de uma maneira mais efetiva. Quando o grupo é mais tímido ou mais imaturo, aí a limitação é grande. Como é o que eu tenho no momento.

H: E que diferenças você vê no trabalho do Núcleo e no trabalho em sala de aula?

S: O Núcleo é um espaço, um espaço assim sem um comprometimento, a princípio, de cobrança, de nota. Não tem nada disso. Então ele fica um espaço mais fácil do aluno se posicionar. Porque apesar que você tem um trabalho a ser feito, uma temática a ser desenvolvida, ela tem um tempo mais dilatado para isso. Então as discussões podem ser mais lentas, mais trabalhadas. E eles têm tempo suficiente para poder discutir e colocar o seu ponto de vista. Enquanto na sala de aula, você tem um tempo menor, tem 50 minutos. Às vezes você tem um encontro daí a dois dias, aí o assunto às vezes morre na hora em que ele está mais aflorado. Enquanto aqui não, você tem 4 horas. Em pelo menos duas horas eles podem falar, esgotam até aquilo que eles gostariam de dizer. Então esse espaço é importante até fora do horário por causa disso. Para dar condições que o aluno possa se expressar, possa se desinibir e possa discutir com os outros de igual para igual. E aprender a ouvir bastante para tirar suas conclusões.

H: E como os pais dos alunos vêem a participação deles no Núcleo?

S: Acho que eles gostam, porque eles não se manifestam, não comparecem às reuniões quando convocados. Pelo menos os meninos vem. No início, quando eles se inscrevem, eles levam um comunicado aos pais com autorização para que eles venham. E nesse comunicado vem dizendo quais os objetivos, quais são as temáticas a serem trabalhadas, o que se espera deles. E pedimos também que eles assumam o compromisso de mandarem os filhos, evitando que eles faltem. Mas isso não acontece. Eles faltam para ir ao supermercado, para ir ao *shopping*, para acompanhar a mãe ao médico. O compromisso deles fica comprometido pela própria família.

H: E você saberia caracterizar, ou há essa possibilidade de caracterizar o aluno que participa do Núcleo? Em termos, sei lá, de interesses, classe social...

S: Não é diversificado, eu acho que é mais interesse pessoal. Eles vêm porque eles gostam. Eles querem aprender a respeito dessas temáticas. Eu acho que o objetivo maior é a prevenção. Eles querem aprender a se prevenir. Talvez seja adolescente que tem mais preocupação com a sua saúde, ou talvez eles sejam assim mais vulneráveis, talvez eles queiram se fortalecer no grupo, talvez tenham medo. Não fica claro porque eles não colocam. Mas a gente sente que é uma questão de interesse deles e eles querem aprender para se prevenir, para ser resguardar.

H: E como você significaria, que significado tem o trabalho de orientação sexual na escola? (silêncio) Explicar alguma coisa nesse sentido.

S: Como...

H: Qual o significado de um trabalho de orientação sexual na escola?

S: O significado é importante. Eu acho que é uma coisa que deve ser trabalhada, deve ser vista, não só por um tipo de professor, mas por todos. Acho que é um trabalho integrado, é um tema transversal, ele tem que ser desenvolvido. E acho que isso é bom, porque permite que o aluno aprenda, desmistifique muita coisa e saia pelo menos com um conhecimento de como preservar a sua integridade física, emocional, e estar apto a poder ser feliz, a viver os momentos prazerosos sem culpa, sem preocupação de sofrimento, qualquer coisa assim. Acho que é importante. A gente não vai resolver tudo, mas alguma coisa pode ficar.

H: E em relação aos temas transversais, os PCNs. Que tipo de penetração eles tiveram na escola?

S: Olha, eles tiveram uma penetração assim razoável. Porque as questões como saúde, meio ambiente, valores éticos, a questão de direitos humanos, da solidariedade, todos esses temas, que são os temas dos PCNs, eles são desenvolvidos na escola. Creio eu que a orientação pedagógica da escola ela vem colocando isso no projeto político-pedagógico da escola e isso parece que está dando certo.

H: E você acha que é por causa dos PCNs que eles passaram a ser trabalhados?

S: Eu acho que sim. Porque até então, se faziam, cada um fazia por sua própria conta, se é que faziam. A questão dos valores a gente já vem trabalhando há alguns anos. Acho que antes dos PCNs, antes de ser introduzido nos temas transversais, a questão da orientação sexual, da sexualidade em Ciências já vem sendo trabalhada há algum tempo. A questão do meio ambiente também a gente trabalha, mas é mais específica, não uma coisa coordenada em que todos os componentes participem de maneira intergrada.

H: Você levantou alguns temas que seriam mais os temas transversais que aparecem nos PCNs. E essa área mais disciplinar, que aparece em Ciências, Português, Educação Física, são importantes também, trouxeram mudanças para o trabalho na escola ou não?

S: Não, não percebi, não. Talvez a orientação pedagógica tenha mais subsídios para dizer para você. Dentro da minha área de Ciências, a minha visão agora é diferente. O que eu trabalho em sala de aula, graças a esses treinamentos, a essa atividade do Núcleo de Adolescentes, ficou um pouco diferente. Porque eu uso algumas técnicas do trabalho desenvolvido no Núcleo na sala de aula. Sempre que eu posso, eu coloco alguma coisa. É esse o objetivo para o professor treinado, para que ele não use somente no Núcleo, para que ele faça na sua prática diária.

H: Então poderia dizer que as contribuições que os PCNs trouxeram, as mudanças que eles trouxeram, seriam mais relativas aos temas transversais?

S: Não posso dizer isso. Não posso falar isso, porque eu não posso dizer pelos outros. Com relação a mim, a mudança que houve não foi por causa dos PCNs, foi por causa do meu treinamento. Da minha prática no Núcleo. Isso mudou a minha concepção, meu modo de ensinar Ciências.

H: E você chegou a ler?

S: Não. Dos PCNs eu não li.

H: E nesses cursos de formação eles também não foram utilizados?

S: Não. Eles são falados, mas não assim usados no texto, vamos dizer assim, o documento.

H: Conta um pouco para mim sobre a sua formação, onde você fez faculdade, que cursos fez?

S: Eu fiz faculdade na atual UERJ, antes era Universidade do Estado da Guanabara, UEG. Minha formação é Curso de História Natural, licenciatura plena.

H: Você se formou quando?

S: 74. De lá para cá, dentro dessa parte. Durante a faculdade, eu fiz cursinhos no antigo Centro de Ciências da Guanabara, que era chamado de CeCiGua, que hoje é CCUERJ, tem outro nome, eu não sei mais. Cursinhos específicos assim. *Pedrografia* da Guanabara, para trabalhar com rochas, parte de aves, de mamíferos, essas coisas, mais voltado para a prática de sala de aula. Aulas práticas. E não fiz grandes cursos, não. Fiz curso no Jardim Botânico, não tem nada a ver, que eu pretendia fazer mestrado em Botânica, mas desisti. Depois eu vi que não era nada disso, vi que eu gostava de dar aula mesmo. Só com o Núcleo de Adolescentes que eu passei a fazer cursos. Porque eu tinha filho pequeno, então eu estava mais preocupada com o trabalho com ele, a dar mais atenção. Então quando ele ficou maiorzinho, que é justamente de 8 anos para cá, 7 anos para cá, que eu comecei a me envolver com outras atividades.

H: E esses cursos foram bons?

S: Foram ótimos! Todos têm sido, os treinamentos são muito bons, os encontros, as palestras. Isso é bem engrandecedor. Eu acho que contribuem bastante para o meu crescimento, uma visão diferente de como ser educador. Hoje eu sou mais educadora do que professora. Eu acho que minha função hoje é mais colocar os meninos no contexto da sociedade. É claro que tem o componente de área, o programa que tem que ser cumprido, mas eu tento passar para eles uma visão melhor da vida, para que eles sejam pessoas melhores no futuro.

H: Então essa formação continuada se intensificou depois da formação do Núcleo?

S: É, depois de 99 para cá. Vamos dizer assim, 97 eu fiz o projeto AIDS e a Escola. Aí depois disso apareceram alguns encontros para a gente ir, de treinamento de acompanhamento ou mesmo de reciclagem, mas foram poucas coisas. O maior mesmo foi após 99.

H: E além de cursos, palestras, você utiliza algum outro recurso em termos de formação?

S: Não. Só mesmo assim leitura, livros que eu compro, revistas científicas. Eu ficou muito dividida entre a Biologia propriamente dita, que é o conceito teórico e essa prática. Porque é claro que o conhecimento teórico me facilita bastante, mas a metodologia, ela é diferente. Então eu consigo trabalhar essa metodologia nova, esse novo método de dar aula, com o ensino fundamental. No ensino médio, eu não consigo fazer isso. É uma coisa que eu gostaria de poder também fazer, mas eu não consigo.

