

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE DOUTORADO EM SOCIOLOGIA

**A SEXUALIDADE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: NARRATIVAS
DO SILÊNCIO**

Recife

Fevereiro/2004

NADIA PATRIZIA NOVENA

**A SEXUALIDADE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: NARRATIVAS
DO SILÊNCIO**

Trabalho apresentado à Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Sociologia, sob a orientação do professor Paulo Henrique N. Martins.

Recife

Fevereiro/2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE DOUTORADO EM SOCIOLOGIA

**A SEXUALIDADE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: NARRATIVAS
DO SILÊNCIO**

Banca Examinadora:

1º.Examinador

Prof. Dr. Paulo Henrique Martins de Albuquerque

2º.Examinador

Profª. Dra. Silke Weber

3º.Examinador

Prof. Dr. Aécio Marcos de Medeiros Gomes de Matos

4º.Examinador

Prof. Dra. Ana Lúcia Francisco - UNICAP

5º.Examinador

Profª. Dra. Norma Missae Takeuti - UFRN

Recife

Fevereiro/2004

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que participaram e me encorajaram ao longo desta trajetória acadêmica. Cada um à sua maneira, com seus conhecimentos e carinho, tornou esta tese possível. Agradeço de forma especial:

Aos diretores que permitiram a observação do cotidiano de suas escolas e aos professores e alunos que me cederam as entrevistas, material tão valioso na produção desta tese.

Ao Professor Dr. Paulo Henrique Martins, pelo entusiasmo e carinho com que acolheu desde o início esta produção e por suas intervenções que me incentivaram a refletir sempre sobre as diferentes possibilidades de construção deste trabalho.

À Professora Dra. Silke Weber, pela sensibilidade e entusiasmo com que acolheu meus desejos e pela aprendizagem proporcionada em cada momento de discussão deste trabalho, colaborando de forma muito decisiva na elucidação das questões e dos caminhos que aqui foram percorridos.

À Professora Dra. Ana Lúcia Francisco, pela disponibilidade e carinho com que acompanhou este percurso, pelas leituras atentas e discussões sempre estimulantes, contribuindo de maneira imprescindível para a elaboração deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, em especial à professora Ivonita Trindade, que me propiciou, em um curto período de tempo, os “primeiros conhecimentos” sobre a Sociologia Clínica.

À Fernanda Cantinho, pela amizade e carinho.

À Avelina Brandão e Dulce Luna, agradeço o aprendizado de mover-me com mais conforto nestes tempos de delicadeza.

Ao amigo Remo Mutzemberg, pelas sugestões enriquecedoras para este trabalho, no exame de qualificação.

Aos amigos Vânia Fialho, Rosane, Alice, Maria Maciel, Marize Cysneiros, Delny Seixas, Verônica Rocha, Aldemir Teles, Tereza Catuzzo, e Elizabeth Alcoforado que de diferentes maneiras deram-me forças e apoio nesta empreitada.

Aos meus colegas de trabalho nas universidades e aos alunos dos cursos de Pedagogia e Educação Física que com suas questões e dúvidas, não só me ensinam, mas estimulam cotidianamente o exercício da reflexão.

Ao apoio da Universidade de Pernambuco pela liberação concedida para me ausentar, durante o período de desenvolvimento desta tese, das minhas atividades acadêmicas.

ABREVIATURAS

AIDS – sigla que corresponde à abreviatura do nome em inglês (Acquired Immunodeficiency Syndrome) para a síndrome da imunodeficiência adquirida.

DETE – Departamento de Tecnologia Educacional.

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis.

HIV – sigla que corresponde à abreviatura do nome em inglês (Human Immunodeficiency Virus) para o vírus da imunodeficiência humana.

P.C.Ns. – Parâmetros Curriculares Nacionais.

N.I.C. - Núcleo de Integração de Conhecimentos.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS - ALUNOS E PROFESSORES

ANEXO 2 - PLANO DE CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES

ANEXO 3 – ALGUMAS PEÇAS DO JOGO – QUEBRANDO TABUS

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa foi analisar os dispositivos e as representações sociais da sexualidade presentes na organização escolar e suas referências para a produção de subjetividades. Para subsidiar teoricamente este estudo construímos uma sociologia da sexualidade a partir dos referenciais de Michel Foucault e da Sociologia Clínica, em particular de Eugène Enriquez. Os procedimentos metodológicos foram estabelecidos a partir de uma tipologia de instâncias: institucional, organizacional e das práticas discursivas. Este estudo aponta para as seguintes considerações: a) a desconsideração das diferentes manifestações da sexualidade, como a homossexualidade e sua estigmatização por parte da organização escolar, gera situações que expressam formas de discriminação e de violência; b) de maneira articulada a este processo, observa-se o silenciamento acerca da sexualidade e de suas múltiplas possibilidades de expressão revelando uma das operações mais ativamente envolvidas na produção das subjetividades na prática da organização escolar. A representação social da sexualidade na instância institucional indica a sua multiplicidade, apontando diferentes formas de expressão como a homossexual; nas organizações escolares, expressa a sua fixação biologizante e naturalizada; e nos discursos dos adolescentes, são apreendidas como: ficar, virgindade, gravidez na adolescência e homossexualidade. Foram constituídos três grupos para análise: 1º. Composto de estudantes de 13 a 17 anos, de ambos os sexos, da escola pública estadual (A) e da rede privada (B) do Recife; 2º. Composto pela Direção e professores destas escolas; 3º. Composto por profissionais que elaboraram o programa de educação sexual das escolas de PE. A apreensão das representações sociais foi feita a partir de técnicas qualitativas e a análise de conteúdo foi empregada como procedimento de análise.

RÉSUMÉ

L'objectif central de cette recherche a été celui d'analyser les dispositifs et les représentations sociales de la sexualité qui sont présents dans l'organisation scolaire et ses références pour la production de subjectivités. Pour aider théoriquement cet étude, nous avons construit une sociologie de la sexualité à partir des références de Michel Foucault et de la sociologie clinique, plus particulièrement, celle d'Eugène Enriquez. Les conduites méthodologiques ont été établies à partir d'une typologie d'instances: institutionnelles, organisationnelle et des pratiques discursives. Cet étude mentionne les considérations suivantes: a) Le manque d'égard des différentes manifestations de la sexualité comme l'homosexualité et ses stigmates émanant de l'organisation scolaire, gere des situations qui expriment des formes de discrimination, et de violence; b) De manière associée à ce processus, on peut observer le silence garder autour de la sexualité et de ses multiples possibilités d'expression en révélant une des options plus activement contenue dans la production des subjectivités dans la pratique de l'organisation scolaire. La représentation sociale de la sexualité à l'entance institutionnelle indique sa multiplicité, signalant différentes formes d'expression comme l'homosexuelle; dans les organisations scolaires, exprime sa fixation biologisante et naturalisée; et dans les discours des adolescents, elles sont apprises comme: sortir avec, virginité, la grossesse à l'adolescence et homosexualité. Trois groupes ont été constitués pour analyse: Le premier groupe compose d'élèves de 13 à 17 ans, des deux sexes, du réseau de l'école publique de l'état du Pernambouc (A) et du réseau privé de Recife (B); Le deuxième groupe composé par des professionnels qui élaborent le programme d'éducation sexuelle des écoles de l'état du Pernambouc; La prise de représentations sociales a été faite à partir de techniques qualitatives et l'analyse de contenu a été faite comme conduite d'analyse.

ABSTRACT

The main purpose of this research was to analyse social the instruments and the representations of sexuality, which are recognized in school organisation and the way that process is related to the construction of selves. As a theoretical support to this study, we composed a sociology of sexuality based on Michel Foucault's references and on Clinic Sociology (Eugène Enriquez's contribution was particularly significant). Methodological procedures were established considering a typology of instances: institutional, organisational and of speech practices. This work indicates the following considerations: a) when one does not take different sexual behaviours (like homosexuality and its stigmatisation) into consideration, some situations which express prejudice and violence tend to emerge; b) in addition to that process, people keep silent about sexuality issues and its multiple ways of expression; that operation is one of the most directly involved in the ways selves are constructed in the school organisation. Social representation of sexuality in the institutional ambit displays its multiple faces. That fact leads to different ways of a expression like the homosexual one; in school organisations, it expresses a biological and naturalised bias and, among adolescents' discourse, it is perceived like: to flirt, virginity, young mothers and homosexuality. We established three groups in order to analyse them: 1st, with male and female students, whose age vary between 13 and 17; some of them study in public schools (A) and the others in private schools (B), in Recife; 2nd, with principals and teachers of those schools; 3rd, with professionals who composed the programme of sexual Education for the schools of Pernambuco. We understood social representations through qualitative techniques; content analysis was employed as an analysis procedure.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS.....	7
RESUMO	8
RÈSUMÉ.....	9
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO.....	13
Problematização.....	18
Sexualidade e organização escolar - o que dizem os estudos brasileiros	21
PARTE I - SEXUALIDADE: SABERES, PODERES E SILÊNCIOS.....	28
CAPÍTULO 1- SOCIOLOGIA E SEXUALIDADE.....	31
1. Sociologia da sexualidade: uma narrativa possível	31
1.1. Instituição e dispositivos institucionais	41
1.2. Sexualidade e o dispositivo de poder-saber-prazer.....	50
1.3. A Sexualidade na organização.....	56
1.3.1. A construção da dinâmica institucional e organizacional a partir do processo identificatório.....	59
1.3.2. Identidade e Identificação	63
1.3.3. Indivíduo	66
1.3.4. Sujeito	67
1.3.5 Subjetividade.....	69
CAPÍTULO 2 – O PODER DISCIPLINADOR DO SEXO	72
1. A repressão da sexualidade: alguns aspectos teóricos.....	72
1.2. A repressão da sexualidade na organização.....	77
1.3. A repressão das sexualidades múltiplas: a homossexualidade.	86
1.3.1. A emergência das sexualidades modernas	92
1.3.2. A homossexualidade no Brasil contemporâneo	97
PARTE 2 – A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E A SEXUALIDADE.....	100
CAPÍTULO 1- MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	103
1. O modelo conceitual.....	103
1.1. Tipologia de instâncias - institucional, organizacional e das práticas discursivas.	104
1.2. Técnicas de pesquisa e a coleta de dados	105
1.3. Procedimentos de Análise	111
CAPÍTULO 2- SEXUALIDADE E DISPOSITIVOS INSTITUCIONAIS.....	114
1. A implantação da educação sexual no Brasil: um breve histórico	114
1.1. A implantação da educação sexual no Estado de Pernambuco: uma breve reconstrução de sua história.....	121
1.2. P.C.Ns.: Dispositivo institucional – a sexualidade como multiplicidade de formas de expressão.	131

CAPÍTULO 3 – O “DEVER-SER” E O “QUERER-VIVER” A SEXUALIDADE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	142
1. Em nome do Pai: encarnação dos valores e normas da Instituição Educacional.....	142
1.1. Delineamento das Escolas A e B.....	143
1.1.1. Escutando os Diretores e os Professores das Escolas A e B.....	146
1.2. Função Paterna e trajetória do dispositivo institucional P.C.Ns nas Organizações Escolares.....	161
1.3. O regulamento interno das Escolas: a proibição da escolha e dos vínculos personalizados e a proibição de se distinguir.....	166
1.4. A circulação das regras no cotidiano das organizações escolares: biologização, preconceito e estigmatização da sexualidade.....	170
1.5. O jogo de “esconde-esconde”: dinâmicas do “querer-viver” a sexualidade.....	178
PARTE 3: A ACOMODAÇÃO E A (SUB)VERSÃO DA SEXUALIDADE	184
CAPÍTULO 1 - O FICAR.....	185
CAPÍTULO 2 - A VIRGINDADE	195
CAPÍTULO 3 - GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA	204
CAPÍTULO 4 - A HOMOSSEXUALIDADE	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	243
ANEXOS	256

INTRODUÇÃO

A construção deste trabalho expressa o desejo de compreender as inquietações e dúvidas que se instalaram por ocasião do desenvolvimento de nossa dissertação de mestrado intitulada *Educação Física e Sexualidade*¹ explorando as possibilidades teóricas ali presentes. A partir de nossa prática profissional, relembremos essas inquietações e dúvidas, acrescentando outros questionamentos a respeito da temática da sexualidade na escola. Esta prática tem sido construída através de experiências como docente em cursos de formação de professores, especificamente nas áreas de Pedagogia e Educação Física, em cursos de pós-graduação nestas mesmas áreas e na coordenação pedagógica no Ensino Fundamental, em algumas organizações escolares.

Em nossa dissertação de mestrado, deparamo-nos com muitos olhares acerca da Educação Física que ocultavam a sexualidade como parte da corporalidade. Em paralelo, percebemos que tais olhares promoviam somente a educação do corpo enquanto realidade biológica, através da utilização de exercícios técnicos de rendimento em busca de um padrão a ser atingido, negligenciando as significações ocultas sobre o sexo. Da mesma forma, a representação da sexualidade na Educação Física apontava apenas para o sentido de ato sexual, de reprodução, de gênero, ou seja, uma sexualidade abstraída do Ser do corpo, revelando um regime de repressão da sexualidade bastante forte.

Ao rememorarmos esse estudo, evidenciamos a partir das diversas possibilidades de significados que a sexualidade pode assumir, o quanto ela está imbricada

¹ NOVENA, Nadia Patrícia. (1992), *Educação Física e Sexualidade*. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo.

em diferentes processos de produção, dentre eles, o da subjetividade², compreendida como um campo de forças, um campo histórico e culturalmente determinado, em que se configuram as modalidades da experiência de si e do mundo que alguém pode realizar, pode efetivar, pode elaborar (Figueiredo, 1995, p. 201).

Assim, pouco a pouco, foi se construindo o desejo de nos aproximarmos da questão das narrativas da sexualidade e de como essas se constituem como referências para a produção de subjetividades. Especificamente quando situadas na organização escolar, já que consideramos que através de diversas formas – rituais, demarcação de espaços e de tempos, poderes, permissões, silêncios e currículos –, a escola participa dessa produção.

O título *A sexualidade na organização escolar: narrativas do silêncio*³ pretende enfatizar a presença de diferentes narrativas sobre a sexualidade na organização escolar. Através de silêncios, dispositivos e representações sociais que expressam de maneira ambígua e contraditória o que deve ser dito e o que não deve, quem deve dizer e quem deve silenciar, instituem-se verdades e certezas sobre a sexualidade, demarcando o lugar da norma e da marginalidade. Dessa forma, a temática proposta para este trabalho expressa um desafio no sentido de buscar contribuir para o aprofundamento das discussões relacionadas à sexualidade, especialmente quando situadas nas dimensões das práticas educativas.

Na medida em que usamos os termos dispositivos, representações sociais e sexualidade, parece-nos necessário conceituá-los mesmo que de forma ainda sumária.

² As visões de subjetividade apontadas neste estudo buscaram enfatizar os diferentes sentidos e significados que são experienciados na relação intersubjetiva, que envolvem tanto determinações sociais, políticas e culturais quanto individuais.

³ O termo silêncio toma em Orlandi (1993, p. 11 e 12) o sentido diferenciado daquele cunhado como ausência de qualquer ruído, inação. A perspectiva dirigiu-se para os sentidos do silêncio, já que, segundo a autora, “há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio (...) o estudo do silenciamento (que já não é silêncio, mas ‘pôr em silêncio’) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender a dimensão do não-dito”.

Foucault (1998a), ao apresentar o termo dispositivo, afirma que a sua composição e função referem-se a:

... um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas; são elementos do dispositivo, o dito e o não dito. O dispositivo é um tipo de formação que, num determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência, tendo, portanto uma função estratégica dominante. Em suma, o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 1998a, p. 244).

Nesse estudo, a representação social é compreendida também como uma forma de dispositivo de produção de subjetividades, pois além de ser social e historicamente produzida, a partir da esfera do cotidiano e do senso comum, atribui sentido e significado aos diversos elementos que constituem este mesmo dispositivo.

Uma definição simples sobre a representação social é a seguinte:

... um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso-comum (Moscovici, 1981, p. 181).

Assim, as representações sociais participam da constituição de dispositivos discursivos como, por exemplo, os que atuarão nas organizações escolares, estabelecendo, implícita ou explicitamente, as “verdades” sobre a sexualidade.

As representações sociais “enquanto formas de conhecimento prático que orientam as ações do cotidiano” (Spink, 1995, p. 121) intermedeiam a relação entre o sujeito e o objeto e ao fazê-lo possibilitam ao sujeito construir o mundo como a si próprio, pois através da atividade simbólica e a partir da busca de sua história individual relacionada à história da sociedade da qual faz parte, o sujeito apreende o seu ambiente, construindo e

reconstruindo mentalmente o seu objeto (mundo) dentro de um contexto de valores, noções e regras. Realizadas e veiculadas no discurso, sendo esse, portanto, depositário e portador de significados, as representações participam da criação da realidade à qual se referem, pois, ao expressarem uma visão do grupo ou da organização, permitem a seus membros lá se reconhecer e se investir.

Assim, a análise das representações sociais consiste em,

... entender de que modo, e em função de que referentes genéricos os membros de uma coletividade interpretam os acontecimentos, e dão sentido aos comportamentos e às situações; de que maneira eles os descrevem, os comparam, diferenciam-nos, e a quais objetos 'sociais' eles os referem, em função de que conteúdos imaginários, de que mitos (...) as representações não constituem um conjunto acabado, mas uma *démarche* discursiva e permanente de busca de sentido (Lévy, 2001, p. 152).

No nosso trabalho, além de atribuímos importância particular às representações sociais apresentadas pelos entrevistados, consideramos que elas expressam também o discurso produzido na organização escolar. Nesse sentido, ao lado das enunciações dos atores sociais implicados, incluímos a análise organizacional, proposta por Eugène Enriquez. Consideramos que a construção de uma tipologia de instâncias⁴ - institucional, organizacional e das práticas discursivas – a partir das referências da Sociologia Clínica, permita-nos examinar de que maneira as representações sociais, como uma forma de dispositivo de produção de subjetividades, formam juntas a outros dispositivos, a tessitura e a textura do discurso institucional e organizacional em relação à sexualidade. Acreditamos, dessa forma poder estabelecer as bases de uma sociologia da sexualidade adaptada ao caso em estudo.

⁴ Utilizamos esse recurso de nomenclatura objetivando tipificar as instâncias com as quais trabalhamos, embora se saiba que seus limites e funções, por vezes, se encontram imbricados.

A sexualidade apresenta-se como um dos temas mais inquietantes do universo da organização escolar. Neste estudo foi concebida não somente a partir da dimensão do sexo com caráter puramente biológico, fisiológico e anatômico, como registrado nos dicionários (Aurélio e Larouse), mas também a partir de sua dinâmica social e cultural. Isso porque, em função dessas dinâmicas, se instalam constantemente sentidos, valores, normas, interditos e permissões, fazendo-se necessário que se considere a sexualidade como um todo, ou seja, como um fenômeno global que envolve a nossa existência inteira, capturando e produzindo diferentes subjetividades que dão sentidos inesperados e ignorados a gestos, palavras, afetos e atividades sociais.

Isso coloca questões e dúvidas relativas aos modos como na organização escolar a produção discursiva das significações ligadas à sexualidade acontece e de que forma essa organização compartilha o trabalho de edificação, controle, formação e transformação do social, decidindo as perspectivas normativas do corpo social. E ainda, como a organização escolar, enquanto expressão dos processos decisórios que podem ter uma força coagente e considerada legítima pela maioria da população, interfere na produção de subjetividades ligadas à sexualidade.

Daí, o interesse em analisar a organização escolar procurando compreender a sua concepção sobre a sexualidade: como instituição social e como representação social. Nesse sentido, no aspecto empírico, elaboramos um momento onde buscamos levantar os discursos de alunos, professores, diretores e profissionais a respeito da sexualidade. Esse momento permitiu a aproximação e a compreensão das representações sociais construídas, como também, permitiu entender a maneira delas se constituírem em referências para a produção de subjetividades compartilhadas pelos atores da escola.

Problematização

A organização escolar constitui um ambiente no qual muito da matriz da sexualidade já se encontra configurada. Ou seja, o que é ali vivido por crianças e adolescentes, reedita partes de sua história de vida mediante o processo identificatório. Após a família (onde a partir do processo identificatório primário são estabelecidos os primeiros vínculos afetivos com as referências dos pais e dos irmãos), a escola é uma outra forte matriz de socialização. Na escola, todas as pessoas que fazem parte da vida do indivíduo serão, para ele, personagens substitutivos dos primeiros objetos afetivos, como os primeiros professores, por exemplo. Nesse sentido, a organização escolar representa um dos espaços de continuidade do processo de identificação e de socialização do indivíduo.

Esse processo identificatório é influenciado, também, pelos sistemas que compõem as organizações, quais sejam: o sistema cultural que expressa uma estrutura de valores e de normas, uma maneira de pensar, um modo de apreensão do mundo que orienta a conduta de seus diversos atores, desenvolvendo um processo de formação e de socialização; o sistema simbólico que segrega um ou mais mitos unificadores, institui ritos de iniciação, de passagem e de execução, inventando ou deixando surgir mitos, ritos, heróis, com o objetivo de sedimentar a ação dos membros da organização; e o sistema imaginário que dá suporte para que os outros sistemas se estabeleçam. Vale chamar a atenção para o fato de que as representações sociais se localizam tanto no sistema cultural como no simbólico, pois são por eles historicamente constituídas (Enriquez, 1997, p. 33).

Enquanto organização social, a escola busca o seu fortalecimento a partir de sua especificidade cotidiana: o trato com o conhecimento. Mas, para além disso, a partir do entrecruzamento de relações, de diversas vivências referentes à sexualidade, à raça, à religião e à cultura, ela também se utiliza da estratégia da organização de metas para uma

educação uniforme e normativa⁵, ou seja, de dispositivos que contribuem para disciplinar as representações coletivas.

Assim, de acordo com a dinâmica da organização escolar e das relações de forças que se estabelecem entre os elementos discursivos ou não que compõem o dispositivo, se produz um tipo de jogo que se expressa pelas mudanças de posição e modificações de funções e metas. Esse jogo, que é movimentado e articulado pelos dispositivos, permite que estes assumam constantemente diferentes naturezas: eles “podem aparecer como programa de uma instituição, ou ao contrário, como elementos que permitem justificar e mascarar uma prática que permanece muda”. Assim, há de se ressaltar a função essencialmente estratégica do dispositivo, pois como um tipo de formação histórica e social, tem a função de atender a determinadas exigências num dado momento histórico (Foucault, 1998a, p. 244).

O fato de a organização escolar se utilizar dessas estratégias para seu desenvolvimento enquanto organização social, não a isenta de assumir posturas e ações nos planos políticos e ideológicos. Muito pelo contrário; essa função estratégica a coloca necessariamente nesse plano político. Assim, a escola constitui um imaginário social e é constituída por ele, assim como constitui um conjunto de relações que configuram subjetividades diversas.

Compreendemos que a sexualidade é modelada na junção de duas referências principais: com a nossa subjetividade (quem e o que somos) e com as instituições (com seus dispositivos, valores, normas e modos de regulamentação). A junção dessas duas

⁵ A este respeito, Durkheim (1999, p. 06) ao explicar o que é um ato social afirma que a “educação tem justamente por objeto produzir o ser social”. Para desenvolver tal tarefa, a escola produz discursos que impõem à criança maneiras de ver, de sentir e de agir, determinando por vezes, seu comportamento e interferindo com isso, em sua espontaneidade.

referências é intermediada pelas representações sociais que são produzidas também pela organização escolar e que constituem referências a partir das desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, construindo fronteiras que demarcarão o lugar do sujeito na norma (aqueles que estão em consonância com seus padrões culturais) e no desvio (aqueles que ficam fora dela, as suas margens).

Há que se considerar, também, que não pretendemos atribuir à organização escolar nem o poder nem a responsabilidade de determinar de forma definitiva representações sociais e subjetividades; no entanto, reconhecemos que suas proposições, imposições e proibições fazem sentido e têm efeitos de “verdade”, constituindo-se parte significativa das histórias pessoais.

Nesse sentido, é fundamental considerar a pluralidade de dimensões que compõem as subjetividades, buscando entender as diferentes maneiras de conhecer, compreender, interpretar e movimentar a si próprio a partir das relações e vínculos sociais que são estabelecidos na organização escolar, especificamente as distinções e diferenciações relacionadas no campo da sexualidade desde esta perspectiva. Parece-nos imprescindível, pois, conhecer a concepção da organização escolar sobre sexualidade e de que forma essa afeta as subjetividades fundadas a partir de suas práticas educativas.

Assim, o presente estudo visa analisar os dispositivos e as representações sociais da sexualidade veiculadas pela organização escolar e suas referências para a produção de subjetividades.

Sexualidade e organização escolar - o que dizem os estudos brasileiros

Os estudos sobre a sexualidade nas ciências humanas e sociais têm sido produzidos a partir de diferentes disciplinas como a antropologia, a história, a medicina e a psicanálise. Considerando o objeto de estudo desta tese, nossa intenção neste momento é caracterizar sumariamente o campo de estudos sociológicos sobre a sexualidade, bem como apresentar um levantamento das produções brasileiras sobre a sexualidade na escola.

Na sociologia, os estudos sobre as temáticas que envolvem a sexualidade, como a homossexualidade e a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, se multiplicaram de forma significativa com o surgimento da AIDS, a partir da década de 1980 (Loyola, 1999, p. 31). Considerando a importância dessas produções delimitadas no campo epidemiológico, a autora ressalta que se faz necessário reconhecer que esses estudos também promoveram um fortalecimento da associação da sexualidade à sua dimensão biologizante e naturalizada⁶, trazendo de volta a oposição entre o bom sexo e o mau sexo, o normal e o patológico.

Porém, a literatura mais recente nessa disciplina apresenta uma tendência de desconstrução e revisão da concepção naturalizada das temáticas que envolvem a sexualidade, considerando que essas não são fixas. De fato, seus significados e conteúdos variam ao longo da história, de uma sociedade para outra, entre os diferentes grupos sociais em uma mesma sociedade e ao longo da própria vida dos indivíduos (Heilborn, 1999, p. 33).

⁶ Na dimensão biologizante e naturalizada, a sexualidade é identificada somente como genitalidade e heterossexualidade (Loyola, 1999, p. 33).

Essa tendência desconstrucionista vem se construindo como uma nova perspectiva para a produção científica em sociologia, tendo como exemplos os estudos de Weeks (1999, p. 35) - “O corpo e a sexualidade” -, de Parker (1999, p. 125) - “Cultura, economia política e construção social da sexualidade” -, de Loyola (1999, p. 31) - “A sexualidade como objeto de estudos das ciências humanas” -, de Heilborn (1999, p. 40) - “Construção de si, gênero e sexualidade” - e de Lorencini (1997, p. 87) - “Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação” -, no sentido de se pensar sobre os sistemas de representações acerca da sexualidade, considerando que essa é, em grande medida, também condicionada pelas práticas sociais e culturais.

Mas, ao realizarmos um levantamento dessas produções científicas relacionadas à escola, constatamos que, no Brasil, o número de pesquisas sobre o tema ainda é insuficiente. Nos periódicos pesquisados - *Cadernos de Pesquisa* (entre 2001 e 2003); *Revista Educação e Pesquisa* (entre 1999 e 2002) e *Revista Educação e Sociedade* (entre 1997 e 2003) -, não foram encontrados artigos que tivessem explicitamente como objeto de estudo a sexualidade, nem tampouco a sexualidade na escola. Da mesma forma, não foram encontrados artigos que tratassem da subjetividade relacionada à sexualidade.

A exceção foi o artigo “Considerações sobre o relacionamento amoroso entre adolescentes” de Silva, S. (2002), publicado nos *Cadernos Cedes*, onde é analisada a construção social do relacionamento amoroso dos adolescentes. Tal estudo foi desenvolvido a partir de observações realizadas em sala de aula, com crianças e adolescentes, realçando-se as atitudes e comportamentos dos mesmos, relacionados à vida amorosa e sexual.

Em relação à produção de dissertações e teses no período de 2000 a 2003, verificamos que elas têm tratado predominantemente de duas temáticas, a saber: os temas

relacionados aos adolescentes e à prevenção das DST/AIDS (Araújo, 2001; Botelho, 2001; Feliciano, 2001; Leite, 2000; Pereira, 2000) e os temas relacionados à educação sexual de adolescentes (Duarte, 2001; Silva, 2001; Costa, 2000; Mattos, 2000; Perin, 2000; Silva, 2000).

Algumas pesquisas trabalharam o tema sexualidade em outras direções como na dissertação de Frison (2001), que apresenta uma descrição da construção da sexualidade a partir do mundo vivido do adolescente, e na de Oliveira (2001), que versa sobre as representações dos docentes do Ensino Fundamental sobre a sexualidade. Em relação às teses, a que mais se aproximou da temática da sexualidade na escola foi o estudo desenvolvido por Silva (1998) que analisa a escolarização enquanto prática social que participa da produção de subjetividades, a partir da dimensão do gênero.

Quanto aos livros, da mesma forma que as dissertações e teses, verificamos que esses também têm tratado predominantemente das temáticas relacionadas aos adolescentes e à prevenção das DST/AIDS (Trindade e Bruns, 2003; Martinez, 1998) e dos temas relacionados à educação sexual (Aratangy, 2002; Silva, R., 2002; Vasconcelos, 2002; Nunes e Silva, 2000; Santos e Bruns, 2000; Itoz, 1999; Pinto, 1999; Guimarães, 1995).

Já outras produções trataram da sexualidade buscando relacioná-las às influências sociais e culturais demonstrando as possibilidades de práticas sexuais alternativas (Cabral, 1995; Nunes, 1987). No entanto, vale salientar que essas produções se inscreveram somente no nível teórico, não se detendo, portanto, às construções cotidianas. Da mesma forma, os estudos de Louro (1999) e Aquino (1997), embora tenham contribuído com análise da sexualidade na escola, não estabeleceram satisfatoriamente uma relação entre o campo teórico e empírico.

Mas é em relação ao tema homossexualidade, especialmente a homossexualidade situada na escola, que se constata a escassez de estudos. Gostaríamos de enfatizar a contribuição do estudo de Heilborn (1999) que faz a leitura da sexualidade inserindo-a na área de ciências sociais, analisando o confronto entre dois fundamentos distintos sobre a sexualidade: o essencialismo e o construtivismo⁷. E ainda o estudo de Trevisan (2000), que a partir de uma pesquisa documental, confronta a idéia acerca de ser brasileiro e do ser homossexual, no contexto de confinamento da sexualidade provocado pela “Inquisição” ao medo da Aids⁸.

Como apresentado anteriormente, há uma nova perspectiva em construção para o estudo da sexualidade no campo sociológico que busca considerar que a sexualidade e seus sistemas de representações são também construídos e condicionados pelas práticas sociais e culturais. Constata-se, porém, a partir desse levantamento bibliográfico que a referência sob a qual o conhecimento da sexualidade na escola tem sido produzido é predominantemente calcado na concepção biologizante e naturalizada, visto que essas produções tendem a descrever uma forma “ideal” para as práticas sexuais: o uso do preservativo para prevenção às DST/AIDS, a determinação de uma fase “ideal” para a iniciação sexual, as manifestações comuns e incomuns da sexualidade (heterossexualidade e homossexualidade respectivamente). Exclui-se, por conseguinte, a construção discursiva da sexualidade a partir de outras referências como a social, a cultural, a simbólica e a emocional.

⁷ Esses conceitos serão tratados mais detalhadamente no capítulo sobre a “Repressão da sexualidade na escola”, especificamente no tópico “A repressão das sexualidades múltiplas – a homossexualidade”.

⁸ Em seu livro “Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade”, Trevisan (2000) faz a advertência de que suas pesquisas visaram fundamentalmente à experiência homossexual masculina, mesmo porque o material inicialmente disponível relacionava-se mais com os homens do que com as mulheres.

Evidencia-se, particularmente nas produções científicas, o preconceito e a discriminação em relação à homossexualidade. Como justificar esse silenciamento em relação a práticas sexuais alternativas, diante da exposição cada vez maior e intensa nos meios de comunicação? Seria simplesmente um descompasso? Acreditamos que não. Acompanhando Boaventura de Souza Santos, pensamos que “... a criação de objetos teóricos está cada vez mais vinculada à criação ou potenciação de sujeitos sociais...” (Santos, 2000, p. 15). Assim sendo, há um vínculo entre a produção científica e as práticas sociais instituídas na sociedade que poderão reforçar ou não os preconceitos nela existentes.

Então, partindo do pressuposto de que há uma visão naturalizada da sexualidade e que a organização escolar participa da produção de subjetividades que se encontram inscritas nas diferentes maneiras de conhecer, compreender e movimentar a si próprio nas suas relações com o outro, e diante da literatura apresentada, supomos que: a) não haveria lugar para a pluralidade de expressões da sexualidade; b) a organização escolar estabelece referências para a produção de subjetividades distintas relacionadas à sexualidade; c) a organização escolar estabelece estigmatizações em relação à sexualidade.

A hipótese que guiou a investigação foi assim definida: a desconsideração das diferentes manifestações da sexualidade, especificamente a homossexualidade, ou ainda, sua estigmatização por parte da organização escolar e de seus profissionais, gera situações que expressam formas explícitas ou veladas de discriminação, como também de diferentes formas de violência.

Acreditamos que este estudo deverá contribuir com a reflexão sobre o papel da escola em relação à sexualidade, considerando que cada vez mais essa tem sido convocada a lidar em seu cotidiano com as produções e transformações das práticas sexuais contemporâneas. Outra contribuição deste estudo é o de ressaltar que a existência de

movimentos e identidades lésbicas e gays simboliza a pluralização da vida social e a expansão da escolha individual que essa oferece, embora a pluralização dessas identidades traga também o fortalecimento da estigmatização e da violência.

É inegável o quanto o homossexual estigmatizado tende a ser violentado através de ações como desprezo, afastamento, exposição ao ridículo. Cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais, já que a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática (Louro, 1999, p. 29; Goffman, 1988, p. 14). Em função disso, merece ser refletido como a escola tem se colocado diante da pluralidade das identidades sexuais, sobretudo, frente à estigmatização e à violência dirigidas aos homossexuais.

As contribuições anteriormente apresentadas põem em evidência a importância de que atualmente se reveste a sexualidade, principalmente quando situada no âmbito das organizações escolares. A ocorrência de transformações relevantes no pensamento, nas instituições e nas subjetividades ocidentais, principalmente nas últimas décadas, fornece uma reflexão sobre a importância da sexualidade na sociedade contemporânea e sobre os limites teórico-conceituais que utilizamos para pensá-la e interpretá-la em relação à produção de subjetividades.

A partir do que foi exposto, apresentamos na Parte I deste trabalho – **Sociologia e Sexualidade** – as principais implicações teóricas para a sociologia da sexualidade voltada para a organização escolar; na Parte II – **A organização escolar e a sexualidade** – apresentamos as indicações metodológicas deste trabalho, bem como, a análise dos dispositivos institucionais da sexualidade e da dinâmica de produção e circulação da sexualidade na organização escolar. E, na Parte III – **Acomodação e (sub) versão da**

sexualidade – apresentamos uma análise das representações sociais da sexualidade produzidas pelos alunos das escolas pesquisadas.

PARTE I - SEXUALIDADE: SABERES, PODERES E SILÊNCIOS

Nesta primeira parte, trabalharemos o que nos parecem as principais implicações teóricas para a sociologia da sexualidade voltada para a organização escolar. Dividimos esta parte em dois capítulos. O primeiro, **“Sociologia e Sexualidade”** ficou subdividido por sua vez em quatro momentos. Nos três primeiros recorreremos, sobretudo a estudos de Foucault, em especial, a **“História da Sexualidade”**: no primeiro, denominado **“Sociologia da sexualidade: uma narrativa possível”**, pretendemos verificar como os estudos sobre a sexualidade se configuraram no campo da sociologia para, então, apontarmos a possibilidade de construção do que estamos chamando de uma sociologia da sexualidade; o segundo, denominado **“Instituição e dispositivos institucionais”**, versa sobre a Instituição e seus dispositivos de produção de subjetividades, em especial, o da sexualidade. Esse dispositivo é constituído, principalmente, a partir das práticas discursivas ou não discursivas que se fazem presentes nas decisões, nas instituições e nas ações cotidianas, aparecendo num jogo do verdadeiro e do falso, servindo como referência para todo o tipo de pensamento (moral, científico e político). Seguindo a perspectiva antecedente, no terceiro momento, denominado **“Sexualidade e o dispositivo de poder-saber-prazer”**, apresentaremos a hipótese repressiva como um procedimento que contribui para o funcionamento do regime de poder-saber-prazer e que age não mais pela interdição da sexualidade, mas sim através de um mecanismo de incitação do discurso sobre a sexualidade que se constitui na própria construção de uma ciência da sexualidade, liberando a vontade de saber, que lhe serve de base e instrumento.

E no quarto momento, **“A sexualidade na organização”**, buscamos compreender a **“arqueologia da sexualidade”** desenvolvida por Foucault, mas, pensada aqui

em termos de uma análise concreta das organizações. Para isso, nos valeremos da Sociologia Clínica, sobretudo dos trabalhos desenvolvidos por E. Enriquez. Além de permitirem a análise da sexualidade no plano das organizações e privilegiarem uma noção de sujeito, tais estudos procuram estabelecer uma analogia do vínculo da psicanálise com a sociologia, buscando compreender os problemas da edificação de toda a coletividade humana e os mecanismos que regem o funcionamento da mesma. Dando continuidade a este quarto momento, **“A construção da dinâmica institucional e organizacional a partir do processo identificatório”**, versa sobre a instituição educacional e a organização escolar. Conceitos como os de instituição, de organização, de identidade e de identificação, de indivíduo, de sujeito e de subjetividade são indispensáveis para a compreensão do processo de circulação da sexualidade para os atores que a fazem circular, ou seja, para a vivência da sexualidade enquanto dimensão sociológica presente na constituição das subjetividades e nas relações que se estabelecem nas práticas institucionais e organizacionais. Assim, consideramos que a narrativa possível sobre a sociologia da sexualidade deva contemplar fundamentalmente a análise das instituições, dos dispositivos (entre eles, o da representação social), das organizações, mas também do sujeito, que elabora, ao mesmo tempo, a instituição e que por ela é elaborado.

O segundo capítulo desta primeira parte, **“O poder disciplinador do sexo”**, foi subdividido em três momentos: no primeiro, denominado **“A repressão da sexualidade: alguns aspectos teóricos”**, elaboramos uma reflexão sobre a dinâmica da repressão da sexualidade, a partir da perspectiva de diferentes disciplinas. No segundo momento, denominado **“A repressão da sexualidade na organização”**, analisamos a repressão da sexualidade, sobretudo quando situada na organização escolar. Recorrendo aos estudos da sociologia clínica, compreenderemos o papel decisivo desempenhado pelo processo de

sublimação das pulsões (de vida e de morte) para a compreensão do que quer que seja na organização social. A partir principalmente da obra de Foucault, “Vigiar e Punir – nascimento das prisões”, faremos uma analogia entre os mecanismos que marcam uma ciência aplicada ao disciplinamento dos corpos – que se desenvolveu inicialmente nas prisões – , e a aplicação desta tecnologia de controle à repressão da sexualidade, ainda presente em alguns aspectos nas organizações escolares. No terceiro momento, denominado **“A repressão das sexualidades múltiplas - a homossexualidade”**, apresentamos os processos de produção da repressão da homossexualidade a partir do olhar do essencialismo histórico e do construtivismo social, ilustrando a descrição com alguns acontecimentos: na Civilização Grega e no Império Romano; na Igreja na Idade Média; nos tempos modernos e mais precisamente no século XVIII, quando a ciência diagnostica a homossexualidade como doença; por fim, apresentaremos brevemente, alguns aspectos da homossexualidade no Brasil contemporâneo, de modo a fornecer um aprofundamento de nossas reflexões concretas.

CAPÍTULO 1- SOCIOLOGIA E SEXUALIDADE

1. Sociologia da sexualidade: uma narrativa possível

A concepção de sexualidade associada unicamente à sua dimensão biologizante e naturalizada, ou seja, vista como um fato natural, esteve presente de maneira dominante na sociedade e nos discursos acadêmicos da área de Sociologia até os anos 80. Tal concepção resultou numa sociologia do sexo ambígua (Seidman, 1997, p. 227; Heilborn, 1999, p. 07), não dando conta da complexidade sociológica do fato social sexual.

O advento da epidemia de HIV/Aids e o aprofundamento e a ampliação dos movimentos sociais que reivindicavam uma maior visibilidade e reconhecimento das vivências alternativas da sexualidade provocaram uma ampliação da concepção de sexualidade de modo a integrar os desejos e tipos psicológicos e sexuais alternativos, como também revisar o caráter disciplinador do poder institucional.

É fundamental salientar que, paralelo a esses movimentos sociais, essa ampliação do imaginário moderno da sexualidade também conheceu reviravoltas na dimensão teórico-científica, com destaque para a obra “História da Sexualidade” de Foucault (1988). Revelando que a sexualidade é o produto de corpos, sensações, prazeres e atos construídos a partir do modo como os saberes e os poderes são equacionados em certa época, ele contribuiu enormemente para desnaturalizar a sexualidade. Emoldurada dessa forma, inevitavelmente a sexualidade se torna um fato social, pois sua construção e seus significados variam historicamente e de grupo para grupo (Seidman, 1997, p. 81).

É com base nesta referência de sexualidade como um fato social, que propomos a construção de uma outra perspectiva de sociologia, uma sociologia da sexualidade. A fim de compreendermos as bases teóricas que fundamentam esta perspectiva, apresentaremos uma revisão sumária da sociologia, com a intenção de reexaminarmos suas raízes conceituais em relação à formação social dos corpos e das sexualidades.

Tradicionalmente, a sociologia é reconhecida como o berço da análise sobre a grande transformação da ordem hierárquica agrária e corporativista para uma ordem moderna industrial de classe, com base num sistema formalmente democrático.

Os sociólogos clássicos são assim denominados justamente porque promoveram o debate dos grandes problemas da modernidade. Nesta perspectiva se incluem a teoria do capitalismo de Marx, com o sistema de divisão de classes sociais, o pensamento de Weber, como o desenvolvimento do capitalismo e a racionalização, assim como suas contribuições para as discussões metodológicas a respeito da “interpretação” e da explicação causal, valores e objetividade, e, enfim, a teoria da mudança social como um processo de diferenciação de funções de Durkheim, contribuiu para se repensar a amplitude do fato social. Os sociólogos clássicos, trataram da questão do significado da modernidade em termos amplos: o capitalismo, a secularização, a diferenciação social, a burocratização, a estratificação de classe e a solidariedade social (Outhwaite & Bottomore, 1996, pp. 815 e 820 e Seidman, 1997, p. 82). Temas certamente importantes, mas que escondiam questões identitárias centrais relacionadas com o gênero e com o sexo.

Assim, mesmo considerando que esses sociólogos tenham apontado para uma compreensão social mais ampla da condição humana, devemos registrar que não foi discutida por eles a temática da sexualidade. Marx analisou a reprodução social e a organização do trabalho, mas não o processo pelo qual trabalhadores são sexualmente

reproduzidos. Weber traçou a ascensão do capitalismo moderno, o estado moderno, a lei formal, as cidades modernas, o individualismo, mas teve pouco a dizer sobre a produção do moderno regime da sexualidade. Durkheim compreendeu o papel das crenças coletivas na invenção das instituições, mas desconheceu que uma das principais crenças norteadoras do fato social são aquelas ligadas ao sexo.

O silêncio da sociologia em relação à sexualidade somente foi rompido com o aprofundamento dos conflitos sociais que focalizaram a esfera do corpo, do desejo, do prazer, dos “atos” de intimidade e de sua possibilidade de expressão pública. Dentre os conflitos sociais de maior relevância, temos aqueles resultantes do movimento feminista que surgiu na Europa entre 1780 e 1790, 1840 e 1860, e nos Estados Unidos nas duas primeiras décadas do século XX. Tal movimento se revelou como uma possibilidade inovadora para o desenvolvimento da sociologia moderna, pois além de ressaltar questões específicas das mulheres, trouxe para o debate público os conflitos em torno da sexualidade que eram silenciados e reprimidos pelo poder institucional.

O aprofundamento e alargamento dos conflitos sexuais chamaram a atenção pública na Europa e nos Estados Unidos. A sexualidade, seus significados e desdobramentos, como o divórcio, o amor livre, o aborto, a masturbação, a homossexualidade, a prostituição, a obscenidade e a educação sexual, passaram a ser discutidos com base nos valores morais e políticos do século XX. Esse período de discussão proporcionou a evidência disciplinar da sexologia, da psicanálise e da psiquiatria.

No século XIX, entre 1864 e 1879, Karl Heinrich Ulrichs produziu vinte volumes dedicados ao tema da homossexualidade, definindo-o como objeto de estudo à parte. Os dados históricos estimam que por volta de 1000 publicações sobre homossexualidade surgiram na Europa entre 1898 e 1908 (Seidman, 1997, p. 85).

Mesmo considerando o caráter inovador dessa produção teórica, até a primeira metade do século XX o tratamento da temática da sexualidade pelos sociólogos ainda era bastante esporádico. Quando comparamos os estudos sobre sexualidade com as produções sociológicas em outras áreas – modelo urbano, organização política, estrutura da ação social e trabalho e desenvolvimento tecnológico – verificamos o quanto a sociologia estava presa a temas relacionados com o imaginário técnico da modernização nacional.

Ressalte-se que os teóricos da Escola de Frankfurt – Max Horkheimer, Pollock, Wiifogel, Fromm, Gumperz, Adorno, Marcuse e outros – ao realçarem as implicações culturais do capitalismo contribuíram muito para ampliar a sociologia em outras direções para além dos temas tradicionais. Em alguns casos, a aproximação entre o marxismo e a psicanálise, operada por autores como Marcuse, Reich e Fromm, permitiu que o tema da sexualidade fosse valorizado sociologicamente (Aussoun, 1991, pp. 74-76; Freitag, 1986, pp. 12-13; Outhwaite & Bottomore, 1996, pp. 242-244). Não resta dúvida, neste sentido, que esses autores são referências obrigatórias para a sociologia da sexualidade.

Os indicativos do descaso de certos sociólogos renomados com o tema, pode porém, ser ilustrado a partir das publicações do *American Journal of Sociology* que entre 1895 e 1965 apresentou apenas treze artigos com o uso do termo “sexo”, dirigidos sobretudo a assuntos de gênero, de matrimônio e somente um artigo que tratava da questão da homossexualidade. Da mesma maneira, as publicações da *American Sociological Review* indicavam que entre 1936 e 1960 havia quatorze artigos publicados com o uso do termo “comportamento sexual”, a maioria dos quais focalizava os temas de gênero e da família (Rust, 1995, pp. 28-31; Seidman, 1997, p. 86).

Embora as escolas de sociologia clássicas não tenham feito da formação social da sexualidade um tema central de suas análises sociais, podem-se relacionar os sociólogos

que pioneiramente avançaram reflexões pertinentes para a sociologia da sexualidade. A título de exemplo, podemos citar Georg Simmel (1984) que escreveu vários estudos sobre o assunto. Porém, ao reduzir a sexualidade às identidades bipolares de gênero (masculino e feminino), ele propôs uma sociologia da sexualidade limitada (Simmel apud Seidman, 1997, p. 93) e que não rompe com a visão naturalizada e biologizada do sexo.

Mais recentemente, P. Bourdieu, em sua obra “A Dominação Masculina” (1995, p. 145), sugere que o fato da dominação masculina perdurar desde tempos imemoráveis, pode ser explicado pela naturalização de certos esquemas de pensamento. Socialmente construídos a partir de uma diferença anatômica entre os sexos e da superioridade de um deles, a dominação masculina teria encontrado onde se afirmar e se confirmar continuamente na História ocidental. Daí verifica-se que da mesma forma que Simmel, Bourdieu mantém uma perspectiva de sexualidade somente a partir de uma dimensão binária de gênero, que não permite entender o fato sexual a partir de sua multiplicidade de formas de expressão culturais, sociais e psicológicas (Novena, 1992, pp. 32-35).

Pode-se afirmar que a discussão da sexualidade – e de seus desdobramentos, como os temas do corpo, do prazer, dos desejos e atos, os quais produzem discursos, representações e subjetividades – , foi sendo produzida historicamente, de maneira entrelaçada com a dinâmica da vida cultural e institucional das sociedades, à parte, portanto, da sociologia clássica (Blasius, 1994, pp. 49-53; Seidman, 1997, p. 82). Numa perspectiva fronteiriça, a sociologia tem buscado um diálogo com outras disciplinas como a psicologia, a antropologia, a psicanálise e a etnologia a fim de estabelecer as bases sociológicas da discussão.

Deve-se, igualmente, assinalar o contexto do pós-guerra nos Estados Unidos e na Europa, quando ocorreram mudanças significativas na cultura do corpo e da sexualidade.

A partir dos anos 60, com o reforço do movimento feminista e com a liberação gay, a contracultura e a publicação de revistas como a *Playboy* e os manuais sexuais como *The Joy of Sex* (A Alegria do Sexo), o sexo desponta inevitavelmente como um problema público.

Nesse contexto de mudanças culturais, no século XX, alguns teóricos da Escola de Frankfurt contribuíram, já assinalamos, para situar a sexualidade no centro dos processos sociais de mudança e de movimentos sociais e culturais, como o feminista e o estudantil. É o caso de Herbert Marcuse, em especial da sua obra *Eros e Civilização* (1963). Ele desenvolve, então, a idéia de que o progresso humano pode acontecer numa sociedade não-repressiva, diferentemente dos argumentos de Freud, que repousam na idéia de que o desenvolvimento da cultura humana tem sua base na repressão dos instintos humanos (Marcuse, 1963, p. 23; Seidman, 1997, p. 86). Marcuse entendia haver um potencial revolucionário presente na estrutura libidinal da sociedade moderna.

Esse autor defendeu a tese de que o contraste entre sexualidade e civilização é um produto de instituições sociais específicas construídas durante o desenvolvimento do capitalismo. Nesse sentido, o princípio de realidade sofreu imposições em função dos interesses da produtividade capitalista e transformou-se em princípio de desempenho, exigindo sempre mais-repressão para se manter (Marcuse, 1963, pp. 10 e 11). Para Marcuse, uma certa dose de repressão no estabelecimento da civilização seria aceitável, mas chama a atenção para o fato de que o excesso de repressão “imposta” para a manutenção desta civilização tinha se tornado insuportável. Assim, a repressão das energias sexuais impediria a emancipação do potencial humano. Daí, defender a liberação da sexualidade como forma de libertação do homem (Marcuse, 1963, p. 13).

Por sua vez, Wilhelm Reich (1990, pp. 16 e 17), ao estabelecer uma relação direta da psicanálise com a política, concluiu que a estrutura do homem moderno reflete a cultura patriarcal e autoritária, a qual é tipificada por um encouraçamento do caráter, ou seja, por uma cristalização e desmobilização da energia sexual. Esse encouraçamento agiria contra a natureza do homem, provocando com isso “uma alienação a si mesmo da vida” trazendo conseqüências como o medo da vida, a neurose e a angústia. Reich acreditava que a permanência dessa estrutura de caráter estimularia, pela educação coercitiva e pela guerra, a destruição de vida.

Esses movimentos culturais, sociais e de desenvolvimento do conhecimento em relação à sexualidade no século XX deram origem ao que se pode chamar de uma sociologia do sexo, que desenvolveu a idéia de que o sexo era uma propriedade do indivíduo, cuja expressão pessoal, por sua vez, seria moldada por normas sociais.

Embora a sociologia tenha incorporado parcialmente o sexo como objeto de estudo, o desenvolvimento das pesquisas sobre o mesmo se limitou aos padrões de sexualidade convencional (matrimônio, prostituição e pornografia). Manteve-se, por conseguinte, a concepção heterossexual e naturalizada de sexo. E a sociologia deixou de refletir mais largamente sobre a idéia da sexualidade como uma dimensão simbólica e material nos discursos e práticas da vida cotidiana, nos labirintos dos movimentos e instituições sociais, ou seja, uma sexualidade como fato social⁹ (Rust, 1995, p. 52; Seidman, 1997, p. 227).

⁹ Vale enfatizar que no Brasil as pesquisas no campo da sociologia do sexo iniciaram um processo de deslocamento para uma sociologia da sexualidade com o estudo dos sistemas e práticas culturais e sociais e de representações ligados à sexualidade somente a partir de 1978, quando a Fundação Carlos Chagas criou o Programa de Dotações para Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero. Inicialmente, a temática predominante nas propostas apresentadas foi a do trabalho e sua relação com o cotidiano vivido pelas mulheres. Ao longo do tempo, novos eixos de interesse foram surgindo, dentre eles, a análise das relações sociais entre os sexos. Foram financiados pela Fundação Ford, desde o início do programa, 170 projetos

Apesar de todas essas contribuições, o autor que efetivamente contribuiu para a produção do que estamos chamando de uma sociologia da sexualidade foi Michel Foucault. Suas idéias, além de representarem um rompimento com a visão biologizante e naturalizada de sexualidade até então enfatizada nos estudos sociológicos, representam a possibilidade de leitura crítica sobre a Instituição e a Organização, sobre a produção dos poderes e saberes, especificamente aqueles relacionados à sexualidade (Rust, 1995, p. 52; Foucault, 1988, pp. 69-71; Foucault, 1999a, pp. 09 e 10; Foucault, 1999b, p. 86).

Em “A História da Sexualidade – a vontade de saber”, Foucault aponta que nas sociedades européias nos séculos XVII e XVIII, os mecanismos de poder antes calcados no dispositivo de aliança, com base especificamente na relação matrimonial, foram substituídos pelo dispositivo da sexualidade. As sexualidades múltiplas como a sexualidade das crianças, dos loucos e dos criminosos, o prazer dos que amam o mesmo sexo e os devaneios e as obsessões (Foucault, 1988, pp. 38 e 39) aparecem para este autor como manifestações importantes de nossos discursos sobre o sexo.

Essa substituição dos dispositivos, segundo Foucault, trouxe duas conseqüências para a sexualidade: a primeira está relacionada com o reforço social da sexualidade regular, já que se sabe que para alimentar o lugar da lei, do lícito e da normalidade, nesse caso representada por uma sexualidade heterossexual e monogâmica, faz-se necessária a instituição da sua contra-partida, ou seja, a fixação de sexualidades consideradas “anti-naturais” e perversas. Assim a existência do normal é garantida através da presença do seu oposto. E, segundo, a presença e o crescimento das sexualidades múltiplas garantiram a ramificação, a extensão e a penetração do poder nas condutas individuais em relação ao

entre as 1.157 propostas enviadas de todas as regiões do país. E, a partir da década de 80, com o advento da epidemia de HIV/AIDS, novos estudos no campo da sociologia surgiram com a intenção de analisar a sua origem e as conseqüências sociais que esta síndrome estava produzindo (Heilborn, 1999, p. 07 e 08).

sexo e ao corpo, ampliando a atuação do poder, pois cada uma dessas sexualidades regionais ofereceu um certo campo de intervenção.

A partir do século XIX, essa submissão das sexualidades múltiplas ao poder disciplinar é reforçada por intermédio da medicina, da psiquiatria, da prostituição e da pornografia. Por isso, diz Foucault, prazer e poder não se anulam, ao contrário, entrelaçam-se e se relançam através de mecanismos complexos e positivos de excitação e de incitação. Esses novos mecanismos refletem, diz o autor, a nova importância que o corpo e a sexualidade têm numa sociedade onde o processo produtivo de trabalho, a saúde sexual e a fertilidade da população se tornaram preocupações centrais.

Nesse sentido, a sexualidade se tornou a referência principal na qual nossas vidas passam a ser organizadas, pois somos compelidos cada vez mais a sabermos sobre nossa sexualidade, a anunciarmos nossa identidade sexual e a cumprirmos com sua natureza. Em suma, estamos operando a todo o momento dentro da lógica do dispositivo da sexualidade.

Na medida em que Foucault situa a sexualidade como um evento sócio-histórico, como um fato social inédito, ele inaugura uma nova perspectiva sobre os estudos da sexualidade; ele estabelece as bases de uma sociologia da sexualidade, pois oferece a possibilidade para discuti-la e compreendê-la a partir de suas diversidades e conflitos e não mais somente como a sociologia clássica a definia, como um fato natural (Seidman, 1997, p. 228).

A obra do sociólogo Anthony Giddens, *A Transformação da Intimidade* (1993), aparece, recentemente, como uma reflexão relevante que aprofunda a perspectiva da sociologia da sexualidade, a partir do tema da intimidade. Giddens chama a atenção para o fato de que as sociedades modernas possuem uma história emocional secreta, mas prestes a

ser completamente revelada. E que a vida pessoal tornou-se um projeto aberto, criando novas demandas e ansiedades, transfigurando completamente a nossa existência interpessoal, nos envolvendo no que se pode chamar de experiências sociais do cotidiano, com as quais as mudanças sociais mais amplas nos obrigam a nos engajar (Giddens, 1993, p. 11).

Daí a relação da modernidade com a transformação da intimidade já que: a) há uma conexão direta (embora dialética) entre as tendências globalizantes da modernidade e o que Giddens nomeia como transformação da intimidade, b) a transformação da intimidade pode ser analisada em termos de mecanismos de confiança e c) as relações de confiança pessoal estão intimamente relacionadas à situação na qual a construção do eu se torna um projeto reflexivo (Giddens, 1993, pp. 200-210). É nesse contexto que Giddens aponta para a emergência do que ele chama de uma sexualidade plástica: “uma sexualidade descentralizada, liberta das necessidades de reprodução e da regra do falo; uma sexualidade, portanto que reivindica o prazer sexual” (Giddens, 1993, p. 10).

Vale enfatizar ainda, que apesar de Giddens fazer restrições à obra de Foucault, ele reconhece que a *História da Sexualidade* é uma referência central para a temática da sexualidade nos últimos anos, e que “as brilhantes inovações de Foucault colocam certas questões-chave de forma jamais pensada, anteriormente” (Giddens, 1993, p. 26). Nesse sentido, Giddens coloca a obra de Foucault como uma passagem obrigatória para as produções relacionadas à sexualidade e dedica uma parte de seu livro para a análise, discussão e releitura dos aspectos que considera fundamentais como: a hipótese repressiva, a sexualidade e a mudança institucional e a reflexividade institucional e sexualidade (Giddens, 1993, pp. 27-43).

Ao atribuímos a inauguração da sociologia da sexualidade a Foucault, estamos nos abrindo para uma leitura política e cultural dos discursos sobre a sexualidade. Iremos desenvolver, a partir dessa perspectiva, a próxima seção do estudo, buscando compreender os dispositivos envolvidos na transformação social e histórica dos corpos, desejos e intimidades em sexualidade.

1.1. Instituição e dispositivos institucionais

O pensamento de Foucault se abre para uma multiplicidade de temas como: a Filosofia e a História, os estudos sobre a psicanálise, as práticas jurídicas, a linguagem, o direito, a sexualidade, a política e a ética.

Embora seu rico pensamento ofereça inúmeras possibilidades de pesquisas, a definição do nosso objeto de estudo impõe escolhas e demarcações que tentaremos estabelecer de modo a operacionalizarmos o uso sociológico da obra do autor. Sobretudo porque temos interesse de operacionalizar em nível organizacional sua obra, o que nos obriga a entender o discurso através do poder organizacional e das representações dos atores sociais envolvidos.

Em sua análise sobre os elementos presentes na fundação das instituições, especialmente aqueles vinculados à origem das sociedades disciplinares, Foucault enfatiza o papel dos dispositivos que se encontram na origem destas, conferindo-lhes seu caráter de permanência e continuidade. Para Foucault, as instituições e seus dispositivos são social e historicamente produzidos, o que nos permite situar num dado tempo e compreender as diferentes forças que delineiam a nossa existência.

A partir dessa leitura, Foucault elegeu a sexualidade como uma das formas de expressão de novas instituições sociais modernas ao lado de outras como: a loucura, a psiquiatria, a medicina, a criminalidade, a linguagem e a prisão. Nessas problemáticas, o sujeito ontológico era contextualizado e inscrito nos dispositivos de produção de subjetividades, a fim de captar em estado nascente os jogos de verdade que estavam sendo tecidos pelas estratégias e táticas do poder. Algumas passagens do autor, principalmente na *História da Sexualidade* constituem leitura obrigatória para a explicitação dos diversos modos de subjetivação inclusive aqueles que implicam no silenciamento do sexo na vida escolar em benefício de uma ordem autoritária que suprime a diferença.

Os diferentes modos de subjetivação da sexualidade são constituídos a partir das práticas discursivas ou não discursivas presentes nas decisões, nas instituições e nas ações cotidianas. Aparecem num jogo do verdadeiro e do falso, servindo como referência para o pensamento, seja sob a forma de reflexão moral e conhecimento científico ou de análise política. Abordaremos no nosso trabalho, inicialmente, duas obras de Foucault que enfocam a idéia de discurso e de verdade: respectivamente *A arqueologia do saber* (1997) – que aponta para a forma e desenvolvimento do pensamento e do discurso ocidental – e *A ordem do discurso* – onde o autor estabelece a relação entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam (Foucault, 1999a, p. 55).

A Arqueologia do saber (1997) marca uma fase importante na obra do autor, ao descrever de maneira conceitual a formação dos saberes, opinativos e científicos, buscando estabelecer as condições de sua existência. Para isso, Foucault parte do pressuposto da verdade como uma produção histórica que é delineada nas relações entre os discursos, as práticas e instituições que evidenciam as transformações e características do saber.

Assim, esse procedimento arqueológico da história evidencia, ao invés da linearidade e dos conjuntos coerentes, as descontinuidades e as rupturas, vistas como “transformações que atingem o regime geral de uma ou várias formações discursivas entendidas como fragmentos de discursos e de uma realidade da qual fazem parte” (Foucault, 1997, p. 231).

Esses discursos, que se apresentam inicialmente de maneira dispersa e difusa, tendem a se constituir em unidades com objetos delimitados, a partir de um recorte e de uma certa regularidade discursiva entre objetos aparentemente múltiplos, difusos e dispersos como o diagnóstico médico, a jurisprudência e a casuística religiosa.

(...) a unidade dos discursos sobre a loucura seria o jogo das regras que definem as transformações desses diferentes objetos, sua não identidade através do tempo, a ruptura que neles se produz, a descontinuidade interna que suspende sua permanência. De modo paradoxal, definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, aprender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles – em outras palavras, formular sua lei de repartição (Foucault, 1997, p. 37).

Assim, a questão do campo discursivo é analisada por Foucault a partir de uma orientação que busca compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação, determinando as condições de sua existência, fixando seus limites da forma mais justa, estabelecendo suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado e, por fim, mostrando que outras formas de enunciação exclui. “Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar” (Foucault, 1997, p. 31).

A arqueologia traz, portanto, a possibilidade de aceitar a verdade como uma configuração histórica produzida a partir das normas internas dos saberes de determinada época, através da análise do discurso em suas contradições, acreditando que:

“... o discurso é o caminho de uma contradição à outra (...) fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência” (Foucault, 1997, pp. 173 e 174).

Como vimos, o método arqueológico está voltado para a noção do saber em geral, suas semelhanças, continuidades e seus pontos de irrupção; busca a desconstrução das dissociações entre ciência e saber, entre poder e conhecimento através da realização de análises discursivas.

Por outro lado, em *A Ordem do Discurso* (1999a), Foucault parte do pressuposto de que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conspirar e tramar seus poderes e perigos a fim de controlar e ocultar sua real intenção. Nossa sociedade se utiliza para isso de procedimentos de exclusão e interdição, ou seja, sabe-se que não se pode dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer situação. E, só é possível atingir a eficiência desses procedimentos, a partir da existência de um jogo de proibição e de permissão, de estimulação e de repressão, de expressão e de ocultação dos discursos (Foucault, 1999a, p. 09).

Dentre os procedimentos de exclusão, o mais evidente para Foucault é a interdição, que se apresenta de maneira mais velada nos discursos da sexualidade e da política, como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde ele exerce, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. Daí, a ligação com o desejo e o

poder já que o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta ou oculta o desejo, mas é também aquilo que é objeto do desejo. Não é somente aquilo que expressa os sistemas de dominação, mas é, também, aquilo pelo qual se luta e do qual queremos nos apoderar (Foucault, 1999a, p. 09 e 10).

Do mesmo modo, o discurso dos loucos viu-se tomado de diferentes maneiras após a Idade Média, ou simplesmente negado e reduzido a nada, ou aceito como uma verdade rude e ingênua, mais razoável do que a dos homens de razão. Da Idade Média aos nossos dias não foi no discurso dos loucos que, segundo Foucault, se operou a maior modificação, mas antes no discurso daqueles que tratam a loucura – os psiquiatras a partir do século XIX – e nas instituições que os guardam (Foucault, 1999a, pp. 10 e 12).

Assim, Foucault trata dos processos de exclusão operados pelo discurso. Primeiro, a proibição e a interdição (não se pode dizer o que quer que seja a quem quer que seja – como ilustram os discursos da sexualidade e da política). Segundo, há um outro sistema de exclusão que atua pelo isolamento e negação (como ilustra o discurso sobre a loucura); e finalmente, em terceiro lugar, há o sistema de exclusão que distingue entre os discursos verdadeiros e os falsos, a que Foucault chama “a vontade de verdade” e que se sustenta nas instituições (como ilustra a própria história do conhecimento, berço da epistemologização do saber ocidental). Esse último procedimento é considerado por Foucault o mais importante:

Dos três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso, a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade, foi do terceiro que falei mais longamente. É que, há séculos, os primeiros não cessaram de orientar-se em sua direção; é que, cada vez mais, o terceiro procura retomá-los, por sua própria conta, para ao mesmo tempo, modificá-los e fundamentá-los; é que, se os dois primeiros não cessam de se tornar mais frágeis, mais incertos na medida em que são agora atravessadas pela vontade de verdade, essas, se torna mais profunda e mais incontornável (Foucault, 1999a, p. 19).

São as instituições, contudo, que garantem estes limites e esta maleabilidade dos discursos. É nelas que os discursos ganham materialidade, se transformando em práticas repressivas que circunscrevem os homens.

Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir (Foucault, 1999a, p. 20).

Além das formas operadas pelo discurso, Foucault alude aos “procedimentos de controle e delimitação” do discurso. Enquanto as formas de exclusão, mediadas pelas instituições, se exercem do exterior do discurso, as formas de controle e delimitação são, ao contrário, procedimentos internos ao discurso, se constituindo em princípios de classificação, ordenamento e distribuição.

Foucault destaca então três procedimentos de controle e delimitação. O primeiro é o “comentário”: este é antes de tudo uma retomada do discurso original, que o consolida e o circunscreve, constituindo o processo mesmo da construção da cultura. Assim, os textos religiosos, jurídicos, literários ou científicos, são em certos casos, tantas vezes comentados que se sacralizam como elementos de uma dada cultura (Foucault, 1999a, pp. 21 e 22).

O segundo procedimento de controle e delimitação é o “autor”. O autor aqui não é tomado por Foucault como o indivíduo falante, mas antes como uma referência unificadora dos discursos, como um foco de coerência de procedimentos e textos. O valor dessa referência se modifica, segundo Foucault, conforme a época e o domínio, mas guarda sempre uma relação com o comentário, enquanto delimitação do discurso: “o comentário limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma *identidade* que teria a forma da *repetição* e do *mesmo*. O princípio do autor limita esse mesmo acaso pelo jogo de uma *identidade* que tem a forma da *individualidade* e do *eu*” (Foucault, 1999a, p. 29).

O terceiro e último procedimento de controle e delimitação do discurso diz respeito às “disciplinas”. Como os anteriores, também esse procedimento é móvel e relativo, segundo as épocas e instituições (Foucault, 1999a, pp. 29 e 30).

Em oposição à noção de comentário e de autor, as disciplinas são uma forma de delimitação que guardam absoluta impessoalidade, enquanto conjunto de proposições e métodos. São um sistema anônimo, que supõe deter um conjunto de verdades (embora também contenham inúmeros erros) e que a constitui enquanto disciplina. Uma disciplina precisa “estar na verdade” de sua época, mesmo que o que diga seja falso. Assim, Foucault alude ao exemplo de Mendel que, em sua época, disse a verdade e, apesar disso, não se encontrava “na verdade”, sendo então refutado. Pode-se, então, falar de “monstros verdadeiros” (que estão fora das disciplinas de uma época) e de “erros disciplinados” (que são tomados como verdades adequadas a uma época) (Foucault, 1999a, p. 35).

Por fim, Foucault menciona um terceiro e último grupo de procedimentos reguladores do discurso que são suas “regras de funcionamento”. Essas regras cumprem seu papel regulador diferenciando campos discursivos. Certos campos são abertos e acessíveis a todos, outros são altamente protegidos e impenetráveis:

(...) as regiões do discurso não são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos eostas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (Foucault, 1999a, p. 37).

Essa diferenciação sugere então o “ritual” como forma reguladora. O discurso deve então obedecer a um dado ritual que prescreve quem deve falar, quando e o que deve falar, definindo os gestos, as palavras a utilizar (termos apropriados), os comportamentos, as circunstâncias, os papéis, etc. Além dos rituais, Foucault menciona as “sociedades de

discurso”, os “grupos doutrinários” e as “apropriações sociais” dos discursos como no caso da educação que:

Embora seja de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (Foucault, 1999a, pp. 43 e 44).

Todos esses segmentos sugerem diferentes formas de apreensão e controle do discurso, estando todos, de algum modo, em interação constante:

A maior parte do tempo, eles se ligam uns aos outros e constituem espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos (Foucault, 1999a, pp. 44).

Foucault elabora então uma crítica da filosofia do sujeito fundador que, de certo modo, persistiu ao longo da história da filosofia e termina por colaborar com o discurso enquanto máquina de segregação e exclusão, através das práticas institucionais:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (Foucault, 1999a, p. 49).

Em relação ao método de análise do discurso, Foucault sugere quatro princípios básicos que devem se aplicar à análise do discurso: o princípio da inversão, segundo o qual é preciso ultrapassar a noção de que o discurso tem uma fonte unitária e coerente (com papéis positivos, como o autor, a disciplina e a verdade) para reconhecê-lo como um jogo negativo que corta e separa; o princípio da descontinuidade que nega o caráter contínuo e ilimitado do discurso – o discurso deve ser tratado como prática descontínua; o princípio da especificidade que nega a interpretação do discurso segundo nosso conhecimento e nossa

verdade, o discurso tem sua própria especificidade e se apresenta como violência em relação às coisas, o discurso é uma prática que se impõe às coisas, aí encontrando sua regularidade; o princípio da exterioridade, segundo o qual o discurso não tem um núcleo oculto, de pensamento ou significação, o discurso se constitui em si mesmo, em sua aparição e regularidade:

As noções fundamentais que se impõem agora não são mais as da consciência e da continuidade (com os problemas que lhes são correlatos, da liberdade e da causalidade), não são também as do signo e da estrutura. São as do acontecimento e da série, com o jogo de noções que lhes são ligadas; regularidade, causalidade, descontinuidade, dependência e transformação (Foucault, 1999a, pp. 56 e 57).

Essa análise do discurso, de suas continuidades e rupturas, é a base dos estudos que Foucault faz quando examina a estrutura de conhecimento em uma determinada época. Seu trabalho mostra como a produção da verdade acontece no discurso (e nas práticas institucionais). Essa verdade, porém, é descontínua e precisa ser incessantemente retomada e revisada, pois a história das descontinuidades, ensina Foucault (1998a), não se adquire de uma vez por todas; ela é impertinente por si mesma.

Em *As verdades e as formas jurídicas* (1999b), Foucault descreve o processo que originou a sociedade disciplinar, desde o surgimento do inquérito à reparação do crime através da deportação, humilhação e pena de morte. Indica ainda que a partir do século XIX há um deslocamento do julgamento do crime enquanto ato para o controle dos indivíduos pelo que poderiam fazer: do ato à intenção. O controle então passa a ser exercido ao nível das virtualidades (Foucault, 1999b, p. 85).

Com o deslocamento de foco do controle, foi necessário que a justiça se estendesse com a reorganização de uma rede de instituições de vigilância e de correção

como “a polícia para a vigilância e as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas e pedagógicas para a correção”. Segundo Foucault, estabeleceu-se “uma verdadeira ortopedia social, que foi incorporada não só pelas instituições voltadas para o recolhimento como a prisão, mas também, para outras instituições como a escola” (Foucault, 1999b, p. 86).

Da mesma forma, em relação à sexualidade, Foucault irá demonstrar como esse foco de controle se deslocou de uma sexualidade que teria sido manipulada a partir de momentos definidos no sentido de uma interdição realizada por formas de poder essencialmente repressoras, para uma sexualidade disciplinada e controlada a partir das referências da ciência.

1.2. Sexualidade e o dispositivo de poder-saber-prazer

As referências sobre a sexualidade desenvolvidas por Foucault oferecem à Sociologia a possibilidade de se distanciar da visão naturalizada da sexualidade buscando com isso uma visão histórica ou epistêmica, ou seja, uma visão que considere “a construção social da vida sexual e os complexos sistemas culturais e sociais, que moldam e estruturam os contextos nos quais as interações sexuais têm lugar e adquirem significado para atores sociais específicos” (Parker, 1999, p. 143).

A idéia central de Foucault é que a liberação sexual, se for possível, não passa pela crítica da repressão sexual, mas pelo abandono do discurso da sexualidade e do objeto sexo e pela descoberta de uma nova relação com o corpo, com o prazer, pois contrariamente do que se pensa, – que a repressão sexual se exerce pela censura, pela

proibição e pelos interditos – , essa “hipótese repressiva” está enganada. “Em nenhuma sociedade falou-se tanto, escutou-se tanto, discutiu-se tanto, detalhou-se tanto, estudou-se tanto e regulamentou-se tanto o sexo como na nossa” (Foucault, 1988, pp. 16 e 17). É importante salientar que longe dessa dissecação do sexo ser uma abertura para a sexualidade, ela é uma forma de repressão, pois o estímulo à produção discursiva objetiva homogeneizar e controlar as representações sociais sobre a sexualidade. Portanto, falar sobre a sexualidade não diminui a sua repressão; ao contrário, é neste espaço que ela irá se manifestar com toda a sua intensidade.

Assim, a partir da *História da Sexualidade – A vontade de saber*, Foucault apresenta um quadro bastante diverso do que designa como ciência sexual, cuja nascente é religiosa. A ciência subordinada aos imperativos da moral tratava a sexualidade sobretudo quanto às suas aberrações e perversões. A moral vinculada à prática médica, a qual fundamentou como verdade os racismos oficiais, ocupou soberanamente no final do século XIX o papel de promover a higiene e de assegurar o vigor físico e a pureza moral do corpo social.

Construiu-se ao longo do século XIX um imenso aparelho para produzir a verdade sobre o sexo, mesmo que para mascará-la no último momento. O importante é que o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e de prazer, de lei ou interdição, mas também de verdade e falsidade, que a verdade do sexo tenha-se tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida, em suma que o sexo tenha se constituído em objeto de verdade.

Diferentes discursos sobre o sexo, começando pela medicina da “doença dos nervos” e pela psiquiatria, passaram a buscar na extravagância, no onanismo e nas “fraudes” contra a procriação a etiologia das doenças mentais e, sobretudo, das perversões

sexuais. Vários mecanismos de controle social desenvolvem-se nesse período da história visando moldar a sexualidade dos sujeitos para proteger, prevenir ou assinalar perigos, despertando a atenção e solicitando diagnósticos e terapêuticas. Irradiam-se discursos em torno do sexo que, intensificando a consciência de seu perigo constante, incitam a se falar cada vez mais dele (Foucault, 1988, p. 34).

O século XIX não procurou afastar da realidade social as formas de sexualidade insubmissas à economia estrita da reprodução, mas tornou-se a idade da contínua multiplicação do sexual e da implantação também múltipla das perversões.

Foucault assinala, historicamente, dois grandes procedimentos que produziram a verdade do sexo: a *ars erotica* e a *scientia sexualis* (Foucault, 1988, pp. 69 e 71). A *ars erotica* (em grego, arte techyné, técnica), presente em quase todas as culturas, especialmente nas orientais (China, Japão, Índia, Roma, nações árabe-muçumanas), é um conjunto de técnicas e ensinamentos secretos (rituais de iniciação e preparação erótica de homens e mulheres) destinado à plenitude sexual. O saber/conhecimento contido neste conjunto de técnicas deveria permanecer secreto não em função de uma suspeita de infâmia que marcasse seu objeto, mas em função da necessidade de manter a sua discrição, pois segundo a tradição, perderia a sua eficácia e sua virtude ao ser divulgado.

Na *ars erotica* busca-se o domínio corporal e não intelectual do corpo, o gozo perfeito, o esquecimento do tempo e dos limites e o elixir da longa vida, isto é, o prazer perfeito como adversário da morte.

Já a ciência sexual, nascida no fim do século XVIII e desenvolvida durante os séculos XIX e XX, é, na verdade, um conjunto variado de disciplinas científicas e de técnicas relativas ao comportamento sexual: pedagogia, medicina, direito, economia, psicanálise seriam seus principais componentes. Na ciência sexual procura-se dividir o

corpo, regulamentar o tempo e o espaço, limitar o prazer para que não conduza à loucura ou à morte. Na qualidade de ciência, procura a verdade e a falsidade sobre o sexo. A ciência sexual é inseparável da relação poder-prazer já que há prazer em ter poder sobre o sexo (vigiar, espiar, revelar, fiscalizar, regular, punir) e há poder em ter prazer (escapar da fiscalização, da regulação, da punição, transgredir, escandalizar). Nesse espaço de movimentação entre o poder e o prazer, o sexo transita sem ser necessariamente monogâmico, heterossexual e nem genital. Essa movimentação não é reprimida já que é parte da estratégia geral da sexualidade controlada.

Para garantir o controle da sexualidade, a *scientia sexualis* utilizou-se de um dos rituais mais importantes de produção da verdade, desde a idade média: a confissão. A confissão que era concebida anteriormente como garantia de status, de identidade e de valor atribuído a alguém por outrem, passou a se constituir um dispositivo de culpa, o reconhecimento por alguém de suas próprias ações ou “dúvidas”. A confissão da verdade se inscreveu no centro dos procedimentos de individualização pelo poder (Foucault, 1988, pp. 62-63).

A confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado e é também um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença, mesmo que virtual, de uma instância que requer a confissão: que a impõe, que a avalia e intervém, que a julga, pune e perdoa. Além disso, a confissão é um ritual onde a enunciação em si independente de suas conseqüências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas que reforçam o poder disciplinar.

Como o saber médico-psiquiátrico do século XIX, a confissão abandona o seu estilo religioso e passa a ocupar como espaço primordial, o campo da psiquiatria. Começa a

constituir progressiva e cuidadosamente um grande arquivo dos prazeres e do despropósito sexual, onde a sexualidade passa a ser registrada, descrita e classificada em suas deficiências cotidianas. Além disso, através da medicalização dos efeitos da confissão, pôde-se recodificá-la através de operações terapêuticas que possibilitaram a colocação do sexo no regime do normal e do perverso (Foucault, 1988, p. 67).

Esse desenvolvimento da ciência sexual, através de métodos científicos, permitiu a expansão da confissão a domínios em que relações de poder e saber passaram a atuar no sentido de tornar o sujeito um objeto de conhecimento para si próprio e para os outros. Foi nesse jogo que se constituiu, lentamente, um saber do sujeito em torno da questão da sexualidade: a causalidade no sujeito, o inconsciente do sujeito, a verdade do sujeito no outro que sabe, o saber, nele, daquilo que ele próprio ignora, tudo isso foi possível desenrolar-se no discurso da sexualidade. Contudo, não devido a alguma propriedade natural inerente à própria sexualidade, mas em função das táticas de poder que são imanentes a tal discurso (Foucault, 1988, pp. 68 e 69).

A partir do que foi apresentado, podemos enfatizar duas contribuições fundamentais do pensamento de Foucault para a produção da sociologia da sexualidade: a primeira diz respeito ao rompimento com a visão naturalizada de sexualidade até então enfatizada nos estudos sociológicos; a segunda, decorrente da primeira, é a consideração da sexualidade como um dispositivo histórico e social. Ela revela-se como uma nova forma de poder que atua, não somente pela via da repressão, mas como instrumento de inúmeras estratégias de poder muito mais sutis; estas, ao produzirem verdades sobre a sexualidade, modelam e remodelam movimentos, emoções e prazeres do homem, constituindo-o enquanto sujeito de uma sexualidade.

Vale salientar que o objetivo de Foucault ao enfatizar na *História da Sexualidade – a vontade de saber* a produção de um sujeito da sexualidade a partir da leitura dos dispositivos históricos e sociais, sustentava-se na crença de que a leitura das relações de poder que sujeitavam as pessoas e a produção de uma política de oposição possibilitariam a liberação do prazer e da sexualidade (Simons apud Eizirik, 2002, p. 124).

Parece-nos que, não obstante os processos de subjetivação modificarem-se ao longo dos tempos, a leitura que Foucault faz da sexualidade ainda é extremamente atual; no entanto, faz-se necessário chamar a atenção que, para ele, a subjetividade estaria ancorada na ordem da produção, pois seria influenciada por tecnologias, que ao longo da história do Ocidente, se multiplicaram, se diversificaram e se transformaram, perdendo, então, qualquer fixidez em seu modo de se constituir e de se manifestar.

O que existiria de fato, para Foucault, seriam formas de subjetivação, formas de produção do sujeito, que não mais seriam origem e invariante, mas destino e produção, destino resultante de um longo processo de modelagem e remodelagem, historicamente regulado (Birman, 2000, pp. 80 e 81).

Desta forma, para Foucault:

Não existe efetivamente um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que podemos encontrar em qualquer parte. “Sou muito céptico e hostil frente a essa concepção de sujeito. Penso, ao contrário, que o sujeito se constitui através de práticas de assujeitamento, ou, de uma forma mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como, na Antiguidade, a partir certamente de um certo número de regras, estímulos, convenções, que encontramos no meio cultural”(Foucault apud Eizirik, 2002, p. 91).

Assim, uma das principais preocupações de Foucault em relação à sexualidade foi pensar como historicamente se constituiu para o próprio sujeito, a experiência de sua

sexualidade como desejo, considerando os jogos de verdade e da produção de dispositivos de poder-saber-prazer.

1.3. A Sexualidade na organização

Vimos na seção anterior que Foucault concebe a sexualidade como um dispositivo que se “mostra no encontro com o poder, no que este diz ou faz dizer, dos seus cruzamentos, da provocação de suas forças, no confronto e na resistência, na luta e no desafio, nos jogos políticos que o manipulam e nos efeitos produzidos pelo poder” (Eizirik, 2002, p. 71).

Acreditamos que a análise dos dispositivos institucionais (enunciados científicos, leis e discursos) seja imprescindível para a compreensão da dinâmica social; no entanto, o que se percebe ao longo de sua obra é que Foucault deixou em segundo plano o sujeito subjacente ou implícito a esses dispositivos, ou seja, “não se preocupou em definir muito bem o sujeito como categoria de análise, sustentando, porém, sua constituição no campo das instituições históricas” (Eizirik, 2002, p. 88).

Assim, o fato de Foucault não privilegiar o sujeito na análise dos dispositivos institucionais tornou-se um desafio na trajetória dessa construção da sociologia da sexualidade, sobretudo quando nos voltamos para uma análise concreta das organizações. Pois, acreditamos que a narrativa possível sobre a sociologia da sexualidade deve contemplar fundamentalmente a análise das instituições, dos dispositivos, das organizações, mas, também do sujeito.

Então, para essa construção, além dos referenciais de Foucault, nos valem também da Sociologia Clínica, sobretudo dos trabalhos desenvolvidos por Enriquez, situados nos anos 70 e 80; tais trabalhos permitem a análise da sexualidade no plano das organizações, privilegiando uma noção de sujeito que aponta para as possibilidades de autonomia e de criatividade da sociedade. A partir do diálogo com a psicanálise, a sociologia clínica desenvolve um olhar sobre a trama organizacional que nos permite perceber o impacto que a epistemologia de Foucault produz sobre o modo concreto de existência da sexualidade.

Embora a psicanálise não tenha sido foco prioritário dos estudos desenvolvidos por Foucault, ele atribuiu a esse campo de conhecimentos um papel fundamental no processo de constituição da sexualidade nos limites da tradição ocidental. Ele entendia que a psicanálise constitui uma teoria inovadora que não se modela nem pelos cânones da ciência nem pelos da filosofia. Por essa razão, situaria a psicanálise entre a tradição da arte erótica e a tradição da ciência sexual, tal como uma terceira via¹⁰.

Além disso, em sua leitura sobre o tema na *História da sexualidade – a vontade de saber*, ele aponta que a psicanálise funcionaria como um elemento diferenciador na tecnologia geral do sexo. Ela possibilitaria a partir da confissão (a colocação do sexo em discurso) reinterpretar todo o dispositivo da sexualidade não mais somente em termos de uma repressão generalizada, mas fundamentalmente a partir do questionamento desta interdição, buscando assim, a eliminação do recalque (Foucault, 1988, p. 123).

Para Enriquez (1997, p. 07), as ciências sociais e a psicanálise têm o mesmo objeto de estudo: a constituição e a evolução do vínculo social. Se as ciências sociais se

¹⁰ Corroborando essas idéias, Birman (1999, p. 19), ao refletir sobre a psicanálise, afirma que essa “apresenta uma densidade própria, marcada epistemologicamente por uma certa originalidade, nos registros teórico, ético e estético”.

interessam mais pelos resultados objetivos das interações e a psicanálise se volta para os processos inconscientes que ocorrem ao longo dessa constituição, modelando-os. As ciências sociais ressaltam-se, consideram também, como os indivíduos sentem, temem e agem. Elas também problematizam o imaginário individual e social, os fenômenos de identificação que afetam os indivíduos entendendo que, para além do grupo parental, essas identificações prolongam-se com os primeiros educadores e os grupos de pertença secundária. Diferentemente da psicanálise, todavia as ciências sociais tentam escapar das incertezas do inconsciente para fixar regras objetivas relativas à existência e funcionamento das instituições sociais.

A sociologia clínica, na medida em que considera, ao mesmo tempo, o inconsciente e a vida afetiva, por um lado, e os mecanismos de regulação social, por outro, responde adequadamente à necessidade de diálogo entre as ciências sociais e a psicanálise. Para Enriquez, logo, a sociologia clínica deve:

... buscar o sentido (ou os sentidos) das condutas e das decisões, das relações que se tecem entre os diversos outros e os diversos grupos (..) construídos no tempo (...) revela-se, lentamente, salpicada de não ditos e falhas, que o clínico procura apreender (...). Ter acesso ao sentido é ser apreendido por ele (Enriquez, 2000, p. 26).

O surgimento do sentido implica na possibilidade de estudo das diferentes instâncias de análise das organizações: mítica, social-histórica, institucional, organizacional, grupal, individual e pulsional (Enriquez, 2000, p. 26). Dentre as instâncias apresentadas, optamos neste estudo em analisar as instâncias institucional e organizacional, que nos permitiu fazer uma leitura mais próxima dos dispositivos e significações que produzem o discurso sobre a sexualidade na escola. Esta análise se apoiou nos conceitos de instituição, organização, identidade, identificação, indivíduo, sujeito e subjetividade.

Nesse sentido, é fundamental se compreender os conceitos apontados para que se possa analisar que condições – objetivas ou subjetivas – estão presentes na organização escolar, e de que forma semelhantes condições interferem nas identidades sexuais e que repercussões são observadas a partir desse processo.

1.3.1. A construção da dinâmica institucional e organizacional a partir do processo identificatório

Começamos pela instituição, ela é instância de “expressão dos fenômenos de poder com seus corolários: as leis escritas e as normas explícitas ou implícitas das condutas”. A instituição visa estabelecer um certo modo de regulamentação social e tem por objetivo manter um estado, fazê-lo durar e assegurar a transmissão de modelos de funcionamento social, ético e afetivo (Enriquez, 1997, p. 71).

Há de se ressaltar que esse conceito de instituição aproxima-se tanto da perspectiva apontada por Foucault como a de Castoriadis que é aqui entendido como uma referência importante da Sociologia Clínica (embora pessoalmente ele não participasse ativamente das articulações institucionais voltadas para legitimá-la). Em Foucault, embora não haja a explicitação concreta de um conceito de instituição, é possível identificar em algumas obras – *Microfísica do poder* (1998b) e *A verdade e as formas jurídicas* (1999b) – que a instituição “se refere a uma certa articulação de elementos com configurações próprias, produzido num dado momento da história e assumindo um caráter de permanência legitimada” (Francisco, 2000, p. 25). Castoriadis, citado por Enriquez (1997, p. 79), aponta que a instituição refere-se “a criação de novas formas sociais e a emergência de novos atores sociais”. Parece-nos que o caráter de criação de significações para o funcionamento

social, para a legitimação e para a permanência das instituições sociais sejam os pontos comuns destes conceitos.

Enriquez lembra que o essencial no estudo da instância institucional é analisar o caráter de sua emergência, as suas modalidades de aplicação, os meios de que se utiliza para controlar os indivíduos, seja pela violência (coação) ou, especialmente, através do modo mais eficaz de controle, a sedução (a submissão amorosa). O movimento institucional acontece, em geral, no prevalecimento de um imaginário ardiloso em detrimento de um imaginário motor. A instituição que cede lugar ao imaginário motor permite a presença da reflexão e da reflexividade quanto mais conseguir manter em si mesma o movimento instituinte e menos o instituído; estes também permutáveis.

O imaginário é enganador na medida em que a organização tenta prender os indivíduos nas armadilhas de seus próprios desejos de afirmação narcisista, no seu fantasma de onipotência ou de sua carência de amor, em se fazendo forte para poder corresponder aos seus desejos naquilo que eles têm de mais excessivos e mais arcaicos e de transformar os fantasmas em realidade. Na medida em que a organização promete-lhes tentar corresponder a seus apelos (angústias, desejos, fantasmas, pedidos), ela tende a substituir seu próprio imaginário pelo deles; expressando-se de um lado como uma organização onipotente e, de outro, como extremamente frágil. Enfim, ao assim proceder ela visa a ocupar a totalidade do espaço psíquico das pessoas.

Já o imaginário motor surge da categoria do diferenciado, portadora de um tríplice sentido: a) diferenciado como introdutor da diferença ao contrário da repetição; b) diferenciado como o adiamento para mais tarde, pois se apresenta como a raiz das utopias e das práticas sociais inovadoras; e c) diferenciado enquanto criador de rupturas: na linguagem, por levar as pessoas a falarem e, portanto, perceberem a vida organizacional de

outro modo; nos atos, já que se expressa de maneira espontânea e criativa em relação às ações técnicas e sociais; no tempo, pois permite romper com a cotidianidade e empreender novos ritmos e dinâmicas de trabalho e de relações sociais (Enriquez, 1997, p. 36).

Assim sendo, o imaginário motor permite às pessoas viverem uma experiência contínua de reflexão e de reavaliação que poderá levar à revisão da forma pela qual agem, possibilitando a expressão da espontaneidade criativa da invenção técnica e social, do estabelecimento de um novo ritmo de vida, de uma nova dinâmica de trabalho e de relações sociais. Por se reconhecer somente como produto da natureza das coisas (algo natural) e não como produto da história, a instância institucional expressará com mais evidência o problema da lei e da proibição, do amor e da agressividade, do desejo e da perversão (op.cit., p. 80).

Já a organização é a instância transitória de materialização, manutenção, estruturação e encarnação das instituições; todo esse processo, num movimento circular, faz com que as instituições permaneçam enquanto normas instituídas. “Se a instituição é o lugar do poder, a organização será a dos sistemas de autoridade colocados em prática; se a instituição é o lugar do político e da tentativa de regulação global, a organização é o das relações de forças cotidianas, das lutas implícitas e explícitas e das estratégias dos atores” (Enriquez, 1997, p. 81). Logo, é a instituição que por meio de seus dispositivos institucionais expressa as subjetividades que brotarão das práticas e da concretude organizacional.

É importante enfatizar que esse conceito de organização apresentado revela também uma proximidade em relação ao apontado por Foucault. Em ambos os casos, a instituição é pensada como uma multiplicidade de agenciamentos de enunciação, colocados

em funcionamento por uma série de dispositivos e instrumentalizadas pelas organizações (Francisco, 2000, p. 26).

A organização é composta por um sistema cultural, entendido como uma estrutura de valores e normas, uma maneira de pensar, um modo de apreensão do mundo que orienta a conduta de seus diversos autores, sendo indispensável para o estabelecimento da identidade; por um sistema simbólico, definido como a segregação de um ou mais mitos unificadores, a existência de ritos de iniciação, de passagem e de execução e a invenção de mitos, ritos e heróis, que têm a função de sedimentar a ação dos membros da organização, servindo então como sistema de legitimação e de significação preestabelecida às suas práticas e à sua vida; e, enfim, um sistema imaginário que age como suporte para o estabelecimento dos sistemas anteriormente mencionados (Enriquez, 1997, p. 34). Logo, os conceitos de instituição e organização são dispositivos conceituais que dão materialidade sociológica à reflexão histórica e filosófica desenvolvida por Foucault em sintonia com as perspectivas da sociologia clínica.

A contribuição dos conceitos apresentados para o nosso trabalho está na possibilidade de compreensão do processo de produção e circulação (conflitos, rupturas e alianças) das representações sociais sobre a sexualidade, tanto na instância institucional (a partir dos valores e preceitos sobre a sexualidade contidos nos P.C.Ns) como na instância organizacional (a partir das normas e práticas pedagógicas sobre a sexualidade apresentada pela Direção, corpos técnico, docente e discente que compõem a escola).

Embora as representações sociais partam do senso comum, elas acabam sendo instituídas, influenciando sobre a criação social e as estruturas organizacionais. As instituições se mantêm porque os indivíduos as idealizam por um processo de identificação, do mesmo

modo que, no sentido contrário, as instituições delimitam o campo das representações sociais.

1.3.2. Identidade e Identificação

Para operacionalização de uma sociologia da sexualidade no contexto da organização escolar, temos que referenciar, também, os mecanismos formadores dos lugares e dos modos de reconhecimento e pertencimento social. Daí a importância de nos determos sobre a identidade. Esta,

... remete em primeiro lugar, a um dentro – ou interno – (o individual, o grupal, o institucional, etc.) marcando uma particularidade; em segundo lugar, a um fora, o cultural, por exemplo, e, em terceiro lugar, à idéia de constância e continuidade, o que pressupõe a noção de tempo – ser o mesmo, em que pese a possibilidade de modificações de algumas particularidades (Trindade, 2000, s/p.)

Reconhecer-se numa identidade supõe responder afirmativamente ou não a essas influências que poderão ou não estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. O *Outro*, enquanto dimensão constitutiva da identidade, é quem nomeia e quem reconhece, quem transmite modelos a serem reconhecidos e reproduzidos. O *Outro* “esteio da alteridade e da diferença” é quem identifica e é identificado, originando o processo identificatório (Trindade, 2000, s/p.)

O processo identificatório¹¹ tem como referência primeira o *Outro*, como norma que designa nosso vir-a-ser e nosso ser-humano. Na leitura psicanalítica, esse processo centra-se na aceitação da lei que é pronunciada por aquele que detém a função paterna, o qual a partir do investimento libidinal pelos filhos permite a estruturação da constituição do sujeito (Enriquez, 1999, p. 51). Tal leitura é ampliada pela Sociologia Clínica quando estende a função paterna para o dirigente organizacional e a função de filiação para os seus membros. O sujeito, pois, não surge nem antes, nem depois, mas durante o processo de transformação organizacional.

Se o sujeito constitui-se como tal pela existência do *Outro*, nós somente existimos quando somos reconhecidos pelos outros, “na ligação de alteridade de tipo libidinal, incluindo naturalmente o caráter ambivalente dessa relação: aproximação-distância, amor-ódio, segurança-perseguição. É esse movimento que nos permite ancorar em outrem a satisfação de nossas pulsões, de nossas fantasias, de nossos medos e, nos vinculando a ele nos definir e nos transformar”. A comunicação criada dessa ligação engloba investimentos de tipo sexual e de tipo narcísico (Enriquez, 1999, p. 52).

O processo identificatório dá-se a partir da relação primária e, posteriormente, pelas relações secundárias. Os processos identificatórios primários “estariam na base da construção do homem enquanto sujeito individual, sujeito fruto de uma história familiar e sociocultural; já os processos identificatórios secundários estariam na base da construção de

¹¹ Embora Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir* (1987, p. 150 e 171), não trate diretamente sobre o tema do processo identificatório, situa a produção da identidade a partir dos mecanismos disciplinares. Foucault define a individualidade moderna como um processo de constituição empreendido por relações de poder e saber onde a diferença individual é pertinente. Para ele, diferentemente do que se possa imaginar à idéia de massificação, que leva ao desaparecimento das diferenças individuais, o poder disciplinar cria mecanismos que produzem cada indivíduo, elaboram sua história e arquivam-na, distribuem-no no espaço de forma particularizada, controlam o seu tempo e combinam-no com outros indivíduos. Assim, para Foucault, o indivíduo moderno não é um elemento anônimo, mas que possui uma identidade marcada pela utilidade e pela docilidade que se particulariza em cada um através da disciplina. Essa particularização é extensiva a todos os indivíduos, tornando-os “singulares” e possuidores de uma identidade cuja importância é trazer a marca da utilidade e da docilidade.

um sujeito social” (Barus-Michel, 1987 apud Trindade, 2000, s/p.). Então, inicialmente, o processo identificatório dá-se pela relação com as figuras parentais e, num segundo momento, outras figuras, como os educadores por exemplo, irão “substituir” as figuras anteriores, estabelecendo os processos identificatórios secundários (Enriquez, 1999, pp. 52 e 53; Trindade, 2000, s/p).

A importância dos conceitos apresentados, em especial de processo identificatório através da relação secundária, está na consideração da multiplicidade de grupos aos quais se pode pertencer e, portanto, com os quais se pode identificar. A partir da diversidade de representações que são constituídas na interação dos sujeitos com os diversos discursos e práticas veiculados na organização escolar, estas poderão influenciar fortemente a constituição das subjetividades na dimensão da sexualidade.

Especificamente para a teoria social, o olhar da Sociologia Clínica traz contribuições teóricas e metodológicas singulares: teóricas, ao considerar o conceito de identidade e processo identificatório no pólo da alteridade; e metodológicas, ao apontar para uma leitura hermenêutica, através da análise do discurso.

Considerando que na organização escolar múltiplas e distintas representações sociais participam da constituição dos sujeitos, na medida em que estes vivenciam e são influenciados por elas, acreditamos ser importante apontar para a distinção que Enriquez estabelece entre indivíduo e sujeito.

1.3.3. Indivíduo

O indivíduo é aquele que “se agarra, num crescente alienar-se, a identificações coletivas rígidas ou ainda a um coletivo totalitário, só sabendo repetir ou reproduzir o funcionamento social” (Castro e Araújo, 2001, p. 19).

Para Enriquez, partindo do pressuposto de que todo indivíduo nasce em uma sociedade que instaurou uma cultura, seria impossível analisar a conduta de um indivíduo isoladamente, isto é, sem referi-la à conduta dos outros para com ele, como também, sem referi-las às representações sociais que são produzidas e vivenciadas por ele. Nesse sentido, ele retoma o conceito de heteronomia de Castoriadis onde “todo o indivíduo é fundamentalmente heterônomo, só existe e só pode funcionar no interior de um social dado, de uma cultura particular que desenvolve suas significações imaginárias” (Castoriadis, 1982 apud Enriquez, 1994, p. 28). Isto é, o indivíduo não é uma categoria teórica auto-explicativa, mas apenas se define a partir da totalidade da qual faz parte.

No entanto, é necessário considerar que o indivíduo não é totalmente heterônomo. Mesmo diante de discursos totalitários, por mais conformado aos imperativos sociais, ele tem sempre condições de superar essa condição e caminhar na direção da originalidade e da autonomia. Na verdade, para sermos precisos, na perspectiva castoriadiana, essa autonomia do indivíduo apenas ocorre se houver um contexto social minimamente favorável à sua expansão.

Daí, a importância das representações sociais já que, ao serem constituídas a partir de um certo sistema cultural e simbólico assim como, a partir do próprio senso comum – que constantemente instala formas diferenciadas de atitudes, informações e condutas –, expressarão diferentes referências para a produção de subjetividades, algumas

no sentido da manutenção dessa condição de indivíduo, mesmo que não totalmente heterônomo, outras no sentido de possibilitar a passagem para a condição de sujeito, mesmo que não totalmente autônomo. É nesse sentido que Enriquez faz a distinção entre os conceitos de sujeito¹² e indivíduo, isto é, do modo como dentro das exigências sociais instaladas o indivíduo pode se fazer sujeito.

1.3.4. Sujeito

O sujeito é aquele que inconformado com a situação que lhe é imposta busca sua autonomia, “tenta sair tanto da clausura social quanto da clausura psíquica, bem como da tranqüilização narcísica, para se abrir ao mundo para tentar transformá-lo”. É, portanto,

...um homem de sabedoria e loucura, do jogo e da vagabundagem, respirando a plenos pulmões um ar salubre (...) interessando-se mais pela germinação das coisas do que pelos resultados tangíveis, inebriado pela diversidade da vida e capaz de percebê-la; portanto, homem que sabe desposar suas contradições e fazer de seus conflitos, de seus medos, de suas metamorfoses a própria condição de sua vida, sem dominar o caminho que toma nem as conseqüências exatas de seus atos; homem apto a recolocar em jogo sua vida e a correr riscos (Enriquez, 1994, p. 34).

¹² Foucault, a partir de seus estudos sobre a constituição do poder, também estabelece uma distinção entre os conceitos de indivíduo e sujeito. Para esse autor, os processos de objetivação e de subjetivação constituem procedimentos que concorrem conjuntamente na constituição do indivíduo. Os primeiros são constituídos através de mecanismos disciplinares que dentro da nossa cultura tendem a fazer do homem um objeto dócil e útil. Os segundos, por sua vez, “são constituídos a partir de práticas que, também dentro da nossa cultura, fazem do homem um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria (...) assim, o ser humano é transformado em sujeito, enquanto educado para ser capaz de se reconhecer como sujeito de algo, como sujeito de uma sexualidade, por exemplo, a partir de diferentes modos de subjetivação” (Fonseca, 1994, p. 15 e 18). Tais modos de subjetivação surgiram de um processo de deslocamento que operou sobre o conceito de poder, que não mais é concebido como detido por alguns e desposuído por outros e nem atua somente como uma força que diz não; ao contrário, a partir de diversos dispositivos produz saber, gera e institui discursos e práticas que atuam de maneira a atingir os menores movimentos do corpo e as mais sutis emoções do homem (Eizirik, 2002, p. 73). Daí que para Foucault, “o sujeito não existe como uma forma determinada, com qualidades específicas, antes que as práticas que fazem o ‘rapport a soi’, em diferentes períodos históricos, o façam ser (...) o sujeito é formado pelas práticas que o constituem” (Cook apud Eizirik, 2002, p. 88).

Vale chamar a atenção, diz o autor, que da mesma forma que não existe um indivíduo totalmente heterônomo, como citado anteriormente, também não existe um sujeito totalmente autônomo. Na condução de nossas vidas, às vezes é mais fácil aceitar o que nos é dado, reproduzir, do que inventar. Às vezes, é mais fácil idealizar a sublimar (Enriquez, 1994, p. 42).