H: No Estado você trabalhava com ensino médio? E essas questões aparecem?

S: Aparecem. Aparecem e eu tento colocar com essa visão metodológica que é nova para mim. Funciona, mas eu não consigo fazer muita coisa. Faço alguma coisa, mas pouco.

H: E por quê?

S: Por causa do tempo. O tempo e o número de alunos que é muito grande, que são 47. A turma menorzinha tem 40. É muito grande.

H: É uma loucura. Silvana, acho que é mais ou menos isso.

Entrevista 701-7**Nomes fictícios: Selema, Manfred, Beyoncé****Data: 05.12.02****Local: Sala de Leitura****Duração: 1h20 min***H: Então vamos lá. Quantos anos vocês têm?*

M: Meu nome é Manfred, eu tenho 13 anos.

S: Selena, eu tenho 14 anos.

B: Beyoncé, eu tenho 15 anos.

H: E vocês moram aqui perto da escola?

S: Eu moro em São Conrado.

B: Eu moro em Santa Tereza.

M: Eu moro em Botafogo.

H: E como é a casa de vocês?

S: A minha é simples, pequena.

M: A minha casa tem um quarto, uma sala, uma cozinha, uma varanda.

B: Não tem banheiro não?

M: E tem um banheiro.

S: A minha tem uma sala, é tudo misturado. A sala e a cozinha misturado e o quarto separado. No caso, tem dois cômodos.

B: O meu quarto, uma sala, cozinha e banheiro.

H: E vocês moram com quem?

S: Eu moro com a minha mãe e minhas duas irmãs.

H: São mais velhas ou são mais novas?

S: São mais velhas.

H: Quantos anos elas têm?

S: A Andréa tem 20 e a Adriana tem 18.

M: Mora eu mais 4 pessoas. A minha tia, meu primo, a minha mãe, eu e o meu irmão.

H: Teu irmão é mais velho, né?

M: Não, é meu irmão do meio.

H: Quantos anos ele tem?

M: Ele tem 17 anos. Vai fazer 18 ano que vem.

H: E tu tens um irmão mais velho que não mora contigo, é isso?

M: Não, meu irmão mais velho mora com a avó dele. Ele tem 20 anos.

B: Eu moro com a minha mãe e minha irmã.

H: E tua irmã tem quantos anos?

B: 21.

H: E vocês gostam aqui da escola?

M: Eu gosto.

H: Do que vocês gostam?

M: Gosto da comida da escola. É, um pouco, não muito. O lugar que eu mais gosto na escola é a sala de leitura.

S: Eu também.

M: Ficar olhando as revistas, vendo os livros.

H: Vocês vêm bastante aqui?

V: Ah.

M: Não, eu não venho muito não, porque às vezes eu pego livro, fico 3 meses, aí não tem como vir.

B: Aí tem que fugir!

M: Venho de vez em quando dar uma olhada nas revistas.

H: E você, Beyoncé?

B: Eu gosto das amizades.

H: E vocês gostam mais de qual matéria?

B: De Educação Física, que eu não faço.

(Risadas)

S: Eu gosto de História.

M: Eu gosto bastante de Português. Na verdade, eu gosto bastante de todas as matérias, principalmente de Inglês.

S: Eu gosto de Inglês, que é bagunça.

M: Meu sonho é fazer um curso de inglês e de informática.

H: E vocês gostam de qual professor mais?

B: O Marcos, de Geografia.

S: É, o Marcos.

M: Eu gosto do Marcos e do Sandro, porque eles são bem extrovertidos. E divertem a turma, não fica aquela aula monótona. Eles dão a matéria, brincam com a gente, contam história. E não dá aquela bronca, não deixa a gente sem graça, não fala que a gente é (?) de educação.

B: O Sandro não dá bronca?

M: Não, ele não é de expulsar a gente, falar: “sai da sala!” O professor de História uma vez me deixou um tempo tomando água. 50 minutos tomando água. Mandou eu tomar água e me deixou lá tomando água.

B: O Marcos também.

H: *E tem algum professor que vocês não gostam?*

S: Eu não gosto do professor de Educação Física. Eu acho ele muito irritante.

B: Eu também não. Ele é muito grosso.

M: De professor, eu gosto da professora de Português, a Márcia. Professora que eu sempre gostei foi a professora [Eliane], nossa professora [de Português] na 5ª e na 6ª e da [Marta], professora de matemática, eu gostava dela. Aí depois, indo para a 7ª, mudou os professores. Aí a gente não teve mais aquele contato. Mas sempre que tenho uma pergunta de Português, eu vou lá e pergunto para a professora [Eliane].

(interrupção)

M: Gosto também muito da professora Elis, de Inglês. Mas eu não estou gostando muito dela não, porque ela não está traduzindo as músicas para mim. Na verdade, ela nunca traduziu a música para mim. Mais assim nomes de músicas, palavras que eu não sei. (?)

H: *E o que vocês gostam de fazer quando vocês estão em casa?*

M: Eu fico vendo televisão, MTV, para ver clipes, Multishow, canais que passam clipes. E quando não tem nada para fazer, nada, nada, eu fico escutando meus CDs que eu tenho.

H: *E novelas, você gosta de assistir?*

M: Antigamente eu acompanhava novela, agora não acompanho mais não. Aquele grupinho, época de namorar. Todo mundo está namorando. (?) dar um jeito de desenchar. Nós dois que estamos encalhados, mas não (?) nada não.

H: *E vocês, o que vocês gostam de fazer em casa?*

S: Eu gosto de escutar rádio. Ir para a praia é muito bom. De noite, eu gosto de ir de noite.

B: Eu gosto de escutar música, desenhar, às vezes sair, músicas também.

M: A Beyoncé, ela é ótima compositora.

B: Eu nunca te mostrei.

M: Não, já me mostrou duas. Desenhista, eu posso dizer que ela é ótima desenhista, porque ela já me mostrou vários desenhos. Ela desenha muito bem.

H: *Vocês assistem televisão?*

M: Bastante.

H: *O que vocês gostam de assistir?*

S: Programa de clipe, novela.

B: Programa de clipe e novela também.

M: Eu acho que o melhor programa de informação que eu gosto de ver mesmo é o Canal Futura.

(troca de fita)

H: *Semestre passado vocês tiveram aulas com a professora Silvana sobre sexualidade e tal. O que vocês lembram dessas aulas?*

M: Eu lembro assim de algumas coisas. Eram boas as aulas dela, porque a gente podia perguntar, ela respondia. Enrolava, entrava num assunto e não saía daquele assunto. Explicou muito bem a matéria, tirou muitas dúvidas que eu tinha. E tudo que ela falou eu passo para os meus colegas, para algumas garotas que eu conheço. Minhas amigas também têm bastante informações. Algumas são bem crianças, mas algumas têm bastante cabeça e sabem bastante.

H: *E que dúvidas tinha sobre esta questão?*

M: Em relação às doenças sexualmente transmissíveis. Sobre as prevenções. Principalmente ela deu aula para as meninas.

S: Sobre os métodos anticoncepcionais que a gente não sabia.

M: Os meninos arrumam a garota, vão logo e não querem nem saber. Enquanto as garotas tomam mais precauções. Ela explicou tudo, como é o período fértil, como fica grávida, as prevenções para não ficar grávida, para não pegar doença. A melhor proteção para não pegar nenhuma doença é a

camisinha. Aí ela explicou como colocava a camisinha, muita coisa. Muitas informações novas para a gente.

H: *E vocês, o que vocês lembram?*

B: Praticamente tudo o que ele disse.

H: *E vocês gostaram dessas aulas?*

S: Eu gostei.

B: Gostei.

H: E você falou que essas aulas foram mais para as garotas, sobre os métodos de prevenção...

M: Não sei, o corpo da mulher parece que é mais estudado do que o do homem. Mais isso, mais aquilo para estudar. Muito risco que tem. Quem faltou às aulas perdeu muita informação. Se algum dia por aí, tiver alguma doença, tiver filho sem esperar, é porque não prestou atenção na aula. Explicou como colocava, com utilizava os métodos anticoncepcionais. Muitas informações. Ela tirou as dúvidas que eu tinha sobre as doenças. Muitas doenças eu sabia por nome, mas não sabia o que provocava, os sintomas. Aí foi bom também, eu gostei. Apesar de que eu faltei algumas aulas. Mas eu tentei pegar depois, o que ela falou. Esse ano não está muito bem, eu estou mais assim para a reprovação. Mas toda aquela fé de passar, nem que seja muito fraco, mas eu não quero passar por essa experiência: estudar e voltar o ano todo e aquela mesma matéria. Os professores pensam que eu não me esforço. Eu me esforço, na maioria das matérias, principalmente Ciências. Todos os livros eu jogo fora, mas o de Ciências eu guardo. Eu gosto de ficar lendo depois.