Essa condição, segundo Enriquez, pode ser explicada “simplesmente porque o homem é clivado, contraditório, mistura inextricável de pulsão de vida e de morte, capaz do melhor e do pior, freqüentemente obcecado pelo poder e por um sentido de segurança narcísica e, também porque as sociedades precisam, para se manter, de um mínimo de ilusões e de crenças, de disfarces e de hipocrisia” (1994, pp. 41 e 42).

Dessa maneira, acreditamos que a definição que melhor pode expressar esse processo é a do “sujeito como processo/projeto (de autonomia), constituído nas malhas do universo simbólico em que o outro (o heteros) tem um papel fundamental, ao mesmo tempo em que ele se debate entre o princípio da realidade (sujeito às leis sociais) e o princípio do prazer (sujeito às leis do seu desejo)” (Takeuti, 2002, p. 53). Nesse sentido, podemos considerar que o indivíduo é um sujeito em construção.

Considerando que nas obras que consultamos de Enriquez não percebemos uma referência explícita ao conceito de subjetividade, buscamos uma concepção que se aproximasse desse conceito. Mas, aquelas de indivíduo, como categoria parcialmente heterônoma, e de sujeito, como categoria parcialmente autônoma, pareceram-nos explicar os processos de subjetivação presentes nas organizações.

Nessa perspectiva, pareceu-nos adequado recorrer ao conceito de subjetividade desenvolvido por Guattari e Rolnik (2000) em sua obra “Micropolítica – cartografias do

desejo”, que permite novas compreensões sobre o sujeito a partir de uma dinâmica mais ampla que integre as injunções do capitalismo atual sobre as instituições.

1.3.5 Subjetividade

Para Felix Guattari e Suely Rolnik (2000), “os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. Freud foi o primeiro a mostrar até que ponto é precária essa noção da totalidade de um ego” (Guattari e Rolnik, 2000, p. 31). Assim, “a subjetividade não é passível de totalização ou de centralização de um indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (Guattari e Rolnik, 2000, p. 31).

A subjetividade então é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais, nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual, quanto de natureza infra-humana (Guattari e Rolnik, 2000, p. 31). Esses autores lidam com uma visão de subjetividade imbricada numa teia de sentidos e significados, experienciados na relação intersubjetiva, ampliando a possibilidade de entendimento das determinações tanto sociais, políticas e culturais quanto individuais.

Um dos lugares de construção da subjetividade é a escola, o que pode ser observado a partir dos papéis que lhe são atribuídos. De um lado, ela é convocada a cumprir

perante sua clientela uma missão pedagógica informativa, cívica e cultural; de outro, é também, de forma indireta, convocada a assumir um papel dentro da ordem social, sedimentando a constituição de subjetividades e de identidades individuais e coletivas. Assim, a organização escolar, de forma direta, tem por objetivo a manutenção da instituição Educação; mas, de forma indireta, ela também mantém uma série de outras instituições que produzimos e nas quais vivemos para minimamente criarmos critérios normativos de um bem estar coletivo.

A partir das referências apontadas por Enriquez sobre a noção de sujeito, a do sujeito que é plural e que se pode colocar no mundo de diferentes maneiras, a subjetividade, tal como aqui assumida, enquanto produção na qual encontra-se ativamente envolvida a organização escolar, compreende as maneiras pelas quais os grupos se relacionam e entendem viver suas existências como sujeitos, comportando as relações singulares que se estabelecem com a dinâmica micro e macro social, a partir de um coletivo construído por um certo imaginário.

Considerando a pluralidade de dimensões que compõem as subjetividades, buscamos a compreensão das diferentes maneiras de conhecer, compreender, interpretar e movimentar a si próprio a partir das relações sociais que são estabelecidas na organização escolar, especificamente as distinções e diferenciações relacionadas no campo da sexualidade, sua concepção sobre sexualidade presente em suas representações sociais e de que forma estas afetam as subjetividades fundadas a partir de suas práticas educativas.

Neste capítulo nos propusemos a construir uma sociologia da sexualidade, a partir da referência da sexualidade como um fato social. O desafio que se apresentou nesta trajetória de construção foi de compreender a “arqueologia da sexualidade” desenvolvida por Foucault para a análise concreta das organizações.

Além das referências de Foucault que nos permitiram a análise da dimensão macro-social da sexualidade (leis, normas e dispositivos), buscou-se a Sociologia Clínica, em particular Enriquez, por considerarmos que a dimensão micro-social (processo de circulação da sexualidade, assim como os sujeitos que a fazem circular) proporciona analisar concretamente a sexualidade no plano das organizações.

Acreditamos que a adoção de uma sociologia da sexualidade na perspectiva aqui apresentada possibilite reexaminarmos a sexualidade nas organizações escolares a partir de um olhar que valorize ao mesmo tempo as dimensões micro e macro sociais, objetivas e subjetivas.

CAPÍTULO 2 – O PODER DISCIPLINADOR DO SEXO

1. A repressão da sexualidade: alguns aspectos teóricos

A sexualidade e suas manifestações, em maior ou menor grau, sempre obedeceram a regras, rituais e cerimônias. Mas, por que algo tão essencialmente humano como a sexualidade foi interdita, impedida, normatizada e controlada? Especificamente, na organização escolar, perguntamos, por que as manifestações da sexualidade são percebidas de maneira perturbadora e aterrorizadora, a ponto de requererem uma intervenção através da repressão, com vistas a domesticar o desejo?

O termo repressão refere-se ao verbo reprimir e significa: 1. Conter, reter, sopitar. 2. Impedir a ação ou o movimento de; coibir. 3. Impedir por meio de punições severas. 4. Violentar, tiranizar, oprimir. 5. Disfarçar, dissimular. Em psicanálise, rejeitar idéias, percepções ou afetos desagradáveis ou inaceitáveis (Larousse Cultural). É interessante observar que os significados atribuídos a este termo apontam, numa primeira leitura, para o pressuposto da existência de algo no meio social, como no caso as regras, normas e valores que irão determinar a sua existência, assim como a sua intensidade.

Isto faz da repressão um fenômeno social que age através de dois procedimentos: o primeiro, como procedimento “externo” ao indivíduo visto que aparece como ato de domínio e de dominação, submetendo-o à vontade e à força alheia; o segundo, como procedimento “interior” ao indivíduo que não só desloca para fora do campo da consciência o que é desagradável ou doloroso para ele, mas, também, o que é desagradável ou doloroso porque está em desacordo com o meio social (Chauí, 1988, pp. 12 e 13).

É possível considerar que nem sempre a repressão é motivada por algo apenas exterior que nos envolve e nos domina, mas também, como um fenômeno sutil de interiorização das proibições, interdições e permissões externas, que se convertem em proibições, interdições e permissões internas, que são vividas por nós sob a forma de agrado ou desagrado, da conveniência ou inconveniência, de prazer e desprazer. Diz-se que a repressão perfeita é aquela que não é mais sentida como tal, isto é, aquela que se realiza através da instalação da sujeição¹³, como auto-repressão, através de diferentes modos de subjetivação voltados a esse objetivo.

Mas, como compreender a existência de proibições, punições, permissões e recompensas concernentes a algo que seria puramente natural, essencialmente humano, mas que ultrapassa a simples naturalidade biológica do sexo para a complexidade dos fenômenos cultural, histórico e social: a sexualidade?

Alguns autores acreditam que a sexualidade, “o sexo, nos humanos é erotismo e que este é impossível de existir sem as interdições e as transgressões” (Bataille, 1978, p. 94).¹⁴ Para Freud, por exemplo, a sexualidade é vista como algo pertencente ao sujeito, que tem desejos como impulso vital e que busca incessantemente o prazer e a fuga do sofrimento. O objetivo da vida humana, diz Freud, é obter a felicidade (Freud, 1997, p. 25). No entanto, essa conquista da felicidade seria, para ele, constantemente ameaçada pelas regras e limitações da civilização e da cultura que impõem a regulação das relações sociais por meio da tentativa da repressão dos desejos humanos, pois se isso não acontecesse, essas

¹³ O termo sujeição refere-se à “formação de sujeitos, nos dois sentidos do termo (submetido a outros através do controle e à dependência e atado à sua própria identidade, pela consciência ou o conhecimento de si mesmo)” (Foucault apud Eizirik, 2002, p. 88).

¹⁴ G. Bataille (1978), em sua obra *O Erotismo*, afirma que a educação desenvolvida através de procedimentos de silenciamento e de advertências veladas promove a associação entre o prazer sexual e o proibido; onde a essência do erotismo pressupõe a existência de um (prazer) inextricavelmente dependente da existência do outro (proibição). E é desse processo de prazer-proibição que surge a transgressão como uma atividade organizada e complexa.

relações sociais estariam sujeitas à vontade do sujeito, o que impediria a vida em civilização. Daí, o eterno conflito do ser humano: buscar a felicidade vivendo numa civilização que o reprime (Freud, 1997, p. 42; Elia, 1995, pp. 96-102).

Esse processo de regulação do desejo através de diferentes mecanismos, inclusive o da sublimação, tende a dirigir o desejo sexual que possa ameaçar a vida na civilização para outros tipos de desejo que possam “alimentá-la”, desejos que são, a partir do permitido e do proibido, institucionalizados. Assim, o ser humano não seria impedido de desejar alguma coisa, mas ele seria condicionado a desejar coisas diferentes do que a vivência da sexualidade, como por exemplo, a produção científica e artística, o sucesso econômico, a conquista esportiva.

Acreditamos que a sublimação, essa mudança no curso do desejo, não deva ser negada; cada ser humano pode escolher exprimir-se de várias maneiras e não apenas pela via da atividade sexual. No entanto, o que rejeitamos é o prevaletimento constante da sublimação sobre a sexualidade, a mudança habitual de impulsos sexuais para objetivos não sexuais, a repressão constante da sexualidade.

Reich critica esse pensamento de Freud, no qual a cultura deve seu aparecimento à repressão pulsional, e as conquistas culturais são sucessos de energia sexual sublimada, donde se depreende que a repressão sexual constitui fator indispensável de qualquer formação cultural, e aponta para o fato de que “a repressão sexual constitui a base da psicologia das massas de determinada cultura, isto é, a cultura patriarcal em todas as suas formas, mas não a base da cultura e sua formação em si” (Reich, 1988, p. 42).

A essa crítica da necessidade de se instalar a repressão sexual para a sua adaptação social, Reich acrescenta dois fatos contraditórios: de um lado, que a criança tem que reprimir seus impulsos para se tornar culturalmente capaz, e, de outro, ela troca esta

satisfação dos impulsos por uma neurose, que por sua vez prejudica a sua capacidade cultural, dificulta a sua adaptação, tornando-a novamente anti-social (Reich, 1988, p. 42).

A repressão sexual é situada também na crítica que ele faz ao capitalismo. Reich acredita que o capitalismo consumiu grande parte da energia orgástica para a produção material e o acúmulo de bens que faz o amor se transformar em consumo através de fetiches. Esse processo cria indivíduos submissos, mas com forte ânsia de dominação, sempre almejando controlar a produtividade do trabalho e, para tal, utilizam a estratégia de substituição da satisfação erótica pela satisfação econômica (Boadella, 1985, pp. 08-11; Reich, 1988, pp. 110-112; Reich, 1990, pp. 16-19).

A repercussão desse processo de substituição das satisfações é que a descoberta do prazer com o próprio corpo (masturbação e jogos eróticos) tende a ser reprimida pela sociedade, que estimula a formação de indivíduos capazes de produzir somente o que é necessário à manutenção do sistema capitalista, por vezes, a produção de um protótipo de felicidade. Assim, esses indivíduos que se desenvolvem a partir dessa referência são incapazes de alguma iniciativa pela sua satisfação sexual, o que leva ao bloqueio de sua capacidade de amar, leva à repressão de sua sexualidade (Sarmiento, 1990, pp. 02-04).

Na mesma direção, Marcuse acreditava que historicamente a burguesia conseguiu, a partir da desumanização do proletariado, direcionar a produção material em seu proveito, transformando as necessidades e instintos biológicos primários em necessidades e instintos (1963, p. 34). O objetivo do capitalismo para Marcuse é deserrotizar a maioria dos seres humanos para aliená-los e produzir o lucro para as camadas dominantes, controlar a potencialidade erótica para transformá-la em consumo e, ao mesmo tempo, reduzir o erotismo para uma sexualidade procriativa e fetichista.

Assim, a condição humana estaria reduzida à máxima produção de bens de consumo e ao acúmulo máximo de meios de aquisição, e de ambas as coisas espera o que acredita ser a felicidade, que também é reduzida à condição simples de bem-estar. O indivíduo aprende que para produzir e obter lucro ele deve ser eficiente, e ser eficiente neste sistema é aprender a negar a emoção, especificamente aquela de natureza sexual, que é menos produtiva e a mais dispersiva. Assim cria-se a ilusão da felicidade a partir da entrega ao trabalho alienado que lhe fornece dinheiro para comprar os bens que ele mesmo produz.

A alternativa sugerida por Marcuse para a superação dessas matrizes alienantes da produção seria a possibilidade de uma sociedade não-repressiva, a instalação de um processo de liberalização humanizadora que permitisse promover o prevalecimento, a revalorização do prazer humano em detrimento do “prazer” produtivo e econômico.

Esses apontamentos preliminares sobre o tema da repressão sexual foram feitos com o sentido de apresentar minimamente algumas teorias inspiradas fortemente pela psicanálise que buscaram, à sua maneira, explicar o processo de produção da repressão. Parece-nos importante salientar que essas teorias partem de um mesmo pressuposto: que essas proibições e permissões, interdições, normas, valores e regras relacionados à sexualidade somente existem e se perpetuam graças à sua incorporação e interiorização pela consciência individual, através de inúmeros procedimentos sociais, dentre eles, os empregados, por exemplo, pela instituição educacional. E é essa análise que passaremos a desenvolver a partir das referências construídas no capítulo anterior sobre a sociologia da sexualidade.

A sociologia clínica, a partir da teoria freudiana, reconhece, embora com abordagens diferenciadas da psicanálise, o papel decisivo desempenhado pelos processos

de recalque, de canalização e de sublimação das pulsões (de vida e de morte) para a compreensão do que quer que seja na organização social, processos que passaremos a discorrer a seguir.

1.2. A repressão da sexualidade na organização

Enriquez, em sua obra *A organização em análise* (1997), atribui à instância pulsional um estatuto à parte, pois ela atravessa as demais instâncias que compõem a organização (mítica, social-histórica, institucional, organizacional, grupal e individual). A pulsão consiste num impulso, numa carga energética que faz o organismo tender para um objetivo. Freud (1997, p. 46) aponta que a “fonte da pulsão é um processo excitatório num órgão, e seu alvo imediato consiste na supressão desse estímulo orgânico; trata-se de um conceito-limite entre o psíquico e o somático”.

A pulsão de vida “permite conservar a substância viva e agregá-la em unidades sempre maiores (...) na medida em que ela representa uma exigência da libido, permite a ligação entre os seres (...) e com isso a criação de uma ordem humana e de uma ordem social (família, grupo, nação)” (Enriquez, 1997, p. 19). Assim, a pulsão de vida (o amor, a amizade, a ternura, a camaradagem e a solidariedade) é indispensável para os fundamentos e a perpetuação das instituições.

Já a pulsão de morte é concebida inicialmente como repetição,

... como tendência à redução das tensões ao estado zero (quer dizer, como tendência do vivente a retornar ao estado inorgânico, ao caos, ao homogêneo) (...) depois, e secundariamente, como pulsão de destruição voltada para o exterior ou retornando a si mesmo (...) A pulsão de morte tem por alvo fazer desmoronar a organização social que o homem tinha com imensa dificuldade conseguido construir (Enriquez, 1997, p. 19).

Em síntese, a pulsão de vida implica “a preservação do estado vital, favorecendo o investimento das condições necessárias à vida; e a pulsão de morte cuja satisfação total implicaria no desaparecimento de tudo o que pode ser causa de necessidade e do risco de sofrimento e, portanto, a morte do corpo” (Aulagnier, 1986, p. 11). Situando as pulsões na organização, é importante considerar que para que esta possa se constituir e durar, faz-se necessário que se converta a pulsão sexual em afeição, em amor mútuo, permitindo as identificações e os vínculos libidinais, e que se renuncie às pulsões agressivas para que o processo civilizador possa se instalar e prosseguir.

Enriquez (1997, p. 126) enfatiza que nas organizações a presença da pulsão de morte é mais evidente, já que embora a dinâmica da organização funcione no sentido de tentar se defender das pulsões de destruição, limitando, por exemplo, a competição interna através de mecanismos de repartição de poderes e da criação de um sistema de normas a serem acatadas, ainda assim está suscetível a alguma consequência destrutível. Contudo, não necessariamente o trabalho da morte conduzirá forçosamente à decomposição da organização; “seu impacto pode ser minimizado e, se dele se tem consciência, não pode ser reduzido a zero” (Enriquez, 1997, p. 128).

Além disso, o trabalho da pulsão de morte pode apresentar também aspectos positivos, pois

(...) ele desliga o que se acha ligado muito fortemente e que se tornou resistência compacta, enquanto rompe as identidades defensivas, sacode as estruturas estabelecidas, impede a fixidez, obriga a organização a identificar os seus problemas, a tentar tratá-los e a exigir de seus membros condutas novas. A morte favorece então a desestruturação-reestruturação, a auto-organização, a abertura do sistema. Ela favorece o nascimento de novas representações e de um outro universo simbólico” (Enriquez, 1997, p. 131).

Quanto à pulsão de vida, ela tende a ser canalizada unicamente para o trabalho produtivo que possa fortalecer a coesão na organização para a efetivação de seus objetivos. Assim, são aceitas as formas de amor dirigidas à organização (ao dirigente e aos membros da organização), que não conduzam ao caos ou à irracionalidade (Enriquez, 1997, pp. 85 e 86). O que nos intriga em relação à pulsão de vida na organização não é o fato inevitável da transmutação e da canalização do desejo sexual para outros tipos de desejo, como no caso, o trabalho, mas, sim, é que nos parece que há na organização o prevalectimento constante da sublimação sobre a sexualidade, o desvio habitual de impulsos sexuais para objetivos não sexuais, como se a organização impedisse, de fato, a pulsão vital de se desenvolver.

Especificamente em relação à organização escolar, questionamos se esse “império da sublimação”, representado pelo domínio do conhecimento, pela criação artística, pelo futuro sucesso profissional, pela conquista esportiva e pela criação da ilusão de que “viver a sexualidade” é somente falar sobre ela¹⁵. Tais sublimações não seriam, na verdade, processos em que a pulsão de vida estaria a serviço da pulsão de morte? Afinal, a organização estaria funcionando como um sistema fechado, recalando as paixões, impedindo a desordem criativa: “tudo transcorre como se entre as pessoas tivesse sido redigido um contrato narcísico, implicando que o narcisismo de cada um será poupado enquanto se integrar ao narcisismo da organização. A coesão assim obtida será defensiva e não ofensiva (criativa)” (Aulagnier apud Enriquez, 1997, p. 130).

¹⁵ Como apontado anteriormente, Foucault (1988, p. 16 e 17) em sua obra *História da Sexualidade – a vontade de saber* nega a hipótese repressiva na qual a repressão da sexualidade se exerceria pela censura, pela proibição ou pelos interditos; ao contrário, a liberação sexual passaria pelo abandono do discurso da sexualidade, extremamente estimulado em nossa sociedade e pela descoberta de uma nova relação com o corpo e com o prazer.

Acreditamos que os conceitos de pulsão de vida e de morte possibilitam situar a sexualidade nas organizações escolares permitindo que estas ao tomarem consciência e analisarem sua obra tenham condições de minimizar tais conseqüências e não conceder à pulsão de morte, em seus aspectos negativos, todo o espaço a ocupar (Enriquez, 1997, p. 132).

A partir de um outro olhar, Foucault apresenta de forma sistematizada elementos para se pensar a dinâmica da repressão da sexualidade, sobretudo quando situada na instituição educacional, pois ele considera que a repressão tem modos de agenciamento social que fazem com que a sexualidade, engendrada a outros dispositivos criados para reprimir, difunda-se, circule e aconteça. Uma das formas de que Foucault se utiliza para apresentar esse processo é o estabelecimento e a negação da hipótese repressiva, já tratada nesta tese, demonstrando que a repressão da sexualidade não acontece simplesmente pela interdição, pela proibição ou pelo silêncio; ao contrário, acontece através da produção de idéias, palavras, formas de controle do tempo e do espaço, para que ela possa se difundir e se ramificar, assumindo a característica de um micro-poder, na medida em que atinge a realidade concreta e infinitesimal do cotidiano dos indivíduos.

Mas é, sobretudo, em sua obra *Vigiar e Punir - o nascimento das prisões* que Foucault (1987) aponta que esse processo de deslocamento da repressão, através da censura, do silêncio e do interdito, para a repressão da sexualidade através do “estímulo”, da disciplina e do controle, somente foi possível a partir do surgimento e o desenvolvimento de uma tecnologia disciplinar ligada a novas relações de poder que se estabeleceram a partir do século XIX.

Essa tecnologia disciplinar corresponde a uma série de métodos criados com o objetivo de controlar minuciosamente o corpo e suas dimensões, as atividades

desenvolvidas por ele, o tempo e a intensidade das mesmas. Esse controle não mais aconteceria pela proibição ou interdição sobre o corpo do indivíduo; ao contrário, se daria pela preservação de uma certa autonomia (Fonseca, 1994, pp. 38-39). Assim, para a sua efetivação, a tecnologia disciplinar se generaliza por todo o corpo social: além da própria justiça, passa a ser efetuada por uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como as instituições de vigilância, como a polícia, e de correção, como as instituições psiquiátricas, médicas e educacionais, produzindo aquilo que Foucault chama de sociedade disciplinar (Foucault, 1987, p. 178).

A Sociedade Disciplinar é um empreendimento voltado para a formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, torna o corpo tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que é um processo de intervenção e de manipulação sobre o corpo; a manipulação é calculada em relação a suas dimensões, em relação a seus gestos, a suas palavras e a seus comportamentos. Essa “ortopedia social” passa a ser demandada e encarnada pelas instituições, mas não só aquelas voltadas para o encerramento; a regra passa a valer para as escolas, hospitais, fábricas e empresas (Foucault, 1987, p. 119).

Considerando essa perspectiva de produção de corpos disciplinados e úteis, estabeleceremos uma analogia com a sexualidade, procurando compreender os mecanismos disciplinares presentes nas práticas desenvolvidas no cotidiano das organizações escolares que produzem através da repressão, apresentada sob a forma de esquemas de “docilidade” e de silêncio, uma sexualidade manipulável e dócil.

Foucault define a disciplina como uma verdadeira anatomia política do detalhe que é efetivada através de um procedimento de observação constante: a vigilância (Foucault, 1987, p. 143). Para ele, a descrição mais completa do mecanismo de vigilância e

de sua forma de atuação, ao mesmo tempo sutil e abrangente, seja a arquitetura do Panóptico de Bentham.

O Panóptico descrito por Bentham era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior como para o exterior. Em cada uma das celas havia, segundo o objetivo da instituição, um doente, um condenado, um louco, um aluno. Como cada cela dava ao mesmo tempo para um interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava tudo através de venezianas e de postigos semicerrados de modo a ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo (Foucault, 1987, pp. 166-167).

É interessante observar que muitas construções escolares ainda hoje mantêm parte dessas características: salas de aula que, por vezes, não apresentam paredes laterais, mas postigos semicerrados ou janelas de vidro que permitem a observação/vigilância completa de todo o seu espaço; o pátio, em geral, se localiza no centro da construção, o que permite a sua vigilância nos horários em que está sendo utilizado, como no recreio, por exemplo, a partir de qualquer ponto da escola.

Para essa vigilância, a escola define as pessoas e/ou cargos que deverão exercer essa função como, por exemplo, o auxiliar de coordenação ou de disciplina. Uma das tarefas atribuídas a este profissional, “o vigilante”¹⁶ designado para este cargo, é de

¹⁶ Foi interessante observar no trabalho empírico que os profissionais que ocupavam essa função nas escolas dedicavam boa parte de seu tempo de trabalho pensando e desenvolvendo estratégias de vigilância, como se esconder em locais estratégicos para observar os alunos, “fazer de conta” que estavam olhando em outra direção ou ainda que não estavam prestando atenção às situações que estavam acontecendo. Além disso, observamos também a expressão de prazer por parte desses “vigilantes” quando essas estratégias funcionavam provocando algum tipo de interferência: “orientação” e/ou punição.

observar se a sexualidade, por exemplo, está sendo vivenciada e manifestada pelos alunos e professores de acordo com as normas e convenções das escolas.

Caso alguma atitude, mesmo que sutil ou pequena, como um olhar, um gesto, uma palavra, em relação à sexualidade se afaste ou escape às atitudes esperadas pela escola, o “vigilante”, enquanto agente desse processo disciplinar, emprega a sanção normalizadora através do exercício, ou seja, da repetição ou do treinamento das condutas em relação à sexualidade, a fim de torná-las cada vez mais conformes às regras. Esse exercício tem uma dupla função: a primeira é de servir de castigo a atitudes e comportamentos considerados desviantes; e a segunda, exercitar a prática daquilo que estaria de acordo com a regra (Foucault, 1987, pp. 149 e 150).

A sanção normalizadora irá funcionar ao lado de um sistema de recompensas que irá reforçar a idéia do “bom comportamento sexual”, produzindo assim uma sexualidade “docilizada”. Esse processo de sanção normalizadora se faz presente em algumas organizações escolares, principalmente nas matérias “apêndices” do currículo como religião¹⁷ ou filosofia, onde, em geral, são reforçadas as normas da escola em relação à sexualidade, bem como o que seria uma atitude sexual adequada.

Os processos de vigilância e de sanção normalizadora combinados originam o instrumento do exame. Este tem por objetivo inverter o sentido da visibilidade: ao invés de se expor ou mostrar para ser reconhecido e respeitado, as relações de poder devem permanecer ocultas, pois é essa inversão que garante a visibilidade cada vez maior e mais detalhada daqueles que se submetem à sua atuação (Foucault, 1987, p. 156).

¹⁷ Na escola B, na disciplina de religião era feito também o que a escola chamava de “discussão sobre sexo”; nesta, discutia-se o que era certo e errado em termos de comportamento como “procurar casar virgem, respeitar os homossexuais e as prostitutas até porque eles são seres humanos; rezar por eles porque são pessoas perdidas no mundo”.

Algumas organizações escolares “orientam” seus “vigilantes” a se aproximarem e até se “misturarem” aos alunos e professores a fim de garantir a observação e a apuração de toda e qualquer atitude, comportamento ou informação em relação à sexualidade para, assim, analisar, classificar e intervir nas que forem consideradas ameaçadoras para o seu bom funcionamento. Assim, é comum esses “vigilantes” participarem das conversas, das discussões entre os alunos e professores, assim como, assumirem um papel de “confidentes” e “aconselhadores” das questões que envolvem a sexualidade e os vínculos afetivos. Porém, esse jogo de aparências se desenvolve com um único sentido: possibilitar a expansão e a efetividade do poder, não mais pela censura, mas sim pela permissividade da produção e expressão de discursos e atitudes.

O exame produz também um arquivo onde são documentados todos os fatos ou situações observadas. Nele estão registrados os hábitos, as reações, as situações que escaparam às determinações da organização escolar. Assim, cada aluno, cada professor tem um documento que pode ser pesquisado e analisado quando for necessário. Nesse sentido, os alunos e professores que apresentam constantemente atitudes consideradas inadequadas tornam-se um caso, passando a ser avaliados e “encaminhados” para o treinamento, o re-treinamento, a classificação (normal/anormal), a normalização e até a exclusão¹⁸ (Foucault, 1987, p. 159).

¹⁸ Para promover esse processo de avaliação e encaminhamento dos alunos, as organizações escolares desenvolveram também, além da estrutura interna de vigilância, uma estrutura técnica de suporte paralelo, onde os alunos passam a ser “treinados” por vários profissionais: o psicólogo e o fonoaudiólogo, por exemplo. É óbvio que por vezes esse “treinamento” é necessário, em função das dificuldades apresentadas pelos alunos, o que pode interferir em seus processos de aprendizagem; porém, muitos professores relataram que as escolas têm feito desse tipo de prática uma rotina, sem esclarecer os critérios sob os quais os alunos devem ou não ser encaminhados a esta. Pode-se perguntar então se esse procedimento de fato corresponde às necessidades de aprendizagem educacionais dos alunos ou se representariam um processo de ortopedia social?

Além desses instrumentos de vigilância, a organização escolar utiliza outros mecanismos que permitirão caracterizar o poder disciplinar, especificamente aquele relacionado à produção de uma sexualidade “dócil”; são eles: a distribuição espacial e o controle das atividades. A distribuição espacial refere-se à distribuição espacial dos indivíduos na organização escolar tanto na série que ocupam, como também no lugar que é ocupado na sala de aula. Além disso, corresponde também ao disciplinamento do uso dos espaços, já que alguns são coletivos, como a sala de aula, a quadra, o pátio, e outros são individuais e privativos, como os banheiros e vestiários.

É interessante observar que mesmo diante dessa distribuição e disciplinamento do espaço, os alunos descobrem “espaços alternativos” para vivenciarem a sua sexualidade, rompendo e desafiando, mesmo que de maneira momentânea, esse sistema disciplinar. Assim, um olhar um pouco mais cuidadoso nos permitiu observar a presença de adolescentes conversando, trocando carícias, se beijando “entre paredes”, debaixo de vãos de escadas, debaixo das mesas dos professores, nos espaços desprezados e considerados não ameaçadores à ordem pela escola.

Já o controle das atividades refere-se não só ao tempo utilizado para a realização das mesmas, mas também e principalmente ao controle do corpo e da sexualidade. Este último efetivado por alguns procedimentos disciplinares como, por exemplo, as práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física que embora devessem, como o próprio termo sugere, promover uma educação do corpo, essas em geral apresentam uma ênfase no treinamento corporal o que pressupõe o rendimento, a mimese e a repetição de movimentos que são produzidos pela utilização da técnica, em detrimento de trabalhos corporais que envolvem o gesto, o que pressupõe a sensibilidade, a espontaneidade e a

criatividade dos movimentos, possibilitando “novas” descobertas em relação ao corpo e à sexualidade.

Pode-se dizer, então, que a partir das técnicas e procedimentos disciplinares a sociedade disciplinar atua, não mais através de formas repressoras, mas sim através da produção e da distribuição capilarizada das relações de poder, onde a educação, enquanto uma das instituições características desse tipo de sociedade, desenvolve uma tecnologia política do corpo, composta por diferentes funções disciplinares sobre o espaço, as atividades, o tempo, os corpos e as forças, produzindo o indivíduo moderno, marcado pela docilidade e utilidade, como efeito e instrumento de certas formas históricas de poder.

Considerar a repressão da sexualidade na organização escolar nos permite refletir e acompanhar os dispositivos e representações que efetivamente poderão ou não contribuir para a produção de uma sexualidade desvinculada de algum processo repressivo, desvinculada da ordem biologizante e naturalizada, como apontada em nossa construção da sociologia da sexualidade, uma sexualidade enfim múltipla.

1.3. A repressão das sexualidades múltiplas: a homossexualidade.

A homossexualidade é uma representação da sexualidade que se distancia da ordem biologizante e naturalizada e, por isso, concentram-se de maneira intensa em torno da mesma, preconceitos e discriminações.

Para essa análise, faz-se necessária uma breve digressão a fim de situarmos a homossexualidade a partir de olhares diversos, seja do essencialismo histórico, seja do construtivismo social. Tais olhares revelam a diversidade dos acontecimentos históricos.

São os casos da Civilização Grega e do Império Romano, onde havia uma evidente tolerância com o tema. Na Igreja da Idade Média, por outro lado, fortaleceu-se uma visão estigmatizante do homossexual; tal visão contribuiu paradoxalmente para inspirar os dogmas da ciência moderna que diagnostica a homossexualidade como doença.

Historicamente, a homossexualidade sempre foi um tema inquietante, gerando polêmicas e refletindo as condições de aparecimento do patriarcalismo. Esta inquietação social se acentuou especialmente a partir da década de 1990, do século XX, com o aumento do número de pessoas infectadas pelo vírus do HIV. Essa epidemia ampliou tanto os preconceitos e mecanismos repressivos como contribuiu para tornar públicos aspectos da vida sexual que eram tidos como tabus (uso de preservativo, prazer, etc)

Na tentativa de responder a essa questão, duas perspectivas teóricas foram desenvolvidas e sobre as quais faremos alguma referência: a primeira calcada numa determinação natural do desejo, o essencialismo histórico, e a segunda, em sua determinação cultural, o construcionismo social.

A perspectiva do essencialismo histórico ostenta a convicção de que há algo inerente à natureza humana, inscrito nos corpos e em sua fisiologia, na forma de um instinto ou energia sexual, que define a identidade homossexual. Um dos autores que se destaca no estudo da identidade sexual a partir desta perspectiva é John Boswell, sustentando a idéia de que a essência da identidade de um mesmo gênero sempre existiu ao longo de boa parte da história, ao menos até a época sobre a qual se tem conhecimento (Boswell, 1980; 1992; 1994; 1998).

Em um de seus estudos, Boswell (1998) ofereceu evidências de que as igrejas cristãs nem sempre condenaram relações sexuais entre pessoas do mesmo gênero, havendo até mesmo um ramo do catolicismo que chegou a abençoar uniões entre esses indivíduos.

Indo além, esse estudioso observa que uma identidade especial estava, de fato, ligada a amantes do mesmo sexo nas culturas antiga e medieval (Boswell apud Lipkin, 1999, p. 15). Embora os essencialistas admitam que os nomes para o sexo entre pessoas do mesmo gênero e seus praticantes tenham variado com o passar do tempo, argumentam que um tal desejo sempre tornou uma pessoa significativamente diferente das demais. Os amantes de mesmo gênero, para os essencialistas, eram socialmente rotulados e internalizam a idéia de distinção em sua própria mente.

Recentemente, alguns estudos biogenéticos teriam evidenciado a partir da análise de um grupo de homens homossexuais a existência de uma versão diferente do cromossomo X masculino, o qual seria responsável pela tendência homossexual (Connor e Wilkie, 1993). Nessa mesma direção, um estudo realizado em 1995 evidenciou uma relação entre homossexualidade e impressões digitais. Na comparação entre heterossexuais e homossexuais, estes teriam 30% mais de estrias na mão esquerda (Revista Veja, 1995). Evidentemente, muitas dessas conclusões ditas científicas, mereceriam ser revistas à luz de outras hipóteses.

Acreditamos, pois, que na medida em que a heterossexualidade é privilegiada em nossa sociedade, as vias heterossexistas podem influenciar as abordagens de pesquisa nos levando a questionar os resultados destas pesquisas a partir de algumas questões como: quem define as questões e os objetos de estudo? O que é considerado e ignorado nos estudos? Sob um viés sexista, como considerar o fato de as pesquisas sobre a homossexualidade masculina serem mais recorrentes que as do lesbianismo? Sabemos que todo projeto científico se estabelece a partir de valores sociais e culturais que estão, a todo o momento, envolvendo o pesquisador. Acreditamos então, que muito mais que discutir os

estudos e seus resultados vale refletir sobre os motivos que levam à busca da etiologia da homossexualidade, de modo a evitar os perigos de análises fixadas por preconceitos.

No sentido oposto, a perspectiva do construcionismo social problematiza a constituição pré-fixada da identidade sexual, argumentando que essa é produzida numa teia de diferentes significados culturais, simbólicos e eróticos. Os autores que representam esta concepção têm questionado amplamente os estudos essencialistas, afirmando que uma tal identidade homossexual não existia antes dos fins do século XIX (Rust, 1995, p. 27; MacIntosh e Padgug apud Lipkin, 1999, p. 16; Weeks, 1999, p. 43).

Os construcionistas sociais acreditam que todas as identidades são inventadas e modeladas por forças sociais, ou seja, para eles a sociedade forneceria instruções e modelos para que fossem desempenhados os papéis ligados à identidade. Além disso, ratificam a idéia de que não há essência biológica da sexualidade que seja imune à influência social e que até mesmo as fantasias sexuais se constituiriam num roteiro aprendido no plano social (Rust, 1995, p. 27; MacIntosh e Padgug apud Lipkin, 1999, p. 16; Weeks, 1999, p. 43). Nessa linha de reflexão, o construcionismo social privilegia a idéia de que a homossexualidade seria definida por uma escolha ou opção sexual do próprio indivíduo.

Essa afirmação tem gerado algumas dúvidas em relação a essa perspectiva no sentido de questionar se alguém conseguiria, de fato, fazer uma escolha ou uma opção. Ou seja, partindo dos pressupostos da existência da bissexualidade e do inconsciente apontadas por Freud, até que ponto as pessoas teriam condições de dirigir seu desejo para a homossexualidade? Tendemos a concordar com a posição de Trevisan (2000), para quem as pessoas fariam sim uma opção ou escolha sexual de serem socialmente homossexuais e não a opção ou escolha de desejarem homossexualmente (Trevisan, 2000, p. 34).

Em síntese: os estudos e discussões em ambas as perspectivas não apontam para alguma conclusão a respeito da etiologia da homossexualidade. Mantém-se com isso, o estado da dúvida e da incerteza, proporcionando, de um lado, o estímulo para a continuação dos estudos, o que em certa medida aprofunda a discussão e reflexão sobre esse tema e, de outro, o impedimento da normatização da homossexualidade. Mesmo assim, ela se mantém como uma representação que indica a multiplicidade, a plasticidade e complexidade da sexualidade humana.

Analisando os significados sexuais na Grécia clássica e na Roma antiga, observa-se que embora até fosse comum a homens mais velhos manter relações sexuais com rapazes, os construcionistas sociais rejeitam nomear tais relações de homossexuais. Argumentam os autores que tal conceito não se aplicaria àquela época. Além disso, esses estudiosos observam que, antes da expansão do Cristianismo, as atividades sexuais entre pessoas do mesmo gênero não eram registradas de forma particular e que, até fins de 1800, quando se criou essa nomenclatura, não podia ter sido desenvolvida uma identidade homossexual (Rust, 1995, p. 27; Lipkin, 1999, p. 17 e Weeks, 1999, p. 45), ou melhor, um discurso sobre a homossexualidade tal como o conhecemos na contemporaneidade.

Na sociedade grega antiga, a atividade sexual não era homo ou heterossexual. Um cidadão mais velho, no papel de mentor de um rapaz jovem, poderia manter com este práticas sexuais que hoje seriam chamadas de homossexuais, mesmo que o gênero dos parceiros não tivesse importância para o par. Na verdade, a identidade sexual provinha do poder ou do *status* do indivíduo e de sua posição literal no ato sexual. De um homem adulto, esperava-se penetrar um parceiro passivo que era, de algum modo, inferior como, por exemplo, um jovem rapaz num estado de pré-cidadania, uma prostituta (ou um

prostituto), um escravo, a esposa (todas as mulheres da classe das cidadãs eram confinadas ao *status* legal de menores).

Restrições recaíam sobre o velho mentor (o ‘*erastes*’) e seu jovem protegido (‘*eromenonos*’) em relação à ‘idade’ do jovem rapaz, ao ‘tipo’ de atividades eróticas permitidas e à ‘duração’ do relacionamento. Pesquisadores discordam sobre a necessidade de os jovens serem fisicamente belos ou apenas de bom caráter. Há ainda dúvidas quanto ao fato de a união ser baseada em amor, obrigação civil ou em noções pré-helênicas de se transmitir o poder do homem mais velho ao mais jovem por meio do sêmen (Lipkin, 1999, p. 18). A explicação consensual dos construcionistas sociais a respeito das atividades sexuais na Grécia Antiga está baseada na posição freudiana de que os gregos teriam honrado o instinto sexual (masculino) em todas as suas formas, independentemente do objeto sexual (Lipkin, 1999, p. 17).

Para Foucault, a visão dos homens privilegiados, no mundo grego, era de que a moralidade sexual se baseava num exercício de poder, não apenas sobre o mais fraco, mas também sobre o *self*. Na Grécia antiga, os homens poderosos provavam sua dimensão ética ao restringir todos os seus apetites, incluindo o erótico. Quantidade, tempo, lugar e posição eram regulados, mas não o gênero do objeto sexual. O regime de elite auto-imposto demandava um comportamento sexual contido: não faça muito, faça sempre que for apropriado e não seja passivo (Foucault, 1990, pp. 83 e 84). O testemunho desdenhoso em julgamentos civis e a poesia satírica mostram que os homens gregos eram vítimas de troças ao ceder às prerrogativas do falo e permitir a penetração. Nesse sistema pré-cristão, a condenação que recaía sobre o homem passivo envolvia o problema do *status*, não propriamente o contato sexual com um indivíduo do mesmo gênero.

As características da sexualidade na Roma Antiga aproximam-se das apresentadas para a Sociedade Grega, pois se prestava atenção não ao gênero dos parceiros sexuais, mas à sua posição. Isto é, esperava-se que membros menos poderosos deviam se submeter a homens de status superior, ou seja, era admitida a homossexualidade masculina, desde que a condição social do sujeito passivo da relação fosse escrava. Ser ativo é ser um macho, qualquer que seja o sexo do parceiro dito passivo, conceito que ainda é vigente nos dias de hoje, pois para o homem contemporâneo, a virilidade está associada à questão da penetração (Catonné, 2001, p. 40). Quanto às mulheres, estas eram consideradas servis e inferiores ao homem, pois se pensava que estas não tinham desejos sexuais.

1.3.1. A emergência das sexualidades modernas

A partir da Era cristã um código distinto aos apresentados anteriormente no que diz respeito aos prazeres sexuais começa a se desenvolver, na medida em que o desejo erótico passou a ser visto como perigoso. A fidelidade sexual no casamento tornou-se uma virtude para os primeiros cristãos e a prática sexual por prazer passou a ser considerada pecado. Assim, a Igreja tolerava a relação sexual, desde que dentro do casamento e com a finalidade de reprodução (Lipkin, 1999, p. 19; Catonné, 2001, p. 43).

O controle exercido pela Igreja sobre a sexualidade no período medieval iniciou-se pela nobreza e, posteriormente, abrangeu as camadas mais humildes. Tal controle se fez mediante a instituição do medo, da culpa, da vinculação do desejo e do ato sexual ao pecado e, principalmente, através do sacramento e da confissão, pois era por meio dele que o pecador conseguia a absolvição (Catonné, 2001, pp. 57 e 58).

Em relação à homossexualidade, aqueles que mantinham relações sexuais apenas com indivíduos do mesmo gênero não eram significativamente distinguidos daqueles que cometessem o pecado da sodomia ou adultério com parceiros de gênero oposto. Por sua transgressão, não receberiam qualquer rótulo/identidade além da de ‘pecadores’. Não seria aposto a eles o rótulo de um tipo diferenciado de ser humano. Seriam, todos, pecadores (Lipkin, 1999, p. 19).

Por volta da metade do século XIV, a visão da sociedade quanto à identidade sexual era muito diferente da que existiu no mundo antigo. Essa mudança foi produzida pela interferência da Igreja e do Estado que se recusavam a admitir a possibilidade de existência da bissexualidade. Nessa época em que o conceito de bissexualidade foi descartado da consciência da sociedade, iniciou-se um processo de estabelecimento da sexualidade a partir de polaridades: entre o reprimido e o que é reconhecido.

Num momento ulterior, a economia agrária da era pré-industrial determinou decisivamente a identidade social dos indivíduos. O sistema dependia em tão grande medida do fornecimento de crianças trabalhadoras e das convencionais unidades de produção familiar, que havia poucas oportunidades para o desenvolvimento de qualquer outro senso de identidade que transcendesse o que fosse permitido pela economia. A identidade pessoal e a de grupos eram tomadas a partir da vida religiosa e da familiar.

O desenvolvimento das categorias de sexualidade tornou-se possível por mudanças de natureza econômica. A industrialização, que fez com que as pessoas abandonassem a agricultura familiar, permitiu aos indivíduos prestar atenção maior aos desejos extra-reprodutores e a levar em consideração relações sexuais fora do âmbito

familiar. As novas condições sociais conduziram as pessoas a observar de forma distinta a maneira como se colocavam no mundo e a perceberem, então, quem elas eram.

Jeffrey Weeks observa que a subcultura homossexual moderna teve início na segunda metade do século XIX, de modo que as pessoas que se interessavam sexualmente por indivíduos do mesmo gênero podiam descobrir-se uns aos outros, na cultura das cidades em crescimento (Weeks, 2001, p. 65). No entanto, vale salientar que esse processo de descobrimento do “igual” e do “diferente”, somado à transformação na vida familiar, a partir do século XVII, e as definições dos papéis sociais e sexuais masculinos e femininos, levou a um processo de estigmatização dos homens que não se conformassem e/ou não correspondessem aos papéis sociais e sexuais deles esperados. Esses homens eram categorizados como não sendo homens de verdade, o que Marcel Proust, no início do século XX, chamou de *homme-femme* (“homem-mulher”) (Weeks, 2001, p. 67).

Por outro lado, a ciência a esse tempo, começou a competir com a religião pela supremacia do pensamento. Os cientistas começaram a estudar e tentar caracterizar cientificamente a homossexualidade. *Invertido* foi o primeiro termo empregado no século XIX a denotar uma pessoa que demonstrasse um comportamento desviante no que diz respeito ao gênero, pois se acreditava que tanto homens como mulheres apresentavam desajustes evidentes entre alma e corpo, parecendo ter invertido os papéis referentes aos seus gêneros naturais. De alguma maneira, a escolha dos objetos sexuais tornou-se de suma importância no sistema classificatório (Lipkin, 1999, p. 20).

A criação do termo “homossexual” foi de um autor panfletário da cidade de Leipzig, em 1869. Esse termo popularizou-se em 1887 por meio de Krafft-Ebbing, na segunda edição de seu livro “Psicopatia sexual” (Lipkin, 1999, p. 20). É interessante

observar que embora fosse uma primeira noção de homossexualidade, por ter sido definida num livro de “Psicopatia sexual”, seu significado já aludia de alguma maneira à doença mental, o que posteriormente vai ser acolhido pela psiquiatria ao apresentar a homossexualidade como um transtorno mental.

Ressalte-se que a emergência do conceito de homossexualidade surgiu simultaneamente a partir da necessidade de definição do conceito de heterossexualidade (Lipkin, 1999, p. 21; Weeks, 1999, p. 61). Segundo Weeks (1999, p. 63), os termos foram usados pela primeira vez em 1869 por Karl Kerbeny, um escritor austro-húngaro, com a intenção de colocar na pauta política da Alemanha (que em breve seria unificada) a questão da reforma sexual, especialmente a revogação das leis anti-sodomistas. Nesse sentido, esses termos faziam parte de um projeto inicial assumido pela disciplina de sexologia, que definia a homossexualidade somente como uma forma distinta de sexualidade, como uma variante benigna, incluída como uma categoria geral de sodomia. Ironicamente, o termo “heterossexual” foi inicialmente aplicado a homens que desfrutavam do prazer “anormal” do sexo sem fins reprodutivos. Até então, a dificuldade apresentada estava na definição de uma noção de sexualidade normal.

Já no final do século XIX e começo do século XX, com a necessidade de se definir mais claramente os tipos e as formas do comportamento e da identidade sexuais, a Psicologia começou a fazer um uso subversivo desse novo sistema instituindo uma noção de sexualidade categórica, tornando-se esta uma característica aceita em relação à psique, um relevante traço de caráter de quem uma pessoa viria a ser. Assim a homossexualidade, até então considerada uma variante benigna da normalidade, passou a ser vista como uma força que preocupava, consumia, pervertia e incriminava o invertido; passou a ser

classificada como perversidade sexual, construindo a idéia de uma natureza distintiva e exclusivamente homossexual. Era, definitivamente, uma doença.

Aos poucos o uso da palavra heterossexualidade passa a ser mais freqüente e mais aceita e, com isso, a distinção de uma sexualidade normal e anormal assume grande importância no sentido da redefinição da norma e do controle social. Essa redefinição da norma dividiu as atividades relacionadas à sexualidade através de um processo de institucionalização da heterossexualidade. Essa tarefa foi desenvolvida pela sexologia a partir de certos pontos: a) definição das características básicas do que constitui a masculinidade e a feminilidade, sob o prisma do biológico; e b) catalogação das diferentes práticas sexuais, classificando-as como normais e anormais.

Na medida em que houve a produção e fixação da heterossexualidade como norma ou padrão, concomitantemente se produziu também a rejeição da homossexualidade. É interessante observar que essa rejeição do “outro”, diferente e subjugado, cumpre uma função fundamental na sociedade, a saber: a afirmação da norma e de uma identidade hegemônica sem a qual uma suposta “ordem” social não seria possível. O mundo se dividiria entre os heterossexuais e homossexuais, biologicamente diferenciados, da mesma forma que o masculino e feminino, o normal e o patológico; a dicotomia novamente faz-se presente.

No entanto, para além da sexologia, há de se considerar que o desenvolvimento dos termos heterossexualidade e homossexualidade não dependeram exclusivamente da literatura dessa área; alguns fenômenos histórico-culturais contribuíram para o fortalecimento da heterossexualidade enquanto instituição como: a mudança nos padrões de fertilidade e a utilização de técnicas de controle de natalidade e aborto, do mesmo modo, a ênfase, no século XX, do sexo como prazer trouxe a reflexão da busca da satisfação nas

relações sexuais de casais (Weeks, 1999, p. 64); tais fenômenos contribuíram para novas significações da sexualidade, inclusive sobre a homossexualidade, o que teve repercussão sobre os padrões de normalidade baseados na heterossexualidade.

Por conseguinte, a partir do final do século XX, a homossexualidade passa a ser vista como uma opção ou uma orientação, dando novos rumos à revolução sexual empreendida a partir dos anos 60. A sociedade normatizada, ou seja, onde o corpo tinha a função específica de procriar, passa a ser questionada, aflorando com isso a busca do prazer, independente do sexo e da função. Essa revolução com base na idéia da igualdade entre os sexos permitiu a organização de grupos e de movimentos, como os feministas e dos homossexuais, que reivindicam um lugar social de maior reconhecimento e maior liberdade na expressão corporal, sexual e verbal.

Especificamente em relação aos movimentos homossexuais, tem surgido a reivindicação sobre a ampliação do grau de tolerância legal – como, por exemplo, a legalização do casamento homossexual – mas, também, tem se estimulado reflexões mais amplas e profundas relacionadas com as funções estratégicas que as preferências sexuais desempenham e como estas são percebidas pela sociedade (Foucault, 2000, p. 17).

1.3.2. A homossexualidade no Brasil contemporâneo

O surgimento do Movimento de Liberação Homossexual no Brasil, segundo Trevisan (2000, p. 336), fez parte de um processo mais amplo de abertura e de diálogo com o mundo. Esse movimento de abertura que permitiu, pouco a pouco, o retorno ao Brasil dos exilados políticos, introduziu novas inquietações nos âmbitos da ecologia, dos movimentos

feministas, anti-racistas e homossexuais. Iniciava-se, então, uma época de novos desafios aos valores sociais com a discussão e o questionamento sobre o uso das drogas, dos códigos sexuais como a virgindade feminina antes do casamento e da heterossexualidade normativa para homens e mulheres (Trevisan, 2000, pp. 340-343).

Os movimentos feminista e homossexual buscavam romper com a idéia presente na sociedade de sexualidade biologizante e naturalizada, ou seja, da sexualidade como sinônimo de procriação e de heterossexualidade para buscar instituir a idéia das sexualidades alternativas.

Nesta mesma década ocorre, segundo Trevisan (2000), o desbunde gay: uma série de acontecimentos em diversos espaços da vida social que trouxe à tona variadas expressões da homossexualidade no Brasil. Elas se tornaram visíveis na arena política dos movimentos sociais e minoritários, na cultura e na mídia através de artistas e obras teatrais, musicais e na literatura como, por exemplo, o grupo “Secos e Molhados” e o lançamento do *Jornal Lampião*, entre outros (Trevisan, 2000, pp. 287 e 342). Tal contexto criou condições para o surgimento dos primeiros núcleos do movimento homossexual, que reivindicavam a liberdade às práticas sexuais, o direito à cidadania, os direitos humanos e a liberação e afirmação da identidade homossexual.

No entanto, a partir do final dos anos 70, esse movimento pouco a pouco foi se reduzindo, restando somente alguns grupos que não tinham condições de mobilização, com exceção do Grupo Gay da Bahia. Somente no final dos anos 80, o movimento homossexual ressurge em função da epidemia da AIDS, a fim de refletir, orientar e “lutar” contra o estigma que estava sendo imposto aos homossexuais (Trevisan, 2000, pp. 365-366). A tentativa dos grupos como o GAPA – Grupo de Apoio e Prevenção à Aids – era de desvincular a AIDS, por vezes chamada de epidemia gay, da homossexualidade,

promovendo a idéia de que o vírus da AIDS não era uma exclusividade desse grupo, mas extensível às pessoas, em geral. Esse fato foi evidenciado pelas pesquisas que apontavam o aumento do número pessoas infectadas pertencentes ao grupo heterossexual em relação às pertencentes ao grupo homossexual (Haigh, 1999, pp. 3-7).

A presença da AIDS no cotidiano da sociedade brasileira provocou o aprofundamento das discussões a respeito da homossexualidade, nos jornais, revistas e na televisão o que, de um lado, veio a contribuir para a desmistificação dessa identidade sexual e, de outro, reforçou a intensificação do estigma, do estereótipo e da discriminação contra o homossexual. Tais discursos, reações e contra-reações, estimularam as mobilizações. Como já ocorria em alguns países do mundo, em 1995 acontece no Rio de Janeiro a 1ª Parada Gay do Brasil. Em São Paulo, no ano de 2000, a Parada Gay reúne cerca de 100 mil pessoas, tornando esse evento, a partir de então, obrigatório para as comemorações da luta pelos direitos civis dos homossexuais. Em 2003, o tema “Construindo Políticas Homossexuais” orientou a Parada Gay de São Paulo.

PARTE 2 – A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E A SEXUALIDADE

Nesta parte, pretende-se analisar o objeto empírico deste estudo. Com tal objetivo, dividiu-se o bloco em três capítulos. O primeiro capítulo, **“Métodos e Procedimentos da pesquisa”**, apresenta a metodologia empregada. No sentido de tipificar as instâncias com as quais trabalhamos, apresentamos a Tipologia de Instâncias (Institucional, Organizacional e das Práticas Discursivas), bem como as técnicas de pesquisa e a coleta de dados, os grupos analisados e os procedimentos de análise. O segundo capítulo denominado **“Sexualidade e dispositivos institucionais”** versa sobre os dispositivos institucionais da sexualidade, enfocando, a partir de uma leitura histórica, a produção de uma política do silêncio em relação à implantação da educação sexual no Brasil; tal silêncio foi mantido até o início da década de 80; apenas em 1996, rompe-se esse silêncio com a produção dos P.C.Ns que incluíram o tema transversal “Orientação Sexual”. Seguindo a trajetória apresentada anteriormente, ainda neste segundo capítulo, temos uma sessão denominada **“A implantação da educação sexual no Estado de Pernambuco: uma breve reconstrução de sua história”**, a qual apresenta o processo de implantação do Programa de Educação Sexual para a comunidade escolar desenvolvido nos períodos de 1987 a 1990 e 1995 a 1998. Esclarece igualmente, a “desativação” desse processo provocada pela instalação de uma política do silêncio que, para além do não dito, se ampliou no sentido de apagar, através de mecanismos de “esquecimento”, desprezo e descaso, quase todo o material e documentação produzidos sobre este Programa. O terceiro momento, **“P.C.Ns.: Dispositivo institucional – a sexualidade como multiplicidade de formas de expressão”**, versa sobre o papel dos P.C.Ns no rompimento da política do silêncio em relação à sexualidade com a inclusão do tema transversal “Orientação Sexual”.

Observa-se certo avanço em relação à concepção de sexualidade vigente, pois acrescenta à dimensão biologizante e naturalizada outras dimensões – social, histórica, cultural e psicológica/emocional – permitindo que ela se manifeste através de diferentes formas de expressão, inclusive a homossexual.

No terceiro capítulo, **“O ‘dever ser’ e o ‘querer-viver’ a sexualidade na organização escolar”**, apresentaremos as alternativas que a própria organização escolar oferece para produzir uma sexualidade não mais calcada no “dever-ser”, mas sim no “querer-viver” a sexualidade. Este terceiro capítulo está subdividido em cinco momentos: no primeiro, denominado **“Em nome do Pai: estruturação e encarnação dos valores e normas da Instituição Educacional”**, pretendemos apresentar o processo pelo qual a organização escolar materializa, através de documentos e do estabelecimento dos modos de funcionamento os valores e normas sobre a sexualidade estabelecida pela Instituição Educacional. No segundo momento, denominado **“Função Paterna e trajetória do dispositivo institucional P.C.Ns. nas Organizações Escolares”**, pretendemos identificar a manutenção de uma ordem de funcionamento da organização escolar patrimonialista/paterna. O terceiro momento, denominado **“O regulamento interno das Escolas: a proibição da escolha e dos vínculos personalizados e a proibição de se distinguir”**, apresentaremos a produção de regulamentos e normas que impõem o desenvolvimento de escolhas e de vínculos personalizados com base na desconsideração da alteridade. O quarto, denominado **“A circulação das regras no cotidiano das organizações escolares: biologização, preconceito e estigmatização da sexualidade”**, contribui para a compreensão da força da “ordem” biologizante e naturalizada da sexualidade presente na circulação das regras no cotidiano das organizações escolares, produzindo o lugar da norma e do desvio. E no quinto momento, **“O jogo de ‘esconde-**

esconde’: **dinâmicas do ‘querer – viver’ a sexualidade**”, pretendemos demonstrar como os alunos escapam dessa “ordem” instituída e criam alternativas através de um jogo de “esconde-esconde”, para vivenciar a sua sexualidade.

CAPÍTULO 1- MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

1. O modelo conceitual

Propomos o tratamento do nosso objeto de estudo a partir do pressuposto metodológico da pesquisa qualitativa, pois se concentra na busca da compreensão da dinâmica das relações sociais em sua complexidade. Situam-se nessa perspectiva, por exemplo, a fenomenologia, que tem como principal referência e fonte de significados sociais, o mundo cotidiano, e a hermenêutica, entendida como arte da interpretação e da comunicação humanas (Ferreira, 1988, p. 52; Demo, 1995, p. 248).

Embora o olhar a partir da fenomenologia e da hermenêutica aponte para “uma realidade social na sua complexidade, na sua marcha histórica humana, também dotada de horizontes subjetivos” (Demo, 1995, p. 229), o desafio de analisar as dimensões subjetivas e simbólicas da organização escolar considerando a sexualidade como instituição nos leva a privilegiar os discursos para apreender representações sociais.

Para a apreensão das representações sociais da sexualidade na vida escolar, optamos por uma tipologia de análise que nos aproximasse o mais possível da realidade empírica da escola. Assim, as prioridades dadas à instituição – lugar de produção de crenças –; à organização – lugar de produção das normas e valores –; e às práticas discursivas – lugar de produção das significações e sentidos – foram definidos com essa intenção prática.

Pretende-se com isso buscar nos discursos e práticas da organização escolar a diversidade de sentidos, ocultos ou não, depositários de representações sociais.

1.1. Tipologia de instâncias - institucional, organizacional e das práticas discursivas.

A tipologia de instâncias foi assim organizada:

1) Instância Institucional – visa a análise dos dispositivos institucionais¹⁹ presentes na instituição educacional: os fenômenos do poder com seus corolários; as leis escritas e as normas explícitas e/ou implícitas das condutas referentes à sexualidade. A análise da instância institucional revela o contexto macro-social no qual se inserem as representações sociais.

2) Instância Organizacional – análise do processo pelo qual a organização escolar materializa através de documentos e do estabelecimento dos modos de funcionamento os valores, normas e representações sobre a sexualidade estabelecida pela Instituição Educacional. A análise da instância organizacional permitirá compreender a formulação dos valores quanto à sexualidade os quais repercutem na produção das subjetividades.

3) Instância das Práticas Discursivas²⁰ – se constitui na análise do processo de produção e circulação das representações sociais referentes à sexualidade presentes nas diferentes

¹⁹ Tal como já assinalado na introdução deste estudo, o termo dispositivo refere-se a “... um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (Foucault, 1995, p. 244). Há de se considerar então, que existe entre estes elementos, discursivos ou não, um campo de forças que, a depender de suas intensidades, promove mudanças de posição e de funções, o que permite que o dispositivo modifique-se quanto a sua natureza “... pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda...” (ibidem). Embora Enriquez não utilize o termo dispositivo, afirma que um dos aspectos a serem analisados no estudo da instância institucional são os meios de que essa se utiliza para controlar os indivíduos, seja pela violência (coação) ou através do modo mais eficaz de controle, a sedução, ou seja, fenômenos relegados ao poder.

²⁰ A instância das Práticas discursivas foi assim definida por designar um espaço onde os momentos de significação e ressignificação, de rupturas, de produção de sentidos acontecem através do uso ativo da linguagem, nos quais convivem tanto a ordem como a diversidade (Spink, 2000, p. 45).

instâncias, observando os processos de objetivação e ancoragem²¹; refere-se ao saber comum presente na escola que circula entre alunos, professores e diretores.

1.2. Técnicas de pesquisa e a coleta de dados

Para a apreensão das representações sociais nas instâncias descritas e nas escolas selecionadas foram empregadas as técnicas de:

a) Entrevista semi-estruturada

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados que permite a obtenção de aspectos relevantes e detalhadas sobre as referências e preocupações do entrevistado, pois supõe uma interlocução entre informante e pesquisador. Optamos especificamente pela entrevista semi-estruturada porque esta, “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Trivinõs, 1987, p. 146).

Antes de iniciarmos a entrevista propriamente dita, elaboramos um primeiro roteiro que foi testado em quatro alunos de uma Escola Pública. A partir dessas primeiras entrevistas introduzimos mudanças no roteiro a fim de permitir uma melhor compreensão das perguntas por parte dos entrevistados. Após esse processo, elaboramos então o roteiro definitivo da entrevista.

²¹ As representações sociais são constituídas a partir de dois processos básicos: a objetivação e a ancoragem. Objetivar é condensar significados diferentes para fazê-los familiares. Ao assim fazer, sujeitos sociais ancoram o desconhecido em uma realidade já institucionalizada e deslocam a geografia de significados estabelecidos que as sociedades lutam para perpetuar (Jovchelovitch, 2000, p. 81-82).

O roteiro (anexo I) testado foi estruturado em quatro módulos: 1. Dados pessoais (o que incluía formação educacional e o tempo que estudava na escola onde se realizava a entrevista); 2. Percepções acerca da sexualidade (significado e vivência da sexualidade); 3. Tratamento do tema sexualidade por parte da organização escolar (temas que eram tratados, em que disciplinas, a frequência e as formas de trabalho); 4. Normas da escola em relação à sexualidade (descrição das normas; conhecimento ou desconhecimento das mesmas; se havia concordância ou não em relação às normas; transgressões e punições).

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora e tiveram a duração de 50 minutos aproximadamente cada uma. Foram realizadas individualmente, no período de fevereiro a outubro de 2002. Todas as entrevistas foram áudio-gravadas com a permissão dos participantes e transcritas diretamente para o computador respeitando a fala dos entrevistados.

Os procedimentos adotados para a realização das entrevistas seguiram as seguintes orientações de Richardson et al. (1988): a) inicialmente, foram explicados o objetivo e a natureza do trabalho, como também, justificaram-se os critérios para a sua escolha; b) garantiu-se o anonimato do entrevistado; c) orientou-se o entrevistado sobre o fato de que ele poderia interromper e pedir esclarecimentos sobre as perguntas apresentadas.

b) Entrevista narrativa

As narrativas são uma das principais formas discursivas nas quais as representações sociais se desenvolvem; quando sujeitos sociais organizam eventos em uma trama, eles os revestem com significados, valores e afetos que são o material substantivo das representações sociais (Jovchelovitch, 2000, pp. 143 e 147). A entrevista narrativa tem

por objetivo “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível, ou da vida pública” (Jovchelovitch & Bauer, 2002, p. 93).

Neste estudo, essa técnica nos permitiu reconstruir brevemente a história do programa de educação sexual nas escolas de Pernambuco, tendo em vista a escassez de documentação e registros sobre esse assunto; ao mesmo tempo, estas entrevistas foram feitas admitindo que nas narrativas sobre este evento representações sociais seriam produzidas e difundidas.

Considerando esses elementos, foram entrevistados pela pesquisadora, dois professores responsáveis pela implantação do programa de educação sexual para a comunidade escolar do Estado de Pernambuco. Os procedimentos adotados para a realização das entrevistas seguiram as seguintes orientações de Jovchelovitch & Bauer (2002, pp. 98-100): a) explicação do contexto da investigação em termos amplos ao informante; b) apresentação do tópico inicial a fim de deslanchar o processo de narração; c) não interrupção durante o processo narrativo, até que houvesse uma clara indicação de que a entrevista dava sinais de que a história havia terminado; d) as questões que surgiram durante a escuta foram anotadas; e) ao fim natural da narração foram apresentados questionamentos.

A entrevista foi estruturada em dois módulos: 1. tópico inicial para a narração (a história do projeto de educação sexual para a comunidade escolar); 2. questões exmanentes (questões que foram formuladas para completar as lacunas da história).

c) Observação

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisa qualitativa. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações. Cabe ao observador saber ver, identificar e descrever diversos tipos de

interações e processos humanos (Vianna, 2003, p. 12). O registro das observações ocorria quando possível durante a observação ou no momento imediatamente após o seu término. Esses registros manuais eram diariamente digitados no computador, a fim de garantir que nenhuma informação se perdesse.

As observações realizadas foram assim caracterizadas: a) in natura (feitas no próprio campo objeto de interesse); b) semi-estruturada (observação do foco central do estudo, mas sem desconsiderar outros aspectos que pudessem permitir uma leitura mais apurada das situações apresentadas); c) não-participante (o observador não se envolveu diretamente nas atividades do grupo sob observação e não procurou ser membro desse grupo, porém quando observado e comentado pelos integrantes do grupo, apresentou-se e declarou os objetivos de seu trabalho); d) oculta (os observados não sabiam que estavam sob observação); e) seletiva (observação e descrição de eventos determinados em função do problema de pesquisa) (Vianna, 2003, p. 17).

Buscaram-se com a observação as situações que expressassem o mais nitidamente possível a circulação e a expressão da sexualidade nas escolas; para tal foram definidos os seguintes espaços: escola A – pátio (especialmente no horário do recreio), banheiros e salas de aula (nos períodos de intervalo, quando não havia aula); escola B – pátio (especialmente no horário do recreio), quadra poliesportiva, banheiros e salas de aula (nos períodos de intervalo, quando não havia aula).

d) Análise documental

A análise documental tem por objetivo “dar forma conveniente e representar de outro modo a informação contida no documento, por intermédio de procedimentos de transformação (Bardin, 1988, p. 45). Assim, a análise documental permite, a partir de um documento primário, a construção de um documento secundário que pode ser apresentado

sob a forma de resumos ou qualquer outra forma de condensação do documento segundo objetivos determinados (Bardin, 1988, p. 46).

Tal como apontado na técnica de entrevista narrativa, a análise documental foi feita a fim de compreender que valores quanto à sexualidade expressos sob a forma de documentos são veiculados na instituição educacional e na organização escolar. Essa análise foi feita admitindo que no conteúdo desses documentos representações sociais referentes à sexualidade seriam produzidas e difundidas.

O material utilizado na pesquisa documental pode aparecer sob os mais diversos formatos tais como fichas, mapas, formulários, cadernetas, documentos pessoais, cartas, bilhetes, fotografias, fitas de vídeo e discos. No caso deste estudo, selecionamos os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente o tema transversal Orientação Sexual, o Programa de Educação Sexual para as comunidades escolares do Estado de Pernambuco, os currículos, regimentos e regras das escolas selecionadas.

Os grupos analisados

Para empregar a tipologia de instâncias e apreender as representações sociais foram constituídos três grupos: grupo um - composto de estudantes adolescentes na faixa etária de 13 a 17 anos, dos sexos masculino e feminino, vinculados a uma escola da rede pública estadual e da rede privada, na cidade do Recife; grupo dois - composto pela Direção e professores destas escolas; e grupo três - composto pelos profissionais que participaram da elaboração do programa de educação sexual para a comunidade das escolas da Rede Pública do Estado de Pernambuco, através do DETE.

Os grupos um e dois foram constituídos a partir da escolha de uma escola da Rede Pública e uma da Rede Privada de Ensino, ambas localizadas na cidade do Recife. Essa escolha teve como critérios: a) assegurar uma leitura de realidades supostamente diferentes e b) a facilidade de acesso nosso junto à comunidade escolar. O processo de constituição da amostra no grupo um teve início em ambas as escolas, a partir de um convite feito às classes da 5ª série do Ensino Fundamental e ao 1º ano do Ensino Médio para participar das entrevistas sobre sexualidade.

A comunicação com as classes deu-se em termos simples e objetivos, no seguinte teor: “tenho interesse em realizar uma pesquisa sobre a opinião dos alunos desta escola, relativa à sexualidade e gostaria de contar com a disponibilidade de alguns de vocês para nos reunirmos e discutirmos o assunto proposto”. A seguir, foram dadas todas as explicações solicitadas pelos alunos e procurou-se mostrar que esta seria uma fase do trabalho em que eles iriam ajudar a elaborar, na medida em que forneceriam indicações sobre a temática da pesquisa.

Após o convite, os alunos inscreveram-se, num total de quarenta e dois interessados, sendo vinte provenientes da Escola A: 11 do sexo masculino e 09 do sexo feminino, e vinte e dois provenientes da Escola B: 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. A faixa etária variou de 13 a 17 anos, conforme anteriormente delimitado.

Já a amostra do grupo dois foi constituída por dois Diretores e sete Professores. A escolha dos professores para entrevista seguiu os seguintes critérios:

- a) tratar a temática sexualidade junto aos alunos no espaço da escola;
- b) ter interesse e disponibilidade para ser entrevistado.

A amostra do grupo três foi composta por dois profissionais que participaram da elaboração do programa de educação sexual para a comunidade escolar para as escolas da Rede Pública do Estado de Pernambuco.

1.3. Procedimentos de Análise

Definimos a análise de conteúdo para tratar as informações e discursos produzidos, pois, esta se constitui numa técnica de pesquisa privilegiada para a análise do sentido explícito ou implícito do material recolhido e transcrito (Triviños, 1987; Bardin, 1988; Bauer e Gaskell, 2002).

A partir das referências de Bardin (1988) e Bauer e Gaskell (2002), definimos as seguintes referências para a análise do conteúdo das entrevistas:

- a) pré-análise: leitura das entrevistas inteiras para que fosse formado um sentido para o conjunto de proposições;
- b) tratamento do material: leitura de cada entrevista com o objetivo de encontrar as unidades temáticas de representação social;
- c) interpretação das unidades temáticas: sistematização dos significados, explicações e definições em torno dos temas trabalhados;
 - c.1) observação da frequência e do encadeamento das unidades temáticas identificadas;
- d) categorização: agrupamento das unidades temáticas sob um título genérico a partir de seus pontos comuns;
- e) análise comparativa entre as unidades temáticas e o referencial teórico, estabelecendo os pontos de coerência e contradição.

No que concerne aos documentos, após a sua seleção, procedeu-se à análise particular de cada um deles, a partir das seguintes referências:

- a) pré-análise: leitura dos documentos (P.C.Ns., especificamente o tema transversal Orientação Sexual; Programa de Educação Sexual para as comunidades escolares do Estado de Pernambuco, currículos (regimentos e regras das escolas) para que fosse formado um sentido para o conjunto das proposições;
 - a.1) leitura seletiva: durante a leitura dos documentos foram destacados os parágrafos que se relacionavam com a temática da sexualidade;
 - b) análise temática: leitura dos documentos com o objetivo de identificar as unidades temáticas;
 - b.1) transcrição das unidades temáticas identificadas em cada documento;
 - c) interpretação das unidades temáticas: sistematização dos significados, explicações e definições em torno dos temas trabalhados;
 - c.1) observação da frequência e do encadeamento das unidades temáticas identificadas;
 - d) categorização: agrupamento das unidades temáticas sob um título genérico a partir de seus pontos comuns;
 - e) análise comparativa entre as unidades temáticas e o referencial teórico, estabelecendo os pontos de coerência e contradição.

Após o tratamento dado aos discursos e às informações, definimos os procedimentos que permitissem interpretar os dados obtidos. Os procedimentos foram norteados pelas seguintes diretrizes:

- a) Instância Institucional** – apreensão dos dispositivos institucionais produzidos na história da educação sexual no Brasil e no Estado de Pernambuco, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (considerados neste estudo um dispositivo institucional)

e análise dos valores, normas (explícitas ou implícitas) e condutas que estes expressam em relação à sexualidade;

b) Instância Organizacional – confronto dos dispositivos institucionais identificados na instância institucional em relação à construção das referências organizacionais; análise de como essas referências organizacionais explicitadas através de discursos e práticas relativas à sexualidade são veiculados no espaço escolar – currículo, regimento e regras, relação professor-aluno, aluno com seus pares, atividades em sala de aula e extra-classe; verificação de como tal instância influencia os processos de formulação de valores e normas quanto à sexualidade que repercutem na produção de subjetividades;

c) Instância das Práticas Discursivas – compreensão do que a Direção e os professores expressam, ocultam e instituem sobre a sexualidade em suas práticas; analisar de que maneira essas representações sociais são captadas e também produzidas pelos alunos. Observação da forma como os alunos participam da constituição de dispositivos que demarcam as fronteiras entre o certo e o errado, a norma e o desvio, orientando suas condutas e instituindo referências para a produção de subjetividades ligadas à sexualidade.

Vale salientar que as representações sociais da sexualidade atravessam e são produzidas em cada uma dessas instâncias, sendo um dos focos da análise a explicitação de suas imbricações que terminam por revelar a estigmatização e a produção de situações que expressam formas explícitas ou veladas de discriminação e violência dirigidas ao homossexual e, principalmente, a manutenção da visão naturalizada (heterossexual) da sexualidade.

CAPÍTULO 2- SEXUALIDADE E DISPOSITIVOS INSTITUCIONAIS

1. A implantação da educação sexual no Brasil: um breve histórico

Historicamente, diferentes olhares, percepções e representações sociais foram produzidos a respeito da pertinência da implantação da educação sexual nas escolas brasileiras.

De um lado, a educação sexual era considerada como importante para a formação da criança e do adolescente já que poderia permitir a produção de uma visão positiva em relação ao sexo e, assim, o estabelecimento de um clima favorável à livre manifestação de diferentes pontos de vista. De outro lado, a sua pertinência era questionada a partir da possibilidade de ser utilizada como um veículo apregoador de atitudes repressivas em relação ao sexo, inculcando nos jovens atitudes e conhecimentos eleitos como adequados por alguns para o estabelecimento dos vínculos afetivos.

Essas discussões em torno da pertinência da implantação da educação sexual movimentaram alguns setores da sociedade como a Federação Brasileira para o Progresso Feminino que, lideradas por Berta Lutz em 1920, pediram sem sucesso a sua implantação nas escolas brasileiras. Da mesma forma, em 1930, houve a iniciativa de um colégio do Rio de Janeiro de incluir em seu currículo o ensino da evolução das espécies e da educação sexual. No entanto, essa experiência inovadora para a época não perdurou durante muito tempo, já que o responsável por ela além de ter sido demitido, teve que responder a uma ação que foi movida contra ele (Bruschini, 1981, p. 101).

A década de sessenta foi um período relativamente favorável à implantação da educação sexual. Algumas iniciativas aconteceram em São Paulo, no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, nos Ginásios Vocacionais e nos Pluricurriculares. No Rio de Janeiro, o Colégio André Maurois estabeleceu em suas rotinas pedagógicas um clima considerado de grande liberdade na escola quanto às questões da sexualidade. Esse fato gerou uma reação interna por parte de alguns professores e administradores e externa por parte de algumas famílias que não concordavam com tal iniciativa, o que desencadeou uma crise de valores e de autoridade. A consequência dessa crise foi a exoneração da diretoria, a suspensão de professores e a expulsão de alunos (Werebe, 1978, p. 21; Bruschini, 1981, p. 101).

De alguma maneira, essas experiências em relação à educação sexual nas escolas despertaram um interesse crescente desta temática nos meios acadêmico e escolar, assim como nas camadas mais esclarecidas da população.

Essa circunstância estimulou a deputada federal, Sra. Júlia Steimbruck, a apresentar em 1968 um projeto de lei propondo a introdução obrigatória da educação sexual nas escolas de nível primário e secundário do país (Werebe, 1978, p. 21). Embora o projeto tenha repercutido de uma maneira positiva em boa parte dos parlamentares e nos meios intelectuais, ele suscitou também muitas reações por parte de alguns setores conservadores da sociedade, o que provocou a sua reprovação.

O relatório da Comissão de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura, elaborado pelo padre Francisco Leme Lopes, pelo Almirante Benjamin Sodré e pelo General Moacir Araújo Lopes, apresentava argumentos de base essencialmente moral para a rejeição do projeto. A seguir apresentamos sumariamente algumas partes desses argumentos, que nos permitiram apreender algumas representações sociais da sexualidade.

O padre Francisco Leme Lopes apresentou o argumento de que a educação sexual, na maioria dos casos, teria efeitos desastrosos. Escândalos provavelmente começariam a surgir bem cedo, contaminando as escolas e trazendo muitos prejuízos nas áreas de saúde, higiene e moral nas novas gerações (Werebe, 1978, p. 21).

O conselheiro Almirante Benjamin Sodré afirmou que “a expressão educação sexual deveria ser substituída por ‘educação da pureza’, já que a inocência é a melhor defesa para a pureza e a castidade”. Para o conselheiro, a educação sexual não deveria ensinar propriamente como se dá a procriação, mas sim evidenciar o que caracterizaria o sexo masculino (caráter, coragem e amor) e o sexo feminino (delicadeza, bondade e pureza) (Werebe, 1978, p. 22).

O conselheiro general Moacir Araújo Lopes concluiu que a educação sexual não era oportuna já que “não se abre à força um botão de rosa, e, sobretudo, com as mãos sujas” (Werebe, 1978, p. 22).

Identifica-se nesses argumentos, representações sociais recorrentes da sexualidade como: imoralidade individual e pública, puritanismo e pecado. Percebe-se como essas representações sociais assumem a função de um dispositivo, pois, objetiva-se a partir delas um movimento de desmobilização da circulação da sexualidade, a ser obtido através da reprovação de um projeto de lei que introduziria a obrigatoriedade da educação sexual nas escolas de nível primário e secundário. Assim, na primeira metade da década de setenta, observou-se um recuo ainda maior em matéria de educação sexual, baseado especialmente no puritanismo e no aumento da censura.

É interessante ressaltar que, embora não houvesse propriamente uma lei proibindo a implantação da educação sexual nas escolas, também, por outro lado, não havia a sua permissão legal. O que se produziu foi um “silêncio ameaçador” instalado a partir da

repressão de 68, que provocou uma certa paralisação nos administradores escolares, esvaziando qualquer possibilidade de implantação de algum programa de educação sexual.

Esse “silêncio ameaçador” faz parte da produção de uma política do silêncio que atua tanto através da instalação da censura, ou seja, “aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura”, como também, através da produção de um silêncio constitutivo que atua de maneira mais sutil e complexa, pois, instala “a censura” através da inclusão do não-dito; “é preciso não dizer para se poder dizer” (Orlandi, 1993, p. 76).

Somente a partir da segunda metade da década de 70, a partir do processo inicial de abertura política, podem ser observadas algumas mudanças em relação ao olhar sobre a implantação da educação sexual. Em 1974, o parecer do Conselho Federal de Educação sobre a educação em saúde inclui a necessidade dos alunos do 2º grau aprofundarem os conhecimentos referentes à evolução puberal, à educação sexual e gestação, como também os conhecimentos sobre desvios dos padrões de normalidade, noções de venereologia e suas implicações sociais (Werebe, 1978, p. 27).

Mesmo considerando que essa educação sexual proposta estava representada numa perspectiva biologizada e naturalizada, numa medicalização da sexualidade, vale salientar que, de alguma maneira, estimulou a discussão e, portanto, os conflitos a respeito deste tema.

Outra medida que provocou a reflexão sobre a necessidade de implantação da educação sexual foi a elaboração do Plano Nacional de Saúde Materno-Infantil, em julho de 1977, que previa a distribuição de pílulas anticoncepcionais para evitar a gravidez de alto risco.

No aspecto científico, alguns congressos sobre educação sexual surgiram como o promovido pelo CRESALC – Centro Regional de Educação Sexual Para Latino-América

y Caribe - e a BENFAM – Sociedade Civil Bem-Estar Familiar no Brasil -, que discutiram sobre a possibilidade de implantação nas escolas (Guimarães, 1995, pp. 66 e 67).

No final dos anos 70, Maria Helena Matarazzo implanta um programa de rádio e um serviço telefônico destinados a responder e a tratar de assuntos relacionados à sexualidade. Da mesma forma, Marta Suplicy faz um quadro no TV Mulher, veiculado pela Rede Globo, falando sobre sexo, em 1980.

Como vemos, até o final da década de 70, não havia ainda condições propícias à implantação efetiva de uma educação sexual nas escolas que pudesse contribuir para o desenvolvimento harmonioso e integral da personalidade da criança e do adolescente. Observa-se, neste período, a presença de tentativas e movimentos isolados que ocorrem de maneira dispersa sem que pudessem repercutir numa ação educacional e política coletiva. Da mesma forma, pode-se dizer que o fracasso dessas tentativas e desses movimentos isolados produziu indiretamente uma maneira de orientação das questões da sexualidade: a orientação pelo e através do silêncio.

Adentrando no cenário dos anos 80, a sociedade brasileira se encontrava num processo de transição democrática o qual buscava resgatar a participação da sociedade civil e a recuperação dos poderes estaduais e municipais, estimulando com isso o exercício da cidadania. Da mesma forma, as políticas educacionais geradas neste contexto buscaram acompanhar esse processo, adotando um discurso que enfatizava a necessidade de rever e recuperar a relevância e os significados sociais dos conteúdos veiculados na escola, diferentemente das orientações tecnicistas presentes até a década anterior.

As políticas educacionais dos anos 80 foram, em grande parte, sistematizadas pelos intelectuais que se identificavam com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que fazia oposição ao regime burocrático-autoritário da época. A

preocupação presente em tais políticas era a construção de uma educação democrática de qualidade que assegurasse o sucesso educacional das camadas populares, com a criação de condições de ensino e aprendizagem adequadas às necessidades dessa clientela. Assim, as políticas educacionais dos anos 80 representam um marco histórico, pois incluíram um discurso a favor das classes populares no sentido de buscar a sua inclusão social (Barrreto, 2000, p. 11).

Embora esse discurso a favor das classes populares não tenha garantido a participação das populações usuárias das escolas na discussão sobre a construção das políticas e propostas curriculares dos anos 80, ele estimulou, mesmo que somente no âmbito dos profissionais de ensino, a construção de propostas curriculares a partir das referências da pluralidade e da cidadania. Como exemplo, podemos citar os municípios de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte que instituíram o currículo multirreferenciado a partir dos princípios da interdisciplinaridade, dos núcleos conceituais e temas transversais e dos eixos norteadores respectivamente, a fim de possibilitar uma aprendizagem mais integrada e mais bem sucedida aos grupos diferenciados presentes nas escolas (Cf. Fundação, 1996, pp. 08 -15; Kramer, 1997, p. 57).

Conforme prescrito na Constituição de 1988, o Governo Federal através do Ministério da Educação, em meados dos anos noventa, passa a determinar as diretrizes e bases para a educação brasileira através da construção do currículo, especificamente, de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Em 1996, foi levada a público para discussão a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, além de ratificar os princípios de inclusão e participação social e do resgate da relevância e dos significados sociais dos conteúdos veiculados na escola, incluiu em seu formato curricular os chamados

temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

A intenção de incluir os temas transversais foi de tornar o currículo flexível, já que os temas poderiam ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais além de permitir sua própria alteração de acordo com as necessidades da comunidade escolar, buscando com isso o “desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da cooperação e da participação social, fundamental para que os alunos se percebam como cidadãos (...) a intenção é desenvolver um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la” (Brasil, 1998, p. 24).

O tema transversal “Orientação Sexual”, definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, “objetiva promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no trato de questões da sexualidade” (Brasil, 1998, p. 287).

A educação sexual proposta nos Parâmetros, com base nos pressupostos da Cidadania, da Ética e dos Direitos Humanos, revela um respeito à expressão individual, coletiva e sócio-cultural da sexualidade, assim como apresenta também uma conotação dirigida para a “educação da saúde”, principalmente em decorrência do aumento dos casos de Aids no Brasil (Brasil, 1998, p. 287).

Vale enfatizar que essa inclusão do tema transversal “Orientação Sexual” permitiu romper com a política do silêncio mantida até a década de 70 e início da década de 80, principalmente por parte dos poderes constituídos, em relação à implantação da educação sexual na escola. Esse importante marco histórico, que contraditoriamente é muitas vezes

ofuscado pelos próprios intelectuais da sexualidade humana e profissionais da área de educação, a partir de suas críticas e insatisfações, deve ser ressaltado.

Mesmo que essa proposta de educação sexual venha necessitar de um maior aprofundamento e discussão, o que é inerente a todo e qualquer processo de construção curricular, ela representa um primeiro passo institucional na direção de uma vontade política de realçar a educação sexual. A sua estrutura (conteúdo e metodologia), ressalte-se, são também inovadores, pois considera a pluralidade de expressões da sexualidade e com isso as diferentes possibilidades de produção de subjetividades.

1.1. A implantação da educação sexual no Estado de Pernambuco: uma breve reconstrução de sua história

O processo de implantação da educação sexual no estado de Pernambuco percorreu a mesma trajetória de implantação da educação sexual no Brasil, já que, afora as iniciativas isoladas feitas muitas vezes no anonimato, as primeiras realizações práticas – e que constituíram experiências sistemáticas – foram quase todas promovidas num contexto de ensaios de renovação pedagógica, em geral nos estabelecimentos públicos (Weber, 1981, p. 21).

Ao iniciarmos o trabalho de busca dos documentos que pudessem apontar para a trajetória da implantação da educação sexual no Estado de Pernambuco, nos deparamos com a escassez de registros seja nas revistas especializadas das áreas de Educação, Sociologia e Antropologia, como também nos acervos da Secretaria Estadual de Educação e na Diretoria Executiva de Tecnologia Educacional.

A análise que podemos fazer desse fato é que, de alguma maneira, essa indiferença e esse descaso a respeito dessa história que não foi registrada apontam para a manutenção do estado repressivo em torno das questões que envolvem a sexualidade, como também, no aspecto ideológico e político, esse “silenciamento” cumpre o papel de um dispositivo institucional, já que através dele a não-informação, o não-dito, passa a ser disseminado, indicando, portanto, uma forma de orientação para essa área.

Embora soubéssemos que a educação sexual esteve presente em parte do percurso da educação pernambucana, diante das dificuldades de obtenção dos documentos, nos sentimos quase que impedidos de desenvolver essa parte da tese, pois como poderíamos registrar algo que nunca havia sido registrado antes, algo que se mantinha num estado de silêncio?

A alternativa que encontramos foi a de buscar as pessoas que tivessem participado de parte da história da educação deste estado, para, então, a partir de suas narrativas, construirmos o registro dessa história. Nossa principal referência para reconstruirmos essa história foi a Professora Silke Weber, que exerceu o cargo de Secretária Estadual de Educação nos períodos de 1987 a 1990 e 1995 a 1998.

Vale chamar a atenção que, à exceção desses períodos que representaram o rompimento com a política do silêncio em relação à implantação da educação sexual nas escolas, a história da educação pernambucana tem mantido essa política através do não-dito como forma de orientação para essa área.

A Professora nos orientou a buscar o contato com o Professor Walfrido N. de Menezes, que na ocasião de seus mandatos havia coordenado o processo de implantação e desenvolvimento da educação sexual nas escolas públicas do Estado. A partir do contato com o Professor Walfrido N. de Menezes realizamos uma entrevista narrativa, já que

buscávamos resgatar a partir de sua fala, o processo de implantação e desenvolvimento da educação sexual nas escolas do Estado de Pernambuco. Seu relato nos permitiu, minimamente, reconstruir essa história.

O professor afirmou que foi a partir de algumas experiências profissionais que ele havia desenvolvido em algumas escolas públicas, dentre elas a Escola Santo Inácio de Loiola, a Escola Polivalente e alguns trabalhos de capacitação de professores na Rede Municipal de Ensino de Olinda, que surgiu o convite em 1987 para coordenar o projeto de implantação da educação sexual nas escolas públicas do Estado.

Na época, segundo o professor, tanto em escolas públicas como privadas, não existia nenhum trabalho sistematizado de educação sexual. O que existia eram algumas iniciativas isoladas de alguns orientadores educacionais que convidavam psicólogos para fazer palestras sobre sexualidade e sobre doenças sexualmente transmissíveis.

O professor chama a atenção para o fato de que, já no período anterior aos anos 64, havia indícios dos primeiros esboços de uma educação sexual nas escolas públicas de Pernambuco. Esses indícios foram confirmados a partir do relato que o professor obteve de algumas orientadoras educacionais que trabalharam durante esse período no Instituto de Educação de Pernambuco. Em seus relatos, as orientadoras educacionais afirmaram que alguns professores, por iniciativa própria, buscavam a partir de trabalhos de esclarecimentos sobre a temática da sexualidade, desenvolver uma prática próxima de uma educação sexual para as alunas do magistério. Essas iniciativas, segundo as orientadoras educacionais, foram extintas em função da ditadura militar que instalou o “silêncio local, a censura sob a forma da produção do interdito” (Orlandi, 1993, p. 77).

A primeira preocupação do Professor Walfrido Menezes no desenvolvimento do trabalho de educação sexual foi a formação de uma equipe multidisciplinar com a

participação de profissionais ligados a algumas instituições de Pernambuco, como a Organização não governamental S.O.S. Corpo, pioneira no Brasil no trabalho da sexualidade de mulheres e a Universidade Federal de Pernambuco, além da participação de profissionais de áreas diversas como a antropóloga Fátima Quintas. Na ocasião, também havia sido feito um convite aos profissionais da própria Secretaria de Educação para participar desse processo, mas infelizmente, com exceção da participação do próprio professor que tem sua formação básica na psicologia, nenhum outro profissional se interessou em se engajar neste processo.

O primeiro passo dado pela equipe foi criar uma dinâmica de trabalho que permitisse ouvir a comunidade escolar sobre suas necessidades, dúvidas e interesses em relação à sexualidade.

Assim, aproveitando os Fóruns Itinerantes de Educação que na época eram desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação, a equipe resolveu criar então os Fóruns Itinerantes de Educação Sexual. Participavam destes Fóruns, além da comunidade escolar (diretores, técnicos, professores, alunos e pais), as diretorias regionais de educação e de saúde e seus secretários municipais de educação.

Nessa ocasião foi feita também uma articulação com a Secretaria Estadual de Saúde, que era representada pelo seu secretário adjunto, o Sr. Aurélio Molina, que participava das discussões internas da equipe.

Durante o ano de 1987, foram realizados dezessete Fóruns Itinerantes de Educação Sexual em todo o interior do Estado de Pernambuco, além de quatro Fóruns realizados especificamente na cidade do Recife. A partir do material que havia sido levantado nesses Fóruns é que efetivamente a equipe iniciou o trabalho de estruturação do programa de educação sexual para a comunidade escolar.

A equipe de trabalho partiu do pressuposto de que a educação sexual na escola não poderia ser tratada e considerada como uma disciplina, ou seja, a chamada para a comprovação da presença do aluno na sala de aula não poderia acontecer e nem tampouco, o aluno deveria passar por processos avaliativos vinculados à nota. Além disso, a própria metodologia de trabalho deveria implicar no estímulo da fala e da escuta, assim como, em trabalhos a partir de temas geradores. Além desses pressupostos, a partir das sugestões apresentadas pela comunidade escolar, a equipe definiu que os professores de cada escola é que deveriam ser responsáveis pelo trabalho de educação sexual nas escolas.

A idéia dos professores assumirem esse trabalho considerava que estes profissionais, por trabalharem nas escolas, já teriam um vínculo afetivo estabelecido com os alunos e pais, o que facilitaria o desenvolvimento do trabalho. Além disso, por ser um agente multiplicador, a capacitação dos professores permitiria, num menor espaço de tempo, atingir as cercas de mil escolas e mais de um milhão de alunos.

Com a meta de capacitar cerca de vinte mil professores da Rede Pública do Estado, a equipe foi ampliada com a entrada de quatro profissionais que se mostraram interessados em trabalhar com essa temática; foram eles: Maria do Carmo Cintra Siqueira dos Santos, Nympha Muniz de Alencar, Saul Campos de Siqueira Filho e Simone Santiago de Santana. Esses profissionais além de participarem do processo de planejamento e organização do trabalho eram responsáveis pela capacitação propriamente dita.

Uma das dificuldades que a equipe encontrou foi a elaboração do material para a capacitação, já que, segundo o Professor, na época qualquer material relacionado ao tema educação sexual era muito escasso. A equipe somente tinha acesso a alguns dos livros clássicos de psicologia como: *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, *O Mal-estar na Civilização*, de Sigmund Freud; *A Revolução Sexual*, *A Função do Orgasmo*, de Wilhem

Reich; e a alguns dos primeiros livros a tratar da sexualidade de uma forma mais crítica e atualizada como: *A Repressão Sexual*, de Marilena Chauí, de 1988, e a *Deseducação Sexual* de Marcelo Bernardis, de 1985.

Essa dificuldade levou a equipe a iniciar um trabalho de busca de experiências realizadas no Brasil na área de educação sexual.

Com o acontecimento de um Congresso Nacional de Sexologia, promovido pela SBRASH – Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana, na Unicamp em 1987, a equipe teve acesso a um trabalho de capacitação de professores da rede municipal da cidade de Campinas, desenvolvido pela própria Unicamp, na área de educação sexual da mulher. Esse trabalho, que era também muito embrionário, foi utilizado como ponto de partida para a organização do programa de capacitação dos professores do Estado de Pernambuco.

Após o aprofundamento de estudos e das discussões, a equipe concluiu a elaboração do programa de capacitação. O programa foi elaborado em módulos com os seguintes temas: 1. História da sexualidade humana; 2. Identidade sexual e comunicação; 3. Sexualidade infantil; 4. A criança, jogos e palavras; 5. Sexualidade na adolescência; 6. Adolescência e tabus; 7. Conhecendo o corpo; 8. Gravidez e doenças sexualmente transmissíveis (anexo II). Apreende-se a partir da leitura desse programa, uma representação social da sexualidade calcada na interação mente e corpo, uma sexualidade bio-psico-sócio-cultural e educacional.

Após o término dessa fase de planejamento das capacitações que incluiu não só a elaboração do material pedagógico, mas também o planejamento do cronograma das capacitações (datas, locais, estrutura necessária para o trabalho), efetivamente a partir de 1988 foi iniciado o trabalho propriamente dito. O seu desenvolvimento, embora estivesse

planejado, dependia obviamente das possibilidades de recursos e dos interesses de cada município ou escola.

Em Recife, as capacitações eram realizadas no Instituto de Educação de Pernambuco, onde havia uma sala disponível para esse trabalho.

Os grupos de capacitação eram formados por adesão e eram priorizados os professores que trabalhavam com a fase da pré-adolescência e adolescência. Cada grupo tinha no máximo trinta professores o que permitia atingir cerca de mil e duzentos alunos, considerando que cada professor na escola tinha contato com pelo menos 40 alunos. A duração de cada capacitação era de quarenta horas, cerca de três a cinco dias.

Além da capital, esse trabalho de capacitação percorreu todas as regionais do interior do Estado de Pernambuco. Além desse trabalho, em algumas ocasiões, a equipe era também solicitada a prestar assessoria através de palestras ou encontros com os professores sobre temas relacionados à sexualidade.

Paralelo a essas capacitações, a equipe mantinha uma ação sistemática de trabalho que era desenvolvida a partir de seminários, os chamados Seminários Públicos de Educação Sexual, que aconteciam uma vez por mês e tinham a duração de um dia. Foram realizados no total vinte Seminários onde se discutiam temas como: sexualidade infantil, adolescência, tabus sexuais, direitos reprodutivos, gravidez na adolescência, repressão sexual, pornografia e erotismo.

Em função do interesse e da solicitação freqüente de aprofundar as discussões sobre os temas relacionados à sexualidade, além do Seminário Público de Educação, foi criado também um Seminário Ampliado de Educação Sexual, que acontecia de dois em dois meses, com a duração de uma semana. Aconteceram no total doze Seminários Ampliados.

Vale ressaltar que, mesmo em função da realização desses trinta e dois Seminários, não há algum registro, seja escrito ou filmado sobre esta história.

Buscando mais uma vez atender os interesses dos profissionais de educação que buscavam algum tipo de capacitação na área de educação sexual, foi lançada uma proposta mais ousada, a dos Ciclos de Estudo sobre Sexualidade. O primeiro ciclo de estudos, que teve a duração de quatro meses, foi sobre o tema da “Gravidez na Adolescência”.

Para a realização deste I Ciclo de Estudos foram contatados profissionais das áreas de Psicologia, Antropologia, Medicina, Serviço Social e Educação, além das seguintes instituições: o Instituto Materno Infantil de Pernambuco – IMIP, o Grupo de Estudos sobre a Adolescência – GESA, o Hospital Agamenon Magalhães – HAM, a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, a Maternidade da Encruzilhada – FESP – CISAM, a Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, a Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, e a Equipe do Projeto de educação Sexual para a Comunidade escolar – DETE.

Assim, durante uma semana de cada mês, um grupo de profissionais se responsabilizava em propor e organizar as atividades que seriam desenvolvidas no Ciclo daquele mês. Este primeiro e único ciclo de estudos foi publicado na *Coleção Professor Carlos Maciel* (1993) com o tema de “Gravidez na Adolescência”. Há de se ressaltar, porém, que essa coleção não tinha por objetivo divulgar esse tipo de trabalho, o que veio a acontecer, mais uma vez, não em função de uma política educacional para essa área, mas sim a partir da iniciativa e do desejo pessoal de algumas pessoas que compunham o governo da época.

Outras poucas publicações foram produzidas, como no caso dos *Cadernos do Professor* e *Cadernos do Aluno*, que tratavam sobre o tema da sexualidade na adolescência; e ainda a realização de um vídeo com a mesma temática. Vale salientar que não foi

encontrado algum exemplar dos *Cadernos dos Alunos*. Todas essas produções foram realizadas a partir do convênio que a Secretaria da Educação mantinha na época com a Fundação Roberto Marinho.

Além dessas produções, em 1995 na segunda gestão do governador Miguel Arraes e da Professora Silke Weber no cargo de Secretária Estadual de Educação, foi lançado o jogo “Quebrando Tabus”, composto por cartas de perguntas e respostas sobre as temáticas que envolvem a sexualidade (anexo III). Esses baralhos foram distribuídos para todas as escolas com o objetivo de serem utilizados efetivamente pelos alunos, já que seria um recurso importante para o estímulo e reflexão sobre as temáticas relacionadas à sexualidade. Porém segundo o relato do professor, esses baralhos praticamente não existem mais nas escolas, o que demonstra mais uma vez a indiferença, o descaso e o silenciamento sobre a sexualidade.

É interessante observar também que esse “silenciamento” se faz presente na própria elaboração do baralho, que traz somente internamente os nomes dos professores da equipe do projeto de educação sexual para a comunidade escolar, assim como as referências do próprio governo como a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, a Diretoria de Educação Escolar, o Departamento de Tecnologia Educacional, porém, sem identificar os nomes dos profissionais que ocupavam esses cargos.

Em 1996, o trabalho com o programa de educação sexual para a comunidade escolar se reduziu a alguns encontros que eram realizados no auditório da Universidade de Pernambuco com os professores em formação.

Como a partir de 1997 o Professor Walfrido se desvinculou da Diretoria de Tecnologia Educacional, ele nos sugeriu o contato com a Professora Nympha Muniz de Alencar, que se encontra ainda hoje vinculada a esta Diretoria a fim de obtermos o seu

relato sobre o desenvolvimento deste projeto de educação sexual na comunidade escolar na atualidade. A Professora nos relatou que a partir de 1998, em função de dificuldades de verba e da mudança de interesses e prioridades para a escola definida pela Diretoria de Ensino, as atividades desenvolvidas pela equipe da Diretoria de Tecnologia Educacional se limitavam somente à realização de palestras sobre o tema da sexualidade ou para prestar apoio quando solicitado por alguma escola.

Até o momento da entrevista, a Professora afirma não existir efetivamente uma política de investimento nessa área de educação sexual por parte do Governo do Estado de Pernambuco, o que aponta para o retorno da política do silêncio, já assinalada anteriormente.

É interessante ressaltar ainda que a atual política do silêncio para além do não-dito se ampliou e se especializou no sentido de apagar através de mecanismos de “esquecimento”, desprezo e descaso para com quase todo o material e documentação produzidos sobre o que um dia foi um projeto de educação sexual para a comunidade escolar. Como relatado pela Professora, “boa parte do material e da documentação se perdeu ou foi tão bem ‘guardado’ em arquivos e bibliotecas, a ponto de ninguém conseguir encontrá-los”.

Infelizmente temos que reconhecer que esse processo apresentado especificamente em relação à implantação da educação sexual nas escolas faz parte de um processo mais amplo de desenvolvimento de políticas públicas para a área de educação que são definidas, em geral, para durar somente o período do mandato de um governo, seja no nível Federal, Estadual ou Municipal, ou ainda a partir de iniciativas individuais desprovidas de uma discussão pública, onde quem tem o cargo define as prioridades e ações para determinadas áreas.

A Professora encerrou o seu relato apontando para a importância dos P.C.Ns que “deram um norte para o trabalho do professor, também na área da educação sexual” mas que, de acordo com suas observações, têm sido pouco estudados e utilizados pelos professores.

É a análise desse documento, especificamente do tema transversal “Orientação Sexual”, que será desenvolvida no próximo capítulo.

1.2. P.C.Ns.: Dispositivo institucional – a sexualidade como multiplicidade de formas de expressão.

Uma das referências de análise da Instância Institucional foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.Ns.), em especial, o tema transversal Orientação Sexual.

Sem pretender realizar uma análise de todo o documento, já que não é nosso objetivo, é importante salientar que os P.C.Ns, além de terem rompido com a política do silêncio por parte da instituição educacional até a década de 70 e início da década de 80 no aspecto estritamente curricular, apresentam avanços em relação aos currículos oficiais de até então em determinados aspectos como: a) procuram responder às novas demandas de qualidade de ensino e ao estabelecimento de padrões de desempenho do conjunto da população brasileira para uma melhor inserção do país na nova ordem mundial; b) definem a organização escolar como *locus* efetivo de transmissão de valores, os quais devem ser traduzidos, em sua prática pedagógica, em ensinamentos sobre ética e convívio social (Barreto, 2000, p. 36).

No entanto, a literatura referente à área de Currículo aponta algumas críticas a este documento principalmente no que diz respeito à metodologia que foi utilizada para a

sua elaboração, que foi permeada pelas dificuldades manifestas no diálogo com os diferentes segmentos de efetivação do próprio currículo, como professores, alunos e comunidade escolar como um todo (Barreto, 2000, p. 40; Maranhão, 2000, p. 1; Uberti, 2000, p. 1). Esse processo de elaboração não compartilhado, segundo Uberti, poderia repercutir negativamente nas subjetividades de alunos e professores já que desestimularia a participação, a criatividade e a auto-suficiência (Uberti, 2000, p. 1).