H: *E essas doenças que ela falou, vocês acham que mulher pega mais do que homem ou não?*

(silêncio)

M: Iguamente.

B: Eu acho que homem pega mais.

S: Acho que é igualmente.

M: Não, eu acho que o homem que leva a doença para a mulher. Às vezes ele pega da mulher, aí ele sai com várias mulheres e aí de uma pessoa só, ele vai passando para milhares. Quer dizer, milhares também não. Umas 10 mulheres. Então, na maioria é o homem que traz a doença. Na minha opinião.

H: E acontece o contrário também às vezes?

S: É, acontece.

M: Aquelas mulheres que são meio saidinhas, aí sai com um, sai com outro. Eu encontro muitas lá onde eu moro, mas... Teve suspeita de que algumas estavam com AIDS. Teve uma que era muito minha amiga, muito mesmo. Aí agora a gente parou de se falar. Então ela perdeu a virgindade, sem camisinha. Usou camisinha, depois teve suspeita de que ela estava grávida e aí ela apanhou muito da irmã dela. Aí criou um ovo na barriga dela e depois desceu uma crosta de sangue. Aí ela suspeitou que estava grávida. Ela não queria muito que eu soubesse, porque se eu soubesse eu ia contar para minha mãe. Minha mãe conversa muito com a mãe dela. Acabou que minha mãe soube antes de mim, aí minha mãe foi lá e falou com a mãe dela. Aí a mãe dela colocou ela para fora, mas agora ela já está bem.

S: Botou ela para fora?

M: Botou ela para fora de casa. Ela com as malas dela.

H: Por quê? Por que ela tinha engravidado?

M: Não. Uma parte ela colocou a culpa na mãe dela e a mãe dela colocou a culpa nela mesmo. Ela falou que sempre chamou a mãe dela para conversar. A mãe dela sempre deixou para depois. Nunca falou: "vamos conversar agora". Sempre ficou esperando depois, depois, depois. Aí chegou o dia que ela perdeu a virgindade dela e a mãe dela achou que ela estava errada, que ela tinha traído a confiança dela. Mas eu não sei, se ela pediu para conversar com a mãe dela antes e, se a mãe dela não deu atenção, a mãe dela não pode cobrar nada. Ou a mãe dela não liga o que ela faz. Ela sai com um monte de garotos. Qualquer um que chegar e conversar com ela, ela vai saindo. Transa sem camisinha.

S: Voltou para casa?

M: Voltou. Minha mãe gosta muito dela. Uma vez ela disse que queria ser filha da minha mãe. O sonho dela era ser filha da minha mãe. Aí depois a minha mãe brigou com ela. Aí a mãe dela não queria ela na minha casa. Porque ela falava que ia na minha casa, aí fugia, disfarçava e aí ia para a casa dos meninos.

H: *E de quem vocês acham que é a responsabilidade de usar camisinha, da garota ou do garoto?*

SB: Dos dois.

M: Mas eu acho que, como eu estava falando, as meninas, se elas não se preocuparem, elas vão pegar muitas doenças. Porque os meninos não ligam para nada.

S: Então, eles são muito despreocupados.

M: A gente não vai ligar para nada, a gente vai trair transando com qualquer uma. Não quer nem saber se a gente vai pegar doença ou não, vai usar camisinha ou não. Eu sempre penso. Eu nunca transei ainda não, mas eu sempre penso de já ter bastante camisinha guardada já.

[Meninas riem.]

H: Mas vocês acham que os meninos não se preocupam com doenças?

M: Alguns se preocupam bastante. Tem pessoas que pode ser a mulher mais maravilhosa do mundo, que só transa com camisinha. Alguns dos meus amigos só transam com camisinha, que eu conheço. Agora amigos mais velhos. O mais velho tem 21 anos. E aí o mais novo tem 12, quer dizer 13. É alguns meses mais novo do que eu. Aí a gente conversa bastante. Procuro sempre alertar as garotas que ficam por ali. A gente tem bastante amizade, eu fico bastante aberto a ela. Dia 1º de dezembro é o Dia Internacional de Combate à Aids. Aí shows, milhares de manifestações pelo mundo. Eu assisti a algumas palestras que tiveram.

H: Palestras aonde?

M: Na MTV. O dia inteiro passou negócio sobre a Aids. Teve festa, teve show, muita coisa.

H: Vocês assistiram também?

SB: Sim.

M: Eu não assisti tudo, mas uma boa parte eu assisti. Procuro ler livros, cartazes que falam sobre doenças.

H: E as garotas e os garotos se preocupam com essa questão da gravidez também?

S: As meninas sim.

B: Eu acho que os garotos menos. Porque depois é só ir embora.

M: Os garotos, nós. Os garotos não sei, mas eu posso falar por mim. A gente não pensa muito em engravidar. Na hora a gente não pensa em nada, só pensa em transar, transar, transar. E aí. Apesar de que eu nunca transei, mas eu já sei dessas histórias. Aí só pensa nisso e depois que toma consciência. Um colega meu, ele tem 17 anos. Quando ele tinha uns 16, foi ano passado. Ele foi na casa da avó dele. Aí lá ele transou com uma menina. Aí esse ano ele foi lá, falou que a menina estava grávida, tem uma filha. E a avó dele disse que a filha era dele. Eu falei, você não pode ter certeza. Em um ano, ela pode ter transado com outra pessoa.

S: Faz exame de DNA.

M: Vai para o Ratinho. Fazer o exame. Segundo a avó dele, a menina parece ter muito problema. Ou você assume, não sei. (?), você assume a criança. E a mãe dela já não gosta dele. Já é um motivo, que diz que ela é filha dele. Eu ainda não vi, mas estou querendo ver ela. E aí, depois vai tomar consciência. Até que ele ficou feliz. Já o meu irmão, ele foi pai e a mãe dele disse que o filho não era dele. Meu irmão por parte de pai. Então no começo ele ficou meio, aquele negócio de consciência pesada, chorou, fez aquilo, aí meu pai foi, chamou ele e falou: “Eu nunca te criei, eu nunca fiz nada por você. Mas agora eu posso te dizer, você vai ter que assumir, porque na hora de fazer não foi bom? Então agora vamos assumir a criança.” Aí ele foi lá assumiu, registrou a criança. Tem uma grande mágoa com o meu pai. Não sei, briga dele. Briga de família, como sempre. Ele diz que meu pai gosta mais de mim do que dele, porque eu sou filho caçula, de pai e de mãe. Aí ele diz que meu pai gosta mais de mim do que dele. Eu já não acho nada disso não. A gente nunca brigou. Até, quando ele tinha 12 anos, não, até os 14 anos ele não falava comigo. Nunca tinha falado um “oi” comigo, nem eu, nem ele, nunca tínhamos falado um “oi”. Aí depois quando ele fez 14 anos, ele me chamou, nós conversamos. Até hoje a gente é amigos, eu vou lá ver minha sobrinha. Ela está muito linda! Ela puxou bastante a avó dela, a mãe dele. Agora ele assumiu.

H: Mas de quem é a maior responsabilidade de prevenir a gravidez?

M: Eu acho que é dos dois, mas principalmente das mulheres, porque elas que engravidam. Não os homens. Os homens fazem e não assumem. As mulheres engravidam e são obrigadas a assumir. Algumas dão, aí depois arrependem. Aí antes de ter filho é melhor tomar consciência. Dar o filho para os outros, aí depois procurar e não achar nunca mais. Fica aquela mágoa no coração. Morrer e nunca ter visto o filho crescer e nascer e tudo mais. É pior do que um filho seu morrer.

H: E essa questão do aborto, qual é a opinião de vocês?

B: Eu acho errado.

S: Eu também. Acho que ninguém deve tirar a vida de outra pessoa.

M: É, porque ninguém pediu para nascer. Ninguém pediu. Como ninguém pediu para ter o nome que temos. Eu acho que (?), se os pais escolheram os nossos nomes, a gente deveria escolher os deles.

H: Mas é comum as pessoas fazerem aborto?

M: É muito comum.

B: Eu acho que agora está se tornando comum.

H: E vocês conhecem alguém que tenha feito?

B: Eu conheço.

M: Eu conheço, a minha mãe.

S: Eu não conheço, não.

H: E fizeram como, vocês sabem?