A sexualidade, foco central de nosso estudo, aparece nos P.C.Ns. inserida no tema transversal Orientação Sexual e sobre o termo orientação faz-se necessária uma primeira observação. Os P.C.Ns fazem uma distinção do termo Educação e Orientação e apontam que o termo Educação não seria adequado para tratar do sexual, como descrito no parágrafo seguinte:

A orientação sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre no âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros (Brasil, 1998, pp. 299 e 300).

É interessante analisar que a opção pelo termo orientação coloca a escola num lugar social “neutro” no que diz respeito aos valores e determinações ligadas à sexualidade, ou seja, enquanto à família cabe educar a partir de seus valores conservadores, liberais ou progressistas, à escola cabe somente orientar, problematizar e ampliar essas informações isentando-a com isso de qualquer questionamento ou responsabilidade desse processo em relação a seus alunos, professores e suas práticas pedagógicas.

A utilização do termo orientação, segundo os sexólogos, também é mais apropriada já que este não exigiria uma sistematização e formalidade no trabalho da questão sexual na organização escolar (Reis, 1998, p. 13).

No entanto, esse argumento não corrobora com as prescrições presentes nos P.C.Ns. quanto à sistematização do tema orientação sexual na organização escolar:

Optou-se por integrar a Orientação sexual nos PCNs., através da transversalidade, o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema Orientação sexual, estará impregnando toda a prática educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio de sua própria proposta de trabalho (Brasil, 1998, p. 307).

Acreditamos que o emprego do termo orientação aos P.C.Ns. ocorreu na tentativa de apontar para uma concepção de prática pedagógica diferente da desenvolvida, desde a sua origem, pela chamada educação sexual que relacionava a sexualidade somente aos seus aspectos biologizantes e repressivos (Sayão, 1997, p. 111).

No entanto, da mesma maneira, o termo orientação suscita questionamentos já que como o próprio termo sugere direção e determinação, a sua utilização somente teria sentido se o sexual fosse um desvio e, portanto, se fosse necessário determinar, fixar ou dirigir a sua forma de expressão. Acreditamos, porém, que mais importante do que se optar por um termo ou outro seja afirmar a importância de uma proposta fundamentada numa concepção pluralista de sexualidade, capaz de repercutir na constituição de subjetividades a partir do reconhecimento da multiplicidade de comportamentos sexuais e de valores a eles associados.

O fundamento de base para o trabalho da Orientação Sexual é a sexualidade. Diferentemente do termo sexo – que se refere especificamente à dimensão biológica do ser humano –, ela inclui a reflexão e o discurso acerca da intencionalidade do sexo e dos conjuntos de fenômenos da vida sexual. Não se confunde igualmente com instinto, nem com um objeto (parceiro), nem se confunde com um objetivo (união dos órgãos genitais no coito). A sexualidade é polimorfa, polivalente, ultrapassa a necessidade fisiológica e tem a ver com a simbolização do desejo. Não se reduz aos órgãos genitais (ainda que estes possam ser privilegiados na sexualidade adulta) porque qualquer região do corpo é susceptível de prazer sexual, desde que tenha sido investida de erotismo na vida de alguém, e porque a satisfação sexual pode ser alcançada sem a união genital (Chauí, 1988, p. 15; Costa, 1994, p. 01).

A esse respeito, porém, alguns autores apontam que essa vivência da sexualidade, que repercutiria numa produção de subjetividade plural, que valorizaria o prazer e o respeito mútuo, foi desprivilegiada nos P.C.Ns. Estes últimos, em detrimento dessa concepção mais abrangente, apresentariam uma tendência em descrever a sexualidade de modo mais restritivo, em sua dimensão biológica: com um caráter de promoção da saúde, pela via da prevenção às DST/AIDS, abuso sexual e gestações inoportunas (Lagoa, 1991, p. 13; Guimarães, 1995, p. 19; Santos e Bruns, 2000, p. 32; Brasil, 1998, p. 327).

É importante ressaltar que não compartilhamos dessas críticas, pois acreditamos que avanços foram feitos no sentido de buscar uma ampliação da concepção de sexualidade. Existe por exemplo uma representação social da sexualidade como multiplicidade e pluralidade de expressões, como demonstram os parágrafos seguintes:

A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo (...) é muito mais do que isso é a energia que motiva encontrar

o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas (Brasil, 1998, p. 295).

A sexualidade não se restringe ao âmbito individual, ao contrário, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente (Brasil, 1998, p. 307).

A esse avanço dos P.C.Ns., inclui-se também a consideração da repercussão da sexualidade na produção de subjetividades, como demonstrado nos parágrafos seguintes:

A sexualidade é parte integral da personalidade de cada um... (Brasil, 1998, p. 295).

A sexualidade encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito (Brasil, 1998, p. 295).

O tratamento dado a cada tema em sexualidade deve convergir para o favorecimento da construção, por parte do aluno, de um ponto de auto-referência, a partir do qual poderá desenvolver atitudes coerentes com os valores que elege para si. Há que se considerar, também, a impossibilidade, mesmo para adultos, das verdades absolutas e imutáveis, pois, enquanto componente da subjetividade, a sexualidade se constrói e se modifica ao longo de toda a vida e, portanto, os valores a ela associados podem ser transitórios (Brasil, 1998, p. 335).

Acreditamos, então, que os P.C.Ns. apresentam referências para uma Orientação Sexual, não mais calcada nas correntes médicas e higienistas que pregavam somente o combate à masturbação, às doenças venéreas e às DST/AIDS (Barroso e Bruschini, 1982, p. 48; Bernardi, 1985, pp. 16-18). Diversamente, observa-se uma Orientação Sexual situada no âmbito da cultura e da história buscando a superação dos preconceitos e estigmatizações ligados a essa área, como nos apresentam os parágrafos seguintes:

O trabalho de Orientação Sexual engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e

da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (Brasil, 1998, p. 287).

Identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos (Brasil, 1998, p. 311).

É interessante observar que a multiplicidade e pluralidade de expressões como representação social da sexualidade presente nos P.C.Ns, assumem a função de um dispositivo de produção de subjetividades na medida em que, a partir de discursos, produz “verdades” sobre a sexualidade. Movimenta assim, por conseguinte, uma rede de conhecimentos e práticas nas organizações escolares que visam a desvinculação e a superação de tabus e preconceitos em relação à sexualidade.

Coerentemente com a proposta de desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, o tema transversal Orientação Sexual é estruturado a partir de três eixos, divididos somente para efeito didático; são eles: corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids. Logo de início, percebe-se no tratamento dado ao eixo corpo: matriz da sexualidade a preocupação em apontar os conceitos de organismo e corpo: o primeiro sendo conceituado como o aparato herdado e constitucional à infra-estrutura biológica dos seres humanos; e o segundo, como as possibilidades de apropriação subjetiva de toda a experiência na interação com o meio (Brasil, 1998, p. 317).

Estabelecendo essa diferenciação, vê-se que a abordagem presente neste eixo temático propõe a construção da percepção do corpo não mais a partir somente do conceito de organismo relacionado exclusivamente às dimensões biológicas e fisiológicas, mas sim

da utilização do conceito de corpo a partir de suas dimensões cultural e histórica, concebendo-o “como um todo integrado de sistemas interligados e que inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer e desprazer, assim como as transformações nele ocorridas ao longo dos tempos” (Brasil, 1998, p. 317).

Analogamente, a partir dessa concepção de corpo, o conceito de sexo fixado nas dimensões biológica, fisiológica e, portanto, objetiva, passa a ser incorporado pelo conceito de sexualidade com suas dimensões culturais, históricas e subjetivas, permitindo com isso a compreensão dos diferentes formatos, linguagens, expressões, regras, interdições e comportamentos que a sexualidade pode assumir na vida do ser humano.

Da mesma maneira, o eixo das relações de gênero busca ampliar a explicação da diferenciação entre os sexos como oriunda da natureza, acrescentando que as noções de masculino e feminino são construídas também no conjunto das representações sociais e culturais (Brasil, 1998, p. 321). Nesse sentido, o trabalho busca estimular a discussão com base na equidade dos gêneros, não no sentido de eliminar as diferenças, mas sim de favorecer a reflexão de cada um em relação aos papéis preestabelecidos.

A proposta de desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos deixa a sua marca também no terceiro eixo, que diz respeito à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids. O exemplo dessa tentativa foi a definição do trabalho de Orientação Sexual diferente do que foi feito nas primeiras campanhas de prevenção veiculadas pela mídia com o slogan “Aids mata”, promovendo o trabalho com base em condutas preventivas (Brasil, 1998, p. 326).

Nesse sentido, é proposta neste eixo uma ação educativa continuada que possa permitir a elaboração das informações recebidas, a partir da discussão e do esclarecimento dos preconceitos relacionados à Aids que atingem os portadores de HIV e os doentes de

Aids, assim como os diferentes questionamentos e obstáculos emocionais e culturais que dificultam a mudança de comportamento na incorporação de práticas de sexo protegido (Brasil, 1998, p. 326).

Esta busca de superação dos preconceitos e estigmatizações em relação à sexualidade pode também ser identificada no tratamento dado ao tema da homossexualidade onde reaparece a representação social da sexualidade como multiplicidade e pluralidade de expressões:

O trabalho com Orientação Sexual supõe refletir sobre e se contrapor aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade. Implica, portanto, colocar-se contra as discriminações associadas a expressões da sexualidade, como a atração homo ou bissexual, e aos profissionais do sexo (Brasil, 1998, p. 316).

Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano (Brasil, 1998, p. 311).

Tome-se como exemplo a discussão do tema da homossexualidade. Muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher. Ela escapa aos estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de” bicha “ou uma menina mais agressiva ser vista como lésbica, atitudes essas, discriminatórias. Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como referência ou modelo, mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas. Cada um tem o seu jeito próprio de viver e expressar sua sexualidade. Isso precisa ser entendido e respeitado pelos jovens (Brasil, 1998, p. 325).

É interessante observar que a sexualidade não é tratada como algo externo à organização escolar. Ao contrário. Para além do que está inscrito em portas de banheiros, muros e paredes, a sexualidade é considerada como algo produzido também na organização escolar, através da presença clara da sexualidade dos adultos e dos estudantes, também na

inquietação e curiosidade que a gravidez de uma professora ou de uma aluna podem despertar, nas regras e valores transmitidos, sejam eles mais ou menos rígidos.

Assim, os P.C.Ns. consideram a organização escolar um *locus* de construção de conhecimento e de subjetividades em relação à sexualidade, que produzem também representações sociais, onde os estudantes constroem experiências de si mesmos a partir da combinação de múltiplas situações pessoais e coletivas. Como exemplo dessa afirmação, um dos papéis atribuídos à organização escolar em relação à Orientação Sexual é sistematizar seus conteúdos de maneira transversal, em especial da pré-escola até a quarta série do Ensino Fundamental, e a partir da quinta série organizar um espaço específico, dentro ou fora da grade horária existente, a fim de canalizar as dúvidas e questões dos alunos sobre a sexualidade, com a presença de um professor (Brasil, 1998, p. 308).

Embora, no aspecto institucional, possamos considerar os P.C.Ns. um importante marco histórico no que diz respeito ao tratamento dado à sexualidade, não só pela sua consideração no currículo, mas também pela proposta de abordagem do tema calcada na transversalidade, há de se reconhecer algumas dificuldades quanto à sua efetivação, em especial, à relacionada com a formação do professor em sexualidade humana.

No que se refere a essa questão, o tópico “A postura dos Educadores” presente no tema Orientação Sexual descreve algumas referências que devem compor a formação do professor responsável pelo tratamento do tema sexualidade: a) deve estar calcada num aprofundamento teórico que envolva as áreas de Educação, História, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Psicanálise, Economia e outras considerando a característica multidisciplinar desse tema; b) é necessário que os professores entrem em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, que possam reconhecer os valores que regem seus

próprios comportamentos e orientam a sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus; c) a partir das referências anteriormente citadas, os professores devem se preparar para a intervenção prática junto aos alunos através da utilização de metodologias participativas, que envolvam a aplicação de dinâmicas grupais, técnicas de sensibilização e de facilitação de debates (Brasil, 1998, pp. 303 e 331).

Como vimos, embora os P.C.Ns. apontem para a necessidade de uma formação específica dos professores para o trato com a sexualidade, sabemos que as condições estruturais e funcionais para essa formação, tanto pedagógica como continuada, ainda se apresentam de maneira precária e desorganizada na maior parte dos setores educacionais, o que nos leva a temer a efetivação de um trabalho improvisado e voluntário que pouco contribui para a formação pedagógica dos alunos.

Com base no que foi exposto, alguns aspectos merecem ser ressaltados como avanços fundamentais no tema Orientação Sexual, proposto nos P.C.Ns.:

- a) a inclusão do tema sexualidade na proposta do Ministério da Educação e Cultura;
- b) a representação social da sexualidade não é a biologizante e naturalizada, identificada somente como genitalidade e heterossexualidade, mas sim, uma sexualidade como multiplicidade e pluralidade de expressões, incluindo as suas diferentes formas de expressão, como a homossexual. Essa representação social da sexualidade assume a função de um dispositivo de produção de subjetividades, pois movimenta conhecimentos e constrói práticas, possibilitando com isso, a desvinculação e a superação de tabus e preconceitos;
- c) assim, o tema transversal *Orientação Sexual* propõe identificar e repensar preconceitos e estigmatizações referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios, intolerantes e violentos;

d) aponta, ainda, para um trabalho com base na transversalidade, sistematizado e orientado, da sexualidade na organização escolar (espaço, conteúdo e tempo definidos);

e) mesmo não estruturando uma proposta de formação do professor na área de sexualidade, o tema Orientação Sexual aponta os requisitos teórico-práticos fundamentais para essa formação.

Por fim, acreditamos que na medida em que os P.C.Ns., por meio do tema transversal Orientação Sexual, reconhecem que a identidade sexual não é única e fixa, o que levaria à produção de uma subjetividade que apontaria somente para uma sexualidade normal, natural e heterossexual, eles produzem e veiculam a representação social da sexualidade como multiplicidade de expressão. Considera-se então, a presença do “outro” que é diferente e desigual. Isso permite a constituição de uma identidade sexual transitória e contingente, possibilitando que distintas e divergentes representações sociais passem a circular na organização escolar, produzindo seus efeitos na constituição das subjetividades.

CAPÍTULO 3 – O “DEVER-SER” E O “QUERER-VIVER” A SEXUALIDADE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

1. Em nome do Pai: encarnação dos valores e normas da Instituição Educacional

Vimos anteriormente que a Instituição Educacional apresenta os P.C.Ns como uma importante referência teórica para a reflexão sobre o currículo da Educação Básica no Brasil. Em especial, o tema Orientação Sexual que emerge como um dos temas transversais que devem permear toda a concepção e estruturação do Ensino Fundamental e Médio brasileiros, doravante. Para aprofundar essa discussão, necessitamos contudo, refletir sobre o princípio da autoridade que aparece como significação decisiva na construção do imaginário escolar.

Neste capítulo, pretendemos compreender, por conseguinte, por meio do uso da metáfora da “figura paterna”, que designa o princípio de autoridade que sustenta o funcionamento das instituições, de que maneira esse dispositivo institucional é incorporado, materializado e encarnado pela organização escolar.

Num primeiro momento, para que se possam contextualizar sumariamente as falas dos entrevistados e as observações realizadas no cotidiano das escolas, apresentamos um breve delineamento das escolas que participaram do trabalho, sem, contudo, identificá-las. Posteriormente, faremos a exposição dos discursos dos diretores e professores das Escolas A e B a respeito dos P.C.Ns. e da temática sexualidade, para então, num terceiro momento, buscar compreender o significado da trajetória que o dispositivo institucional

P.C.Ns, incluindo o tema transversal Orientação Sexual, percorre quando situado nas organizações escolares e assim refletir sobre as possibilidades de perpetuação da instituição educacional.

1.1. Delineamento das Escolas A e B

A escola da rede pública de ensino, aqui denominada de Escola A, localiza-se no bairro da Imbiribeira, especificamente no fim de uma rua sem calçamento, ao lado de um rio. O que chamou a atenção em nossa chegada foi a preocupação da comunidade escolar com a segurança, orientando-nos a sempre estacionar o carro dentro da escola, pois era mais seguro. Da mesma forma, não percebemos nenhuma movimentação de alunos do lado de fora da escola. Um fato que deve ser ressaltado a esse respeito é que os alunos haviam recebido a orientação da direção para irem à escola em grupos, na tentativa de evitar algum tipo de situação de violência.

A escola conta com aproximadamente 1.130 alunos e funciona em três períodos (manhã, tarde e noite), oferecendo os cursos de Ensino Fundamental e Médio, atendendo alunos das classes média e baixa.

Segundo o diretor, os professores e os alunos, a escola tem um bom nível de ensino, razão pela qual atende além dos alunos que moram nas proximidades, outros provenientes de bairros mais distantes, o que leva ao preenchimento de todas as suas vagas.

A escola apresentava a seguinte estrutura física: oito salas de aula, quatro sanitários, uma sala de professores, uma cozinha, sala da direção e da coordenação, secretaria e uma sala de estudo que estava em construção. Os alunos passavam o período do recreio num pátio pequeno que não permitia o desenvolvimento de jogos e o piso era de

terra batida. As aulas de Educação Física eram realizadas próximas à escola, numa quadra cedida para tal prática.

O prédio da escola apresentava paredes e muros com rachaduras e, por vezes, com buracos. A pintura também, em alguns lugares, já estava desgastada ou coberta pelo mato alto. As instalações elétricas também eram deficientes com tomadas que não funcionavam, algumas que não podiam ser utilizadas em função da possibilidade de curto circuito e outras que não estavam adequadas para a instalação de computadores. Da mesma maneira, as instalações dos banheiros apresentavam alguns vasos sanitários, descargas e torneiras quebradas, o que provocava um cheiro desagradável.

As salas de aula tinham algumas bancas quebradas e em geral eram riscadas de caneta ou com tinta branca dos chamados corretivos. Todos os quadros negros tinham buracos, algumas janelas não tinham vidros e eram gradeadas. Embora houvesse ventiladores, o calor era muito grande, o que provocava muita reclamação por parte dos alunos. A limpeza da escola como um todo era muito precária, havia muita poeira, papel e restos de comida no chão.

O total de funcionários da escola era de 43, sendo 35 professores distribuídos no ensino fundamental de 5ª a 8ª série e no Ensino Médio, um coordenador pedagógico, um diretor adjunto e um diretor. A maior parte dos professores da escola era efetiva; no entanto, havia uma grande rotatividade entre eles, o que dificultava o estabelecimento e a continuidade de projetos pedagógicos. No ano em que foi feita a coleta de dados (2002), a escola não tinha conseguido preencher a vaga de professores para o Ensino Fundamental II nas disciplinas de matemática, português e geografia, o que comprometia o andamento do semestre letivo.

No contato inicial para a realização do estudo, o diretor se colocou à disposição para contribuir com o trabalho, não impondo alguma restrição.

Já a escola da rede privada de ensino, aqui denominada de Escola B, localiza-se também no bairro residencial da Imbiribeira, numa rua calçada. O que nos chamou a atenção foi que, diferente da Escola A, os alunos dessa escola ficavam sentados à vontade em grupos ou sozinhos nas calçadas ou próximos aos carrinhos de comida e refrigerante. Em função da biblioteca e do ginásio de esportes se localizarem em prédios próximos à escola, havia na rua o trânsito constante de pais, funcionários e alunos da escola que se dirigiam de um anexo a outro.

A escola contava com aproximadamente 2.100 alunos e funcionava em três períodos (manhã, tarde e noite), oferecendo os cursos de Ensino Fundamental e Médio, atendendo alunos de classe média.

A escola é composta por cinco blocos, além do ginásio poliesportivo onde eram realizadas as aulas de Educação Física: no bloco I eram ministrados os cursos do Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série, do Ensino Médio e nele se localizavam os laboratórios de informática; nos blocos II e III, funcionavam os cursos de Educação Infantil, de Alfabetização e do Ensino Fundamental da 1ª à 5ª série; o bloco IV era destinado à Educação Infantil do Maternal ao Jardim II; e no bloco V funcionava a biblioteca e o NIC.

A escola apresentava a seguinte estrutura física: trinta e uma salas de aula, dez sanitários, duas salas de professores, uma cozinha, sala da direção e da coordenação, secretaria e duas salas de estudo.

Embora a escola oferecesse uma grande estrutura, os alunos recreavam num pátio pequeno que não permitia o desenvolvimento de jogos; a cantina também não comportava o número de pedidos feitos pelos alunos, o que gerava, constantemente,

empurrões e discussões entre eles, necessitando da intervenção dos coordenadores de disciplina.

O prédio da escola apresentava paredes pintadas e limpas. As instalações elétricas e sanitárias se encontravam em boas condições de uso. E a escola mantinha sempre funcionários fazendo a limpeza das salas de aula, do pátio e dos sanitários. As salas de aula tinham uma grande quantidade de alunos o que dificultava, por vezes, a movimentação interna. Todos os quadros negros estavam em boas condições de uso e, embora houvesse ventiladores, o calor era muito grande o que provocava muita reclamação por parte dos alunos.

No contato inicial para a realização do estudo, a diretora se colocou à disposição para contribuir com o trabalho, mas fez algumas exigências para o desenvolvimento do mesmo: a) leitura prévia das perguntas que seriam feitas aos alunos e professores; b) foi determinado um local para a realização das entrevistas, no caso, a sala dos professores de Educação Física que ficava no ginásio poliesportivo; e c) não poderiam ser realizadas observações nas salas de aula, somente no pátio e na quadra poliesportiva.

1.1.1. Escutando os Diretores e os Professores das Escolas A e B

Inicialmente, o diretor da Escola A expôs sua insatisfação em administrar a escola, justificando que em função da baixa remuneração de professores e diretores era impossível fazer um trabalho de qualidade. Afirmava também que pensar em qualquer projeto que exigisse por parte do professor um tempo de investimento que fosse além do

próprio tempo da aula era utópico, pois o professor, por trabalhar em várias escolas, não tinha tempo para atividades extra-aula, ou até mesmo para estudar e preparar materiais.

Um dos aspectos que nos chamou atenção em relação ao seu discurso foi a explicitação da negação e da transgressão de algumas normas determinadas pela Secretaria da Educação do Estado, na administração da escola. No aspecto administrativo, por exemplo, o diretor não registrava a falta do professor quando essa acontecia, pois, segundo ele, “o professor já ganhava pouco e se assim o fizesse iria prejudicá-lo”. Outra justificativa para esse tipo de prática adotada é que, em geral, quando ele fazia o registro das faltas, o professor se sentia lesado e costumava pedir sua transferência para outra escola onde tal prática não existisse.

Em função disso, a falta dos professores era freqüente, o que levava os alunos a ficarem no pátio da escola esperando a chegada do professor da disciplina seguinte ou até mesmo a irem embora sem ao menos terem assistido a uma aula sequer. Como se essa situação já não bastasse, para ressaltar as dificuldades da organização escolar de incorporar algumas normas e leis prescritas pela Instituição Educacional, soma-se a esse fato a não exigência da reposição das aulas por parte dos professores faltosos, o que certamente repercutia na formação pedagógica dos alunos.

“Como é que eu posso exigir do professor que ele reponha as suas faltas... ele não tem tempo e se a gente pedir ele fica de cara feia e é capaz de faltar mais ainda... olha, ninguém exige isso, porque que eu vou exigir... é melhor deixar assim, quando der eles vêm e dão as aulas deles, o dia em que eles tiverem que faltar o que é que eu posso fazer? Tem coisas que é melhor não mexer”.

Em relação às normas e prescrições pedagógicas, o quadro de negação e transgressão de algumas normas era o mesmo, pois não havia um acompanhamento sobre a

efetivação dos planejamentos de ensino que, segundo o diretor, ficava sob a responsabilidade dos professores:

“No início do ano letivo a gente sempre discute o que vai trabalhar, como vai trabalhar, mas se o professor vai cumprir ou não, daí é problema dele, o que é que eu posso fazer? Do jeito que eles faltam eu acho difícil dar conta de todo o conteúdo, sem contar que sempre tem um dia de paralisação pra discutir sobre greve ou não... é muito difícil eles terminarem o conteúdo todo. Eles dizem que terminam, mas a gente sabe que não, que não dá pra terminar”.

Em relação aos P.C.Ns. ou a qualquer outra proposta curricular que viesse dos órgãos Estaduais, Federais e das Universidades, o Diretor mantinha uma postura cética, pois, segundo ele, os técnicos que formulavam essas propostas desconheciam as dificuldades presentes na administração do cotidiano escolar. Segue o seu comentário:

“Este pessoal que planeja estas coisas nunca veio pra cá. Nunca ninguém veio me perguntar que tipo de problema eu tenho. Eu dei uma olhada nestes P.C.Ns. e eu vou te dizer uma coisa pra que implantar se os nossos problemas são muito maiores? (...) os professores não acreditam nisso. Estas coisas que vêm de cima pra baixo, nunca vão funcionar (...) o meu professor mesmo, a maioria nem leu estes livros dos Parâmetros, receberam e acho que guardaram. Ninguém aplica isso. Vocês da universidade vêm pra cá pra fazer suas pesquisas, eu acho bom, mas eu já digo a você, nada vai mudar. Esse assunto mesmo que você está estudando, você acha que vai mudar, você acha que os professores tão preocupados com isso (...) acho que vocês da universidade tinham é que trabalhar um pouco com a gente quem sabe daí a gente juntos não encontrava uma solução (...) eu só vejo vocês estudando, estudando, pra que, se os problemas estão aqui?”

Esses comentários do diretor apontam para a percepção de que a universidade está num lugar distanciado da escola e que, portanto, não seria capaz de fazer uma leitura das dificuldades enfrentadas em seu cotidiano. Esse fato leva o Diretor a expressar o desejo de aproximação e de parceria da escola com a universidade, na tentativa de solucionar os seus problemas.

Além disso, é interessante observar que as justificativas apresentadas para a não aplicação dos P.C.Ns refere-se à desconsideração da realidade escolar, bem como da não participação dos diretores, professores e alunos para a sua elaboração, além da falta de tempo, disponibilidade e interesse por parte dos professores.

No entanto, diante dessas justificativas, alguns aspectos merecem ser questionados: a) até que ponto a suposta impossibilidade de compartilhar com a comunidade escolar o processo de elaboração dos P.C.Ns. pode e deve justificar ou mesmo impedir a sua discussão e implantação na organização escolar? b) quais foram os critérios utilizados pelo diretor na tomada da decisão de não implantar ou discutir possibilidades de implantação dos P.C.Ns., considerando que em seu discurso afirmava conhecer superficialmente o documento? c) considerando que toda a comunidade escolar participa da eleição do diretor, esta não deveria ter a oportunidade de conhecer o documento e assim fazer parte dessa tomada de decisão?

Acreditamos que em função dos P.C.Ns. representarem uma possibilidade atualizada de abordagem dos conteúdos escolares é natural que algumas resistências e incertezas surjam no sentido da garantia, segurança e adequação desse “novo” às condições reais da organização escolar.

Em relação à sexualidade, a representação social apreendida no discurso do Diretor é a biológica, apontando especificamente para a procriação, que segundo ele deve ser desenvolvida a partir de algumas normas de higiene a fim de evitar incompatibilidades, gravidezes e as doenças sexualmente transmissíveis. Essa representação social da sexualidade aponta para uma vivência entre as pessoas num contexto de assepsia total, desvinculando a sua relação com os valores culturais, sociais, políticos, ideológicos e éticos.

“Eu acho que hoje em dia a gente tem que se preocupar muito com esses adolescentes, eles não tem cuidado com nada, toda hora tão com alguém diferente, saem transando por aí e nem conhecem as pessoas, depois pegam aquelas doenças ou então chegam aqui com aquele bucho, daí só esperando nove meses”.

Em relação ao trato da sexualidade no cotidiano escolar, o diretor apresenta em seu discurso um pessimismo fatalista e uma absoluta desconfiança com relação à sexualidade, e em particular aos seus elementos genitais ou biológicos. A idéia de viver a sexualidade a partir da liberdade individual e do respeito mútuo é considerada por ele uma utopia, apreendendo-se, portanto, a representação niilista da sexualidade:

“Eu acho que esta coisa de educação sexual na escola é delírio... todo mundo sabe que não adianta fazer nada, ou você acha que todo mundo vai parar de transar e de engravidar? Você acha que a escola vai dar jeito nisso? Nem a escola nem ninguém vão botar na cabeça desses meninos a responsabilidade. Eu acho que é muito idealismo e ingenuidade pensar num trabalho desse tipo”.

A descrição da realidade da organização escolar feita pelos professores desta escola (escola A) não é diferente da apontada anteriormente pelo seu Diretor. Alguns aspectos merecem ser ressaltados quanto aos discursos apresentados: a) vinculação do trabalho docente com qualidade à remuneração e condições de trabalho; b) ausência de um compromisso pedagógico no cumprimento das normas e prescrições legais da instituição educacional.

Em relação à vinculação do trabalho docente com qualidade à remuneração e condições de trabalho, foi apresentado o seguinte comentário pelos professores:

“Você tá vendo as condições que a gente tem aqui de trabalho: olha pra esse chão, pra essas bancas, pra esse quadro, sem falar do salário. Você sabe não é, quanto a gente ganha, você acha que dá pra alguma coisa? Eu dou aula nos três turnos, só em escola pública, e eu vou dizer, o

salário só dá pra meio mês... Se a gente tivesse outras condições, com certeza as nossas aulas seriam diferentes, seriam melhores”.

“Todo mundo critica o professor da Escola Pública, agora eu queria ver essas pessoas aqui trabalhando. A gente faz o que dá... com esse salário que a gente tem eu acho até que a gente faz muito. Eu sei que a aula poderia ser muito melhor, mas a realidade é essa: quando a gente tiver ganhando mais, com certeza a aula também vai ser melhor”.

E em relação à ausência de um compromisso pedagógico no cumprimento das normas e prescrições legais da instituição educacional:

“Somente conhece a realidade da escola pública quem trabalha nela... não adianta vir aqui passar um tempo só olhando... o dia a dia é que diz tudo. Aqui a gente faz de tudo um pouco: a gente é professor, é mãe, é pai, é tudo. Tem dia que esses alunos chegam de um jeito que você não tem idéia, a gente não consegue nem falar, eles chegam tudo virado e daí às vezes não dá pra dar aula direito. Antes eu me estressava com isso, mas agora, eu me sento ali e fico esperando, quando eles param, eu começo a aula senão eu passo o tempo ali e daí vou-me embora pra outra turma”.

É interessante observar que os professores vinculam a idéia da qualidade do trabalho educativo às condições estruturais e materiais da escola, bem como a uma melhor remuneração salarial; no entanto, mesmo reconhecendo a precariedade das condições da escola pública, até que ponto essas condições, de fato, devem ser tratadas como impeditivas de um trabalho educativo de boa qualidade?

Essa leitura da realidade da organização escolar é agravada pelo sentimento dos professores de desmotivação e descrédito e ainda pela inexistência do trabalho coletivo na escola, reforçado pela falta de convivência profissional entre os professores:

“Aqui a gente sabe que qualquer coisa que a gente tentar não vai dar certo... eu mesma não acredito mais na escola pública... eu tô aqui, faço o trabalho do jeito que eu acredito. Tem gente que vem, diz pra mudar, pra fazer um projeto juntos... eu tô fora...isso aqui é um ninho de cobras, um quer comer o outro... só quero mesmo é terminar o meu tempo aqui”.

Esse quadro apresentado de desmotivação, descrédito e ausência de trabalhos coletivos apareceu também quando os professores expressaram em seus discursos sua percepção em relação aos P.C.Ns.:

“Esses parâmetros não tem nada haver com a escola... o povo que fez isso só teve o cuidado de mandar os livros pra cá e acho que fizeram uns cursos de capacitação que não deu pra nada... eu tenho tudo isso guardado em casa. Eu acho que tudo que vem de cima pra baixo não funciona... eu mesma só vou aplicar quando me explicarem o que é e pra que serve. Você acha que eu vou ficar perdendo tempo com essas coisas... Olha eu vou dizer uma coisa a você, se a gente aplicasse tudo o que chega aqui na escola, a gente não dava aula, porque toda hora eles trazem coisas diferentes. Eu lembro na época que todo mundo dizia que tinha que estudar, que tinha que aplicar, mas pra quê? Não vale a pena”.

Reconhecemos que a qualidade do trabalho educativo deve passar pela recuperação de prédios e construção de espaços específicos, reequipamento das escolas e salas de aula, a reflexão e revisão dos processos educativos e de gestão e a melhoria da remuneração salarial. Mas, para além disso, acreditamos que essa qualidade passa também por caminhos internos à própria escola, ou seja, na disponibilidade de professores e de seus parceiros imediatos de trabalho para o enfrentamento da realidade apresentada (Marin, 1998, pp.8-18).

A representação social apreendida nos discursos dos professores é a da saúde sexual, termo que deve ser entendido como expressão de experiências sexuais norteadas por normas estritas de higiene, para evitar gravidezes e doenças sexualmente transmissíveis.

“Eu sei que hoje a gente tem que trabalhar muito esta questão com os alunos, porque a gente vê que eles têm muita dificuldade de falar com a família, eles ficam sem entender até as coisas mais simples como a menstruação, muitos deles têm doenças sexuais e eles não sabem, eles vêm perguntar pra gente daí a gente explica... fora a questão da gravidez, que eles não falam para os pais, às vezes elas fazem até um aborto sozinhas ou até abortam mesmo. Eu acho que se a gente não ajudar, eles não vão crescer felizes e com saúde”.

Outro aspecto enfatizado é a falta de preparo profissional em lidar com esse tema no cotidiano escolar. A ausência de fundamentos científicos leva os professores a recorrerem aos seus próprios valores que, segundo eles, são permeados por uma formação conservadora e tradicional, o que dificulta a compreensão e as ações de intervenção.

“Eu acho que a gente não tem preparo para trabalhar com sexualidade. É um tema muito difícil... Quando acontece alguma coisa e eu não sei o que fazer eu tento ter bom-senso e fazer como se fosse comigo, daí eu acho que fica melhor, mas eu sei que a educação que eu tive é diferente da de hoje e daí nem sempre a gente acerta. Eu acho que eu deveria fazer algum curso, estudar, estudar mais os P.C.Ns, não sei alguma coisa pra dar mais segurança”.

Em relação ao conteúdo das aulas, os professores trabalhavam apenas com os aspectos biológicos da sexualidade, o que expressa a representação social apresentada anteriormente:

“Eu geralmente divido a sala em grupos e peço para cada um pesquisar sobre os métodos anticoncepcionais. Depois que eles fazem as pesquisas, eu discuto com eles em sala de aula”.

“Sempre acontece assim, tanto os meninos como as meninas querem sempre saber sobre virgindade, Aids e gravidez. Então eu sempre trabalho isso com eles”.

Já outros professores assumiram que, em razão dessa falta de preparo profissional em lidar com esse tema, preferiam não tratá-lo em suas aulas, evitando com isso, qualquer equívoco a respeito dele:

“Eu não me sinto capaz em dar este tipo de aula. Eu acho que eu não saberia responder algumas questões. E daí, o que é que eu diria a estes alunos? Eu acho que eles sabem muito mais que a gente”.

Além dessa dificuldade, os discursos dos professores apontam que a sexualidade tem sido desconsiderada nos cursos, capacitações e discussões desenvolvidas pela organização escolar.

“É muito difícil a escola fazer algum trabalho sobre isto. A gente é que tem que se virar. A própria Secretaria não tá nem aí pra isso. Eu não lembro a última vez que teve algum curso pra gente”.

Já na Escola B, a diretora expôs que encontrava dificuldade em manter um quadro de professores estável, alegando que muitos deles acabavam deixando a carreira docente em função da baixa remuneração. Outra preocupação exposta foi a dificuldade em encontrar professores de qualidade, pois mesmo com a formação em cursos superiores e com a participação em cursos de capacitação, nem sempre eram capazes de satisfazer as exigências da escola e dos pais.

A Diretora acreditava que os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou qualquer outra proposta curricular, era sempre válida, porém afirmou que muito do que era produzido pela Secretaria da Educação ou por qualquer outro órgão governamental, incluindo a universidade, tinha muito mais uma motivação política do que propriamente uma preocupação em melhorar a qualidade da educação. Por essa razão, a diretora muitas vezes introduzia essas propostas na escola não por acreditar nelas, mas mais em função da cobrança de alguns pais e como instrumento de marketing da escola. Segue o seu comentário:

“Eu acho importante os Parâmetros, eles têm algumas coisas importantes, mas no fundo o dia a dia da escola não muda muito. Quando chega uma proposta nova a gente se interessa, lê, estuda com os professores e dependendo do caso a gente aplica, em geral aplica só algumas coisas (...) até porque se a gente for aplicar tudo o que sai a escola vai virar uma bagunça (...) estas coisas têm mais a intenção de fazer propaganda para o governo, pra dizer que ele está fazendo alguma coisa pela educação e daí a escola, principalmente a particular, não pode ficar de

fora porque senão os pais vêm cobrar e aí a gente corre o risco de perder os alunos. Então tem que usar, mesmo que uma coisinha aqui outra ali e fazer propaganda”.

É interessante observar que na mesma medida em que a Diretora acusava o governo de utilizar os P.C.Ns. como um instrumento ideológico, de “propaganda”, ela reproduzia essa ação ao divulgar a sua aplicação, mesmo que de maneira superficial, em sua escola.

No aspecto curricular, essa leitura a respeito da concepção dos P.C.Ns. leva essa organização escolar a reproduzi-los a partir de uma perspectiva reduzida de currículo, com seus pressupostos calcados somente na reprodução de partes ou aspectos de programas e conteúdos, desconsiderando as necessidades do cotidiano escolar. Essa concepção reduzida de currículo está distanciada, portanto, do currículo real, considerado “não apenas como um repertório de conteúdos disciplinares (disciplinares nos dois sentidos), mas o conjunto de saberes e procederes teóricos e práticos, explícitos e implícitos, didáticos e organizacionais, cognitivos e comportamentais, endógenos e exógenos, que constituem a ação escolar cotidiana” (Casali, 2001, p. 109).

A representação social apreendida no discurso da Diretora é de uma sexualidade biologizante e naturalizada, onde sua vivência deve ser controlada a partir do estabelecimento de normas que expressem unicamente o caráter heterossexual e procriativo da sexualidade.

“A gente tem que se preocupar muito com estes adolescentes... se a gente fechar os olhos, eles fazem tudo e mais um pouquinho. Eu não deixo mesmo, este negócio de beijo pra cá, beijo pra lá e outras coisas que você não tem idéia, aqui na escola dá de tudo, o pior é que a maioria é menino, menino não, não é? A gente tem que controlar tudo, depois o pior acontece e é a escola que tem que responder por isso”.

A Diretora, porém, acreditava que era fundamental o trabalho desse tema no cotidiano escolar, considerando importante sua inserção no currículo, principalmente a partir da 5ª série:

“Aqui na escola, a partir da 5ª. Série os alunos têm muitas dúvidas sobre isto. Por isso que nós colocamos no currículo este tema. De vez em quando, os alunos discutem este tema na aula de religião e eu digo para a professora falar de gravidez, AIDS, drogas e na 7ª. Série também os alunos aprendem sobre o sistema reprodutor”.

É importante salientar que essa forma de trabalhar o tema sexualidade remete às propostas de Educação Sexual dos anos 60 e 70, calcadas na prevenção da gravidez precoce e das DSTs. Além disso, é importante enfatizar que o conteúdo relacionado à anatomia e à fisiologia não é suficiente para abarcar as ansiedades e dúvidas dos adolescentes (Brasil, 1998, p. 292; Silva, 1998, pp. 115-142).

Da mesma maneira que os professores da escola A, os professores da escola B também apresentaram um pouco de resistência para colaborar com a realização da entrevista.

Diferentemente da escola A, onde os professores vinculavam a qualidade de seu trabalho à remuneração e às condições materiais e estruturais da escola, na escola B, as críticas sobre a organização escolar se dirigiam para as questões da indisciplina, da ausência dos pais no acompanhamento dos processos pedagógicos que a escola desenvolvia. A baixa remuneração salarial foi citada, por exemplo, pelos professores como uma das dificuldades apresentadas em suas realidades e sua causa foi atribuída aos problemas econômicos e políticos que o Brasil enfrenta ao longo de sua história.

Os professores tinham a preocupação de enfatizar em seus discursos o compromisso pedagógico no cumprimento das normas e prescrições legais da organização escolar.

“Eu faço questão de cumprir tudo o que a escola diz, até porque eu faço parte dela... não só eu, mas os professores daqui sempre tentam cumprir tudo... Eu acho importante isso, porque só assim é que pode dar certo”.

Em relação aos P.C.Ns. os professores afirmavam que aplicavam em sua prática pedagógica o que havia sido determinado pela Direção da escola e expressavam que não tinham condições efetivas para discuti-los, pois não tinham estudado o documento com maior profundidade.

“Eu acho que os Parâmetros são bons, quer dizer, na verdade, a gente aplica só algumas coisas... acho que a gente precisava estudar tudo, estudar mais pra poder falar e até pra ver se a gente poderia mudar alguma coisa. O tempo que a gente estudou, não foi suficiente... mas acho a idéia interessante”.

Este tipo de prática de “definição” sobre o que deve ou não ser ensinado na escola remete à visão conservadora de currículo. Nessa visão, o currículo proposto já vem “construído” ou determinado a priori pelo técnico, no caso, a Diretora que toma a si a incumbência de propor diretrizes, oferecer sugestões metodológicas, subsídios para aplicação dos conteúdos, cabendo ao professor simplesmente executá-lo.

Sabemos que esse tipo de prática, muito criticada nas décadas de 80 e 90, ainda persiste e traz conseqüências para o processo pedagógico no que diz respeito à adaptação do currículo com a dimensão concreta da organização escolar e à impossibilidade do professor assumir por si mesmo a direção e a responsabilidade de sua prática pedagógica. Com isso, “cristaliza-se” o professor heterônomo e “se fixa” na organização o imaginário enganador (Silva, 1990, p. 02).

A representação social apreendida a partir dos discursos dos professores da Escola B coincide com a apreendida pelos professores da Escola A, na medida em que refletem a preocupação em relação aos problemas de saúde sexual.

“Eu acho que a gente tem que estar junto com os alunos pra poder ajudar no desenvolvimento deles. Eu acho que é importante mostrar o caminho certo... pra que eles não façam besteira, de repente pegar alguma doença ou ficar grávida”.

Quanto ao trato da sexualidade no cotidiano escolar, os professores afirmavam procurar, de vez em quando, separar um tempo da aula para escutar os alunos e assim atender às dúvidas ou queixas em relação a esse tema. Além disso, acreditavam ser fundamental para a sua formação um maior aprofundamento nos estudos sobre a sexualidade.

“Não é sempre que dá pra deixar um tempo da aula pra isso...quando dá a gente conversa e tira dúvidas...às vezes na aula de religião os alunos discutem sobre isto”.

“Às vezes a gente conversa na hora do intervalo, ou na hora da saída...no dia a dia, fica muito difícil discutir isso na aula. É mais na aula de ciências, no conteúdo de Aparelho Reprodutor que isto é discutido”.

É interessante observar que diferentemente do que foi proposto pelos P.C.Ns., no que diz respeito à transversalidade (*os temas de Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento, impregnando toda a prática educativa*), o espaço curricular destinado ao trabalho da sexualidade na organização escolar ainda é pequeno e esporádico, já que somente “de vez em quando é tratado na aula de religião”, ocorrendo também no trabalho do conteúdo de “Aparelho Reprodutivo” em Ciências Naturais somente na 7ª série (Brasil, 1998, p. 292).

Aprenderam-se nos conteúdos das disciplinas a representação social biologizante e naturalizada da sexualidade:

“Os alunos têm muita curiosidade sobre a partir de que idade já pode engravidar... se a menina com 11 anos com o menino de 12 já pode ficar grávida. Então eu procuro ensinar tudo sobre isso: o desenvolvimento sexual do menino e da menina, como é que acontece a gravidez e os métodos anticoncepcionais”.

A esse respeito, vale salientar que o conteúdo relacionado à anatomia e à fisiologia sexual não é suficiente para abarcar as ansiedades e dúvidas dos adolescentes, pois enfoca apenas o corpo biológico, distanciando-se, com isso, da dimensão ampliada de sexualidade (múltipla/plural) (Brasil, 1998, p. 292; Silva, 1998, pp. 115-142).

A concepção de trabalho do tema sexualidade, calcada numa representação social biologizante e naturalizada da sexualidade (médica e higienista), parece, ainda hoje, demarcar o trabalho nas organizações escolares que acreditam que palestras sobre DST/AIDS, sobre métodos anti-conceptivos ou qualquer outro aspecto que aponte para a saúde sexual, já as definiriam como comprometidas com o trabalho de Educação Sexual.

Porém alguns professores explicitaram que não assumiam trabalhar esse tema em suas aulas, pois acreditavam que seria um trabalho que deveria ser feito com muito cuidado:

“Eu acho que sexo é uma coisa muito delicada, que deve se falar com muito cuidado, com jeito, porque dependendo da forma que se diz as coisas você pode influenciar muito esses alunos”.

“Eu acho desnecessário falar deste assunto com os alunos, porque na verdade eles já sabem de tudo. Pra que eu vou perder tempo da aula com isso”?

É interessante observar que os professores de ambas as escolas em nenhum momento citaram o tema transversal Orientação Sexual, o que nos leva a crer que,

reforçando os discursos anteriormente apresentados por eles, se faz necessário aprofundar os estudos sobre esse documento para dar início à discussão sobre a sua possibilidade de implementação na prática pedagógica.

Vimos anteriormente que embora os P.C.Ns. enquanto dispositivo institucional tentem acionar uma possibilidade para o desenvolvimento do trabalho com o tema da sexualidade na Educação Básica brasileira, a sua incorporação pela organização escolar parece ser ameaçada pelas condições estruturais, administrativas e pedagógicas presentes nas realidades educacionais. Ameaça que surge, especialmente, a partir da formação do profissional que vai atuar na sala de aula e que vai, necessariamente, interferir através das práticas pedagógicas, na construção de representações sociais da sexualidade que podem servir como referências para a produção das subjetividades de seus alunos.

Mas, para além do contexto apresentado, que movimentos são esses que constantemente atravessam e interferem nas organizações escolares prejudicando e, por vezes, impedindo que essas cumpram com seu principal objetivo: o de perpetuar e reproduzir a Instituição Educacional?

Considerando as instituições de modo processual concluiremos que: a) elas se fundamentam num saber que tem força de lei e que se apresenta como a expressão da verdade; b) que não basta essa lei ser colocada e aceita formalmente, para a instituição se renovar; a lei deve interiorizar-se nos comportamentos concretos, nas regras da vida escolar; e c) as instituições ganham coerência a partir de um princípio de autoridade legítimo (Deus, o pai de família, etc.), no caso da escola, diretores e professores. Assim, faremos o uso da metáfora da “figura paterna” a fim de compreendermos o processo pelo qual a organização escolar incorpora, materializa e encarna os valores e normas sobre a

sexualidade estabelecida pela Instituição Educacional e quais são as repercussões para a produção de subjetividades.

A utilização da metáfora da “figura paterna” deve-se ao fato de que essa designa o princípio de autoridade que sustenta “o fio e a trama” do tecido social, enquanto função ou lugar tão-somente simbólicos. A figura paterna designa, portanto, o princípio de autoridade que sustenta o funcionamento das instituições, sendo fundamental para se compreender os limites da escola possível dentro do contexto brasileiro atual.

1.2. Função Paterna e trajetória do dispositivo institucional P.C.Ns nas Organizações Escolares.

A “função paterna” enquanto figura simbólica de autoridade representa-se como porta-voz dos seguintes princípios: a) toda a formação coletiva se constitui a partir de uma identificação entre seus membros como também a partir de uma referência exterior a ele mesmo; b) essa referência externa teria uma função ordenadora, regulando os vínculos afetivos e sociais; c) a incorporação desse princípio de autoridade garantiria o funcionamento das instituições, organizações e outras formações coletivas, assegurando a permanência e perpetuação de vínculos afetivos e sociais (Araújo, 2001, p. 17).

A partir dos discursos apresentados vimos que, embora os P.C.Ns. sejam somente parâmetros ou referências curriculares, eles são concebidos por essas organizações escolares como norma ou lei, o que implicaria em seu cumprimento.

Acreditamos que a perspectiva de a organização escolar atribuir a representação de norma ou lei aos P.C.Ns poderia expressar o resgate dos Parâmetros como função de dispositivo, ou seja, algo que dispõe e/ou movimenta efetivamente alguma coisa, nesse

caso, “um saber que tem força de lei e que se apresenta como a expressão da verdade”, como também, a presença da marca autoritária que a sociedade brasileira carrega ainda hoje solicitando constantemente a presença do “Pai” como elemento imprescindível para a manutenção das instituições sociais (Enriquez, 1997, p. 72). Nesse sentido, o dispositivo institucional P.C.Ns. ocuparia o lugar simbólico do “Pai”(como figura autoritária) que ditaria e determinaria as normas curriculares da educação brasileira.

No entanto, é interessante observar que, na mesma medida em que o dispositivo institucional P.C.Ns. passa a ocupar o lugar simbólico do “Pai” que dita, indica e fixa as determinações curriculares da educação brasileira reforçando, com isso, os valores patrimoniais nas organizações escolares, enquanto “lei” eles também passam a ser questionados, criticados e principalmente desconsiderados. As resistências à adoção dos Parâmetros como dispositivos organizados da prática escolar prova os limites das reformas pretendidas.

Se considerarmos que não basta que este dispositivo concebido como “lei” (P.C.Ns.) seja colocado e aceito formalmente, ele deveria interiorizar-se nos comportamentos concretos e nas regras de vida escolar para garantir o surgimento de novos valores e hábitos, assegurando a permanência e a renovação de vínculos afetivos e sociais, a questão que se coloca é de saber, pois, por que a organização escolar apresenta dificuldades em relação à incorporação desse dispositivo nas suas dinâmicas de funcionamento (Araújo, 2001, p. 17).

Acreditamos que justamente pelo fato dos P.C.Ns. originariamente se constituírem como parâmetros ou referências curriculares, não tendo portanto, um caráter de obrigatoriedade, sendo encarados, sobretudo, como um referencial aberto e flexível para orientar o trabalho de formulação das propostas curriculares a ser realizado pelos Estados e

Municípios enquanto gestores do ensino fundamental, a sua aplicação efetiva exigiria certamente por parte das organizações escolares um trabalho de reflexão e discussão que permitisse o desenvolvimento de projetos educativos, a revisão de suas práticas pedagógicas, incluindo o planejamento das aulas, a análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos (Cf. CNE, Parecer no. 3/97; Brasil, 1998, p. 06).

A partir da dinâmica apresentada, verifica-se que mesmo existindo no complexo das normas legais do sistema de ensino a proposta de gestão democrática que aponta, neste caso, para o exercício da reflexão e discussão por parte das organizações escolares sobre as possibilidades de aplicação dos P.C.Ns., no cotidiano dessas organizações mantêm-se práticas e ordenamentos patrimonialistas²². Estes últimos são exemplificados pela manutenção dos complicados processos administrativos, pela formação deficiente e centralizada de informações e, principalmente, pela inflexibilidade e resistência na aceitação e assimilação de rotinas administrativas e pedagógicas diferentes, plurais e abertas, por parte dos professores e diretores (Mendonça, 2001, p. 88).