M: Uma mulher lá que ela conhecia, fazia, dava um chá para ela tomar. Minha mãe, a única coisa que ela se arrependeu é que ela só tem filho homem. Foi a última vez, que ela estava com o meu pai, aí ficou grávida. Aí ela não sabia, ela pensou que era outro menino e foi abortar. Aí quando ela soube era uma menina. Então ela chora, até hoje ela tem essa mágoa. Até hoje ela não se conforma. Aí de lá para cá ligou e não pode mais ter filho. Mas o sonho dela mesmo era ter uma filha mulher. Então agora, como o sonho dela não pode ser realizado, eu falei com ela para adotar. Mas ela falou que não quer adotar uma criança. Ela já pensou nessa possibilidade. O sonho dela é que todos os filhos dela, pelo menos um dos filhos dela, faça uma filha mulher. Se for menino, ela vai gostar muito, mas se for menina, ela vai dar todo amor e carinho.

H: E você, Beyoncé?

B: Bem, eu não sei exatamente como foi. Porque era uma amiga minha, aí depois eu fiquei sabendo que ela estava grávida, aí minha mãe não quis que eu ficasse encontrando com ela e tudo mais. Aí eu fiquei sabendo depois que ela tinha abortado a criança. Mas eu não sei quais foram as condições.

H: E porque tua mãe não queria que tu andasses mais com ela.

B: Porque ela era assim, ficou bem conhecida na rua, como a piranha. Ela saía com todo mundo e tudo mais. Minha mãe não queria mais que eu ficasse com ela.

H: Porque ela engravidou?

B: Também.

M: Esse negócio das mães. Tudo bem que a mãe não quer que a filha transe, até uma idade. Depois dos 15 aí a mãe deixa, a filha dela tem aquela festa, toda bonita. Nem toda a pessoa pode ter, mas quem tem adora. Aí a filha se perde antes dos 15, aí a mãe faz aquele drama. Uma vez, não sei quem falou, que a gente cria os filhos para o mundo, não para a gente. Se cria homem, aí acha normal. O homem pode transar com quem quiser que o pai ainda se orgulha. Agora se for uma menina, tem aquele chororó, aquele drama. Eu acho que devia ser direitos iguais. Meninos e meninas.

B: Só se for menino mais novo ficar com menina velha.

M: Mas eu acho que é errado.

H: Aí o que, pega mal?

B: Pega. Acho melhor ser da mesma idade.

M: Eu prefiro um menino novo pegar uma mulher velha, do que aqueles homens velhos, 50 anos, pegando uma garota de 12 anos. Para mim é estupro.

H: E se for uma mulher de 50 anos com um garoto de 12?

M: Também acho, também concordo. Eu acho que uns 7, quanto menos idade tiver de diferença, melhor. Mas não precisa ser com uma pessoa experiente não. Uma pessoa que você gosta. Minha mãe fala assim. A idade: “ah, vou perder minha virgindade com 21”, aí acaba perdendo com 12, 14. Antigamente, na época da minha mãe, da minha avó, quando ela era moça e jovem, isso era um absurdo. Era caso até de morte. Da minha bisavó ainda, de Minas, dava até morte lá, se a menina transasse, tinha que casar e tudo. Hoje em dia não, a menina transou, é isso mesmo, fica por isso, por aquilo. E as mães que prendem muito acaba... E fala mal da filha dos outros, aí a própria filha transou, não é mais virgem. E aí continua falando da vida dos outros. Então isso também é errado.

S: Eu acho que quanto mais proíbe, com mais curiosidade a pessoa fica.

M: É, se prende muito dentro de casa, vai acabar a garota se perdendo dentro de casa. Chegar e ela está em cima da cama com o homem e a surpresa vai ser pior.

H: O que significa se perder?

M: Se perder, perder a virgindade.

H: E o garoto se perde também?

M: É, perde a virgindade, mas não tem como saber se se perdeu ou não.

S: É.

H: Mas se usa esse termo? Eu ouvi você dizendo “a garota se perdeu”. Usa esse termo para dizer o garoto se perdeu ou não?

SBM: Não.

B: É diferente, é um machismo.

H: Porque é diferente?

M: Para a gente é diferente. Eu não sou machista. Eu não tenho preconceito contra ninguém. E aí, costumava ter preconceito, mas agora eu não tenho preconceito contra ninguém. Principalmente contra negro, eu não sou preconceituoso. Porque, tenho amigos que são negros. Minha avó era negra. A minha bisavó era morena, mas a minha bisavó por parte de pai, minhas tias são negras. Então. Eu também não sou branco, branco. Eu sou moreno, eu sou praticamente negro.

B: A família da minha mãe é negra, a família do meu pai é branca.

S: A minha também. Da minha mãe é branca e do meu pai é negra.

M: A irmã dela (Selena) é bem branca. Bem parecida com ela, mas branca, branca, branca.

S: É, chama ela de gaspa. (Risadas).

M: A irmã dela é muito legal, adorei conhecer a irmã dela.

H: E com que idade vocês acham que as garotas estão perdendo a virgindade e os garotos? B: Por agora.

M: Dos 12 aos 14 anos. Algumas com 11. Lá onde eu moro, muitas garotas já se perderam com 12 anos. Pessoas que foram criadas comigo, assim. Alguns (?) já transaram. Aí, a gente conversa bastante sobre isso. Eu nunca transei, mas já quase chegamos lá. Mas a gente ainda não chegou ainda não.

H: *E essa pessoa era quem, era uma namorada...?*

M: Não, foi com uma “ficante”, uma pessoa que eu conheci no mesmo dia. Aí uns três dias depois, a gente resolveu que ia ser, mas aí teve aqueles curiosos que chegaram e atrapalharam. Depois com uma prima, quase também foi, mas não foi.

S: Prima dela?

M: Não, minha prima. Minha prima era muito assanhada, ela dava em cima de todos os primos. Quando a gente era pequeno, a gente fazia muito isso, mas depois de grande não. Toda vez. Éramos três primos, eu, mais dois primos e ela, normal, ficava nua. Crianças. Curiosidade de experimentar. (?) (?) uma reportagem sobre crianças, que as pessoas, adultos chegam, chamam as crianças. Porque tem aquele história que criança é inocente, então a criança vai. O homem chegou, inventou uma história do cachorro, que tinha sumido, e as crianças, ficou com uma dor no coração. E as crianças acreditavam que ele tinha perdido o cachorro. E iam atrás dele. A mulher perdeu o trauma dela, porque foi o que aconteceu com ela. Ela foi estuprada com 8 anos. O cara chegou com a história de que o cachorro tinha sumido, ela foi com ele, chamando o nome do cachorro. Aí ele foi, tirou a roupa dela e estuprou ela. Ela tem trauma até hoje. Isso foi lá nos Estados Unidos. Eu estou vendo, mas já entendo bastante.

H: *E vocês acham legal ter uma primeira relação com quem?*
(silêncio).

B: Com alguém com quem você se sente bem. No momento em que achar certo.

H: *Precisa ser um namorado ou pode ser um “ficante”?*

S: Pode ser um “ficante”. Minha mãe quer que eu case virgem, mas eu acho que eu não vou fazer isso, não.

M: Eu já estou nessa lista, heim?! Não, apesar que eu nunca fiquei com nenhuma, assim. Não, a coisa que eu mais acho engraçada é acontecer com seu amigo, ou então com aquela sua amiga, que você conta tudo. Desde criança é criado por aquela pessoa. Chega, você vai, namora com ela, transa com ela.

B: Porque é romântico!

M: E, como eu, aquele negócio com a minha prima e com a outra garota, eu não consegui olhar depois na cara delas. Eu não consegui olhar na cara delas. Aquela vergonha de falar com elas! Parecia que eu nunca tinha visto elas. O mundo inteiro sabia que tinha quase acontecido.

H: *Tudo muda sabia, porque, porque tinham visto?*

M: Não, algumas pessoas viram. Eu estou procurando ainda. Eu sou muito tímido, então eu não chego nas meninas. Aí, para mim, um namorado, entendeu.

H: *E essa coisa de arrumar namorado como funciona? É a garota que procura o garoto ou o garoto que procura?*

B: O certo seria o garoto procurar a garota.

S: Só que agora eles estão sem atitude.

M: E as meninas estão mais evoluídas, elas vão. Mas eu acho que está certo. Já que a garota olhou para aquele garoto, ela gostou dele. Já que ele não deu bola para ela, nem olhou para ela, ela vai?

S: Não, olhou, mas...

M: Não teve aquela coisa. Ela vai em cima dele, dá uma piscada, uma olhada, passa bem perto dele, joga um charme. A gente fica com vergonha, a gente pensa que vai tomar um fora. Tomar um fora é muito horrível. Eu nunca tomei nenhum. Por isso eu sou muito tímido. Acho que quando eu

partir na primeira vez, eu vou tomar um fora. Já pensou, chegar em uma garota e a garota falar assim (?)