Da mesma forma, acreditamos que as atitudes de acomodação, desinteresse ou falta de exercício da autonomia da escola por parte dos seus professores, em que implicaria ficar à mercê das ações oriundas da instituição educacional, levariam as organizações escolares a desconsiderarem o dispositivo institucional de gestão participativa – P.C.Ns (figura paterna), o que produziria focos muitas vezes intransponíveis para a aplicação dos processos democráticos específicos dos sistemas de ensino, ameaçando com isso a

²² A tese desenvolvida por Santos (2001) confirma a presença das significações imaginárias da cultura doméstico-clientelista na instituição educacional da cidade do Recife e de sua constituição em seu cotidiano; aponta, também, para a presença das significações imaginárias sociais do patriarcalismo.

manutenção e estabilidade da instituição educacional como um todo, sobretudo neste contexto em que a sociedade exige a reorganização radical de suas instituições sociais

Considerando que as instituições se originam a partir de uma pessoa principal, o fundador, o “Pai”, Deus, o Estado, e que estabelecem um modo de regulamentação que tem por objetivo durar e assegurar a sua transmissão por meio da reprodução e assim promover os vínculos afetivos e sociais e, portanto, a ordem social a partir do contexto apresentado, as organizações escolares poderiam não atender à sua função principal que é exprimir a instituição educacional, instituição esta que as estabelece.

Acreditamos que da forma como os P.C.Ns. são percebidos ocupando de um lado, o lugar das “normas e regras” da educação brasileira e de outro, o de elemento de “castração” das idéias e práticas pedagógicas emancipadoras no interior da escola, tais resistências reflitam o momento de transição política na história da educação brasileira, com a manutenção das práticas e resistências de cunho autoritário decorrentes da ordem patrimonial ainda em vigor no país. Por outro lado, os Parâmetros indicam a esperança do fortalecimento dos processos de democratização dos sistemas educacionais, transformando as relações sociais nas instituições educacionais e abrindo espaço para o exercício pleno de cidadania.

No entanto, há de se reconhecer que a democracia somente tem lugar num contexto em que cada indivíduo seja reconhecido como sujeito social (enunciador do “nós”), como cidadão (sujeito de direitos na vida social e política), chamado a exercer o duplo papel de administrador e administrado no vínculo social. Ou seja, por princípio, “não existe só aquele Um que sabe, quer e pode, que seja ao mesmo tempo quem faz e aplica a Lei, que se confunde com ela para administrar os membros impotentes do grupo. A lei

interessa a todos e se constrói, se discute e se adapta, em função dos valores definidos pelo grupo” (Barus-Michel, 2001, p. 33).

Esse contexto de dificuldades de implantação dos Parâmetros pode expressar o fracasso social da imagem e da metáfora paterna ou a impossibilidade de interiorização coletiva da “lei”, na sociedade brasileira hoje. A permanente tensão em que vive o Estado brasileiro (as pressões de preservação dos patrimonialistas, imposto pela tradição enraizada na política e nos costumes, por um lado e a tentativa de democratização de suas estruturas, por outro), demonstra a dificuldade de se promover mudanças radicais no discurso da educação, sem que se faça mudanças importantes na concepção do Estado.

Especifiquemos esta discussão em relação às repercussões na produção de subjetividades relacionadas à sexualidade. Acreditamos que na medida em que o dispositivo institucional P.C.Ns. apresenta dificuldades de incorporação nos processos pedagógicos, o que poderia produzir uma instituição sexual múltipla e plural como expressada no tema transversal Orientação Sexual, nada de mais profundo pode ser idealizado. Sendo as representações da sexualidade esvaziadas de um tratamento social e cultural mais plural, e por outro lado, restritas às dimensões biológicas, higiênico-sanitária e religiosa, há a tendência à preservação do antigo modelo normativo e disciplinar de base autoritária. Dessa maneira, as subjetividades produzidas continuam a ser determinadas muito mais pela dimensão biológica do que propriamente pelo desejo liberador de uma sexualidade múltipla e aberta ao prazer.

As representações sociais que se criam a partir dessa forma de tratamento autoritário e tradicional apontam para uma sexualidade repressiva, onde qualquer impulso que escape a essa norma passa a ser percebido como desvio.

Essa norma que se apresenta nas organizações escolares na forma de regimentos internos será nosso objeto de reflexão a seguir.

1.3. O regulamento interno das Escolas: a proibição da escolha e dos vínculos personalizados e a proibição de se distinguir.

Na realização das entrevistas com os diretores, professores e alunos, as regras relacionadas à sexualidade foram um dos temas predominantes. Os discursos, as expressões, os silêncios, os gestos, as mudanças de postura indicavam a intenção dos entrevistados de indicar, descrever, reiterar, transformar, transgredir, discutir e apontar as suas contradições.

Vale ressaltar que, ao buscarmos os regimentos internos das escolas a fim de captar as representações relacionadas à sexualidade – e de que maneira essas circulavam pelas organizações escolares –, verificamos que esses não apresentavam alguma referência sobre a sexualidade, o que havia era o silêncio. No entanto, apesar deste silêncio, observamos que as regras (a demarcação do proibido e do permitido) estavam presentes no cotidiano dessas organizações.

A regra é o primeiro ato fundador do campo social e como não pode ser baseada em nenhum argumento anterior suscetível de conferir-lhe alguma legitimidade ou explicá-la, ela é necessariamente arbitrária. Estabelecer regras significa afirmar que nem tudo é possível a qualquer momento e de qualquer maneira. Mas também significa dizer o que é possível, como é possível, em que lugares e em que momentos (Lévy, 2001, pp. 149 e 150).

As regras enquanto proibições e prescrições, escritas ou implícitas, traçam uma fronteira entre o espaço onde o gozo é tolerado (o reino do “bom-prazer”) e, por outro lado,

onde este é proibido. E é justamente nesse espaço que as regras criam um campo relacional comum que permite, através de combinações diversas, o estabelecimento de vínculos minimamente estáveis entre as pessoas e os grupos. Assim, a expressão de uma regra é a condição de qualquer vida social, pois a regra penetra nos atos cotidianos, nas relações, nos discursos e nas emoções, garantindo com isso o funcionamento e o avanço da organização em direção a seus objetivos (Lévy, 2001, p. 150).

Contudo, diferente do que se possa pensar, as regras não estão presentes nas organizações de maneira clara e objetiva. As suas descrições estão sujeitas, em geral, a diferentes interpretações, pois sua “formulação é quase sempre fonte de ambigüidade, quando não de contradições” (Lévy, 2001, p. 151).

Para que sejam inseridas e possam perdurar, as regras devem ter legitimidade, ou seja, deve haver a convicção de que elas correspondem, de fato, às necessidades cotidianas onde são aplicadas. E essa convicção somente é construída quando as regras são ancoradas num contexto de representações sociais, pois enquanto imagens ou concepções mutáveis, permitem ao menos a ilusão de uma unidade e de uma homogeneidade organizacional. Assim, “as regras e as representações formam, juntas, a textura do discurso organizacional – sua trama e seu fio – e a inserem em uma história” (Lévy, 2001, p. 152).

Como foi dito anteriormente, embora os regimentos das Escolas A e B não expressassem alguma referência em relação à sexualidade, os discursos dos diretores, professores e alunos apontavam freqüentemente para regras produtoras de silêncios. Isto é, para um dispositivo de regulação e de proibição da escolha e dos vínculos personalizados de caráter autoritário:

“Aqui a gente não deixa os alunos muito tempo juntos num lugar, principalmente se eles estiverem assim um menino e uma menina... a

gente logo pergunta o que é que eles estão fazendo e pede pra eles circularem. Esse negócio de ficar juntinho, aqui dentro não dá certo” (Diretor da escola A).

“Ah! Aluno que pensa em “ficar” aqui na escola, a gente não deixa. Eles podem “ficar” assim no grupo, conversando e depois disso só se for fora da escola” (Diretora da escola B).

É interessante observar que embora as regras não estivessem oficialmente formalizadas, os diretores e professores assumiam a responsabilidade de defini-las e ditá-las arbitrariamente, demonstrando com isso o uso autoritário e personalizado do poder. Assim, os desejos, dificuldades e valores morais e éticos transformam-se freqüentemente, em regras públicas, válidas para todo o espaço escolar.

“A gente é que define as regras. Aqui o aluno tem que entender que ele tem que cumprir. Essa história de construir regra, deles dizerem o que eles querem nunca deu certo e nunca vai dar. A gente define e eles cumprem. O que não sair desse jeito a gente dá um jeito de arrumar” (Diretor da escola A).

“Aqui na escola, a gente deixa bem claro para os alunos quais são as regras. Eles sabem perfeitamente o que pode e o que eles não podem fazer. O aluno que transgride a regra, a gente tenta conversar e se não resolver, a gente pune” (Diretora da escola B).

Vimos que as regras são um elemento fundamental para que a organização escolar alcance seus objetivos. Pois é, também, através delas que a escola tende a desenvolver, de preferência, um imaginário enganoso através da repetição das relações sociais. Na medida em que representamos as situações que vivenciamos cotidianamente, cada vez mais os lugares ocupados e as atitudes desenvolvidas ganham legitimidade e naturalidade incontestáveis. Dessa maneira, a cena organizacional se desenha a partir de representações sociais que emergem de um imaginário social que regula e legitima as

práticas e vivências educativas, instituindo com isso certos padrões de pensamento, de conduta, de discurso e, portanto, de silêncio.

A partir dos discursos dos diretores, professores e alunos vimos que a escola tem a tendência de estimular a permanência da condição de indivíduo, produzindo o indiferenciado através da demarcação de lugares, papéis, discursos e subjetividades com os quais devemos nos portar, fazer, desempenhar e corresponder:

“Aqui na escola os alunos não podem ficar por aí se beijando... eles vêm aqui é pra estudar... Eles sabem que só podem ficar de mãos dadas e só. Sempre tem algum aluno que acha que pode fazer o que tem vontade, mas quando isso acontece a gente logo dá um jeito...tenta conversar e se não tiver jeito, a gente dá alguma punição pra ele não fazer isto de novo” (Professora da escola A).

“Se você perguntar pra todos os alunos daqui, todo mundo sabe o que pode e o que não pode fazer, tipo assim... beijar não pode, só pode ficar de mão dada, um abraço assim não muito forte, sabe? É... se pegarem a gente fazendo alguma coisa estranha eles logo dão uma suspensão e chamam os pais. Na terceira suspensão eles dão um jeito de tirar a gente daqui. Daí, não tem jeito, a gente tem que se enquadrar” (Aluno da escola B, 17 anos).

Sabe-se, no entanto, que a regra não atinge completamente o seu objetivo. Enquanto dispositivo ela deveria permitir a movimentação de intenções ambivalentes, promovendo de um lado a reprodução da mesmidade (o cumprimento total da regra, o estímulo ao imaginário enganador) e, de outro, pelas oposições e imperfeições, inerentes a toda dinâmica organizacional, há sempre espaços para que ocorram descontinuidades e rupturas, permitindo a produção da diferença (o não cumprimento ou o cumprimento parcial da regra, o estímulo ao imaginário motor). Pois na prática, o discurso autoritário não consegue silenciar como desejaria as ações “rebeldes”:

“Todo mundo sabe que a gente não consegue controlar tudo... muita coisa acontece sem que a gente veja... às vezes a gente até vê, mas se não for tão assim sério a gente nem fala nada” (Professora da escola A).

“Esses alunos sempre encontram uma forma de não cumprir as coisas... eu acho que muita coisa deve acontecer sem que a escola saiba, aqui dentro mesmo... mas como são muitos alunos, não tem jeito da gente olhar pra tudo e pra todos. Daí as coisas acabam acontecendo, sem que a gente tome conhecimento” (Professor da escola B).

Não temos dúvidas de que a organização escolar produz subjetividades e tal como ela se configura no que diz respeito à sexualidade, a organização tenta capturar e evitar a alteridade, o que implicaria em afixar-se, distinguir-se, mostrar-se e afirmar-se na diferença e na particularidade; mas tal abertura certamente provocaria rupturas no discurso hegemônico e autoritário.

1.4. A circulação das regras no cotidiano das organizações escolares: biologização, preconceito e estigmatização da sexualidade.

No capítulo anterior vimos que as regras se apresentavam nas organizações escolares de maneira ambígua e contraditória e que estando documentadas ou não eram construídas e fixadas a partir de um contexto de representações sociais. No entanto, esse contexto era fortemente determinado pela transformação dos desejos, dificuldades e valores morais e éticos dos diretores e professores em regras públicas que definiam o gerenciamento da expressão e circulação da sexualidade no espaço escolar.

Vimos também que a representação social da sexualidade, múltipla e plural, definida no tema transversal Orientação Sexual, não é incorporada às práticas pedagógicas

das organizações escolares. Estas tendem a (re)produzir e a representar a sexualidade restringindo-a ao sexo, ou seja, à sua dimensão biológica (genital) e higiênico-sanitária.

Concebida dessa forma, a sexualidade estaria desvinculada das outras dimensões humanas e sua constituição, seu uso e finalidade estariam reduzidos à dimensão biológica e do instinto, sem outras peculiaridades. Assim, a educação baseada nesta representação social da sexualidade teria como finalidade conhecer a anatomia e fisiologia dos órgãos reprodutores e a resposta sexual. O enfoque principal seria o de informar, a partir dos pressupostos biológicos, sobre esses processos dentro da mais completa assepsia, a fim de não causar mal às pessoas.

Em geral, a escola define o professor de Ciências como o único responsável por transmitir os conhecimentos relacionados à sexualidade, já que o planejamento dessa disciplina, em especial na 7ª série, inclui o tema do Aparelho Reprodutor Masculino e Feminino, o que reforça a construção por parte dos alunos dessa representação social da sexualidade. Além disso, o que nos chamou a atenção foi que além das organizações escolares representarem a sexualidade de maneira restrita, como sexo, os discursos apresentados enfatizavam os elementos conservadores e tradicionais de uma cultura repressiva e negativista do sexo e de suas dimensões.

“A gente sabe que tem que orientar estes alunos, principalmente pra que eles não peguem doenças, pra que as meninas não fiquem grávidas, então assim, é sempre importante falar que tem idade pra tudo, que não pode deixar os meninos agarrar, beijar muito, porque senão já sabe... não demora muito pra ter um bucho” (Professor da escola A).

“Eu tento mostrar pra eles que sexo é coisa séria... se deixar começar depois eles não conseguem parar e daí, pode pegar doença, perder a virgindade sem querer e até engravidar” (Professora da escola B).

Atrelada a essa representação social da sexualidade, as organizações escolares tendem a estimular entre seus atores – em seu corpo docente, funcionários e pais –, uma atitude de vigilância e patrulhamento não só em relação aos alunos, mas uma atitude onde todos são responsáveis pela vigilância e patrulhamento das ações de todos. Dessa maneira as organizações, supostamente, garantem o controle sobre qualquer ação, seja dos alunos, dos professores, dos funcionários e mesmo dos pais, que não esteja condizente com a normatividade vigente:

“Nas reuniões de pais, nós sempre colocamos que a escola não pode fazer tudo sozinha... principalmente essa coisa da sexualidade, não dá pra gente assumir a responsabilidade de tudo. Todo mundo tem que ficar de olho e avisar a gente sobre qualquer coisa estranha” (Diretor da escola A).

“Todo o início de ano, a gente faz uma grande reunião e coloca para os pais e professores que todos são responsáveis pela educação dessas crianças. A gente diz isso, porque não dá pra tomar conta de tudo, não dá pra garantir que não tenha coisa errada, até por parte do professor mesmo. Então os pais, os professores têm que participar e comunicar sempre a Direção sobre as coisas que acontecem na escola” (Diretora da escola B).

Ao se observar essas tecnologias de vigilância e de patrulhamento, pode-se analogamente concluir que as organizações escolares adotam ainda hoje dispositivos de dominação que lembram o Panóptico de Bentham. Assim, a direção escolar funciona como uma espécie de “laboratório de poder”, pois graças a seus mecanismos de observação, os alunos e professores nunca devem saber se estão sendo vigiados. Porém devem ter a certeza de que sempre podem sê-lo, já que todos têm incorporado essa incumbência (Foucault, 1987, p. 169).

Dessa maneira, as organizações escolares criam um ambiente de controle do comportamento não mais a partir de um poder externo ao indivíduo, mas sim a partir de um

poder que é atribuído ao indivíduo, já que lhe cabe também exercer a vigilância e o patrulhamento como se fosse algo natural, da vida. A instalação da sujeição, da incorporação da regra e do auto-disciplinamento se reproduz mediante códigos e normas, muitas vezes mais poderosos que as regras explícitas.

Assim, em relação ao gerenciamento da expressão e da circulação da sexualidade no espaço escolar, os Diretores afirmam que:

“A gente sabe que eles sempre vão tentar alguma coisa, mas mais cedo ou mais tarde a gente fica sabendo, pois a gente tem um bom controle sobre as coisas aqui. É muito difícil o aluno ficar durante muito tempo, fazendo alguma coisa que vai de encontro às normas da escola” (Diretor da escola A).

“Como você está vendo, nós temos muitos alunos e aqui dentro da escola a gente deixa muito claro o que eles podem e o que eles não podem fazer. Além disso, tem muita gente vigiando: tem os professores, os auxiliares de disciplina... por exemplo: a gente permite que eles peguem na mão, que dêem até um selinho, como eles dizem, mas ficar aqui naquela agarração, naqueles beijos...ah! isso não pode. Se eles quiserem fazer isso, eles que façam lá fora, ou na casa deles...depois uma adolescente dessa fica grávida e os pais não querem saber, vão dizer que a culpa é da escola” (Diretora da escola B).

Além desses mecanismos de controle, o gerenciamento da expressão e da circulação da sexualidade é feito também através do dispositivo do discurso, onde a fala sobre a sexualidade aparentemente é permitida, mas, na prática, a sua vivência é rigorosamente disciplinada.

“Aqui na escola, a gente tenta esclarecer todas as dúvidas dos alunos, a gente quando pode traz alguém pra dar palestra sobre Aids, uso da camisinha, mas infelizmente esses alunos não têm limite e acabam querendo fazer aqui dentro coisas que não condizem com a escola. Por exemplo, essa história do “ficar”, se a gente não der limite eles se juntam toda hora com um diferente e é um tal de só querer beijar, agarrar, isso não dá certo. Daí a gente tem que chamar a atenção deles” (Diretor da escola A).

“Eu acho a escola bem liberal em relação a este assunto. A gente fala bastante, discute com os professores e pais, agora o aluno tem que saber que aqui não é motel... para tudo tem limite” (Diretora da escola B).

Esse mecanismo de controle pode ser explicado a partir da hipótese repressiva de Foucault, onde a idéia da liberação sexual passa pelo abandono do discurso da sexualidade e do objeto sexo e pela descoberta de uma nova relação com o corpo, com o prazer, pois, contrariamente ao que se pensa que a repressão sexual se exerce pela censura, pela proibição e pelos interditos nos discursos, na realidade essa “hipótese repressiva” está enganada. “Em nenhuma sociedade falou-se tanto, escutou-se tanto, discutiu-se tanto, detalhou-se tanto, estudou-se tanto e regulamentou-se tanto o sexo como na nossa” (Foucault, 1988, pp. 16 e 17).

Além disso, é interessante observar que para a organização funcionar e atingir seus objetivos, ela desenvolve um jogo simultâneo de permissividade e de proibição, promovendo na aparência a satisfação dos desejos de seus membros (já que a fala e a discussão sobre a sexualidade são permitidas e estimuladas), e do controle (através do disciplinamento dos corpos e das proibições).

Ao pensarmos nas condições materiais, humanas e pedagógicas que se encontram nas organizações escolares, especificamente no que diz respeito ao trato da sexualidade, acreditamos que mesmo considerando que alguma alteridade se constitua, o que permitiria a produção de subjetividades que a acolha, é importante reconhecer que o cotidiano dessas organizações ainda é marcado predominantemente por relações em que lidar com a diferença só se faz em meio à violência à inibição de dúvidas e à produção e fixação de preconceitos.

Assim, o preconceito não existe em si e por si, mas como parte de nossa atitude em relação a alguém ou a alguma coisa, o que revela um imaginário social e, portanto, tessitura das representações sociais. Como o próprio conceito de diferença está articulado na regra como desvio, o preconceito se manifesta na efetuação e na efetividade dessa diferença.

Essa articulação entre a regra e o preconceito é intermediada pelas representações sociais e, nesse sentido, compreende-se que os preconceitos relacionados à sexualidade, em especial às sexualidades múltiplas, não são manifestações isoladas de um indivíduo, mas parte de um comportamento que pode ser observado em uma coletividade e em suas organizações.

Algumas representações sociais acabam sendo incorporadas como regras no cotidiano das organizações escolares reforçando a todo o momento os preconceitos e repercutindo no estabelecimento dos vínculos afetivos e sociais, como por exemplo, a estigmatização daqueles que são considerados supostamente propensos ao contágio da AIDS, no caso o homossexual, e o dependente de drogas:

“Essas meninas que ficam toda hora querendo beijar e agarrar esses meninos precisam de muito freio... depois elas vêm reclamar que tão sendo chamadas de galinha, de prostituta... mas desse jeito, fazendo essas coisas, não dá pra não pensar diferente” (Professor da escola A).

“É muita safadeza destes adolescentes... só pensam em beijar, transar... ninguém tá preocupado em estudar... olha é muita gente safada... qualquer dia, aparece de bucho ou com alguma doença dessas bem ruim” (Professora da escola B).

Especificamente em relação à dimensão homossexual, o conteúdo das entrevistas apontou para a produção de estigmatizações que podem ser evidenciadas nos discursos dessas professoras:

“Aqui mesmo tem um aluno da X série com jeito bem afeminado, ele só fica com as meninas... eu acho que ele é...” (Professora da escola A).

“Eu acho que esse tipo de gente é assim porque tá perdida no mundo...” (Professora da escola B).

“Eu sei que hoje acontece de tudo: gravidez, droga, violência, mas esse tipo de coisa é muito difícil de aceitar... quando a gente tá na rua, é só não olhar, mas quando a gente tá aqui dentro, a gente tem que fazer alguma coisa... eu tenho nojo só em pensar em dois meninos desses juntos... acho que é falta de pai e mãe” (Professora da escola A).

Esses atributos acabam constituindo subjetividades marginais que colocam o indivíduo (no caso, os alunos citados) num lugar diferente de outros, num lugar subjugado, (no caso, o homossexual) reduzindo-o a uma pessoa inferior, desacreditada, danificada ou deformada e doente. Os atributos sociais quando colocados dessa maneira caracterizam um estigma, “pois são incongruentes com o estereótipo criado para um determinado tipo de indivíduo” (Goffman, 1988, p.12), neste caso, alunos do sexo masculino, adolescentes de uma escola da rede pública.

A estigmatização, segundo Goffman (1988), evidencia-se quando o estranho está à nossa frente, e tendo um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria tida normal em que pudesse ser incluído, sendo até de uma espécie menos desejável. O estigma refere-se a um atributo profundamente depreciativo que visa à identificação do normal (a sexualidade patriarcal) e do patológico (as sexualidades múltiplas).

Logo, é interessante observar que um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem. As instituições e os indivíduos precisam desse “outro”, precisam da identidade “subjugada” (identidade homossexual estigmatizada) para se

afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a rejeitam.

Goffman propõe a modificação do conceito de estigma baseado somente na relação entre atributo e estereótipo, incluindo a perspectiva do estigma como desacreditado já que “por definição, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano” (Goffman, 1988, p. 13). No caso do homossexual, Goffman o inclui na categoria de estigma de “culpas de caráter individual”, já que possui um traço que se pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus.

Com base nisso, compreendem-se as atitudes de violência, de discriminação diante do homossexual, já que ele representa um perigo, considerando que no imaginário social ele se apresenta como um ser que não é completamente humano, como já dito anteriormente. Compreendem-se também os termos específicos de estigma que são utilizados no discurso diário como metáfora e representação, em geral sem pensar no seu significado original. Por isso que as identidades sexuais “alternativas”, mesmo quando excluídas ou negadas, permanecem ativas e necessárias: elas se constituem numa referência para a identidade heterossexual; diante delas e em contraposição a elas a identidade hegemônica se declara e se sustenta (Louro, 1999, p. 31).

Há de se considerar, também, que o homossexual estigmatizado tende a ser violentado²³, através de atitudes como desprezo, afastamento, exposição ao ridículo; cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais, já que a

²³ Embora vá se tornando visível e perceptível a afirmação das identidades historicamente subjugadas, em nossa sociedade, para aqueles que se reconhecem nesse lugar, “assumir” a condição de homossexual é um ato político e, nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar o alto preço da estigmatização e da violência (Louro, 1999, p. 31).

aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (Louro, 1999, p. 29); a adesão pode ser vista como “contaminação”.

No entanto, como também nos mostram os discursos anteriores, devemos evidenciar que rumores inesperados se produzem no cotidiano dessas organizações, apontando para a descontinuidade e o reconhecimento da diferença nas relações cotidianas. Tais rumores nos desafiam a nos posicionarmos a partir do contexto da diversidade, diante do outro, do diferente, da alteridade e das subjetividades relacionadas à sexualidade. Ou seja, a reconhecermos a diferença não para estigmatizá-la, mas para exaltá-la como dispositivo liberatório.

Acreditamos, portanto, ser fundamental as organizações escolares estimularem em suas práticas educativas o exercício do diálogo, da tolerância e da diferença enquanto pressupostos de liberdade da existência desse outro nos seus modos de pensar, agir e ser, em especial, em relação às diferentes formas de vivenciar a sexualidade.

1.5. O jogo de “esconde-esconde”: dinâmicas do “querer-viver” a sexualidade.

Vimos no capítulo anterior que as organizações escolares tendem a determinar mecanismos de controle dos comportamentos, mediante o estímulo a atitudes de vigilância e de patrulhamento de todos por todos, a fim de garantir a normatividade vigente.

No entanto, as oposições e imperfeições inerentes a toda dinâmica organizacional oportunizam a existência de espaços de descontinuidades e rupturas, através do não cumprimento ou do cumprimento parcial das regras, o que permite a produção da

alteridade a partir do estímulo do imaginário motor e, com isso, a possibilidade da passagem da condição de indivíduo para a de sujeito.

Nesta parte do trabalho, pretendemos analisar as estratégias que os alunos constroem para tentar se afastar do instituído nas organizações escolares, a saber, a representação social da sexualidade como biologizante e naturalizada e da cultura repressiva, negativista e “silenciosa” do sexo e suas dimensões; e como nessa construção os alunos buscam uma sexualidade como multiplicidade e pluralidade de expressões, ou seja, o reconhecimento da multiplicidade de comportamentos sexuais e de valores a eles associados.

Em nossas observações realizadas no cotidiano escolar pudemos verificar que, mesmo conhecendo as regras e no caso de suas transgressões, as punições, os alunos, através de um jogo, o de “esconde-esconde”, criavam espaços dentro da própria dinâmica organizacional para vivenciar a sua sexualidade mesmo que de maneira conflituosa, entre o medo, a culpa e o prazer.

Partindo do pressuposto de que a sexualidade é uma dimensão essencialmente humana, pois, para além de sua consideração meramente biológica, centrada na reprodução e nas capacidades instintivas, é somente desenvolvida e presente na condição cultural e histórica do homem e que, portanto, não se pode subtrair a esta condição, e paradoxalmente não se pode também compreender a dinâmica das organizações escolares sem a consideração da sexualidade, passaremos a descrever as situações específicas que expressam a sua presença.

Um dos espaços de inscrição da sexualidade nas organizações escolares são os banheiros. Acreditamos que por serem um espaço de higiene pessoal e de intimidade, onde a vigilância não pode ser exercida por completo, representam a possibilidade de os alunos

expressarem de alguma maneira seus desejos e fantasias, criando um dispositivo de resistência. Assim, tanto na escola A como na escola B foi comum encontrarmos muitas inscrições nas portas e paredes internas dos banheiros. Em razão da variedade de formas, faremos a sua apresentação a partir da seguinte categorização:

a) desenhos: os órgãos genitais sempre estavam desenhados nas portas internas dos banheiros, com maior frequência o pênis, e desenhos que representavam a relação sexual, confirmando a força do imaginário dominante (mesmo entre os “rebeldes”).

Acreditamos que pelo fato de os banheiros serem freqüentados tanto por crianças como por adolescentes, esses desenhos podem representar, por um lado, a curiosidade e a ansiedade de saber mais sobre a sexualidade. Isto é, conhecer melhor as fases de desenvolvimento sexual vivenciadas pelos meninos que se identificam com o discurso patriarcalista através do culto ao pênis e sua simbologia ancorada no “poder”. As meninas, por outro lado, vivenciariam a “castração” simbólica, produzindo ansiedade, com base nas sublimações da atividade erótica. Além do mais, tais dispositivos de controle passam a ser reforçados pelo chamado “sexo desempenho” ou “sexo consumo” representando a preocupação dos adolescentes com uma sexualidade utilitarista e mecânica, ou seja, uma sexualidade reduzida ao ato sexual;

b) as palavras supostamente obscenas: os “palavrões” como “porra, buceta, viado, suruba” podem revelar muito mais o prazer do interdito, ou seja, uma forma de se rebelar contra as normas impostas do que propriamente o conhecimento do significado sexual e moral que comportam.

Além disso, acreditamos que a veiculação cada vez maior, em especial pela televisão, de termos e expressões que tempos atrás eram considerados imorais como, por exemplo, “saco e merda”, revela um maior padrão de tolerância por parte da sociedade. No

entanto, há de se reconhecer também que se faz necessário refletir com as crianças e adolescentes sobre a adequação, limites e possibilidades de expressão de alguns termos;

c) expressões de discriminação e preconceito: vimos anteriormente que as discriminações e preconceitos não estão localizados somente no indivíduo, eles são um produto de uma cultura que gera certas representações, que movimentam diferentes visões e valores sobre os fenômenos sociais e, nesse sentido, a organização escolar não estaria isenta de veicular, produzir, reproduzir ou negar alguns desses valores, representações e normas.

Foi interessante observar que essas expressões, embora fossem sempre dirigidas a alguém, esse “alguém” não necessariamente era nomeado. Isso nos leva a pensar até que ponto essas manifestações não representariam a dificuldade ou condição dos alunos em lidarem com essa temática, ou diversamente a possibilidade de vivenciarem um desejo ou uma fantasia proibida através de um “outro”;

d) o sexo como pecado: a transgressão da vontade de Deus veiculada pelas Igrejas, como a de manter relações sexuais somente após o casamento, a do casamento somente entre heterossexuais e com fins reprodutivos, produziu expressões que apontavam para o pecado e sua vinculação imediata com a punição; vejamos alguns exemplos: “a aluna X que ‘dá’ pra todo mundo, é uma prostituta e vai para o inferno”; “o aluno Y é um gay safado e Deus vai castigar ele”; “quem não respeita Jesus e faz essas safadezas tem que morrer”.

Além do espaço do banheiro, outro espaço de manifestação da sexualidade é o pátio, em especial, quando acontece o recreio. Em ambas as escolas os recreios aconteciam em pátios muito pequenos, o que não impedia a alegria, a diversão e as brincadeiras dos alunos. Vez por outra, um princípio de briga através de empurrões e discussões acontecia, mas eram em geral controlados pelos auxiliares de disciplina (os vigilantes), merendeiras, professores e pelos próprios alunos. Durante o período do recreio os alunos se

alimentavam, iam jogar futebol ou se agrupavam para conversar. Nas conversas que pudemos ouvir, o tema da sexualidade aparecia com frequência revelando as curiosidades, os jogos de sedução, as “apostas” para as conquistas.

A expressão de gestos obscenos é freqüente e observamos que ora representavam alguma agressão, intriga ou desafeto, ora indicavam cumplicidade e carinho.

É nesse espaço também que os alunos “ficavam”. Era comum observarmos casais de mãos dadas, conversando de maneira íntima e buscando descobrir os corpos através do carinho.

Durante a observação da hora do recreio, vimos também que alguns casais buscavam lugares mais reservados para poder vivenciar a sua sexualidade. E a esse respeito, vale relatar duas situações interessantes.

Durante um processo de observação do recreio que estávamos desenvolvendo na Escola A, um dos alunos nos procurou para ser entrevistado. Neste momento, então, andamos um pouco pela escola a fim de encontrarmos um ambiente mais reservado. Foi quando avistei um corredor que havia por trás das salas de aula e então me dirigi com o aluno para lá. Chegando ao local, os alunos que lá se encontravam me olharam com um pouco de espanto e medo e foi quando percebi que ali na verdade era um local onde os alunos iam para ter seus encontros de maneira mais íntima.

Os alunos que estavam lá relataram que aquele local se chamava “Beijódromo”, pois além de eles conseguirem se beijar sem nenhum olhar repressivo, eles tinham a oportunidade de, segundo eles, “ficarem mais à vontade”. Quando questionei se a Direção, os professores e funcionários conheciam aquele local, os alunos foram unânimes em reconhecer que todos sabiam da existência do local e o que ali acontecia. No entanto, apesar disso, os alunos relataram nunca terem sido punidos ou impedidos de ali estarem.

A segunda situação foi vivenciada na Escola B, onde os alunos relataram que embora houvesse sempre a presença dos auxiliares de disciplina (dos vigilantes), eles encontravam alguns locais para vivenciar a sua sexualidade:

“A gente não vai ficar aqui de bobeira, quando a gente tá a fim, a gente chama a menina pra sala, lá de cima, e fica com ela... às vezes dá um pouco de medo, mas quando a gente tá ali, a gente só pensa em beijar muito” (Aluno da escola B, 17 anos).

“Eu sempre quando tô com alguém eu vou lá pra cima... eu sei que não pode, que eu tô errado, mas têm horas que não dá pra agüentar, a gente quer ficar com alguém e pronto” (Aluno da escola B, 14 anos).

É interessante observar que, da mesma forma que na Escola A, os alunos acreditavam que os auxiliares de disciplina, professores e a Direção conheciam o fato. Mas não foi relatado pelos alunos entrevistados algum caso de punição, de repressão ou impedimento de vivência da sexualidade.

A partir da descrição das estratégias utilizadas pelos alunos para vivenciarem a sua sexualidade, percebemos claramente a ambivalência do movimento das organizações escolares que, de um lado, tendem a reprimir e a impedir a circulação da sexualidade, demarcando espaços, normas e formas e, de outro, diante de suas incompletudes e imperfeições “permitem” a circulação da sexualidade. Evidenciamos que dentre as estratégias criadas pelos alunos, o jogo de “esconde-esconde” assume a função de um dispositivo de resistência, pois possibilita que a circulação da sexualidade aconteça, mesmo contrariando as normas oficiais, a partir também da produção de outras representações sociais, possibilitando a criação e o fortalecimento de vínculos afetivos e sociais repercutindo na produção de subjetividades relacionadas à sexualidade.

PARTE 3: A ACOMODAÇÃO E A (SUB) VERSÃO DA SEXUALIDADE

Na Parte III do trabalho, “**Acomodação e (sub) versão da sexualidade**”, pretendemos apresentar uma análise das representações sociais da sexualidade dos alunos das escolas A e B e caracterizar o discurso estudantil. Por eles tivemos acesso às palavras e sentidos, experiências, fatos e percepções vivenciadas pelos alunos na organização escolar. As representações sociais da sexualidade quando situadas na organização escolar, se organizam em torno de certos eixos, a saber: o ficar, a virgindade, a gravidez na adolescência e a homossexualidade. Dividimos esta parte em quatro capítulos: o primeiro, “**O ficar**”, será apresentado como um dispositivo de aliança que possibilita a movimentação da sexualidade. O segundo, “**A virgindade**”, versará sobre os movimentos dos alunos em busca do desprendimento da concepção biologizante e naturalizada e, de outro, a tentativa de aproximação de uma concepção baseada no desejo do próprio aluno. No terceiro capítulo, a “**Gravidez na adolescência**”, apresentaremos o problema como um fenômeno de dimensões complexas. Nele são apontados a falta de informação e do uso dos métodos anticoncepcionais, a discriminação e os preconceitos dirigidos à adolescente grávida. E o quarto capítulo, “**A homossexualidade**”, versará sobre os preconceitos e estigmatizações produzidos na organização escolar a partir de sua consideração como doença obscena, como anormalidade, desvio, anomalia, pecado e imoralidade.

CAPÍTULO 1 - O FICAR

Com a chegada da puberdade, as transformações físicas e emocionais dos jovens vão acontecendo: a mudança na voz, o crescimento dos seios, o amadurecimento dos órgãos reprodutores, a primeira menstruação e a primeira ejaculação; ocorrem também mudanças no modo de ver o mundo, nos questionamentos e dúvidas, nas sensações e emoções.

Em função dessas transformações físicas e emocionais, o impulso sexual torna-se um dos elementos principais na produção das subjetividades dos jovens que iniciam em suas vidas um período de exploração e experimentação da sexualidade. Este período – em que os jovens têm a necessidade de descobrirem novas sensações como o abraço, o beijo, o beijo de língua, o toque na mão, o carinho no corpo e a primeira relação sexual – , traz também inúmeras dúvidas, medos e inseguranças que podem ser traduzidas pela interrogação: como buscar a satisfação desses desejos e como se relacionar com o outro?

A busca de um espaço que permita a experimentação desses desejos sem necessariamente estabelecer algum tipo de compromisso como o namoro, por exemplo, somada ao processo de liberação sexual, e por que não dizer de liberalização extrema da sexualidade, e também o processo de desconstrução da família tradicional, abriram espaço para o surgimento, na década de 80, de uma nova forma de relacionamento, “o ficar”.

No entanto, é importante salientar que diferente de outras formas de relacionamento historicamente produzidas e socialmente legitimadas no Brasil, como: a) a amizade: “afeição, estima, dedicação recíproca entre pessoas”; b) corte: “fazer a corte a, adular com o intento de fazer algo”; c) paquera: “tentar aproximar-se de alguém com intenção de namoro ou conquista amorosa”; d) flerte: “namoro ligeiro, sem conseqüência”;

e) caso: “aventura amorosa”; f) namoro: “manter relação de namoro com; conquistar”; g) noivado: “promessa mútua de casamento que celebram os futuros esposos”; h) casamento: “união legal de um homem e uma mulher”; o ficar que indica “deter-se, demorar-se, obrigar-se e comprometer-se”, em muito se distancia de suas práticas sociais que têm apontado para uma variedade de usos e significados e para uma legitimação social parcial (Larousse Cultural, 1992).

Antes de prosseguirmos a análise dessa representação da sexualidade, faz-se necessária uma breve digressão a fim de situarmos o contexto social no qual surgiu essa forma de relacionamento amoroso entre os jovens.

Segundo Áries (1981), a família enquanto grupo privado vai surgindo, no ocidente, ao lado da infância a ser protegida e preservada dos perigos do meio durante o século XVII. A família existia enquanto realidade moral e social e seu papel era especialmente a transmissão da vida (reprodução da espécie) e da herança (nome e bens). A família assumiu uma função moral e espiritual, na qual os pais deveriam preparar todos os filhos para a vida – meninos e meninas. A organização da família a partir das representações de Mãe e Pai, por outro lado, figuras que estruturam a família patriarcal, reproduziu o modelo de desigualdade da sociedade medieval que segregava geograficamente os ricos e os pobres; dessa forma, o poder do pai, identificado com a autoridade divina, contribuía também para a manutenção da sociedade hierarquizada.

O modelo da família patriarcal, que se estendeu através das sociedades aristocráticas, somente foi alterado nas sociedades modernas com a substituição do patriarcalismo rural pelo patriarcalismo urbano, com o advento da Revolução Industrial no século XVIII que, em função da intensa atividade fabril, impôs aos trabalhadores, inclusive às mulheres e crianças, prolongadas horas de trabalho modificando com isso, a forma

habitual de organização da vida da família patriarcal, que foi assumindo formas mais contemporâneas.

No Brasil, um dos autores clássicos que revisa a história da família brasileira é Gilberto Freyre, com sua obra *Casa Grande & Senzala*, de 1933. Nessa obra, Freyre aponta que a revolução modernizadora desencadeada em 1930 transformou a face tradicionalmente rural do país, alterando-lhe não só a estrutura econômica, mas também as instituições sociais e políticas. A configuração da família brasileira da época, para Freyre, é patriarcal, “construída, sobretudo pela revelação do modo como se davam as relações entre brancos e negros sob a autoridade do senhor branco proprietário e chefe de família” (Botelho e Souza, 2001, pp. 51 e 52).

Embora diretamente associada ao engenho de cana e ao patriarcalismo nortista, a casa-grande não era exclusiva dos senhores de engenho. Podia ser encontrada na paisagem do sul do país, nas plantações de café, como uma característica da cultura escravocrata e latifundiária do Brasil (Freyre, 1925).

Esse modelo de família patriarcal, que foi dominante até as primeiras décadas do século XX, aos poucos foi se modificando. O advento da industrialização fez surgir duas esferas distintas: a unidade doméstica e a de produção. A função produtora da família de bens e serviços necessários à subsistência do grupo assume novas feições e o grupo torna-se, sobretudo, uma unidade de produção doméstica, de soma de rendimentos e de consumo. Além disso, o grupo familiar assume outras funções como a socializadora, de transmissão de hábitos, costumes, valores e padrões de comportamentos ou reprodução ideológica (Bruschini e Ridenti, 1994, p. 32).

Mas um fato novo foi surgindo. Aos poucos a mulher assumiu parte da condução desse processo, conquistando sua independência funcional e financeira, passando

a representar também uma autoridade dentro da dinâmica familiar. Tal fato conduziu à contestação progressiva da superioridade masculina nas relações domésticas, ampliando o grau de violência social e de conflito com os dispositivos de poder patriarcal. Os filhos, por seu turno, em virtude dos movimentos de emancipação, estão tendo um papel decisivo nas relações familiares, perdendo o caráter passivo que lhes era reservado no passado (Bittar, 1996, pp. 161-178).

A partir da democratização política com a promulgação da Carta Magna de 1988, a família passa à configuração atual de família nuclear. Essa nova configuração trouxe a redução do número de pessoas que vivem na mesma casa tipicamente a pais e filhos, desintegrando-se os antigos grupos familiares horizontalmente extensos.

Além dessas mudanças na organização familiar, outras não menos importantes podem ser apresentadas: a) a utilização, cada vez mais comum, da separação e do divórcio; b) a diminuição progressiva dos matrimônios tradicionais e o aumento das uniões estáveis; c) o crescimento do número de famílias monoparentais. Assim, o poder familiar, nas grandes cidades brasileiras, está mais e mais dividido entre o homem e a mulher, com a participação crescente do papel dos filhos nas decisões (Bittar, 1996, pp. 161-178), mas, sobretudo com, o aumento visível de focos de conflito que revelam a crise do dispositivo de controle tradicional.

Ao passar por essas mudanças, o modelo familiar moderno tem se mostrado de forma ambígua: de um lado se apresenta por vezes de maneira fluida e multifacetada (descentralização do poder); de outro, de maneira fixa e unidirecional (centralização do poder). De uma forma ou de outra, a família expressa um ponto de referência fundamental para a organização das relações e da vida social e devemos ter em mente que ela constitui uma instituição fundamental para se repensar a organização escolar.

A busca das mulheres, através dos movimentos sociais, por igualdade social, política e econômica, o advento da pílula anticoncepcional em 1951, o surgimento do divórcio e da liberalização do aborto, mesmo que somente em alguns países, modificou a vida das mulheres, que passaram a deixar a casa paterna não mais com o objetivo do casamento, mas sim, de viver a sua própria vida.

Esse movimento que desloca a mulher do lar para o mundo exterior amplia o seu círculo social e a sua liberdade. A escolha dos parceiros conjugais, tanto para a mulher quanto para o homem, passa por uma seleção e escolha individual muito mais rígida e individualizada e, nem sempre, vinculadas ao sentimento amoroso. É com esse movimento de reorganização e revisão do casamento que recentemente têm surgido outras formas de vínculo pessoal próximo, em especial o relacionamento.

Neste contexto de possibilidades de estabelecimento de relacionamentos “experimentais” que possam satisfazer o desejo, o prazer, a fantasia, o impulso e o momento individual é que surge, entre os jovens, essa nova forma de relacionamento, o *ficar*. Ou seja, na medida em que os antigos dispositivos de controle da sexualidade não mais funcionam eficazmente, os jovens recriam outros dispositivos que lhes parecem mais apropriados para a constituição de relacionamentos afetivos fora da normalidade oficial.

O *ficar* pode caracterizar-se como uma forma de relacionamento muito comum entre os jovens dos grandes centros urbanos do Brasil, marcada pela troca de intimidades físicas a partir do pressuposto da ausência de compromisso (Chaves, 1997, p. 12). É interessante observar que esse pressuposto da ausência de compromisso que representa um aspecto de demarcação deste tipo de relacionamento em relação a outros é incongruente com o significado semântico do termo *ficar*, qual seja: “deter-se, demorar-se, obrigar-se e comprometer-se” (Larousse Cultural, 1992).

Embora os adolescentes não o considerem um tipo de relacionamento, pois para eles acontece de maneira muito rápida, observarmos que a sua significação indica: “1 Ato ou efeito de relacionar(-se). 2. Capacidade de conviver com os seus semelhantes. 3. Ligação afetiva, profissional, de amizade, condicionada por uma série de atitudes recíprocas; relação” (Larousse, 1992). Podemos considerar, então, o *ficar* um tipo de relacionamento, pois conforme vimos, o significado do termo relacionamento não está vinculado a nenhum tipo de determinação temporal.

Enquanto uma forma de representação da sexualidade, o *ficar* foi assim compreendido:

“É namorar por pouco tempo. É namorar sem compromisso, sem responsabilidade, tipo sem grude. Assim, sem muita importância. Tipo assim, aí fica por um dia entendeu? Às vezes a pessoa fica num imprevisto assim, numa festa, por exemplo, daí a gente se beija, se abraça, essas coisas, vai conhecendo a pessoa” (Aluna da escola A, 15 anos).

Nesse sentido, o *ficar* representa também uma alternativa para os alunos vivenciarem a sua sexualidade a partir de seus desejos. No entanto, para além de sua aparência, a de um relacionamento com ausência de compromisso, existe minimamente determinado um compromisso estabelecido, que a depender do vínculo desenvolvido, será mantido ou não:

“... tipo assim, se a gente gostar mesmo, a gente fica mais tempo, se não gostar também, a gente logo termina... tipo, a gente geralmente não fica à toa” (Aluno da escola B, 16 anos).

É compreendido também como um espaço de experimentação, de aprendizagem sobre as questões que envolvem a sexualidade:

“Eu acho que é bom ficar porque a gente ganha experiência. Porque você tem que ter experiência pra saber reagir em certas situações. Você, tipo

assim, se você nunca beijou, nunca teve relações, nunca passou por pressão de rapaz nenhum, fica meio difícil você saber reagir” (Aluna da escola B, 16 anos).

Neste estudo, consideramos o *ficar* também um tipo de dispositivo de alianças, pois apresenta “regras” fluidas que permitem movimentar o desejo de (re) conhecimento das sensações libidinais entre duas pessoas quando se beijam, se acariciam e se abraçam:

“No namoro rola muita pressão, então a gente acaba ficando porque é mais gostoso. A gente se encontra, começa a se beijar, a se abraçar, a gente pode fazer muita coisa. É bom porque a gente aprende também como são essas coisas de sexo, como são as pessoas. E depois, quando a gente não quiser mais, a gente pára” (Aluno da escola A, 14 anos).

Colocado dessa forma, esse dispositivo carrega em si um grande potencial erótico, pois estimula o exercício da sedução, dos jogos e brincadeiras sensuais sem a exigência da responsabilidade. Objetiva a busca do prazer a partir da exploração e da descoberta da própria sexualidade através da descoberta da sexualidade do outro.

O outro assume, por vezes, as características de um objeto, ou seja, não é alguém que foi escolhido em função de sua individualidade ou particularidade, mas é alguém que irá simplesmente satisfazer um desejo e uma fantasia momentâneos.

“Às vezes a gente tá ali e de repente acaba ficando. Sei lá, vai dando uma vontade de beijar, de abraçar e até transar assim, de repente. Cê tá ali, com a menina, mas podia ser com qualquer outra, o desejo é o mesmo. Cê pode ficar com ela e na mesma noite ficar com outra e com outra, até cansar” (Aluno da escola A, 16 anos).

Não existe um local específico para vivenciar o *ficar*. Pode ser no shopping, na calçada em frente à escola, na quadra da escola e nas festas. O lugar torna-se uma preocupação secundária diante da necessidade de satisfação do desejo.

“Pra ficar não tem assim um lugar. A gente pode tá numa festa, na escola, na rua. Se você quiser, se bater àquela vontade de ficar com

alguém, você arruma algum lugar e pronto” (Aluna da escola B, 15 anos).

É interessante observar que embora no ficar exista a troca de carinho, de afeto e até a possibilidade da relação sexual, não pressupõe necessariamente uma relação de intimidade no sentido de uma ligação estreita, interior e profunda.

“Às vezes você fica com alguém só por ficar. Às vezes, você não sabe nem quem é, nem o caráter dele. Sei lá, de repente é até algum tipo de tarado, pode ser viado, sei lá, porque as aparências enganam. De repente, a gente acaba tendo até algum problema” (Aluna da escola A, 17 anos).

A escolha da pessoa para ficar não apresenta, em geral, um critério estabelecido, ou seja, às vezes ocorre ao acaso. Em algumas situações essa escolha é feita em decorrência do grau de necessidade de satisfação de algum desejo ou em função de algum atrativo que o outro possa representar como beleza, ou ser virgem:

“Quando a gente conhece alguém, às vezes a gente fica, às vezes não, depende. Se a menina for bonita, gostosa, daí a gente aproveita logo, daí tem que rolar alguma coisa.” (Aluno da escola A, 15 anos).

Esse aspecto de satisfação dos desejos ou da busca do respeito do sentimento individual como um dos motivadores para o estabelecimento desse tipo de relacionamento expressa um movimento de exacerbação do individualismo, onde o eu de cada pessoa torna-se antes uma finalidade do que um meio através do qual se conhece e se estabelece a relação com o mundo (Sennett, 1988, p. 16).

Um dos momentos em que se pode identificar esse processo são os jogos e brincadeiras que apresentam um caráter de competição e aposta, onde é considerado vencedor aquele capaz de conquistar o objeto de desejo do grupo.

“Tem vez que a gente fica só porque a menina é tipo assim virgem, boca virgem, daí a gente fica instigando todo mundo a conseguir ficar com a

menina, só pra ver quem vai ser o primeiro” (Aluno da escola A, 14 anos).

“Teve uma vez que chegou um aluno novo na 8ª série, era muito bonitinho, daí assim, todo mundo ficava perto dele, tipo assim, só pra ver com quem ele ia ficar” (Aluna da escola B, 15 anos).

Nesses depoimentos, percebe-se que a atração sexual se mistura com manipulação e utilitarismo. Nessa perspectiva, “o ficar” se aproxima da idéia de “troca mercantil de relações íntimas” que tem como referência a autopercepção narcísica dos indivíduos e a permuta de auto-revelações que levam a uma busca interminável de auto-satisfação onde o eu não pode permitir que a gratificação ocorra. Daí, a característica principal do “ficar”, o não compromisso, pois esse apresenta esta dupla qualidade: de um lado representa “uma voraz introjeção nas necessidades do eu, e do outro, o bloqueio de sua satisfação” (Sennett, 1988, pp. 21 e 24).

A ausência do compromisso permite ficar com várias pessoas num mesmo dia. No entanto essa prática adquiriu significados diferentes para ambos os sexos. Enquanto o homem tem a sua “machesa” exaltada, sendo por vezes considerado o “garanhão”, o “espada”, a mulher passa a ser considerada “fácil”, “preparada” e até um tipo de prostituta. O aspecto comum nos dois casos é que tanto o homem como a mulher passam a ser vistos pelos outros como pessoas que inspiram pouca confiança, pessoas de valores superficiais e egoístas, já que se importam somente com os seus desejos.

“Eu não gosto assim, que nem meus amigos que ficam toda hora com uma menina. Eles acham que assim eles vão ser mais macho do que os outros. Tipo “eu sou o gostosão, o garanhão,” tipo espada. E as meninas também, parece que não consegue ficar sozinha. Têm umas até que transam toda a hora, tipo é só chamar, transar e ir embora. Eu acho essas pessoas muito superficiais” (Aluno da escola B, 17 anos).

O ficar representa uma nova forma de relacionamento que tem como pressuposto o compromisso com o prazer. Enquanto dispositivo de aliança, apresenta um potencial erótico que possibilita a movimentação da sexualidade (prazeres e desejos) e o estabelecimento de vínculos afetivos e sociais, repercutindo na produção das subjetividades dos adolescentes, fora e dentro da escola.

CAPÍTULO 2 - A VIRGINDADE

O termo virgindade, “estado de pessoa virgem, pura e casta”, tem sua origem registrada na bíblia, “conjunto de livros sagrados do Antigo e do Novo Testamento”. A bíblia refere-se à mãe de Jesus Cristo como Virgem Maria, sugerindo com isso a idéia do nascimento virgem de Jesus, ou seja, nascimento fruto de uma atividade assexual (Gordon, 1997, p. 19).

Embora no Antigo Testamento algumas prescrições sobre a sexualidade já estivessem presentes, como a permissão à poligamia e o direito ao divórcio, concedido somente aos homens, e a idéia da menstruação como uma impureza da mulher, é no Novo Testamento, lugar sobretudo da doutrina de Paulo e depois na Patrística, que se construiu a doutrina cristã sobre a sexualidade.

Paulo condena a homossexualidade, o adultério, a fornicação e a prostituição, além de pregar abertamente a indissolubilidade do matrimônio. Mas é na Patrística que começa a tomar corpo uma moral sexual rígida, exaltando a continência do celibato e repulsão de todo sexo, a submissão da mulher, do corpo e o ideal da virgindade, como forma de identidade cristã, de “pureza” e distinção vocacional (Nunes, 1987, p. 58).

Essa moral sexual rígida, presente durante os séculos XVI, XVII e início do século XVIII, passa a ser transformada pelo surgimento do mundo moderno que instituiu a razão, em detrimento da fé e dos dogmas, como uma nova forma de compreensão do mundo. A Igreja, através da Contra-Reforma buscou, então, um novo lugar nesse mundo e a partir do concílio de Trento reafirmou os ideais de uma moral sexual austera e castradora, reduzindo o sexo ao privado com fim procriativo.

Esse movimento da Igreja foi reforçado pelo surgimento do capitalismo que passou a “regular” a sexualidade ao nível procriativo, já que as indústrias precisavam de mão-de-obra abundante e barata para operar as máquinas. Além disso, toda a energia do ser humano, incluindo a energia sexual, deveria ser utilizada para tal produção.

A partir do final do século XVIII e durante o século XIX, alguns fatos sociais repercutiram na conformação da sexualidade, quais sejam: a teoria de Darwin, que introduziu modificações nos conceitos básicos das Ciências Naturais; a teoria Freudiana, que estabeleceu um novo paradigma para a compreensão do homem a partir da afirmação do inconsciente; e o princípio de uma “Scientia Sexualis”, que incentivou a biologização da sexualidade, instituindo as categorias do normal e do perverso para sua análise (Foucault, 1988, p. 67).

Thales de Azevedo (1986), em seu livro “As regras do namoro à antiga: aproximações socioculturais”, no qual descreve o perfil das uniões amorosas no Brasil no final do século XIX e começo do século XX, relata que as uniões dessa época eram fruto das relações econômicas e sociais estabelecidas entre as famílias e tinham por objetivo perpetuar as obrigações morais e as tradições familiares. Durante o período que antecedia o casamento, não havia nenhum tipo de contato físico entre os noivos, que muitas vezes se casavam sem nem mesmo se conhecerem.

Mesmo com as mudanças de constituição dessa forma de união advindas da introdução da concepção de amor romântico, da Revolução Industrial com a migração das famílias da zona rural para a vida urbana, do crescente ingresso das mulheres no mercado de trabalho e sua formação escolar e do advento dos métodos anticoncepcionais, as regras e rituais que antecedia o casamento, mesmo que não fossem totalmente cumpridas, ainda persistiam.

No entanto, a partir das agressões e do cenário de violência, sangue e morte que foram vivenciados nos primeiros cinquenta anos no século XX, a sociedade passa a reagir à ordem mundial estabelecida até então. Ao mundo ordenado que se oferecia aos jovens, sucedeu o mundo desordenado que eles passaram a exigir. Intensificaram-se diversas formas de movimentos sociais com o surgimento dos grupos feministas, homossexuais e negros que tinham a intenção de buscar uma ruptura com quase todos os valores antigos, em especial os valores repressivos da sexualidade. Surge uma “nova” sociedade: complexa e centrada no prazer. É nesse contexto que se nos coloca o tema da virgindade.

A virgindade, que até então era considerada um tabu, pois como tal representava a busca da preservação dos principais atos da vida – , como a iniciação, o casamento e as funções sexuais – , passa a ser contestada, recusada e desprezada. O que, em outros tempos, era regra aceita pacificamente como, por exemplo, a necessidade de ter a permissão dos pais para a conversa, o flerte e o namoro, hoje nem se cogita, num primeiro e único encontro, já ocorrem as trocas de carícias, beijos, abraços e, por vezes, a própria relação sexual, mesmo que não exista a perspectiva de manutenção da relação amorosa.

“Hoje em dia, ninguém vai perder tempo com essas coisas tipo paquera pra se conhecer, isso é muito antigo, não tem nada a ver” (Aluna da escola A, 15 anos).

“Tem menina que só quer ficar nessa de beijinho, abracinho, mas pra mim é desperdício... Eu tô a fim mesmo é de transar. No outro dia a gente vê se quer continuar ou não” (Aluno da escola B, 15 anos).

Em relação à manutenção da virgindade, há uma preocupação presente nos discursos em superar os preconceitos relacionados às normas convencionais a partir da adoção do valor de liberdade:

“Para mim é uma coisa natural, normal, não tem um valor muito grande. Hoje em dia é até estranho você dizer que é virgem. Se fosse assim no

tempo dos meus pais, aí sim eu acho que era importante, mas hoje em dia é normal” (Aluna da escola A, 16 anos).

“Eu acho que não tem nada a ver ser virgem. Só porque seu pai ou sua mãe quer. É você que decide. Esse negócio de virgindade já foi, ninguém mais tá preocupado com isso” (Aluna da escola B, 16 anos).

“Eu não tenho preconceito, porque hoje é normal você só quer transar. Se a menina é virgem ou não, tanto faz. O bom é aproveitar a vida, assim se ela era virgem ou se ela engravidar depois a gente vê. Na hora mesmo ninguém tá preocupado com essas coisas” (Aluno da escola A, 16 anos).

Acreditamos que as exposições feitas no sentido de afirmar uma liberdade em relação aos preconceitos dirigidos à virgindade como: “não tenho preconceito”, “hoje em dia é normal”, “é você que decide”, são fruto de um processo de permissividade sexual que tem como única referência a idéia de que tudo é normal e natural e que o prazer sexual/genital deve ser priorizado em detrimento de uma sexualidade como complexidade humana. No entanto, vale chamar a atenção para o fato de que a presença dessas afirmações pode demonstrar a permanente ligação existente com o estabelecido, ou seja, pode expressar ainda a presença da virgindade concebida como tabu.

A esse respeito, podemos citar a utilização de termos aplicados à mulher, como “perder a virgindade” e “deu”, que expressam a perpetuação do vínculo com as normas convencionais, pois é através dessa que circula a discriminação sofrida pela mulher e que está implícita nesses termos.

“Eu acho que a menina que perde a virgindade, no fundo acaba mudando um pouco o seu jeito” (Aluna da escola B, 13 anos).

“Às vezes você tá numa festa e aí rola alguma coisa. Pode ficar só nuns amassos, pode rolar uns beijos e a menina pode até querer dar pra você. Às vezes a gente tem que dar uma forçada, uma conversada no ouvido pra facilitar um pouco” (Aluno da escola B, 15 anos).

Embora os discursos apontem para a recusa da manutenção da virgindade, a idade para a iniciação sexual é apresentada de maneira conflituosa e contraditória.

“Eu não acho errado perder a virgindade porque é da cabeça de cada um, é a capacidade dela, o que ela faz e o que ela não faz. Acho que cada um escolhe a idade que quiser. Mas eu acho que seria certo a pessoa perder a virgindade só com uns vinte anos” (Aluna da escola B, 13 anos).

“Sei lá, tem gente que com nove anos já não é mais virgem... eu acho muito cedo. Talvez com uns treze ou quatorze anos... Não sei, de repente, só quando a pessoa for adulta” (Aluna da escola A, 13 anos).

“Eu acho que a pessoa devia ficar virgem pelo menos assim até os 18 anos. Depois disso, ela já é de maior e daí ela que decide o que é melhor pra ela” (Aluna da escola B, 14 anos).

As pesquisas realizadas pelo Ministério da Saúde (1996) apontam para uma diminuição da idade da primeira relação sexual, sendo cada vez maior o número de adolescentes que a realizam antes dos 15 anos. Essa iniciação sexual em geral é cercada de muitas inquietações, dúvidas e receios.

“Eu perdi minha virgindade com 15 anos. Na hora eu pensei em um monte de coisas: fiquei morrendo de vergonha porque eu achava uma coisa estranha, fiquei pensando se o que eu tava fazendo era certo, se na hora ele ia usar a camisinha. E se eu ficasse grávida?” (Aluna da escola B, 16 anos).

“Quando eu tava com a menina, eu fiquei pensando se ela iria gostar. Sei lá, na hora eu podia fazer alguma coisa errada, fiquei também meio tímido. O pior seria se eu brochasse na hora” (Aluno da escola A, 14 anos).

Além das dúvidas, estava presente a preocupação com a gravidez precoce e com a aids. Porém mesmo diante dessas preocupações, os adolescentes relataram que embora conhecessem os métodos anticoncepcionais, em suas primeiras relações sexuais eles não foram usados.

“Na minha primeira vez, eu não planejei nada, simplesmente aconteceu. Depois que passou fiquei morrendo de medo de ter ficado grávida ou de ter pegado alguma doença, porque eu sabia que ele tinha que ter usado camisinha” (Aluna da escola A, 14 anos).

“Quando eu vi, eu tava ali com a menina na maior transa, na hora até pensei que tava sem camisinha, que podia deixar a menina grávida ou até pegar alguma doença...mas resolvi arriscar. Eu acho que deu tudo certo” (Aluno da escola B, 15 anos).

Esses depoimentos reforçam mais uma vez a necessidade de se rever os programas de educação sexual quanto à: a) frequência, pois não podemos mais aceitar o tratamento desse tema somente a partir de campanhas publicitárias que são esporádicas e raramente têm a intenção, de fato, de levar uma mensagem educativa sobre a sexualidade; b) conteúdo, pois os adolescentes hoje têm a necessidade de discutir não mais como se deve utilizar um preservativo e sim como negociar o seu uso com o seu parceiro ou parceira; e c) estratégias de ensino, pois a transmissão do conhecimento não deve se limitar à dimensão intelectual. É fundamental que o conhecimento seja transmitido a partir da experiência vivida, da exposição e discussão de casos e ainda que a estratégia inclua o trabalho corporal, a vivência de experiências e sensações, ou seja, a descoberta do corpo sexuado.

A primeira relação sexual para os adolescentes não foi prazerosa, ao contrário, adolescentes de ambos os sexos relataram o sentimento de dor durante essa experiência, marcando de maneira negativa a vivência dessa iniciação sexual.

“Antes de ter a minha primeira relação eu sempre ouvi dizer que dói muito... não sei se foi isso que me fez sentir dor na hora, ou porque dói mesmo” (Aluna da escola A, 15 anos).

“Eu sempre soube que as meninas sentiam muita dor na primeira transa. Só que quando foi a minha vez eu também senti dor, muita dor, fiquei até achando que eu tinha algum problema” (Aluno da escola B, 15 anos).

O local de ocorrência dessa experiência é mais um elemento que vai contribuir para marcar negativamente a vivência da primeira relação sexual, pois como nos mostram os relatos, em geral os adolescentes escolhem lugares pouco adequados, sem privacidade e que não permitem a troca de carinho e a descoberta mútua.

“Eu lembro que eu liguei para ela e disse pra ela ir pra casa porque eu tava sozinho. Quando ela chegou, a gente mal tirou a roupa e transou... eu fiquei muito nervoso na hora porque eu ficava ligado pra ver se alguém tava chegando. Na verdade nem deu tempo de relaxar. Acho que não foi bom” (Aluno da escola B, 16 anos).

“A primeira vez que eu transei foi numa casa abandonada lá na rua de trás. Era de noite e eu tava com muito medo de estar ali. Eu tava muito nervosa, o lugar era sujo e tava muito escuro. Eu fiquei com muito medo do lugar, medo que chegasse alguém, a polícia, ou que alguém passasse e visse a gente. Nunca mais eu quero fazer um negócio assim” (Aluna da escola A, 15 anos).

A virgindade também se apresentou de maneira diferente para os sexos feminino e masculino.

“Eu acho que não é certo a menina perder a virgindade, fica parecendo que ela é fácil, não pega bem pra ela, porque ela vai ficar falada” (Aluno da escola A, 13 anos).

“Eu acho que os meninos são diferentes das meninas, porque ninguém vai falar mal do menino que perde a virgindade, já da menina não, todo mundo vai saber e ela vai ficar falada. Por isso eu acho que a menina devia perder a virgindade só quando fosse adulta” (Aluna da escola B, 13 anos).

Além destes aspectos, outros sentidos foram apresentados nos discursos dos adolescentes em relação à virgindade.

“Uma vez a minha menstruação não veio no dia, aí minha mãe queria olhar minha vagina para ver se eu tinha feito alguma coisa de errado” (Aluna da escola A, 16 anos).

“Eu acho que tem que pensar muito pra perder a virgindade, porque uma vez que você perdeu nunca mais você vai ter de volta. E assim todo mundo vai saber que você perdeu... não é assim que tá escrito na tua testa ‘eu não sou mais virgem’ mas na hora, todo mundo vai ver que você não é mais e aí você tem que assumir as conseqüências” (Aluna da escola B, 15 anos).

O sentido da virgindade nesses discursos está restrito à dimensão biológica. O rompimento do hímen apresenta um significado de perda irreparável da integridade física que acompanhará a jovem pelo resto de sua vida, algo como uma marca que a colocaria no campo do desvio.

Além deste sentido biológico, a virgindade é inscrita pelos adolescentes num contexto moral.

“Eu acho que às vezes você perde a virgindade, tipo, tem a primeira relação sexual, mas no fundo você não sente como se tivesse perdido. De repente, não era a hora certa” (Aluna da escola B, 16 anos).

“Quando a gente fala assim em perder a virgindade, eu acho que não é só ter uma relação sexual. Tem gente que faz muita coisa pior do que sexo... eu acho que essas coisas é que é perder a virgindade. Não é só transar” (Aluno da escola B, 16 anos).

Por fim, é interessante observar nos discursos apresentados que parece haver um movimento de busca de superação das normas convencionais que apontem para algum tipo de repressão sexual, nesse caso a manutenção da virgindade, através da adoção do valor da liberdade. No entanto, vale ressaltar que essa liberdade parece estar desvinculada das circunstâncias concretas de vida, trazendo com isso algumas conseqüências para a vivência da sexualidade, como: a) a visão da sexualidade como objeto de consumo: um jogo, uma diversão, um entretenimento; b) veiculação de informação meramente anatômica e fisiológica tratando a virgindade somente como sinônimo de rompimento do hímen, desprezando a dimensão psíquica e emocional que envolve essa temática; c) esvaziamento

do conteúdo humano da sexualidade gerando a idéia de que tudo pode ser feito independente das condições e das conseqüências para as pessoas envolvidas nas experiências sexuais.

Vimos que os discursos, de um lado, se apresentam sem conflitos e desmistificados, colocando por vezes a idéia da manutenção da virgindade como ultrapassada e, de outro, expõem as dúvidas, receios e preconceitos que podem interferir negativamente nas primeiras experiências sexuais, afetando a qualidade dos vínculos afetivos e sociais e repercutindo de uma forma ou de outra na produção das subjetividades dos adolescentes.

CAPÍTULO 3 - GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

A gravidez na adolescência vem se tornando um problema cada vez mais evidente no país, com sérias repercussões para a vida dos adolescentes envolvidos, de seus filhos que nascerão e de suas famílias.

A ocorrência da gravidez na fase da adolescência em geral leva as famílias envolvidas a refletirem sobre algumas questões como: interromper ou não a gravidez, esconder ou não a gravidez para os amigos e familiares próximos, continuar morando com os pais, casar-se e/ou viver com o pai da criança, o sustento e o amparo financeiro que essa situação exige.

Mesmo considerando que a nossa intenção seja analisar os significados que os adolescentes atribuem a essa representação social da sexualidade, é importante apontar, mesmo que de forma sumária, alguns estudos que tratam da gravidez na adolescência em suas diversas dimensões, quais sejam: a) dimensão biológica – referências sobre a saúde da adolescente e de seu bebê (Brasil, 1993; OMS, 1994; SOF, 1997); b) dimensão econômica e educacional-escolar (Desser, 1993; Bruschini, 1996; SOF, 1997) e c) dimensão sócio-cultural (Desser, 1993; Bruhns, 1995; Romero, 1995; Oliveira, 1998).

A literatura referente à gravidez na adolescência tem nomeado esse fenômeno de diferentes maneiras: gestação precoce, involuntária, inoportuna, imoral, não planejada e indesejada (Castro, 2000, p. 36).

Especificamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a gravidez na adolescência é nomeada como gravidez indesejada; no entanto, não concordamos com esta terminologia já que acreditamos que muitas dessas gestações são conscientes ou

inconscientemente desejadas. Nesse sentido, empregaremos neste estudo a terminologia gravidez na adolescência.

As pesquisas divulgadas pelo Ministério da Saúde confirmam a dimensão dessa problemática, situando a gravidez na adolescência como um problema social e de saúde pública (Castro, 2000, p. 36). Os números sobre a gravidez na adolescência têm apontado para um aumento no índice dessa gravidez no Brasil. Essa tendência pode ser constatada na tabela a seguir:

Tabela 1 – Partos atendidos na rede hospitalar do SUS no período de 1993 a 2000

ANO	Total de Partos em todas as idades	10 – 14 anos		15 – 19 anos		Outras Faixas Etárias	
		Número	%	Número	%	Número	%
1993	2.856.255	26.505	0,93	611.608	21,41	2.218.142	77,66
1994	2.852.834	26.604	0,93	635.311	22,27	2.190.919	76,80
1995	2.821.211	28.282	1,00	661.330	23,44	2.131.599	75,57
1996	2.743.141	31.911	1,16	675.839	24,63	2.035.391	74,20
1997	2.718.265	33.534	1,23	686.804	25,27	1.997.927	73,50
1998	2.617.377	31.857	1,22	666.582	25,47	1.918.938	73,32
1999	2.616.720	31.800	1,22	673.512	25,74	1.911.408	73,04
2000	2.504.654	32.489	1,29	646.801	25,84	1.825.364	72,87

Fonte: DATASUS/FNS/MS

Observa-se que, de 1993 a 2000, os partos nas faixas etárias de 10 a 14 anos e de 15 a 19 anos aumentaram percentualmente, diferentemente dos partos realizados nas outras faixas etárias (Brasil, 2000).

Outra referência que reforça essa tendência a respeito da gravidez na adolescência é o aumento da fecundidade de mulheres na faixa etária de 15 a 19 anos que, de 1970 a 1991, registrou um aumento de 26%, diferentemente da fecundidade total no Brasil que tem apresentado uma curva descendente sistemática e significativa. Enquanto a média de filhos em 1986 era de 3,5, em 1996 já era de 2,5 (IBGE/FNUAP/MS, 1996).

É interessante observar que, de alguma forma, os discursos dos adolescentes também apontam para esse aumento do índice da gravidez na adolescência.

“Hoje em dia é normal. Toda menina assim fica grávida. Eu acho normal” (Aluna da escola A, 14 anos).

“Eu acho que tem muita menina grávida. Antes era meio difícil achar alguma menina grávida, mas hoje em dia é normal, normal assim, a gente vê mais” (Aluno da escola B, 13 anos).

“Quando a gente tá assim conversando com alguém, sempre as pessoas conhecem alguma adolescente que tá grávida ou já ficou grávida. É normal isso” (Aluna da escola A, 13 anos).

Dentre as causas apontadas na literatura para a ocorrência da gravidez na adolescência estão: a maior convivência com homens na escola e no trabalho, o adiantamento da iniciação sexual dos adolescentes, o exacerbado estímulo dos meios de comunicação ao erotismo, o culto ao corpo e ao sexo como artigo de consumo, a carência de uma estrutura familiar adequada, a falta de educação e de informação sexual e o baixo índice de uso de contraceptivos entre os adolescentes (Seixas, 1998, p. 198; Takiuti, 1991, pp. 31-33; Yazlle, 2002, p. 611; Menezes, 2002, p. 58).

Essas causas também foram evidenciadas nos discursos dos adolescentes:

“Essas meninas ficam grávidas cedo porque não tomam cuidados, namoram os homens e já vai pra cama...” (Aluno da escola A, 13 anos).

“É normal, porque assim os adolescentes hoje ficam com muita gente e às vezes não segura a onda e acaba transando, às vezes transam toda a hora e daí ficam grávidas mesmo” (Aluno da escola B, 14 anos).

“Também a gente só vê sexo, sexo, sexo... fica difícil não fazer alguma besteira” (Aluna da escola A, 14 anos).

O desconhecimento e o baixo índice do uso dos métodos anticoncepcionais não são fatores que explicam de maneira satisfatória para os adolescentes a causa da ocorrência da gravidez na adolescência.

“Pra falar a verdade eu não entendo muito bem por que que o adolescente ainda consegue ter um filho hoje, porque todo mundo sabe como a gente faz para se prevenir, tem camisinha com time de futebol, com sabor, eu acho que falta consciência, não sei... Porque tem os dois lados da coisa. Porque eu acho que na hora que ele tá lá, ele não pensa mesmo, mas depois que ele faz a bobagem, daí que ele vai pensar e ver o que ele fez” (Aluno da escola B, 15 anos).

“Eu acho que tem muitos lugares que falta informação mesmo. Descuidos, adolescentes que não usam preservativos, essas coisas... se deixa levar pelo namorado. Assim não sei o por quê entendeu? Não sei, às vezes eu acho mais burrice mesmo” (Aluna da escola A, 15 anos).

Para Takiuti (1991), além do conhecimento dos métodos anticoncepcionais, os adolescentes precisariam se sentir aceitos pela família e pela sociedade em relação às suas vivências sexuais. Essa aceitação permitiria a incorporação das orientações para a prática de sexo seguro. É interessante observar que a idéia de sexo seguro está presente nos discursos dos adolescentes somente na dimensão da prevenção das DST/aids, dissociada da idéia de prevenção da gravidez. Essa dissociação vem a reforçar as estatísticas apresentadas anteriormente sobre o aumento do número de casos de gravidez na adolescência na tabela I.

Acreditamos que esse processo deve-se ao fato de os adolescentes terem incorporado as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação, como por exemplo, a propaganda que tem o seguinte slogan: “A ciência está fazendo a sua parte. Faça a sua. Use camisinha. Todos contra a Aids”, como, também, as orientações sobre sexo seguro e sexo protegido que enfatizam somente a relação entre o uso de preservativo e a prevenção das DST/Aids (Aquino, 2000, pp. 51 e 52).

“Hoje em dia todo mundo sabe que tem que usar caminha pra evitar a Aids... tem muita propaganda, muita assim... dá pra gente ficar ligado” (Aluno da escola A, 14 anos).

“Eu uso camisinha porque eu tenho medo de pegar Aids. Eu sempre vejo na TV propaganda, as pessoas falando pra usar pra não ter Aids” (Aluno da escola B, 14 anos).

“Às vezes os professores falam pra gente ter cuidado com quem a gente fica, sempre ter camisinha pra não pegar doenças” (Aluna da escola A, 17 anos).

Mesmo considerando a existência da associação entre o uso de preservativos e a prevenção das DST/aids, acreditamos que os programas de educação sexual e prevenção das DST/Aids precisam ser revistos, pois parece que esses não têm conseguido atingir os adolescentes, haja vista as estatísticas brasileiras apresentadas sobre o número de casos de aids, sujeitas à revisão, apresentadas na tabela seguinte:

Tabela 2 – Distribuição proporcional dos casos de AIDS, segundo sexo e a idade. Brasil 1980- 2000.

GRUPO ETÁRIO	SEXO				TOTAL	
	MASCULINO		FEMININO		Número	%
	Número	%	Número	%		
10 a 12	213	0,1	77	0,2	290	0,2
13 a 14	208	0,1	57	0,1	265	0,1
15 a 19	2.681	1,9	1.336	2,8	4.017	2,1
20 a 24	13.734	9,6	6.315	13,2	20.049	10,5
TOTAL	16.836	11,7	7.785	16,2	24.261	12,8

Fonte: Boletim Epidemiológico – Ano XIII No. 01-dez/ 99 a jun/ 2000

Nota-se que o grupo etário mais atingido tem sido o de 20 a 24 anos, especificamente a população feminina, o que amplia essa problemática, visto que uma das conseqüências diretas da infecção pelo vírus HIV no sexo feminino é a transmissão do vírus para o bebê, que pode acontecer durante a gravidez, na hora do parto ou pela amamentação.

Os riscos que a gravidez na adolescência pode trazer à saúde da adolescente e de seu bebê também têm sido analisados em função de uma imaturidade ginecológica, pois se sabe que esses riscos poderão ser minimizados em função das condições sociais, econômicas e culturais da adolescente, assim como, da qualidade da assistência no pré-natal, no parto e pós-parto (Aquino, 2001, p. 59).

No entanto, diante do diagnóstico de gravidez, nem sempre a adolescente conta com o apoio familiar e tampouco dispõe de condições emocionais, econômicas e sociais para assumir esse estado gestacional. Quando isso acontece, uma das opções a que a adolescente recorre para lidar com essa situação é a prática do aborto.

“Eu sei que, tipo, tem menina que fica grávida mesmo, até uma vez aqui no colégio disseram que uma menina que ficava cada dia com um menino e tinha ficado grávida. Disseram que o pai dela foi tirar satisfação com o menino e que chegou até a dar umas porradas nele, daí eu sei que essa menina acabou saindo da escola e parece que o pai a obrigou a fazer um aborto” (Aluna da escola A, 14 anos).

“Eu acho que é ruim pra adolescente que fica grávida, porque ela não vai saber como cuidar do bebê. Tem uma aí que tem 14 anos e que já tá buchuda e estuda na 5ª B... eu acho ruim assim, para a menina nova, pra cuidar do bebê aí vai ter que jogar na mão do pai ou da tia, ou tirar a criança” (Aluno da escola B, 16 anos).

“Eu conheço pessoas que... minha colega mesmo engravidou aos 15 anos e fez aborto porque ela se achava muito nova” (Aluna da escola A, 16 anos).

“Eu sou contra o aborto entendeu... porque se a pessoa for fazer sexo ela tem que ter consciência do que vai fazer entendeu, no futuro porque pode engravidar e a criança que tá nascendo não tem nada a ver com a história” (Aluno da escola B, 14 anos).

De acordo com o Ministério da Saúde, o número aproximado de abortos que ocorrem no país é de 1 a 1,2 milhão, sendo que para cada 1000 abortos realizados, estima-se que 32 sejam de adolescentes (Brasil, 1997).

Em relação à mortalidade materna no Brasil, 13% dos óbitos de mulheres jovens entre 15 e 19 anos e 22% dos óbitos na faixa etária de 20 a 24 anos tiveram causas registradas como maternas. O aborto representou 16% das mortes maternas de mulheres de 15 a 24 anos nas regiões mais pobres do país (Brasil, 1997).

Além da prática do aborto, alguns adolescentes, seja por desejo próprio ou pressões dos familiares, recorrem ao casamento.

“Teve uma amiga minha que se casou com 16 anos. Eu não entendia muito bem porque ela tava casando tão cedo... Depois de nove meses é que eu fui entender a história” (Aluna da escola A, 15 anos).

“Eu não acho que tem que resolver a gravidez com o casamento porque às vezes a pessoa nem gosta do cara, aí tem que ficar com ele o resto da vida. Eu não acho que a pessoa tem que se casar por causa disso” (Aluna da escola B, 15 anos).

Mesmo quando o casamento ocorre ou quando a gravidez não é interrompida, a adolescente não deixa de enfrentar situações de dificuldade como carências, preconceitos, discriminação e conflitos. A isso se soma a forte tensão que é criada na relação da adolescente com o seu vínculo familiar imediato, dificultando por vezes o diálogo e o acolhimento (Silver, 1985 apud Bocardi, 1998, p. 48).

“Uma vez eu tive uma conhecida que morava lá perto de casa, que ela não sabia quem era o pai e tava grávida... aí eu acho que isso fica meio pesado pra mulher entendeu? Fica assim, o povo fala... a mania do povo é falar da vida dos outros entendeu... aí vai ficar meio falada, com meio fama entendeu” (Aluna da escola A, 16 anos).

“Uma vez teve uma menina que ficou grávida, acho que ela era da 6ª. A e disseram que o pai dela expulsou ela de casa e daí parece que ela passou até fome. Daí parece que ela foi morar na casa de uma amiga dela. Eu nunca mais vi ela por aqui” (Aluno da escola B, 16 anos).

“Esse negócio de gravidez de adolescente é sério... Porque sei lá... Essas meninas assim, 14, 15 anos vai e se entrega, aí vai e tem um filho. Tem mãe que não aceita, bota a menina para fora de casa, a menina fica

largada aí. Tem vez que ela até casa com um cara que nem conhece, que pode ser até um marginal mesmo, aí a menina se entrega, fica aí roubando, fazendo coisa errada, coisa que não presta, com um filho nos braços. Deve ser muito ruim, né” (Aluno da escola A, 17 anos).

É interessante salientar que a gravidez na adolescência nem sempre representou um “problema” ou causou estranheza por parte da sociedade, pois durante muito tempo, a reprodução era a principal função da mulher, seguida do cuidado aos filhos e da família (Rohden, 2001, p. 46).

O advento da revolução feminista no século XIX e da pílula anticoncepcional, entre outros, ampliou o lugar e o papel da mulher na sociedade criando outras expectativas para suas vidas como, por exemplo, o trabalho e a participação nas principais posições no governo, na educação e na política.

Atualmente, a sociedade atribui à faixa dos 12 aos 20 anos a atividade escolar e a preparação profissional, em um contexto de dependência econômico familiar. A expectativa social para o adolescente é que ele atinja a maioridade, termine os estudos, se incorpore ao mercado de trabalho, para só então estabelecer uma relação amorosa duradoura. Essa mesma expectativa foi evidenciada no estudo de Salles (1995) que observou nos depoimentos dos adolescentes uma introjeção de uma pragmática de um certo dever-ser, ou seja, seus depoimentos apontaram para o desejo dos adolescentes no compartilhamento dos valores de estabilização da sociedade em que vivem através do estudo, da definição profissional e do trabalho.

Assim, os eventos da gravidez e da maternidade na adolescência rompem com essa trajetória tida como natural e emergem socialmente como problema e risco a serem evitados, pois alterariam o rumo da vida dos jovens neles envolvidos que em função dos

constrangimentos e pressões de diretores, professores, colegas e pais, tendem a abandonar a escola e o emprego (SOF, 2000).

“Eu acho um desperdício, desperdício... uma garota de 13 anos grávida entendeu? Tá começando ainda a viver, a aproveitar a adolescência, você tá mudando seus pensamentos e aí você vai logo pra responsabilidade, entendeu? Eu acho que assim os direitos e deveres eu acho assim que têm que vir aos poucos e não logo um dever desse tamanho assim” (Aluna da escola A, 15 anos).

“A menina logo engravida, a maioria larga os estudos com vergonha ou então porque num tem com quem deixar o filho. Não se prepara pra um futuro bom, uma condição boa. Eu vi num jornal que a maioria dessas meninas que engravidam cedo não tem uma base estruturada de família e futuramente não conseguem formar uma família sólida, não conseguem emprego” (Aluno da escola B, 16 anos).

A não continuidade dos estudos implicará numa menor qualificação profissional, portanto, representará maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho formal. Em estudo realizado sobre trabalho feminino na década de 1980, Bruschini (1990) mostra que 51,5% das trabalhadoras brasileiras não contribuía para a Previdência Social, ocupando atividades de baixa remuneração, sem proteção da legislação trabalhista e previdenciária. O estudo mostrou ainda que, mesmo no setor formal, quanto maior o rendimento, menor era a participação das mulheres.

Ainda sobre a relação gravidez na adolescência e escolaridade, o Boletim da SOF (1997) aponta que aproximadamente metade das jovens de 14 a 19 anos sem nenhum ano de escolaridade já havia sido mãe, enquanto apenas 4% daquelas que tinham entre nove e onze anos de escolaridade haviam engravidado alguma vez. Essa mesma pesquisa revela que 54,4% das meninas entre 15 a 19 anos sem escolarização já haviam ficado grávidas. Entre as meninas com pelo menos nove anos de estudo, esse índice é de 6,4%.

“Assim ela tem 16 anos e já engravidou. Eu acho assim, que se tivesse uma boa instrução, mesmo que a pessoa fosse pobre, mas se ela tivesse

uma boa instrução ela não engravidava. Eu acho que devia assim ter mais instrução, ter mais diálogo com a família, ter uma escola que falasse mais sobre isso, mesmo que não fosse uma boa escola... mas que tivesse uma orientação... e aí você já fica com uma cabeça melhor pra ter mais suas opiniões e saber o que é ruim e o que é bom pra você” (Aluna da escola B, 15 anos).

Esses dados sugerem que de alguma maneira a escola tem proporcionado a essas adolescentes algum tipo de indicação sobre outros projetos de vida que não estejam associados somente à perspectiva esposa/mãe.

Vimos que a gravidez na adolescência é um fenômeno de dimensões complexas. Embora os adolescentes atribuam uma conotação de normalidade para essa ocorrência, a aceitação da gravidez por parte dos próprios adolescentes e de seus familiares ainda se faz de maneira conflituosa. A falta de informação sobre o uso dos métodos anticoncepcionais, segundo os discursos dos adolescentes, não serve como justificativa para a ocorrência da gravidez. Os adolescentes acreditam que a adolescente grávida sofre discriminações, preconceitos e perdas em suas vidas nos níveis pessoal, familiar, educacional e social que, por vezes, podem levá-la a interromper a gravidez ou ainda a sua trajetória de vida (estudo e trabalho).

CAPÍTULO 4 - A HOMOSSEXUALIDADE

As mudanças que vêm acontecendo no mundo de maneira mais profunda e acelerada a partir do final do século XX e início do século XXI nos aspectos econômico, social e político têm transformado as paisagens culturais de classe, gênero, raça, etnia e sexualidade.

Em especial, a configuração dos relacionamentos interpessoais se multiplicou, modificando a dinâmica de constituição da família, dos relacionamentos conjugais, sexuais e amorosos produzindo novos arranjos e, portanto, novas práticas e formas de estabelecimento de vínculos afetivos e sociais que repercutem necessariamente na produção das subjetividades. Essas formas de estabelecimento de vínculos afetivos e sociais, a relação entre as pessoas do mesmo sexo, identificada nos discursos dos adolescentes, é que nos interessa analisar.

Os adolescentes assim expressaram em seus discursos as suas impressões, visões e opiniões sobre esta representação social, a homossexualidade. O questionamento sobre a causa da homossexualidade esteve presente com frequência nos discursos dos adolescentes.

“Eu fico pensando às vezes porque a pessoa é assim desse jeito?” (Aluno da escola A, 13 anos).

“A gente ouve falar tanta coisa sobre isso, mas eu queria saber de onde isso vem?” (Aluno da escola B, 13 anos).

“Cada um fala uma coisa diferente, mas ninguém sabe dizer mesmo por que essas pessoas são desse jeito. Você sabe por quê?” (Aluna da escola A, 14 anos).

Essa necessidade de buscar uma causa para a homossexualidade pode ser explicada, de um lado, pela dificuldade que a sociedade tem para lidar com a dúvida ou com a ausência de uma explicação para algum fenômeno, pois uma das referências fundamentais da atual sociedade é a ortodoxia cultural e política presente na busca pelo conhecimento científico. No entanto, vale questionar por que essa dificuldade se apresenta de maneira mais profunda quando dirigida à homossexualidade, pois em geral, as pessoas não parecem indagar sobre outros tipos de preferências como, por exemplo: por que algumas pessoas preferem carne a peixe, vermelho a amarelo, ou ainda preferem uma religião a outra?

Por outro lado, acreditamos que a crescente visibilidade dos homossexuais, iniciada nos anos de 1970 e, especialmente, em meados da década de 1980, tenha criado um certo desconforto, senão uma ameaça à suposta ordem social, pois quando um grupo observa algo atípico e, por suas próprias razões e também por razões socialmente determinadas, classifica-o como diferente, um interesse intenso sobre a sua causa começa a aflorar.

Acreditamos que independente da razão –, seja ela genética ou influenciada pelo meio social –, da produção do desejo homossexual, a preocupação deveria estar centrada no significado que essas relações têm para as pessoas, nas dificuldades e prazeres vivenciados por elas e no questionamento do medo e da repressão à homossexualidade.

Na mesma medida em que os adolescentes questionaram a causa da homossexualidade, diferentes explicações foram apresentadas. Uma delas diz respeito à organização e à dinâmica familiar.

“Assim, problemas em casa entendeu, assim tem pai que briga com a mãe, que espanca, daí a pessoa se revolta e pensa assim: “não, eu não

gosto de mulher, eu gosto é de homem”, “vou ser homossexual”, entendeu?” (Aluno da escola B, 14 anos).

“Agora eu acho muito estranho esse negocio de homossexual, não sei se é por falta de diálogo na família que a pessoa vira. Eu acho que se os pais falassem mais com os filhos, eles não ficavam desse jeito” (Aluna da escola A, 16 anos).

É interessante observar que os adolescentes atribuem à família a responsabilidade pela escolha ou opção sexual de seus filhos. Acreditamos que esta posição esteja enraizada na concepção de que a família de hoje, diferentemente daquela apresentada no século XIX, de base higienista, não estaria conseguindo atingir seu objetivo de responsabilidade e manutenção da boa conduta moral e sexual de seus membros. Diante dessa dificuldade, “o desviante” teria espaço para surgir.

Ainda em relação à família, outros significados foram apontados quanto à adoção de crianças por homossexuais.

“Que nem aquele caso daquela cantora Cássia Eller, eu acho assim meio estranho, acho que pode ser difícil pra aquele moleque ficar com aquela amiga dela, porque ele vai ouvir muita coisa... ele pode até virar homossexual” (Aluno da escola A, 15 anos).

“Eu acho que se o pai for boiola, o menino vai ser também e se a mãe for sapatão, a menina também. Eu não acho que eles possam adotar crianças” (Aluna da escola B, 16 anos).

É interessante observar que existe a idéia de que a criança que cresce num ambiente familiar que enfatize um determinado tipo de comportamento ou atitude passaria a reproduzi-los em suas ações. Se assim o fosse, como poderíamos explicar então os casais heterossexuais que têm filhos homossexuais?

Além disso, a adoção de crianças por homossexuais pode representar uma ameaça à hegemonia da família nuclear e do casal heterossexual, já que em nossas

sociedades estes detêm o monopólio da infância. Daí, a recusa a tal tentativa (Trevisan, 2000, p. 208).

Outras explicações apontaram a homossexualidade como uma escolha ou opção individual, sendo classificada como um fenômeno normal na atual sociedade.

“A homossexualidade assim, isso hoje em dia é normal... quase tudo hoje em dia é normal” (Aluno da escola A, 14 anos).

“Hoje em dia a pessoa tem livre arbítrio pra ser o que ela quiser e ninguém tem que se meter nisso. Hoje em dia é normal” (Aluna da escola B, 16 anos).

No entanto, esta visão que aponta a homossexualidade como um fenômeno normal, por vezes se apresentou de maneira preconceituosa, conflituosa e estigmatizada nos discursos dos adolescentes.

“Eu acho normal hoje em dia... assim eu não tenho preconceito por pessoas assim, tipo assim, eu não deixo de falar, eu não viro a cara, eu tento tratar direito estas pessoas” (Aluna da escola A, 16 anos).

“Eu acho normal. Teve até um dia que eu encontrei na rua com um cara lá da rua que eu moro e eu fiquei conversando com ele. Eu achei ele até um cara legal” (Aluno da escola B, 14 anos).

Acreditamos que a normalidade quando situada dessa maneira esteja representando o que Foucault nomeou de poder normativo, ou seja, a norma não teria por função excluir e rejeitar, ao contrário, ela representaria um poder que é inventivo e que detém em si os princípios de intervenção, transformação e de inovação. Daí, a tentativa de expressão de um discurso de normalização, ao invés de um discurso de repressão e de não aceitação da homossexualidade (Foucault, 2001, pp. 62 e 65).

A homossexualidade como uma prática anormal, uma doença e um desvio sexual expressando a base da perspectiva essencialista histórica também foi apresentada pelos adolescentes.

“Eu acho que a pessoa nasce assim porque ela tem um DNA que passa de geração pra geração, por isso que hoje em dia tem muito. A pessoa nasce com o DNA. Eu tenho pena dela porque a pessoa não tem culpa, porque ela nasce com a essência disso” (Aluno da escola A, 17 anos).

“Eu acho que isso é doença, a pessoa nasce com esse defeito. Eu acho que não tem cura” (Aluna da escola A, 16 anos).

“Eu não entendo como uma pessoa que nasce homem e vira boiola. Se ela nasceu homem, ela é homem. Só que a gente vê uns homens por aí que são mulheres... eu não sei se de repente deu alguma doença, até uma doença nos órgão genitais deles” (Aluno da escola B, 15 anos).

Como vimos anteriormente, embora a perspectiva do essencialismo histórico não tenha conseguido até hoje confirmar que a homossexualidade se originaria a partir de alguma determinação natural, a necessidade de justificar essa vivência da sexualidade por meio dessa perspectiva parece apontar para a contínua presença de preconceitos arraigados na sociedade brasileira (Trevisan, 2000, pp. 31 e 32).

Vimos também que, embora o termo homossexual se referisse inicialmente a uma forma distinta de sexualidade, como uma variante benigna, no final do século XIX e começo do século XX, a Psicologia, com a necessidade de definir mais claramente os tipos e as formas do comportamento e da identidade sexuais, instituiu uma noção de sexualidade categórica na qual a homossexualidade passou a ser vista como uma força que preocupava, consumia, pervertia e incriminava o invertido. Daí, a sua classificação como perversidade sexual e como doença.

Vale salientar que, no Brasil, a consideração da homossexualidade como doença, desvio ou transtorno sexual somente foi revista após algumas campanhas nacionais lideradas pelo Grupo Gay da Bahia, em 1985. A partir daí passou a ser classificada pelo Ministério da Saúde como “outras circunstâncias psicossociais” da mesma forma que o desemprego, o desajustamento social e as tensões psicológicas (Trevisan, 2000, pp. 367 e 368). Já a eliminação do termo homossexualismo do Cadastro Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde foi um pouco mais tardia, pois ocorreu somente em 1993 (Trevisan, 2000, p. 383).

Foucault, ao analisar a questão do saber e do poder, em especial do biopoder, situa o domínio da anomalia a partir do século XIX e aponta que de uma maneira ou de outra não haverá praticamente nenhuma doença que não decorra da etiologia sexual (Foucault, 2001, p. 75). A partir dessa afirmação, Foucault descreve o domínio da anomalia a partir de três indivíduos “perigosos”: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e o masturbador. Acreditamos que a representação desses três indivíduos possibilite uma analogia com o homossexual. A característica comum desses três indivíduos é que representariam, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas a violação das leis, mas uma violação das leis da natureza, estabelecendo com isso um duplo registro: a infração às leis em sua existência mesma (Foucault, 2001, p. 69).

As suas variações estariam vinculadas ao contexto de seu aparecimento já que, enquanto o monstro humano é por definição uma exceção, pois ele “é o ponto de inflexão da lei, é o que combina o impossível com o proibido, é a forma natural da contranatureza”, o indivíduo a ser corrigido é um fenômeno corrente e na medida em que está imediatamente próximo da regra, sempre vai ser difícil determiná-lo e, portanto, corrigi-lo, e o masturbador, que aparece como um indivíduo quase universal, já que a “masturbação é o

segredo universal, o segredo compartilhado por todo mundo, mas que ninguém comunica ninguém, ou seja, quase ninguém sabe que quase todo o mundo pratica” (Foucault, 2001, p. 74).

Para Foucault, esses três indivíduos começam a se isolar a partir do século XVIII e a serem incorporados e absorvidos, pouco a pouco, pela noção de anomalia presente até os séculos XIX e XX (Foucault, 2001, pp. 69 a 75).

A homossexualidade e sua relação com a anomalia foram apresentadas pelos adolescentes também como um desvio moral e como pecado.

“Eu acho que também tem pessoas que fazem isso por safadeza... falta de educação, gente que só quer aprontar. Essa gente não tem educação, não sabe dizer o que é certo e o que é errado na vida” (Aluna da escola A, 13 anos).

“Que nem aquela cantora, a Cássia Eller, ela morreu drogada, o filho dela tá aí e não pode fazer nada... às vezes eu acho que foi castigo porque ela era pecadora” (Aluno da escola B, 13 anos).

“Isso não é normal, pra mim é pecado porque Deus ele não permitiu isso, ele fez o homem pra ficar com a mulher e pronto” (Aluno da escola A, 15 anos).

Com a Contra-Reforma Católica, deflagrada pelo Concílio de Trento no século XVI, a *sodomia*, conceituada pelo vocabulário teológico-moral na Antiguidade e Idade Média, referia-se tanto ao sexo oral e anal no casamento ou não e à relação sexual entre indivíduos do mesmo sexo. Era considerado um desvio ditado pelo demônio e, portanto, um pecado gravíssimo, que não prescrevia jamais (Lipkin, 1999, p. 19; Trevisan, 2001, p. 110).

A substituição desse controle religioso por uma ordem científica normatizadora, no Brasil, deu-se de maneira marcante a partir da terceira década do século XIX, através da

ideologia higienista que instituiu uma educação cientificamente programada para ambos os sexos com fins de controlar e prevenir os desvios de toda ordem. Assim, no lugar do dogma cristão, o padrão de normalidade se constituiu na principal referência para os indivíduos (Trevisan, 2001, p. 175).

A relação da homossexualidade com as doenças sexualmente transmissíveis, em especial, a Aids, foi assim apresentada pelos adolescentes entrevistados:

“Depois, eu acho também que a gente não tem que estar muito perto de homossexuais porque eles podem passar muitas doenças, a Aids mesmo existe por culpa deles, porque eles transavam muito sem camisinha e aí o vírus foi passando de uma pessoa pra outra e agora, todo mundo pode pegar, até mulher casada, porque se o marido transar com outra pessoa, ela também acaba pegando” (Aluna da escola B, 15 anos).

“Essas doenças que tem por aí, a Aids mesmo são culpa deles. Eles saem transando com todo mundo, transa com gente que não presta daí dá nisso, todo mundo pega Aids hoje em dia. É tudo culpa destes boiola, tudo viado” (Aluno da escola A, 17 anos).

A partir dos anos 80, a Aids começou efetivamente a representar uma grande ameaça à saúde da população brasileira. Os meios de comunicação passaram a discutir as causas, os sintomas e por vezes, de maneira sensacionalista, relataram casos de portadores do vírus, de preferência, pessoas que apresentavam alguma visibilidade social.

Dentre as formas de contágio do vírus da Aids, a que provocou um maior impacto na sociedade foram as relacionadas com a prática sexual, especialmente a prática do coito anal, que foi associada pela nova versão da ideologia higienista, anteriormente apresentada, aos homossexuais, responsabilizando-os com isso pela propagação do vírus da Aids para toda a sociedade. Dessa forma, o homossexual passou a ser considerado um indivíduo devasso, perigoso, anormal e, por vezes, encarado como drogado, irresponsável e delinqüente. Daí a Aids passa a representar no imaginário social uma doença obscena, uma

doença que surgiu para castigar os que apresentavam algum comportamento sexual desviante (Sontag, 1989, p. 31).

Esse estigma atribuído aos homossexuais os situou no chamado grupo de risco, aumentando com isso a homofobia (medo ou aversão aos homossexuais) já que estes estavam diretamente relacionados à Aids e, portanto, à morte.

Embora se faça ainda essa relação, o quadro epidêmico apresentou algumas mudanças no final da década de 1990, com a diminuição de homossexuais infectados e um aumento de heterossexuais e de mulheres infectadas. Em 2000, na faixa etária de 15 a 19 anos, 2,8% das mulheres estavam infectadas, e entre 20 a 24 anos, as estatísticas indicavam um número maior, 13,2%. Em relação ao sexo masculino, da mesma maneira, na faixa etária de 15 a 19 anos, 1,9% estavam infectados, e entre 20 e 24 anos o percentual aumentou para 9,6% (Ministério da Saúde - Boletim Epidemiológico, 2000).

A partir da generalização da epidemia, a sociedade passou a desconsiderar os chamados grupos de risco, diante da comprovação de que a Aids infectava indistintamente heterossexuais e homossexuais. É interessante observar que mesmo diante deste quadro, há a necessidade de se manter e se criar ou recriar discursos nem sempre novos, que expressam a estigmatização e a homofobia.

A estigmatização foi assim apresentada nos discursos dos adolescentes:

“Tinha um vizinho meu, que eu sempre achei ele homossexual... tinha um jeito de falar assim, meio estranho, ele falava que nem uma mulher, mas como ele era meu vizinho, eu não podia ficar sem falar com ele... e agora que eu conheço ele melhor eu acho que ele não é homossexual, ele é até muito legal, é um cara assim que ajuda muita gente, sempre que eu precisei dele ele me ajudou, é que ele tem um jeito mais diferente, é mais assim preocupado com as pessoas...ele ajuda todo mundo do bairro. Hoje a gente se dá super bem” (Aluno da escola A, 14 anos).

“Uma vez eu não quis namorar um carinha aqui do colégio, porque eu não gostava dele, não tava a fim, daí todo mundo ficou falando de mim, falando que eu não gostava de homem, me chamaram até de sapatão, ficaram falando que eu era chegada só em mulher... eu fiquei assim triste porque até minhas amigas ficaram falando isso de mim, daí eu fiquei até sem querer falar com elas...” (Aluna da escola B, 14 anos).

“Na 7ª série tem um menino que é frango, ele anda todo estranho, ele parece uma mulher andando, ele rebola mais que muita mulher, agora assim ele fica na dele... parece até que ele é legal. Eu sempre vejo ele junto das meninas e elas gostam muito...” (Aluno da escola B, 16 anos).

É interessante observar que essas características descritas nos discursos acabam constituindo subjetividades que colocam esses alunos, apontados como homossexuais, num lugar subjugado, reduzindo-os a uma pessoa inferior, desacreditada, sem valor e até deformada.

Considerando o conceito de estigma a partir da perspectiva do desacreditado, conforme apontado por Goffman (1988, p. 13), o homossexual se apresenta como um ser que não é completamente humano, o que no imaginário social representa um perigo e uma ameaça, produzindo com isso atitudes de violência e de discriminação dirigidas a ele. Por representar um perigo, já que no imaginário social ele se apresenta como um ser que não é completamente humano, compreendem-se as atitudes de violência e de discriminação diante do homossexual.