H: *E vocês tem namorado?*

B: Não, eu não.

S: Eu também não.

H: *Tem alguma paquera?*

SB: Tem. (Risadas.)

H: *E eles são aqui da escola?*

S: Não, da escola não.

H: *E eles são mais velhos, mais novos?*

S: Acho que é mais velho.

B: Mais velho.

H: *Vocês já falaram com eles?*

S: Eu sei só o nome, que eu descobri por acaso.

M: Já a história da Beyoncé, ela ia ficar com ele, mas aí ele pediu um beijo para ela, ela falou “Não é muito rápido, não?” Aí ele foi embora. [ela ri] E ela amava ele. Como ela conseguiu fazer isso é impressionante. Ele pediu um beijo a ela. E ela pergunta se é muito cedo. E ela espera aquele beijo há meses, há anos.

B: Não foi isso.

M: Da 5ª a 6ª, eu gostava de uma pessoa da escola. Aí depois que eu parei de gostar da pessoa, eu fui lá e perguntei para ela.

B: Pode revelar quem é?

M: Ah, não sei. É da turma.

BS: É da turma?

M: Não, agora ela não estuda mais com a gente não.

S: Então fala.

M: No começo da 5ª série, quando eu vim para cá. Todo mundo gostava dela. Eu nunca achei graça nela. Eu achava ela sem sal. Mas nunca gostei daquela garota. Cuspi para o alto e caiu na minha testa. Acabei gostando dela. Mas eu nunca fiquei com ela, não. Depois eu parei de gostar dela. Aquele negócio cansou. Aí, aí eu vi que não tinha chance. E ela era muito minha amiga, ela me contava tudo. Ela gostava de um garoto. Eu ia lá, falava com ele que ela queria ficar com ele. Mas ficava doido. Mas falava, eu nunca queria demonstrar que eu gostava dela, para não me humilhar. Aí eu parei de gostar dela, aí eu contei para ela. Ela ficou feliz e tudo, mas depois eu não gostei mais dela.

H: *E os pais de vocês, mãe, conversam com vocês sobre coisas ligadas a sexo, sexualidade.*

S: Minha mãe, não.

B: Minha mãe não.

M: Minha mãe já me proibiu de andar com algumas pessoas. Alguns garotos lá que diziam que eles eram *gay*. Na verdade, não são. Ainda não se decidiram. Não sabia que era pai, foi pai agora. Ela já estava falando que eu andava muito com ele.

H: Ela não queria que tu andasses muito com eles, porque eles eram gays?

M: Não, porque diziam que eles eram *gays*. Eu falei: “Mãe, eu nunca gostei de homem, então eu não vou ser *gay*. Portanto, se eles quiserem, o que eles estão dando é deles.” Se eu gosto de mulher, sempre gostei. Algumas pessoas dizem ainda que eu não gosto. Aí implica, tem aquele negócio, mas... Eu não dou confiança. Prefiro nem ligar para esse negócio. Se eu ficar remoendo.

H: Quem diz, aqui na escola?

M: Na escola.

S: Porque eles acham que um garoto, fica com uma garota, amigo, eles acham que o garoto é *gay*. Porque ele devia ficar com os meninos só, jogar futebol, essas coisas assim.

M: Eu nunca joguei futebol.

B: (?) porque o bonito aqui é o garoto ficar cheio de garota. Se não, é porque é *gay*.

M: Por exemplo, eu tinha algumas amigas da turma que era a Leandra, a Carla, a Ana Cristina e a (?). As únicas que moravam onde eu morava. Eram praticamente as minhas vizinhas. Então, eu comecei a andar com elas, peguei amizade com elas. O pessoal começou a reclamar, falar isso, aquilo.

H: O que as pessoas falavam?

M: Falava assim, te chamava de *gay*. Mas eu nunca dei confiança, não. Aí depois, a Leandra arrumou um namorado. Aí o irmão do namorado dela também achava isso de mim. Aí contou umas histórias para a Leandra. Aí a Carla, Ana Cristina falaram que eu cuspi na cara de mulher, que eu gostava de homem, que eu botava o nome de mulher na macumba, para sumir da vida dos

homens. Aí elas começaram também a fazer essas gracinhas, aí eu parei de falar com elas. Porque eu acho que, elas não me conhecem, eu nunca falei com elas: “aquele homem é bonito”. Eu nunca falei nada que elas pudessem dizer “você é gay”. Se elas que eram minhas amigas, andavam comigo, falavam isso, imagina o que os outros não iam falar! Daí eu comecei a andar com a Beyoncé, a Selena e a Fátima, que são as garotas que estão aqui. Aí o pessoal também começou a falar. Agora se eu tivesse namorando com a Selena, dando uns beijos na Beyoncé, dando uns pega na Fátima, iam me achar o machão da escola!

S: É.

M: Apesar que elas nunca me deram essa oportunidade, mas...

[risadas]

B: A [Flávia] fugiu antes.

M: A [Flávia] já foi cortada da lista.

[fálas]

M: Aí, entendeu, o que vão falar de mim. Minha mãe acha também, que se eu andasse com eles, “você não é veado, para andar com esses veados!” Aí quando minha mãe falou aquilo, apesar de que depois ela veio pedir desculpas, que não era aquilo. Mas aquela dor no coração, *poxa*, sua mãe falar isso para você. Aí eu parei de andar com eles. E apareceram várias histórias sobre eles. Apareceu um que era pai... Um até foi chamado de estupro, porque uma menina que gostava, uma garotinha que era muito apegada a ele. O pai dela morreu, então ela se apegou muito a ele, aí depois ele estuprava ela. Ele é padrinho dela, ela ama ele assim. Ele é como se fosse o pai dela. Ele até chama ela, fala que ela é como se fosse a filha dele.

H: *E o que vocês acham sobre homossexualidade, gay, lésbica?*

B: Eu acho que cada um tem o direito de fazer o que quer da vida. Não concordo, mas também não julgo.

M: Muitas pessoas acham que nasceu homem é para ser homem. A lei natural da vida é os filhos enterrarem os pais. Já tem casos que os pais enterram os filhos. Então os homens, homem gostar de homem, mulher gostar de mulher, as pessoas não estão acostumadas. Porque na época era muito rigoroso. Antigamente era muito rigoroso. Mas é mais normal ver lésbica. As pessoas até brincam. Acham normal. Agora ver homem beijando homem, as pessoas jogam pedra, batem. Eu não falo não, porque dizem que se falar muito, chama muito a pessoa, você acaba pagando sua língua. E eu não sei se um dia um filho meu nascer homossexual o que eu faço. Eu sei que matar ele eu não vou matar, não vou bater nele, não vou fazer nada. Essas aulas que a gente falou no começo, sobre *homosex...*, sobre sexualidade. A professora explicou que a pessoa já nasce homossexual, a pessoa não vira homossexual porque quer. Ela já nasce homossexual. Não importa. Ela pode transar com milhares de mulheres. O homem, se for homossexual, gostar de homem, ele pode transar com mulher, vai ser bom para ele, mas nunca vai ser tão bom transar quanto com homem. E para a mulher também, nunca vai ser tão bom transar quanto ela transar com uma mulher.

H: *Então vocês acham que a pessoa já nasce assim?*

B: Eu acho que sim.

M: Eu acho que já nasce com isso. Esse negócio de que é macumba, é negócio de demônio é palhaçada. Eu acredito muito em Deus, sou devoto da Nossa Senhora da Aparecida. Rezo muito para ela, apesar que eu estou devendo algumas velas para ela, mas eu vou pagar ela. Eu pedi muita coisa para ela, ela fez. Eu fiz uma promessa para ela, para ver a cantora que eu gostava. Pedi a ela, implorei para eu ver a Mariah, pelo menos eu ver ela. Aí eu consegui ver ela. Tiramos fotos e tudo mais. Aí foi bom para mim.

H: *Então vocês acham que a homossexualidade entre mulheres é mais aceita que entre homens?*

M: É.

S: Eu acho que sim.

M: Por exemplo, uma grande cantora dos últimos tempos, que acho que era uma das maiores vozes femininas da MPB, Cássia Eller, ela era homossexual. Ela morava com uma mulher e o filho dela. E para todo mundo isso era normal. Muitas cantoras, como Simone, e atrizes também são. Às vezes tem aquela pessoa que você acha que não é, acaba sendo. A sociedade acha normal, agora homem com homem as pessoas já não acham normal.

H: *E vocês, acham normal mulher com mulher?*

B: Eu não acho normal.

M: Como eu disse no começo, que eu não sou machista, eu acho que a pessoa sabe o que ela quer. Se ela gosta de homem, o problema é dela. Agora eu não vou aceitar que nenhum homem me cante, porque aí eu vou achar...

S: Eu já fui cantada por uma mulher.

M: Como foi?

S: É, normal. Ela me cantou, aí eu não liguei, peguei e fui embora.

H: *E você se sentiu como? Se sentiu mal por causa disso ou não?*

S: Senti mal. É diferente.

M: Mas se fosse um homem, mesmo que fosse feio, a Selena já ia amar.

H: *Então vocês se sentiu diferente do que se fosse um homem te cantando?*

S: Ah.

H: *E você falou alguma coisa para ela?*

S: Não. Eu fui embora direto, fingi que eu não tinha escutado.

H: *Foi onde isso?*

S: Onde eu moro mesmo.

[vira a fita]

M: O normal é homem gostar de mulher e mulher gostar de homem, mas já que a vida é assim.

B: (?)

S: Eu não dei bola, não porque era uma mulher, porque se fosse um homem também eu não ia dar bola.

H: *Era uma pessoa mais velha também ou da tua idade?*

S: Acho que era mais velha, devia ter 30 anos, eu acho.

M: Eu gostava de uma garota lá onde eu moro, ela é, ela gosta de mulher. Mas ela não é bem declarada. Ela é simpática, não tem nada a ver. É muito “maneira”, é muito bacana. A gente conversa bastante com ela. Mas é mais difícil encontrar homem. Homem com homem ninguém aceita.

H: *E aqui na escola tem algum professor que fala sobre esse assunto com vocês?*

S: Tem, a Silvana. Ela fala.

H: *E ela falou quando?*

S: Quando ela estava dando a aula mesmo de sexualidade.

B: No começo do ano.

M: Ela falou bastante. Por isso que eu sei, que as pessoas já nascem com isso.

H: *E vocês gostaram dessas aulas sobre sexualidade?*

B: Eu gostei.

H: *vocês acham que podia ter alguma coisa diferente do que foi?*

S: Não.

M: Muitas coisas eu já sabia, mas tinha dúvidas, não tinha muita certeza. Eu não lembro muito bem quais eram minhas dúvidas, mas eu sei que ela tirou bastante dúvidas, muitas mesmo. Bastante.

H: *E vocês falaram que os pais de vocês não conversam sobre esses assuntos com vocês.*

T: Não.

H: *Então vocês já sabiam antes de vir para a escola algumas coisas sobre esse assunto ou vocês aprenderam aqui na escola?*

B: Eu sabia pela televisão, porque passa.

S: E pelas amizades também.

M: É, algumas amigas mais experientes conversam com a gente. Onde eu moro tem de tudo. Tem heteros, tem homossexuais. Tem um garoto lá, o nome dele é B. Ele é filho da amiga da minha mãe. E ela cisma, ela diz que ele é homem e gosta de mulher. Mas ele já me afirmou que ele não gosta. Eu vejo meus amigos, eles expulsam ele de lá, ou não dão força para ele ficar não. Eu não acho que isso é certo, mas eu não sou machista. Mas se ele gosta, eu não posso fazer nada. Mas eu não posso ajudar, ficar do lado dele, defender ele. Ele que tem que se auto-defender. “Eu gosto e é assim mesmo, ninguém vai se meter na minha vida.” (?)

H: *Então o que vocês acham que vocês aprenderam de diferente aqui na escola em relação ao que vocês aprenderam na televisão e com os amigos?*

S: Aqui foi mais específico. Na televisão não.

M: Lá é apenas comerciais rápidos.

H: *Sobre o que a televisão fala desses assuntos?*

S: Sobre as doenças e camisinhas, acho que é só.

M: Acho que ela deu mais informação às meninas, porque as meninas têm que se prevenir mais. (?) O homem não tem muito o que falar. A mulher já tem mais. A gravidez, a ovulação, período fértil, menstruação, essas coisas tudo. Deixa eu ver, puberdade, aparecimento de pêlos, lugares onde era careca, aparecimento de seios. Porque no começo é assim, tudo durinho, tudo olhando para o céu. Aí depois tem filho, tem isso, tem aquilo. Aí fica tudo matando barata.

S: Porque matando barata, eu não entendi?

M: Porque começa olhando para o céu, depois de um tempo começa matando barata. A barata vai lá e ele *plesh*.

S: [Risadas] Ai que horror.

B: Que maldade.

H: *E vocês depois que aprenderam essas coisas aqui na escola, contaram alguma coisa para as mães ou os pais de vocês?*

S: Não.

M: Eu não.

B: Eu só comentei que eu estava tendo essas aulas.

M: Eu não falei nada com minha mãe, não. Falei muito com meu irmão.

B: Eu também.

M: Meu irmão é assim meio rude. E converso com meus amigos.

H: *Você comentou com sua mãe.*

B: Eu só comentei sobre as aulas. Ela comentou que era bom, mas acabou a conversa por aí mesmo.

H: *Não entraram em maiores detalhes?*

B: Não. Eu reparo que ela não gosta. Acho que ela sente vergonha de conversar comigo. Eu acho também que eu não iria me sentir à vontade de conversar com ela.

M: Às vezes fica mais à vontade de conversar com um amigo, um primo.

B: Porque eles estão passando a mesma coisa que a gente.

M: As garotas, quando elas perdem a virgindade, elas não contam primeiro para a mãe. A maioria conta para uma vizinha, para uma amiga. Depois que o mundo inteiro já soube, a mãe vai saber. As mães não conversam. Esse negócio, que tudo é maravilhoso, que não vai doer e na hora... Ou então fala coisas horríveis e a garota vai lá e experimenta e vê que não é nada daquilo. Às vezes vê que dói, aí depois já era. Depois que foi, foi. Aí quer botar a culpa dela na filha, mas na verdade a culpa era dela, por não ter conversado.

B: Minha mãe nunca conversou com a gente. Nem com a minha irmã. Mas a minha irmã tem 21 anos e ela ainda é virgem. Ela também nunca conversou com a minha mãe.

M: A tua irmã ainda é virgem?!

B: É.

S: A minha também.

B: E ela ainda procura o momento correto, acha que ainda não está na hora certa para poder tirar a virgindade e tudo mais.

M: Depende da garota, da cabeça dela.

H: *E ela aprendeu sobre isso na escola também?*

B: Ela aprendeu. Ela sabe bastante. Eu converso com ela também.

M: Eu acho que as pessoas, geralmente aprendem, agora é mais fácil. Agora até virgem sabe bastante coisa. Porque não tem aquela proibição. Tem, é proibido para menores de 18 anos. E gente de 9 anos vê uma revista de uma mulher nua, uma revista que tem esse negócio de sexo, revista pornô. Às vezes colocam no ar filmes pornô.

H: *E vocês lêem revistas também?*

M: Eu leio muita revista.

H: *Que tipo de revista?*

M: Revistas Veja, tem vezes que tem alguma matéria falando sobre isso. Revista da MTV também tem muito, fala muito. Praticamente de duas em duas revistas uma tem alguma informação. Sobre negócio de prevenções. Eu me informo mais pela televisão. E aqui na escola.

H: *Vocês também?*

B: Bem, no momento eu não estou lendo nenhuma revista. Mas eu já li.

M: Minha avó sempre falava. Minha avó era da roça, sempre trabalhou lá, então minha avó não sabia nem ler, nem escrever. Mas uma coisa que ela falou sempre para nós, minha avó, não, minha bisavó. Para todos os netos sempre lerem uma revista, ler jornal. Minha avó tinha aquele conhecimento porque ela sabia de boca em boca. Ela sempre conversou com as filhas dela, mas não minha mãe. Nunca tratou desses assuntos bem, sempre falou por alto. Foi saber depois. Duas das minhas tias ficaram grávidas e minha avó não sabia. Quatro meses de gravidez e minha avó não sabia. Os vizinhos que contavam. Ela sabia muito pouco, que era da roça e não sabia muita coisa. E aí, ela falava um pouco assim.

H: *E tem algum outro professor, além da Silvana, que tenha falado alguma vez sobre esses assuntos com vocês?*

M: Tem o professor, como é mesmo o nome dele, de História.

SB: Sílvio?

M: Sílvio. Muita gente diz que ele é homossexual. Mas eu acho que ele é muito bacana, muito bacana. Eu gosto muito dele mesmo. Se ele for homossexual ou não, o problema é dele. Ele é muito extrovertido, conversa muito com a gente. E ele fala muito, não fala muito, mas fala alguma coisa. Mas quando algumas pessoas perguntam se ele tem namorada, ele já entra em outros assuntos. A galera começa a desconfiar. A professora de Português, a [Eliane], ano passado falou alguma coisa comigo.

H: Você lembra o que ela falou?

M: Ela conversou com algumas garotas e comigo também. Sobre virgindade, ela estava falando da filha dela, que ela ainda era virgem, que ela conversa muito com a filha dela. E eu achei isso muito bacana. Ela conversou com as meninas na turma. Se a filha dela perder a virgindade, para ela vai ser... Não sei qual vai ser a reação dela, mas ela conversa muito com filha dela. Ela falou que a filha dela tem um pouco de timidez de falar com ela. No começo ela tinha, mas agora está um pouco mais aberta.

Aí eu tenho uma irmã. Minha irmã não fala comigo, durante um ano a gente se falou, aí um dia nós paramos de falar e até hoje não nos falamos. Eu tenho a maior vontade falar com ela, mas é aquela vergonha de chegar em cima e falar com ela e ela me dar aquele fora. Ela não foi criada pelo meu pai, ela tem aquele negócio. Meu pai não fala com ela. Até tenta falar com ela, mas ela estava com namorado, aí ela parou em frente ao meu pai e ficou com uma certa vergonha. Ficou querendo se esconder em algum lugar, mas não tinha onde. Aí ele pegou até o ônibus que não era para ele pegar, pegou só para sair dali e não deixar ela constrangida.

H: E se eu fizer uma pergunta assim: qual é a diferença entre garotos e garotas ou homens e mulheres?

M: Ah, muitas diferenças.

S: Físicas?

H: É pode ser físicas, pode ser diferença de jeito de ser...

M: As meninas são mais travadas, esse negócio de falar. A gente já fala, ah, transei com ela, com aquela, com essa.

H: As meninas são mais travadas?

B: A menina quando quer saber alguma coisa fala sempre para a melhor amiga. Tem vergonha. Os meninos não, para qualquer pessoa.

M: Os meninos, não. É questão de orgulho. Os meninos já não é muito.

S: Tem vergonha.

H: De falar sobre esse assunto de sexo, que vocês estão dizendo, ou qualquer assunto?

B: Principalmente sobre sexo.

M: A característica marcante das meninas é que elas são mais vaidosas. Se cuidam bastante. Já os meninos, não. São bem relaxados. Como eu, eu me acho bem relaxado. (?)

H: Que outras diferenças?

M: Eu não sei. Os órgãos genitais são diferentes.

[risadas]

H: Mas em termos de comportamento, de jeito de ser? [silêncio] Vocês acham que os meninos falam mais do que as meninas?

B: Não.

M: Depende, sobre masturbação, os meninos falam, conversam. Agora se a menina se masturbar, ela não conta para ninguém. Às vezes ela até mente, fala que não se masturba. Às vezes você vê na cara dela que ela se masturba, mas ela jura que não se masturba.

H: E como você vê na cara dela que ela se masturba?

M: Não sei o que lá, e da aquela risadinha, sabe? Diz não.

B: Tenta mudar de conversa rápido.

M: Tem duas que eu conheço que já me deram alguma suspeita, que se tocaram.

[risadas]

H: E o que vocês acham sobre isso?

M: Todo o menino se masturba. Eu não me masturbo: é mentira. Todo menino se masturba e conta para o outro. Se ele pegar uma garota, ele conta. Conta para todo mundo. Agora uma garota, ela conta para a melhor amiga. Para a mãe ela não conta. Conta para amiga como foi. É mais romântica. Lembra. Uma coisa que menina faz e menino não faz. A maioria dos meninos não lembram quando começou o relacionamento. As meninas lembram data, hora, minuto, lembram tudo.

S: É. Movimentos.

M: As meninas têm agenda, escrevem na agenda. Agora os meninos não.

B: O diário.

M: O diário das meninas tem aqueles segredinhos, com as gafes que elas cometem.

H: *Mas olha só, vocês falaram que os meninos gostam de falar mais sobre esse assunto de sexo. É isso?*

S: Acho que é.

H: *Agora uma outra pergunta. Eu convidei todo mundo da turma para fazer entrevista e mais meninas do que meninos vieram fazer entrevista. Por que vocês acham que isso aconteceu?*

M: Eu não sei. Eu acho que os meninos falam para os amigos. Eu acho que menina tem mais liberdade com uma mulher assim. As meninas vão ter mais liberdade de conversar com você. Em particular elas conversariam tudo, até segredos elas contariam. Mas os meninos, eles têm vergonha de conversar. Se fosse um homem entrevistando, eu acho que... Antigamente quando tinha psicólogo aqui, eu ia sempre. Enchia. As meninas também iam bastante. A maioria era as meninas. As meninas sempre prevaleceram. Eles são tímidos para falar com uma mulher de algum assunto. Agora para o homem é motivo de orgulho, eles falam mesmo. A gente abre a boca e fala tudo que a gente sabe. Tudo que a gente fez.

B: Até inventa!

M: É, até inventa. O objeto de desejo do homem é o tamanho do pênis. Aí mente, diz que tem... Eu não minto muito não, falo a verdade. Nem falo, já mostro e aí que tirem suas conclusões! [Risadas]

H: *E a menina mente também?*

B: A menina acho que diminui.

M: As meninas têm vergonha de ter peito grande. Aí depois quando crescem têm vergonha de ter peito pequeno.

H: *Então as meninas mentem para menos. Por exemplo, você falou que os meninos mentem que ficaram com um monte de garotas, que não são mais virgens, que...*

M: Se um homem transar com todo mundo, todo mundo acha que ele é um machão. Agora se a garota transar com um e com outro, aí já é motivo de boato, *nequinho* mete mais, diz que é isso que é aquilo. Inventa histórias. As meninas são mais presas. O programa Você Decide, mostrou um caso que o pai deixava o filho deixar as namoradas dormirem na casa dele, dormir em casa, transar com elas lá me a menina, ele não deixava. Tinha aquela regalia, não deixava. Aí ficou aquilo, você acha que ele deve deixar ela levar o namorado para casa ou não? E a maioria votou em sim. E aí no final ela levou o namorado para casa também.

B: A maioria vota em sim, mas na verdade não é isso que faz.

M: A mãe quer ver, tem aquela coisa que toda a menina é igual. Aí transa com um, não é por amor. Aí as pessoas vêem (?) Agora a menina, se ela chegar nele, chamar 10 para o mato e todo mundo vai. Aí tem aquele negócio. Minha mãe reclama mais. (?)

H: *E olha só, vocês conhecem alguém que tenha tido Aids, ou tem Aids?*

M: Eu conheci uma pessoa, já era adulta. E ela morreu de Aids. Minha vizinha, vizinha mesmo. Morava do ladinho da minha casa.

H: *Era mulher ou homem?*

M: Uma mulher. E uma suspeita de uma ex-namorada do meu irmão. Falaram que estava com Aids, na mesma hora meu irmão foi fazer o exame. Graças a Deus ele não estava com Aids. Ela também não. Mas teve aquele boato, até hoje o pessoal acha que ela está com Aids. Mas ela diz que não. Único caso de Aids. Na minha família até hoje nenhum.

H: *E vocês conhecem alguém?*

S: Eu já li nos livros, mas eu não conheço ninguém, não.

H: *E vocês conhecem alguém que tenha tido alguma outra doença sexualmente transmissível?*

M: Eu conheço. Essa garota que eu comentei que a mãe dela colocou ela para fora, ela estava com, não sei, gonorréia, acho que ela estava. Um negócio assim. Ela pegou de um garoto. Mas ela se tratou e agora está melhor. Aí agora que ela quer usar camisinha e tal. Eu falei: “se você tivesse usado antes, não precisaria se tratar assim desse jeito.”

H: *E garotas grávidas, vocês conhecem, têm amigas? Ou alguma garota que tenha ficado grávida?*

M: Eu conheço.

B: Da nossa idade?

H: É.

B: Da nossa idade eu não conheço.

M: Minha prima ficou grávida.

S: Tinha uma garota aqui da escola que ficou grávida. Ela saiu da escola.

H: *E vocês acham que a gravidez interfere na vida da garota?*

M: Depende da idade.

S: Interfere, ela tem que parar de estudar.

M: Não, interfere sim. De alguma forma. Porque daí ela não pode trabalhar, não tem quem a sustente. E quando ela está fazendo sexo, não pensa nisso. Aí não pode vir para a escola. O pai não assume.

H: *E na vida do garoto interfere se a namorada fica grávida?*

B: Eu acho que interfere, depende da consciência de cada um.

M: Eu acho que não interfere, na vida dele não interfere, porque a maioria não assume. Eu acho que se ele foi homem para transar com ela, ele deveria ser homem para assumir também. Mas nem todo mundo pensa isso. Aí a mãe fala, “ah, não é seu filho”, o pai fala “ah, não é seu filho” e acaba não assumindo a criança. Aí ela vem falar alguma coisa, é isso e aquilo.

H: *E algum de vocês já participou alguma vez do Núcleo de Adolescentes?*

BMS: Não.

H: *E por que vocês não quiseram nunca participar?*

S: Era cedo, eu não gosto de acordar cedo.

M: É cedo e eu moro em Botafogo, aí até vir ao Jr. Botânico, leva uns 25 minutos, de 20 a 25 minutos para chegar até aqui. Tem que acordar cedo. Eu não gosto de acordar cedo. Por isso que eu passei para de tarde, se não faltava muito quando eu estudava de manhã. Sempre me recuperava no final do ano. Eu nunca fui de estudar para fazer prova. Já guardava tudo na minha cabeça. Sempre tirava 10 na prova.

H: *E você, Beyoncé?*

B: Eu nunca me interessei em saber como é o Núcleo e tudo mais. Não sei.

H: *E vocês acham que o pessoal que participa do Núcleo é diferente de quem não participa?*

M: Eu acho que tem um pouco mais de formação.

B: É.

H: *Mas em termos de relacionamento entre os colegas?*

S: Não, não tem diferença, não.

M: De relacionamento não tem não. Mas tem alguns que vão mesmo interessados em participar, que têm grandes conhecimentos, que o resto da turma não tem. Pega mais informações. A maioria não tem muita diferença, não.

H: *E algum aluno que participam do Núcleo já conversou com vocês sobre algum tema que eles trabalharam no Núcleo?*

B: Geralmente quando eles trazem assim um tema, eles vêm conversar com a gente.

M: Eles fazem apresentação para a gente.

H: *Vocês lembram de algum assunto que eles tenham falado?*

S: Do fumo.

B: É, do cigarro.

M: Eles fizeram uma programação, com (?) na escola. E a passeata da dengue. Da droga, fizeram bastante coisa. Aí eles falaram bastante sobre o que o fumo causa na gente. Eu nunca tive vontade de beber, beber bebidas alcoólicas e nem fumar. E nem quero.

H: *Mas e individualmente, algum aluno chega, ou o João, para conversar com vocês?*

M: Não. Para mim não.

B: Não. Ele só comenta mesmo quando a professora pede assim. Normalmente ele não comenta. Só quando tem alguma coisa diferente, que ele gosta, aí ele até comenta. Mas por alto, não explica direito.

M: (?) de entrar bastante no assunto e começar a falar tudo sobre aquilo. Mas só falam por alto e está bom. Se quiser procurar, dar palestra. E só.

H: *Vou só fazer umas perguntas meio rápidas, que é só para ter um quadro sociológico assim. Vocês já falaram onde vocês moram e tal. Vocês sabem a profissão dos pais de vocês?*

S: Minha mãe é passadeira.

M: Minha mãe já trabalhou, não sei. Minha mãe agora parou de trabalhar. O emprego faliu lá onde ela trabalhava. O título dela é de balconista. Ela trabalhava em um restaurante de balconista. Mas ela já trabalhou de empregada doméstica, muita coisa. Já meu pai é cobrador de ônibus. Meu pai já trabalhou na farmácia, de entregador. Só esses que eu lembro. Meu irmão é ciclista.

B: Minha mãe é várias coisas, mas entre elas, minha mãe é telefonista. Sendo que agora ela está desempregada.

M: Minha mãe, se puder alguma coisa para ela, ela é cozinheira. Minha mãe é ótima cozinheira. Coisa que ela não é muito boa é doces. Minha mãe faz uns salgados, um empadão. Muita comida

B: Minha mãe é ao contrário, não sabe fazer salgados.

M: Já a avó do meu irmão faz muito bem doces. Aí no Natal elas juntam, aí da aquela mesa enorme. Apesar de que agora elas pararam de se falar.

H: *E vocês sabem quanto os pais de vocês ganham?*

S: Minha mãe ganha 50 reais em um dia. 50 não, acho que é 60.

H: *E ela trabalha todos os dias?*

S: Não, ela trabalha 3 dias na semana e tem dias que ela trabalha só 2.

M: Minha mãe ganhava 280, aí ela parou de trabalhar. O patrão ficou de pagar ela, mas pagou uma parcela já. Porque ela trabalhou lá mais de um ano, 18 meses que ela trabalhou lá. Aí pagou uma parcela, ano que vem vai pagar outra. Meu irmão recebe, deixa eu ver, acho que 250. Um primo meu que mora na minha casa recebe 200 reais da pensão e eu recebo 100 reais de pensão do meu pai. Foi um acordo que ele e minha mãe fizeram. Para não ir para a justiça, se não ele teria que pagar um salário. Eu preferia que ele pagasse um salário, mas como eles fizeram um acordo, foi melhor. Se não, ia ter briga. E recebe da minha tia também. São 450 agora no momento. Bom, são 550 tudo. Acho que vai receber por aí um 13°, bastante. Minha mãe vai receber 400, meu irmão vai receber 400, talvez minha irmã vai receber 500. Com 400 são 900 reais e mais 100 meu, que meu pai vai me pagar, que ele não pagou mês passado, vai ser 200, 1100. Por aí.

B: Na minha casa eu só sei quanto a minha irmã recebe, que é 350. E ela trabalha como secretária de uma clínica dentária.

M: Eu estou doido para começar a trabalhar, para ter meu dinheiro.

B: Eu também.

H: *Vocês querem começar a trabalhar quando?*

BS: Agora!

M: Eu queria trabalhar sabe em que? Em loja de CD.

H: *E o que vocês planejam para o futuro?*

M: Eu queria ser um cantor, mas eu não tenho muita voz para cantar não. Se não queria ser compositor. Eu sempre fiz versões de música, mas nunca cheguei a escrever não. Eu pedi para minha mãe, talvez ela me dê um gravador, para eu poder cantar assim. Aí eu escrevia. Porque você pensando e escrevendo é difícil. Porque você pensa. Faz o que? Até você escrever já está pensando outra. Aí é melhor cantado, do que você escrevendo.

H: *E vocês?*

S: Eu quero ser psicóloga.

B: Eu quero ser cantora também.

M: Eu quero fazer faculdade de inglês, de informática. Ou curso de inglês e informática e faculdade de música ou comunicação.

H: *E vocês pretendem casar, não casar? Ter filhos, não ter filhos?*

B: Eu pretendo casar, ter filhos.

H: *O que você falou?*

S: Eu pretendo ter uma família.

M: Eu queria que minha primeira filha que nascesse fosse uma menina. Logo o primeiro filho fosse uma menina para realizar o sonho da minha mãe. Que ela quer ter uma neta, então...

H: *Mas você quer casar também?*

M: Eu queria casar sim.

H: *E quantos filhos vocês querem ter?*

S: Eu quero ter dois.

M: Quantos Deus der.

S: Mais que dois não.

M: Acho que uns dois também. Um casal.

H: *E você?*

B: Eu acho que no máximo quatro.

H: *Bom, eu acho que era mais ou menos isso. Tem mais alguma coisa que vocês queiram comentar sobre esses assuntos que a gente falou?*

M: Eu só queria comentar, para gravar para sempre. [?] ver a minha diva, a cantora que eu gosto. Ver a Mariah Kerry, que veio ao Brasil. Veio no dia 2 de dezembro, ou seja segunda-feira. Ela veio ao Brasil, fazer um mini-show ao Fantástico, da Rede Globo e uma participação no show da virada. Aí foi eu e minhas amigas e nós tiramos muitas fotos. Foi emocionado, eu não acreditava, parecia que era mentira aquilo. Ela parece uma boneca muito linda.

H: *E olha só, quando vocês pensam em ter um namorado ou uma namorada, que tipo de relação vocês gostariam de ter ou que tipo de namorado vocês gostariam de ter?*

S: Fiel.

M: Eu queria uma esposa. Queria que minha filha fosse morena, aquela morena linda. Negra. Queria que minha filha fosse aquelas negras lindas que tem por aí, para mostrar que eu não sou racista. Eu não queria ter filhos brancos, louros. Eu queria que meus filhos nascessem bem bonitos. Como o pai. (risadas).

S: E você?

B: Eu também. Só penso que fosse duradouro. Que eu possa me lembrar, ter boas recordações do relacionamento. Se for para sempre, melhor ainda.

M: (?) Nunca me apaixonei por ninguém não. Até hoje não. Mas é ruim, solidão. Dá vontade de dar um beijo na boca. Ninguém para você namorar. Mas era isso que eu queria falar. Gostaria de agradecer a todos vocês, por participarem comigo dessa entrevista.