Por outro lado, embora a identidade sexual seja arbitrária e freqüentemente instrumento de opressão, pode se tornar, ainda assim, importante para as pessoas pertencentes a minorias. Um rótulo diferente que seja supérfluo ou limitador pode trazer conforto e fortalecer aqueles que estiverem numa condição de marginalidade ou fraqueza. Muitas mulheres, negros e homossexuais encontram solidariedade e resistência em outros que a eles se assemelham. Outros, no entanto, internalizam o estigma. No caso dos

homossexuais, a homofobia faz com que alguns homossexuais se afastem de homens afeminados, mulheres brutalizadas e travestis.

Há de se considerar também que o homossexual estigmatizado tende a ser violentado através de ações como: desprezo, afastamento, exposição ao ridículo; instala-se a homofobia que se expressa através de uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais, já que a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (Louro, 1999, p. 29).

“Eu acho que ele é até legal, mas eu não gosto de ficar com ele porque senão todo mundo vai dizer que eu sou, principalmente porque eu sou novato, as pessoas ainda não me conhecem direito” (Aluno da escola B, 14 anos).

“Eu acho que o homossexual não tem que assim morrer, que nem o menino da 8ª que pegaram ele na hora da saída. Diz que ele apanhou, apanhou e parece que até gostou...” (Aluno da escola B, 15 anos).

“Eu penso que o homossexual deve morrer porque se nasceu homem e vira frango, ele nasceu homem e tem que morrer homem. E com a mulher a mesma coisa. Isso é papel de gente safada. Tanta mulher no mundo, pra ser frango” (Aluno da escola A, 14 anos).

O aumento da expressão pública dos movimentos sexuais coloca hoje duas situações discrepantes: de um lado são abandonadas as formas de desprezo e rejeição e são incorporados alguns traços de comportamento, estilo de vida e moda, característicos dos grupos homossexuais, e, de outro, tem acirrado as manifestações antigays, estimulando a organização de grupos que têm revigorado campanhas conservadoras de toda a ordem, levando inclusive a uma maior expressão de rejeição e violência.

Como exemplo desse aumento de violência aos homossexuais, o Grupo Gay da Bahia (GGB) vem publicando relatórios periódicos, com listas de homossexuais

assassinados em todo o país. Esses relatórios têm demonstrado uma tendência crescente: se em 1995 os casos contabilizados foram 99, em 2001, são 132.

Em relação aos casos de suicídio, não se tem estatísticas a este respeito no Brasil; no entanto, nos Estados Unidos já existem pesquisas comprovando como os embates ao se descobrir homossexual, na adolescência, são responsáveis por grande parte das tentativas de suicídio de rapazes, indicando uma incidência sete vezes mais alta entre adolescentes homossexuais, comparativamente aos heterossexuais (Trevisan, 2000, p. 190).

Vimos nos discursos dos adolescentes que embora a repressão e a não aceitação da homossexualidade estejam mais evidentes, há também a presença de significados que apontam para a normalização da homossexualidade, indicando de um lado a idéia de incorporação de uma forma de poder não mais excludente em relação ao desviante, mas de um poder que incorpora este outro diferente e desviante com a intenção de transformá-lo num outro igual e, portanto, normatizado.

Acreditamos que essa movimentação esteja permitindo de uma forma ou de outra a intensificação e aprofundamento das discussões a respeito das sexualidades alternativas, propiciando a possibilidade de mudança quanto à assimilação e aceitação do outro diferente, repercutindo com isso na produção das subjetividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira parte deste estudo, procuramos construir uma sociologia da sexualidade, de forma a nos permitir entender como a sociologia lida cientificamente com o fenômeno da sexualidade. Nesta construção partimos do pressuposto de que a concepção de sexualidade associada à sua dimensão biologizante e naturalizada, ou seja, uma sexualidade pensada como fato natural, esteve presente de maneira dominante na sociedade e nos discursos acadêmicos da sociologia até os anos 80.

O advento da epidemia de HIV/Aids e o aprofundamento dos movimentos sociais que reivindicaram uma maior visibilidade e reconhecimento das vivências alternativas da sexualidade provocaram reflexões que ampliaram a visão da sexualidade até então restrita a uma dimensão biologizante e naturalizada. O debate evoluiu para uma concepção mais ampla e crítica, distanciando-se com isso, de quaisquer reducionismos e fundamentalismos. Repensar o campo de significados sexuais, de discursos e de práticas, de narrativas e de representações no interior e através dos movimentos e instituições sociais, passou a ser o novo desafio teórico.

Vimos que o autor que mais se destacou na elaboração da sexualidade a partir dessa perspectiva foi Michel Foucault. Suas idéias, além de representarem um rompimento com a visão biologizante e naturalizada da sexualidade, permitiram aprofundar a compreensão do poder. Suas reflexões sobre o dispositivo institucional de poder-saber-prazer revela que o poder não atua somente pela via da repressão, mas por estratégias muito mais sutis, pois ao produzirem as verdades sobre a sexualidade, modelam e remodelam movimentos, emoções e prazeres do homem, constituindo-o enquanto sujeito de uma sexualidade. Essas idéias apresentadas por Foucault possibilitaram uma renovação política,

social e cultural dos discursos da sexualidade, razão pela qual atribuímos a esse autor a inauguração do que chamamos de uma sociologia da sexualidade.

Uma das principais preocupações de Foucault em relação à sexualidade foi pensar como a produção dos dispositivos de poder-saber-prazer é imprescindível para a compreensão da dimensão macro-social da sexualidade; no entanto, o que se percebe ao longo de sua obra é que, preocupado com a produção destes dispositivos, deixou em segundo plano o sujeito subjacente à ação social, reduzido por ele a mera variável discursiva. O fato de não privilegiar o sujeito na análise dos dispositivos institucionais tornou-se, para nós, um desafio na formulação da sociologia da sexualidade na nossa tese, sobretudo, quando nos voltamos para uma análise concreta das organizações, pois ao se estudar a escola, temos que considerar também as responsabilidades e intenções dos que detêm o poder escolar, os quais tanto podem contribuir para inibir como para emancipar as práticas democráticas locais.

Nesse sentido, buscamos as referências da Sociologia Clínica, sobretudo em alguns dos trabalhos desenvolvidos por E. Enriquez, para avançarmos nesta discussão. Além de permitir a análise da sexualidade no plano das organizações, a Sociologia Clínica, privilegia uma noção de sujeito que dá conta dos aspectos simbólicos. Ao estabelecer uma analogia do vínculo da psicanálise com a sociologia, Enriquez oferece um entendimento original dos problemas da edificação de toda a coletividade humana e dos mecanismos psico-sociais, simbólicos e organizacionais que regem o nascimento e o funcionamento da mesma.

A Sociologia Clínica, ao considerar o inconsciente e a vida afetiva na constituição do sujeito, tem como objetivo atribuir novos sentidos aos vínculos sociais nas organizações, possibilitando o estudo das suas diferentes instâncias. A consideração da

dimensão micro-social e a análise das condições objetivas e subjetivas presentes na organização escolar fazem da Sociologia Clínica um recurso disciplinar relevante na compreensão das identidades sexuais e das repercussões sociais observadas.

Assim, acreditamos que a narrativa possível sobre a sociologia da sexualidade deve contemplar fundamentalmente a análise das instituições, dos dispositivos, dentre eles, o da representação social, das organizações, mas também do sujeito. Esses referenciais nos possibilitaram compreender a sexualidade quando situada na organização escolar.

O desenvolvimento deste estudo apontou para o fato de que a desconsideração das diferentes manifestações da sexualidade, especificamente a homossexualidade, ou ainda, sua estigmatização por parte da organização escolar e de seus profissionais, gera situações que expressam formas explícitas ou veladas de discriminação, como também, por conseguinte, diferentes formas de violência.

Vimos que, embora a organização escolar apresente atitudes mais tolerantes em relação à heterossexualidade, permitindo que algumas práticas aconteçam no seu cotidiano, o mesmo já não acontece em relação à homossexualidade que, como foi expressa nesta pesquisa, é vista majoritariamente, como desvio, anomalia e doença, fortalecendo, com isso, as atitudes de preconceito, discriminação e situações de violência.

Pode-se dizer que essa situação discriminatória se estende a qualquer outra forma de representação social da sexualidade que escape à sua dimensão biologizante e naturalizada – sexualidade como fato natural –. Principalmente a partir dessa referência naturalizante, a escola busca legitimar em suas práticas o poder. O discurso autoritário propõe que uma vida social organizada deve assentar-se na idéia da perpetuação do matrimônio e em padrões familiares previsíveis que evitem surpresas e rupturas da ordem patriarcal, que ainda inspira a estrutura moral e psicológica da escola.

A organização escolar constrói um campo de normalização, constituído por vários dispositivos de controle que têm as representações sociais da sexualidade naturalizada como ideal fundador. Tal campo é sustentado pelo sistema curricular e extracurricular, pelos profissionais que coordenam e “orientam” suas práticas pedagógicas, pelos “agentes disciplinadores” que fiscalizam a efetivação das normas, pelos professores que efetivamente “comunicam” esse currículo aos seus alunos. Como forma de efetuação dessas normas, a organização escolar também define rotinas rígidas de uso do tempo e do espaço, de controle das ações e dos corpos.

Todo esse campo de normalização que tem por objetivo o controle da sexualidade é efetivado pela repressão. No entanto, essa repressão, diferentemente do que se possa imaginar, não é explicitamente manifestada; ela age a partir de agenciamentos com outros dispositivos como o do discurso, por exemplo, que normaliza o que deve ou não ser dito e feito a partir de técnicas de controle sutis. Olhares vigilantes e repressores compactuam na aparência com as normas e valores considerados ilícitos, criando um ambiente ambíguo e favorável para que o “desvio” se produza e aconteça.

Essa compactuação na aparência, na verdade, faz parte de um jogo perverso que a organização escolar desenvolve, pois esse ambiente de “permissividade” estimula a vivência e a manifestação da sexualidade e ao fazer isso, possibilita que o controle e a repressão atuem de maneira muito mais eficiente e completa, já que eles passam a agir a partir do desejo. Dessa forma, a repressão pouco a pouco vai atuando no sentido de tornar esta sexualidade dócil: uma sexualidade manipulável e desvinculada de suas dimensões culturais, sociais e simbólicas, perdendo com isso a sua força como sexualidade, como dimensão afetiva e interativa.

De maneira articulada a esse processo, o silenciamento da sexualidade e de suas múltiplas possibilidades de expressão constituiu uma das operações mais ativamente envolvidas na produção das subjetividades na prática da organização escolar. Trata-se de um modo de produção que investe no não-dizer e no dizer sem desvelar. Esse modo de produção assim colocado, diz por si só o que é o sexo e o prazer no discurso escolar.

Este estudo evidenciou que esses silêncios e omissões produzidos na organização escolar encontram-se objetivados especificamente em duas instâncias: nos currículos e nos regimentos internos.

Nos currículos, a representação social apreendida é a de uma sexualidade vista somente como dimensão biologizante e naturalizada, apresentada especificamente nas aulas de ciências. Nesse espaço, explica-se detalhadamente aos alunos, o ciclo da ovulação, a espermatogênese, a fecundação, o aninhamento do óvulo fecundado e seu sucessivo desenvolvimento; e as “regras” biológicas da natureza: quando, como, com que idade seria ideal vivenciar a primeira relação sexual e quais as conseqüências para quem desobedece a essas regras, como a gravidez precoce e a possibilidade de adquirirem-se as doenças sexualmente transmissíveis, dentre elas a AIDS.

Percebem-se nos regimentos internos, normas e regras que costumam destinar alguns de seus parágrafos iniciais a delimitar as funções e o limite espaço-temporal da escola; como funções, destacam-se a de realizar reuniões com os pais para apresentar as notas e as atividades dos alunos e o controle de brincadeiras que, em última análise visam ao controle dos corpos. Em relação ao espaço, as funções da organização escolar são válidas somente até a fronteira da escola com a “rua”; e em relação ao tempo, somente enquanto durar o período de aula de cada turno. Da mesma forma, são descritas as funções da família, que envolvem, por exemplo, acompanhar o desenvolvimento de seus filhos,

pagar em dia a mensalidade da escola, participar das reuniões, comparecer à escola quando for convocada.

Encontram-se igualmente nos regimentos internos a descrição minuciosa dos horários (de entrada e saída, das disciplinas e das atividades extracurriculares), o tipo de fardamento permitido (a cor, os limites da roupa no corpo), as atitudes e comportamentos considerados adequados. Em relação à sexualidade ou a qualquer forma de estabelecimento de vínculos afetivos, os regimentos internos sequer fazem alusão. Eles simplesmente silenciam.

Acreditamos que a organização escolar deva manter minimamente rotinas para poder cumprir com sua tarefa de educar. Mas questionamos por que essa tarefa deveria excluir em seus processos a sexualidade, a afetividade, a alegria e o prazer. De maneira contraditória, as rotinas definidas pela organização escolar parecem desconsiderar condições e espaços de expressão da sexualidade que ela mesma propicia, mesmo que de maneira não intencional, e que escapam ao “controle” do chamado currículo formalmente organizado. Pode-se perguntar: por que a organização escolar aparenta desconhecer que também pode constituir de maneira intencional espaços de expansão de alegrias vividas e desejadas pelos alunos, espaços de expansão da sexualidade, para além da concepção biologizante e naturalizada?

Vimos que esse processo de normalização, de repressão das múltiplas possibilidades de expressão da sexualidade, através de seu silenciamento, faz parte também da história da educação. Mesmo com algumas tentativas de rupturas, com alguns vácuos, tal processo se manteve sustentado pela idéia de que uma certa “educação sexual” estimularia a liberação da sexualidade, gerando prejuízos à condição humana já que poderia alterar a ordem natural dos fatos, como aqueles do matrimônio e da reprodução da espécie, o que

expressa uma representação social da sexualidade biologizante e naturalizada, já que aponta para a heterossexualidade e a genitalidade.

Especialmente no que diz respeito à história da educação sexual no Estado de Pernambuco, constatamos não somente a presença de uma política do silêncio que se sustentou através da repressão, no sentido da proibição e da interdição da sexualidade, como também, se exerceu por meio de processos repressivos muito mais sutis, informes e esparramados, dificultando, a princípio, a sua identificação em termos de suas origens, meios e fins.

Essa política, além de silenciar, apagou através de mecanismos de “esquecimento”, desprezo e descaso, boa parte do material produzido que buscava movimentar significados e marcas de um programa de educação sexual para a comunidade escolar, durante o período de 1987 a 1996. Embora ainda hoje haja profissionais voltados à manutenção de atividades previstas nesse programa, percebe-se uma “acomodação”. O programa foi “acomodado” no fundo de algum arquivo, de algum setor do órgão público, para que um dia, talvez, alguém o encontre para acomodá-lo em outro arquivo, ou, para quem sabe, reimplantá-lo.

A partir de 1996, essa política do silêncio em relação à sexualidade se viu ameaçada em função do estabelecimento dos P.C.Ns., que definiram a Orientação Sexual como um de seus temas transversais. Há que se ressaltar, ainda, que embora existissem propostas dessa natureza em nível estadual e municipal, consideramos a produção desses Parâmetros uma conquista, pois, pela primeira vez na história da educação brasileira, pudemos ter referências no campo da sexualidade (e em todos os outros que compõem o currículo escolar) que possam subsidiar a organização curricular da Educação Básica.

Acreditamos que os P.C.Ns., apresentados nesta tese como um dispositivo institucional da Educação, são duplamente importantes para a área da sexualidade: além de incluírem o tema sexualidade em sua elaboração, eles a representam de maneira múltipla e plural, ou seja, acrescentam à dimensão biologizante e naturalizada da sexualidade, outras dimensões que a compõem: a social, a histórica, a cultural e a psicológica/emocional. Vale ressaltar que essa representação social da sexualidade como multiplicidade e pluralidade de expressões torna-se um dispositivo de produção de subjetividades na medida em que, a partir do discurso, produz “verdades” sobre a sexualidade, movimentando com isso, conhecimentos e práticas na organização escolar, visando à desvinculação e à superação de tabus e preconceitos em relação à sexualidade.

Além disso, consideramos que para o fim que se presta, como um parâmetro ou uma referência para a discussão de formatos curriculares que mais se aproximem da realidade da organização escolar, os P.C.Ns denotam uma importância ainda maior. Eles abrem a possibilidade de uma construção fluida, que se movimenta, que realiza travessias, que visualiza pontes e os possíveis “abismos” no que diz respeito à sexualidade.

É possível que ao elaborar uma proposta curricular fechada se buscasse a ilusão da segurança das fórmulas didático-metodológicas adequadas a todo o tipo de situação pedagógica. Porém, a elaboração desta tese foi gradualmente mostrando que de forma alguma esse tipo de proposta contempla a produção das subjetividades relacionadas à sexualidade, na medida em que não dão, a esta, fluidez necessária. Acreditamos que a construção curricular que busque contemplar a produção das subjetividades deveria necessariamente conter a idéia de ruptura permanente de equilíbrios estabelecidos, nos instigando a compreendê-lo em sua dimensão processual.

Mesmo considerando que as paisagens contemporâneas têm se alterado de maneira convulsiva, onde novas e variadas representações sociais que servem de referência para a constituição de subjetividades no campo da sexualidade são produzidas, independentes da organização escolar, isto não as exime de assumir uma postura político-pedagógica em relação a essa área. Ao contrário, é exatamente porque as paisagens mudam que a organização escolar deveria refletir sobre elas, se posicionar e agir. No entanto, verificamos neste estudo que a passagem das referências sobre a sexualidade da instância institucional para a instância organizacional (organização escolar) acontece de maneira fragmentada e parcial e que a representação social da sexualidade, como multiplicidade e pluralidade de expressões, não é (re)produzida na organização escolar.

Embora os P.C.Ns. tenham sido fruto de uma produção ocorrida num estado democrático, ele são desconsiderados, desacreditados e percebidos pela organização escolar como uma lei que lhe foi imposta. A sua aplicação, quando acontece, se dá no nível do utilitarismo, ou seja, para fins exclusivamente restritos a um único interesse; em geral, tirar proveito político e econômico de seu uso.

Percebemos, então, que um velho jogo se desenvolve: a desconsideração dos P.C.Ns., é justificada por uma suposta imposição dos aspectos legal/jurídico mantendo a ordem patrimonialista/paternalista da organização escolar. Isso impede que algum movimento venha a se realizar na direção da reflexão e da crítica, o que apontaria para a necessidade de rever as práticas educativas da escola. Ao se manter esse estado de desmobilização, a organização escolar se auto-impõe a sua própria destruição, pois se distancia de seu principal objetivo, que é promover a educação permanente do indivíduo.

Ao mesmo tempo, faz-se necessário considerar que esse processo não é unânime. Sempre há, mesmo que de maneira quase imperceptível, idéias e desejos latentes,

que de alguma maneira encontram forças para resistir e impor a sua presença, produzindo movimentos contestadores. Nem todo silêncio é indicador de desmobilização, registre-se. O silêncio revela muitas vezes, um estado de resistência às palavras de ordem.

Por considerarmos que a organização escolar se encontra, então, neste espaço do “entre”: entre a desmobilização e a resistência, a “imposição” da lei e a formulação da lei, a clausura e a liberdade; diante dessas possíveis trajetórias diferenciadas, diante desses dilemas, quando situados especificamente nos processos de produção de subjetividades é que se torna inevitável que esta organização (seus profissionais, alunos, currículo, regras e práticas pedagógicas) reflita sobre a posição a ser adotada, mantendo-se na ordem patrimonial/paterna ou indo à busca da ordem democrática.

Vimos que esses dilemas quando relacionados à sexualidade produzem um distanciamento das referências apontadas nos P.C.Ns., tanto no que diz respeito à própria representação social da sexualidade, como da sistematização e articulação deste conhecimento no currículo e, por consequência, na prática pedagógica.

A organização escolar representa a sexualidade como biologizante e naturalizada, produzindo uma subjetividade canalizada nesta direção: uma sexualidade com ênfase na saúde sexual e não na educação sexual. Essa concepção apresenta-se como uma opção da organização escolar e ocorre não porque os profissionais e a comunidade que dela fazem parte tenham efetivamente estudado os P.C.Ns. ou qualquer outro documento ou referência sobre o tema da sexualidade (discutido, problematizado, assumido e produzido intencionalmente esta representação social da sexualidade), mas simplesmente porque há uma reprodução dos valores que a sociedade elegeu como importantes. Nesse sentido, questionamos o processo de formação e de capacitação dos professores que tende a excluir ou a colocar num segundo plano os conhecimentos de cunho social e humano como, por

exemplo, violência, pluralidade cultural, ética, saúde, meio ambiente, trabalho e consumo e sexualidade. Ou seja, os temas transversais que compõem os P.C.Ns., valorizando os conhecimentos técnico-científicos.

Na medida em que a formação do professor está esvaziada de uma reflexão humana e social, especificamente no trato com a sexualidade, ele naturalmente recorrerá aos seus valores e às suas experiências pessoais, produzindo representações sociais. Nesse sentido, abrem-se possibilidades para a ruptura ou para o reforço da sexualidade biologizante e naturalizada, para a sexualidade múltipla e plural ou para a representação social da sexualidade voltada unicamente na direção heterossexual, ou ainda, para a alteridade ou para a estigmatização. Da mesma maneira, a sistematização e articulação do tema sexualidade no currículo e, por conseqüência, na prática pedagógica, encontra-se distanciada da idéia desenvolvida nos P.C.Ns., a saber, de criar espaços que permitam uma discussão e vivências constantes sobre esse tema.

Nesse sentido, foi interessante constatar que sempre existe “espaço” na grade curricular para que se insiram disciplinas como informática, língua espanhola e até xadrez. Nos “espaços” considerados extras, também foi possível constatar uma gama de diferentes atividades, muitas delas, voltadas para o treinamento desportivo, a “educação” do corpo. Mas em relação à sexualidade, novamente o silêncio. O que temos escutar a partir de sua vivência?

A organização escolar, mesmo de maneira não intencional, definiu as suas práticas em relação à sexualidade alicerçando-as principalmente pela repressão, pelo disciplinamento, pela produção de uma sexualidade dócil, e pela representação social biológica e naturalizada. Apesar disso, acreditamos sempre existir um espaço de fuga, de fluidez, de ruptura e de silêncios que criam estados de resistência nas organizações.

Constatamos que mesmo com toda a (re)produção de uma representação social da sexualidade como um dispositivo biologizante e naturalizante, que se instalou na organização escolar – definindo currículos e programas, espaços e tempos –, a sexualidade e o desejo não se deixam capturar por completo pelas malhas da repressão e do disciplinamento. É impossível fechar os olhos e ouvidos para o que de sexualidade, de um jeito ou de outro, parece brotar na vida escolar.

Por todos os lados ela brota e deixa as suas marcas: nos banheiros, nas salas de aula, nos muros, nos espaços “vazios”, através de mensagens, desenhos, protestos, questionamentos; uma forma de “catarse” que expõe a necessidade de não mais silenciá-la e de mantê-la presente e próxima ao cotidiano dos alunos nessa organização. Essa ruptura do silêncio em relação à sexualidade, esses vácuos que acabam se formando permitem a produção de um desejo de querer-viver a sexualidade a partir de uma estratégia original desenvolvida pelos alunos, uma estratégia simples e eficiente: o “esconde-esconde”.

O “esconde-esconde”, além de ser um “jogo”, assume a função de um dispositivo, pois possibilita que a circulação da sexualidade aconteça a partir, também, da produção de outras representações sociais, envolvendo muitos alunos e muitos espaços, sem que necessariamente a organização escolar tenha conhecimento. Fazem parte dessa estratégia a sedução, os gestos e olhares, as conversas íntimas e a vivência dos desejos, de forma a escapar do olhar vigilante e disciplinador da organização.

Por vezes, de fato, a vivência desse “jogo” leva à transgressão das normas disciplinares da organização escolar. Mas verificamos que, apesar disso, os alunos querem viver a sua sexualidade, mesmo correndo o risco da punição, mesmo que na clandestinidade, nos espaços ignorados pela organização e às vezes em espaços nem tão ignorados, como a própria sala de aula. Parece que os alunos apreenderam melhor do que

ninguém a idéia de Foucault (1988, pp. 16 e 17) sobre a hipótese repressiva: a de que precisamos abandonar o discurso sobre a sexualidade para podermos vivenciá-la. E é esse deslocamento que possibilita romper com a repressão e silêncio em torno do tema. Essas experiências e vivências da sexualidade pelos alunos, acrescidas de conhecimentos, valores, informações – transmitidos pela tradição, comunicação, mídia, em geral, e também, pela educação –, produziram representações sociais diversas acerca da sexualidade.

Neste estudo, identificamos quatro unidades temáticas a respeito da representação social da sexualidade: o ficar, a virgindade, a gravidez na adolescência e a homossexualidade. Verificamos, contudo, que a produção dessas representações sociais pelos alunos traz, também, a marca dos valores determinados pela organização escolar, na medida em que situam muitas vezes a sexualidade somente como biologizante e naturalizada, reforçando com isso, a idéia de heterossexualidade e de genitalidade.

Porém, distanciados dessa concepção e da norma, os alunos encontram no “ficar” uma alternativa para vivenciar a sexualidade à sua maneira. Identificamos nessa representação social da sexualidade que, para além de sua aparência, a de um relacionamento com ausência de compromisso, existe minimamente determinado um compromisso estabelecido que, dependendo do vínculo a ser desenvolvido, será mantido ou não. Acreditamos que essa característica aleatória e incerta expresse o cuidado e o desejo dos alunos no estabelecimento, de algum modo, de vínculos afetivos. Se um compromisso não pode simplesmente se manter por uma convenção, ele pode, ao contrário, se manter por sentimentos espontâneos. O “ficar”, então, é um relacionamento que permite a fluidez, a movimentação e a variação; os alunos encontram nele um espaço de permissão para experimentar, vivenciar, afirmar, reforçar ou negar o compromisso e assim descobrirem a sua sexualidade.

Tal como apresentado nas instâncias institucional e organizacional, na instância das práticas discursivas, as representações da sexualidade, neste caso o “ficar” torna-se um dispositivo de aliança descompromissado em relação às normas tradicionais de relacionamento. Por outro lado, afirma um compromisso com o prazer e com o erotismo, possibilitando que a sexualidade circule por outros caminhos, repercutindo a partir dessa referência, na produção das subjetividades dos adolescentes.

Outros caminhos também estão sendo percorridos em relação à virgindade. Identificamos nessa representação social um movimento interessante de busca de desprendimento da concepção biologizante e naturalizada e de aproximação de uma noção baseada no desejo do próprio aluno. Podemos dizer que a virgindade se encontra em trânsito. Porém, esse movimento se apresenta de maneira conflituosa em relação à moral, pois o “perder” a virgindade ainda carrega em si um significado distorcido. Na medida em que, buscaria o prazer, a felicidade, a descoberta do corpo e da sexualidade, a adolescente, perderia a virgindade e seria vista como alguém também “perdida”. Esses conflitos não podem ser silenciados como se a virgindade fosse um tema ultrapassado e claramente resolvido. Ou ainda, como se fosse algo ditado pela moda: ser virgem hoje pode corresponder às expectativas do mercado, mas amanhã essa expectativa pode ser alterada.

Acreditamos que a organização escolar deveria estabelecer encontros sistemáticos para discutir principalmente o que significa “perder” a virgindade no aspecto emocional e afetivo. Ou, por outro lado, em que contexto sócio-cultural-histórico esse tema se insere. Certamente esses cuidados contribuiriam para esclarecer os significados dessa primeira relação e também os cuidados que ela exige: cuidado com o corpo, com a sexualidade e, principalmente, com as motivações.

Consideramos que esse silenciamento sobre a virgindade e a sexualidade que estamos apontando constantemente traz muitas repercussões. Alimenta dúvidas, produz representações sociais e induz à incorporação de valores e atitudes de maneira ingênua e por vezes, antecipa processos, não somente do ponto de vista da faixa etária, mas principalmente, sobre o ponto de vista do desejo, ou melhor, da compreensão do desejo.

Acreditamos que esse processo, acrescido do silenciamento das políticas públicas de saúde reprodutiva para as adolescentes (que tendem a não investir em ações preventivas, promovendo somente a circulação da informação de maneira superficial sobre esse assunto), tem contribuído para o aumento do número de adolescentes grávidas. Faz-se urgente e necessário aprofundar essa discussão para além dos mapeamentos e dos resultados estatísticos, para se produzir de fato um conhecimento sobre essa área que dê conta da sua complexidade. É inadmissível que, diante da rapidez do aumento da gravidez cada vez mais precoce na adolescência, continuem sendo veiculadas somente informações quanto ao uso de métodos contraceptivos, destinadas apenas às mulheres, pois sabemos que o seu uso é condicionado por uma série de fatores culturais e afetivos, que sequer são abordados nestas políticas, inclusive aqueles ligados à cultura machista.

Mais uma vez, a representação social da sexualidade, reduzida à dimensão biológica e naturalizada, provoca descompassos em relação às vivências e práticas produzidas no cotidiano. E de certa forma a organização escolar, por compactuar com esse tipo de visão, também deve ser responsabilizada pelo processo de perpetuação dessa memória repressiva.

Por outro lado, identificamos que estas unidades temáticas – “o ficar”, a virgindade e a gravidez na adolescência –, embora ainda estejam oscilando entre o tradicional e o moderno, vêm conquistando uma visibilidade moral na constituição

identitária dos adolescentes. Mesmo diante do silenciamento da organização escolar, essas representações sociais têm provocado e instigado algumas discussões, que pouco a pouco, podem possibilitar a produção de leituras, percepções, normas e representações em relação à sexualidade que, de fato, considerem a alteridade.

Vimos, no entanto, que em relação à homossexualidade essa visibilidade não acontece. Ao contrário, ela é representada de maneira estigmatizada. Uma das formas pelas quais esta estigmatização aparece é pelas explicações a respeito das causas da homossexualidade. Ora ela é atribuída a questões naturais como a genética, por exemplo (essencialismo histórico), ora refere-se a questões sociais (construtivismo social) como sendo causas responsáveis do desejo homossexual. Tais representações denotam a homossexualidade como algo desconhecido, estranho e anormal; algo, portanto, que precisa ser explicado e justificado de alguma maneira, para “poder” existir.

Outras explicações apresentadas apontam para a homossexualidade como uma escolha ou opção individual, sendo classificada como um fenômeno normal na atual sociedade. Porém, uma leitura um pouco mais cuidadosa revela que essa representação social da homossexualidade como normalidade, produzida na organização escolar tem, em geral, por objetivo exercer um poder não mais pela rejeição ou pela repressão, mas sim pela aceitação da homossexualidade, cumprindo a função de um dispositivo de controle. Será que ainda é muito difícil para a organização escolar encarar o que aparentemente estaria do avesso?

Constatamos, ainda, que mesmo a partir da desconsideração por parte da sociedade dos chamados grupos de risco – com a comprovação de que a Aids infecta indistintamente heterossexuais e homossexuais –, a Aids continua representando no imaginário social uma doença obscena, uma doença dos homossexuais. Continuam a se

reproduzir representações sociais na organização escolar que expressam a homossexualidade por diferentes “desvios”: como anormalidade, anomalia, pecado, imoralidade, produzindo crescente estigmatização e homofobia na sociedade.

Consideramos que, de todas as representações sociais expressas, a homossexualidade é o alvo predileto, o ponto nevrálgico onde a “ordem” biologizante e naturalizada da sexualidade ancore de maneira intensa todos os preconceitos e discriminações em relação aos que dela se distanciam.

Pela sociologia da sexualidade vimos que a organização escolar (pela afirmação ou pelo silenciamento, em diferentes espaços), (re)produz representações sociais, pedagogias da sexualidade, legitimando algumas identidades e práticas sexuais e reprimindo e marginalizando outras.

Foi isto que procuramos tratar nesta tese: sobre a produção e circulação das representações sociais da sexualidade na organização escolar, sobre seus significados quando situados nas diferentes instâncias (institucional, organizacional e das práticas discursivas), sobre o seu uso e desuso, sobre o que dizer e o que silenciar, sobre quem deve e pode falar, sobre o que mostrar e o que esconder, o que deve ser desmobilizado e o que deve se movimentar.

Reafirmamos, portanto, o nosso desejo nesta investigação no sentido de que a organização escolar revise sua concepção de sexualidade, amplie espaços de discussão a esse respeito, permita a sua fluidez, possibilitando com isso a expressão de uma sexualidade múltipla para que essas reflexões e atitudes possam repercutir na produção de subjetividades a partir desta referência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michel. (1989), *Educação e Poder*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- AQUINO, Estela Maria Leão de. (2001), “O que os olhos não vêem e o corpo sente”. *Ciência hoje na escola*. v. 2: sexualidade: corpo, desejo e cultura. São Paulo, Global; Rio de Janeiro, SBPC, pp. 72-73.
- AQUINO, Julio Groppa (org.). (1997), *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus.
- ARATANGY, Lídia Rosenberg. (2002), *Sexualidade: a difícil arte do encontro*. São Paulo, Ática.
- ARAÚJO, José Newton Garcia de. (2001), “Função paterna e constituição dos grupos sociais”, in J.N.G. de ARAÚJO & L.G. SOUKI & C.A.P. de FARIA (orgs.), *Figura Paterna e Ordem Social – tutela, autoridade e legitimidade nas sociedades contemporâneas*. Belo Horizonte, Autêntica.
- ARAÚJO, Edvaldo Cavalcante de. (2001), *Adoção de práticas de sexo mais seguro, representações sociais de jovens*. Dissertação de Mestrado. Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo, 176 p.
- ÁRIES, Philippe. (1981), *História social da criança e da família*. 2a. edição. Rio de Janeiro, Guanabara.
- AULAGNIER, Paul. (1975), “La violence de l’interprétation”. Paris, PUF. in E. ENRIQUEZ. (1997), *A organização em análise*. Petrópolis, Vozes.
- AULAGNIER, Piera. (1986), *Os destinos do Prazer*. Rio de Janeiro, Imago.
- AUSSOUN, Paul-Laurent. (1991), *A escola de Frankfurt*. São Paulo, Ática.
- AZEVEDO, Thales de. (1986), *As regras do namoro à antiga, aproximações socioculturais*. São Paulo, Ática.
- BARDIN, Laurence. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). (2000), *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, Autores Associados.

- BARROSO, Carmem Lúcia & BRUSCHINI, Cristina. (1982), *Educação sexual, debate aberto*. Petrópolis, Vozes.
- BARUS-MICHEL, Jacqueline. (1987), “Le sujet social”, in I. TRINDADE. (2000), Apresentação Estudos de Sociologia – *Revista do Programa de Pós-Graduação em sociologia da UFPE*. 6:7-15, no. 1 jan. a jun.
- _____. (2001), “A democracia ou a sociedade sem pai”, in ARAÚJO, José Newton Garcia de, SOUKI, Lea Guimarães, FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (org.). *Figura paterna e ordem social – tutela, autoridade e legitimidade nas sociedades contemporâneas*. Belo Horizonte, Autêntica, PUC, Minas.
- BATAILLE, George. (1978), *O Erotismo*. São Paulo, Brasiliense.
- BAUER, Martin W. & Gaskell, George. (2002), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som, um manual prático*. Petrópolis, Vozes.
- BERNARDI, Marcelo. (1985), *A deseducação sexual*. São Paulo, Summus.
- BIRMAN, Joel. (1999), *Cartografias do feminino*. São Paulo, Editora 34.
- _____. (2000), *Entre o cuidado e saber de si, sobre Foucault e a psicanálise*. Rio de Janeiro, Relume Dumará.
- BITTAR, Cláudio. (1996), “Lo Individual y lo Colectivo en la Realidad Brasileña” *Revista da FADUSP*, 91: 161 – 178.
- BLASIUS, Mark. (1994), *Gay and Lesbian Politics – sexuality and the emergence of a new ethic*. Philadelphia, Temple University Press.
- BOADELLA, David. (1985), *Nos caminhos de Reich*. São Paulo, Summus.
- BOCARDI, Maria Inês Brandão. (1998), *Gravidez na Adolescência, o parto enquanto medo*. São Paulo, Unimar.
- BOSWELL, John. (1998). *Before the closet: Same-Sex Love from Beowulf to Angels in America*. Chicago, University of Chicago Press.
- _____. (1992), “Categories, experience and sexuality”, in A. J. Frantzen. *Forms of Desire: Sexual Orientation and the Social Constructionist Controversy*, ed. Edward Stein. New York, Routledge.

- _____. (1980), *Christianity, social tolerance, and homosexuality*. Chicago, University of Chicago Press.
- _____. (1994), *Same Sex Unions in Premodern Europe*. New York, Villard.
- BOTELHO, Débora Aparecida. (2001), *Adolescentes, a vivência da sexualidade em tempos de AIDS*. Dissertação de Mestrado. Psicologia. Universidade de São Paulo, 156 p.
- BOURDIEU, Pierre. (1995), “A dominação masculina”. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 20. (2): 133-184, jul/dez.
- BRASIL. Ministério da Saúde. (1993), Secretaria de Assistência à Saúde – SAS. Departamento de Assistência e Promoção à Saúde – Daps. Coordenação Materno-Infantil – COMIN. Serviço de Assistência à Saúde do adolescente – Sasad. *Normas de atenção à saúde integral do adolescente*. Vol. III – Assistência ao Pré-Natal, ao Parto e ao Puerpério – Planejamento Familiar – Doenças Sexualmente transmissíveis – Problemas Ginecológicos. Brasília, Ministério da Saúde.
- _____. (1997), Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Coordenação Nacional de Doenças Transmissíveis e Aids. *Educação em saúde escolar para prevenir DST/AIDS e drogas*. 2a edição. Brasília, Ministério da Saúde.
- _____. (2000), Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. *Programa de Saúde do Adolescente*. Brasília, vol 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. (1998), Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília, MEC/SEF, 436p.
- BRUHNS, Heloisa Turini. (1995), “Corpos femininos na relação com a cultura”. in E. ROMERO (org), *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas, Papirus.
- BRUSCHINI, Cristina & RIDENTI, Sandra. (1994), “Família, casa e trabalho”. *Cadernos de Pesquisa*, 88, fev/1999.
- BRUSCHINI, Cristina. (1981), “A educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão?”. *Cadernos de Pesquisa*, No. 36, fev/1981. Fundação Carlos Chagas.
- _____. “Estrutura familiar e trabalho na grande São Paulo”. *Cadernos de Pesquisa*, No. 72: 39-57, fev/1990. Fundação Carlos Chagas.
- CABRAL, Juçara Teresinha. (1995), *A sexualidade da mulher ocidental*. Campinas, Papirus.

- CASALI, Alípio Márcio Dias. (2001), “Saberes e Procederes Escolares, o singular, o parcial, o universal”. in A. J. SEVERINO e I. C. A. FAZENDA. (Orgs.), *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas, Papirus.
- CASTORIADIS, Cornelius. (1982), “A instituição imaginária da sociedade”. in E. ENRIQUEZ. (1994), *O papel do sujeito humano na dinâmica social*. Rio de Janeiro, Vozes.
- CASTRO, Alice. (2000), “Gravidez na adolescência”. *Revista Nossa Escola*. São Paulo, Fundação Victor Civita, ano VI, nº 73.
- CASTRO, Eliana de Moura & ARAÚJO, José Newton Garcia. (2001), “Análise social e subjetividade”. in A. LÉVY et al. (2001), *Psicossociologia, análise social e intervenção*. Belo Horizonte, Autêntica.
- CATTONNÉ, Jean-Philippe. (2001), *A sexualidade, ontem e hoje*. São Paulo, Cortez.
- CHARBONNEAU, Paul-Eugène. (1985), *Namoro e virgindade*. São Paulo, Moderna.
- CHAUÍ, Marilena. (1997), “Comentários”, Conferências, subjetividades contemporâneas. 1. (1), São Paulo, Instituto Sedes Sapientiae.
- _____. (1988), *Repressão Sexual essa nossa (des)conhecida*. 11a. edição. São Paulo, Brasiliense.
- CHAUÍ, Marilena; KEHL, Maria Rita & WEREBE, Maria José. (1981), “Educação Sexual, instrumento de democratização ou de mais repressão?” *Cadernos de Pesquisa*, nº. 36. fev/1981.
- CHAVES, Jacqueline Cavalcante. (1997), Ficar com: um estudo sobre um código de relacionamento no Brasil. *Rio de Janeiro, Revan*.
- CONNOR, Steve & WILKIE, Tom. “Saiba tudo sobre o suposto gene gay”, *Folha de São Paulo*, 25 de julho de 1993.
- COOK, David. (1993), “The subject finds a voice, Foucault’s turn to subjectivity”. in M. F. EIZIRIK. (2002), *Michel Foucault, um pensador do presente*. Ijuí, Unijuí.
- COSTA, Denise Duarte Grafulha da. (2000), *Adolescência e sexualidade, construções de um processo educativo fundamentado em Paulo Freire*. Dissertação de Mestrado. Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, 125 p.

- COSTA, Ricardo Pereira. (1994), *Os onze sexos, as múltiplas faces da sexualidade humana*. São Paulo, Gente.
- D'UNRUG, M. C. (1974), *Analyse de contenu et acte de parole*. Delarge.
- DEMO, Pedro. (1995), *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo, Atlas.
- DESSER, N. A. (1993), *Adolescência, sexualidade e culpa*. Rio de Janeiro, Rosa dos tempos; Brasília, DF, Fundação Universidade de Brasília.
- DUARTE, Josmar Barreto (2001). *Educação/Orientação sexual em escolas públicas. (3º. e 4º. ciclos), realidade e perspectivas*. Dissertação de Mestrado. Educação. Universidade Federal da Bahia, 214 p.
- DURKHEIM, Émile. (1999), *As regras do método sociológico*. São Paulo, Martins Fontes.
- EIZIRIK, Marisa Faermann. (2002), *Michel Foucault, um pensador do presente*. Ijuí, Unijuí.
- ELIA, Luciano. (1995), *Corpo e Sexualidade em Freud e Lacan*. Rio de Janeiro, Uapê.
- ENRIQUEZ, Eugène. (1999), “Psicologia das massas e análise do ego – as metamorfoses da função social”. in E. ENRIQUEZ, *Da horda ao Estado, Psicanálise do Vínculo Social*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- ENRIQUEZ, Eugène. (2000), “O enfoque clínico, gênese e desenvolvimento na França e na Europa do Oeste”. *Estudos de Sociologia – Revista do Programa de Pós-Graduação em sociologia da UFPE*. Recife, 6: 7-15, no. 1, jan. a jun.
- _____. (1997), *A organização em análise*. Petrópolis, Vozes.
- _____. (1994), “O papel do sujeito humano na dinâmica social”. in A. LEVY et al., *Psicossociologia, análise social e intervenção*. Rio de Janeiro, Vozes.
- FELICIANO, Kátia Virgínia de Oliveira. (2001), *Prevenção da AIDS entre jovens, conflitos entre discursos técnicos e a prática cotidiana de escolares na região metropolitana do Recife*. Tese de Doutorado. Medicina. Universidade de São Paulo, 108 p.
- FERREIRA, Rosilda Arruda. (1998), *A pesquisa científica nas ciências sociais, caracterização e procedimentos*. Recife, Ed. Universidade da UFPE.

- FIGUEIREDO, Luís Cláudio. (1995), “Entrevista, subjetividade”. *Cadernos de Subjetividade*. 1: 201-203.
- FONSECA, Márcio Alves. (1994), *O problema da constituição do sujeito em Michel Foucault*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP. Mestrado em Filosofia, 121p.
- FOUCAULT, Michel. (2001), *Os anormais, curso no Collège de France (1974-1975)*, São Paulo, Martins Fontes.
- _____. (1987), *Vigiar e Punir, nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes.
- _____. (1988), *História da Sexualidade – a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Graal.
- _____. (1997), *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- _____. (1998a), *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal.
- _____. (1998b), “Verdade, poder, self”. in M. F. EIZIRIK, (2002), *Michel Foucault, um pensador do presente*. Ijuí, Unijuí.
- _____. (1999a), *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola.
- _____. (1999b), *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro, Nau.
- _____. (2000), *Um diálogo sobre os prazeres do sexo – Nietzsche, Freud e Marx – Theatrum Philosophicum*. São Paulo, Landy.
- FRANCISCO, Ana Lúcia. (2000), *Instituições e dispositivos institucionais – processo de subjetivação e seus efeitos*. Tese de Doutorado. Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 118 p.
- FREITAG, Bárbara. (1986), *A Teoria Crítica Ontem e Hoje*. São Paulo, Brasiliense.
- FREUD, Sigmund. (1997), *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro, Imago.
- _____. (1999), *Totem e Tabu*. Rio de Janeiro, Imago.
- FREYRE, Gilberto (org.). Livro do nordeste. Pernambuco, s.e, s.d. (LIVRO do Nordeste, comemorativo do centenário do Diário de Pernambuco, 1825-1925. Recife, Diário de Pernambuco, 1925).

- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. (2001), *Percorrendo os caminhos na construção da sexualidade adolescente, significações do mundo vivido*. Dissertação de Mestrado. Psicologia. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 208 p.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. (1996), *As propostas curriculares oficiais*. São Paulo, Texto FCC, 10. Relatório apresentado originalmente no Projeto MEC/UNESCO/FCC, 1995.
- GIDDENS, Anthony. (1993), *A transformação da intimidade, sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo, Editora da UNESP.
- GOFFMAN, Erving. (1988), *Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, Guanabara.
- GORDON, Richard. (1997), *A assustadora história do sexo*. Rio de Janeiro, Ediouro.
- GUATTARI, Felix & ROLNIK, Suely. (2000), *Micropolítica, cartografias do desejo*. Petrópolis, Vozes.
- GUIMARÃES, Isaura. (1995), *Educação sexual na escola, mito e realidade*. Campinas, Mercado de Letras.
- HAIGH, Valentine. “Aids mata menos homens e mais mulheres”. *Folha de São Paulo*, 11 de junho de 1999, p.3-7.
- HEILBORN, Maria Luíza. (1999), “Construção de si, gênero e sexualidade”, in _____ (org), *Sexualidade – o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- _____. (org). (1999), *Sexualidade – o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de & SOUZA, Octávio Tarquínio de. (1987), *História do Brasil*. Rio de Janeiro, Nau.
- ITÓZ, Sonia de. (1999), *Adolescência e sexualidade para eles e para nós*. São Paulo, Paulinas.
- JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin. (2002), “Entrevista Narrativa” in, BAUER, Martin W. e Gaskell, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som, um manual prático*. Petrópolis, Vozes.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. (2000), *Representações sociais e esfera pública, a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis, Vozes.

- KRAMER, Sonia. (1982), “Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica”. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 42: 54-62.
- LAGOA, Ângela. (1991), “Meninas & Grávidas”. *Revista Nova Escola*. Outubro, 1991. p.10-24.
- LEITE, Alessandra Plácido Lima. (2000), *Sexualidade na adolescência, conhecimentos, atitudes e práticas dos adolescentes estudantes do município de Maceió*. Dissertação de Mestrado. Educação. Fundação Universidade de Pernambuco, 168 p
- LEVINE, Donald Nathan. (1997), *Visões da tradição sociológica*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- LÉVY, André. (2001), *Ciências Clínicas e organizações sociais – sentido e crise do sentido*. Belo Horizonte, Autêntica.
- LIMA, Luís Tenório Oliveira. (1997), “Homossexualidade tem algo a ver com psicanálise?” *Revista de Psicanálise*. no. 35, ago/1992.
- LIPKIN, Arthur. (1999), *Understanding homosexuality, changing schools*. Colorado, Westview Press.
- LORENCINI, Álvaro. (1997), “Os sentidos da sexualidade, natureza, cultura e educação”, in J. G. AQUINO (org), *Sexualidade na escola, alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus.
- LOURO, Guacira Lopes. (1999), “Segredos e Mentiras do Currículo. Sexualidade e Gênero nas práticas escolares”, in L. H. SILVA (org.), *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis, Vozes.
- LOYOLA, Maria Andréa. (1999), “A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas”, in M. L. HEIBORN (org.), *Sexualidade – o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- MACINTOSH, Richard. (1989), *The homosexual role*. New York and London, New York University Press.
- MARANHÃO, Heloísa. (2000), “A diversidade e seus sentidos nos parâmetros curriculares nacionais. (5ª. a 8ª. séries do ensino fundamental), questões prévias” *ANPED*. p.08.
- MARCUSE, Herbert. (1963), *Eros et civilisation – contribution a Freud*. Paris, Arguments – Lês éditions de minuit.

- MARIN, Alda Junqueira. (1998), Com o olhar nos professores, desafios para o enfrentamento das realidades escolares. *Caderno CEDES*. 44: 8-18, vol.19, abril.
- MARTINEZ, Marlene Castro Waiderman. (1998), *Adolescência – sexualidade – Aids. Na família e no espaço escolar contemporâneo*. São Paulo, Arte & Ciência.
- MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (1989), *A pesquisa qualitativa em psicologia, fundamentos e recursos básicos*. São Paulo, Moraes/EDUC.
- MATTOS, Mirian. (2000), *Educação sexual na Escola, intenções e concepções*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Passo Fundo, 193 p.
- MAUÉS, Josenilda. (1998), *Escolarização e produção de subjetividades*. Tese de Doutorado. Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 372 p.
- MENDES, José Manuel Oliveira. (2002), “O desafio das identidades”, in B. S. SANTOS (org.), *A Globalização e a ciências sociais*. São Paulo, Cortez.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. (2001), “Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil”. *Educação e Sociedade*. Ago, vol 22, 75: 84-108.
- MENEZES, Walfrido Nunes. (2002), *A barriga cresceu.. adeus meninas!!! Exclusão social, o real e o simbólico na gravidez adolescente*. João Pessoa, Idéia.
- MINAYO, Maria C. de Souza. (1994), *Pesquisa social, teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes.
- MOSCOVICI, Serge. (1981), “On social representations”, in J. P. FORDAS, *Social cognition perspectives on everyday understanding*. London, Academic Press.
- NOVENA, Nadia Patrícia. (1992), *Educação Física e Sexualidade*. Dissertação de Mestrado. Educação, Supervisão e Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 122 p.
- NUNES, César Aparecido. (1987), *Desvendando a sexualidade*. Campinas, Papirus.
- NUNES, César & SILVA, Edna. (2000). *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem para além da transversalidade*. Campinas, Autores Associados.
- OLIVEIRA, Betânia Maria. (2001), *Sexualidade na escola, um estudo sobre as representações dos docentes do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 163 p.

- OLIVEIRA, Maria Waldenez. (1998) “Gravidez na adolescência, dimensões do problema”. *Cadernos CEDES*, v.19, no. 45, Campinas, Jul.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. (1994), *Saúde reprodutiva de adolescentes, Uma estratégia para ação. Uma declaração conjunta OMS/FNUAP/UNICEF*. Brasília, Ministério da Saúde.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. (1993), *As formas de silêncio, no movimento dos sentidos*. Campinas, Editora da UNICAMP.
- OUTHWAITE, Willian & BOTTOMORE, Tom. (orgs). (1996), *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro, Zahar.
- PARKER, Richard. (1999), “Cultura, economia política e construção social da sexualidade”, in G. L. LOURO (org.), *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica.
- PEREIRA, Ana Paula Franco Viegas. (2000), *AIDS, Prevenir é tão fácil quanto pegar? Um estudo que determina o uso do preservativo entre adolescentes na era da AIDS*. Dissertação de Mestrado. Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 106 p.
- PERIN, Paulo Castelas. (2000), *Os (des) caminhos da educação sexual, um estudo a luz da teoria das representações sociais*. Dissertação de Mestrado. Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo, 157 p.
- PERROTTI, Jeff & WESTHEIMER, Kim. (2001), *When the drama club is not enough*. Boston, Massachusetts, Beacon Press.
- PERRUSI, Artur. (1995), *Representação social da doença mental na psiquiatria*. São Paulo, Cortez; Recife, Ed. UFPE.
- PINTO, Ênio Brito. (1999), *Orientação sexual na escola: a importância da psicopedagogia nessa nova realidade*. São Paulo, Editora Gente.
- REICH, Wilhelm. (1990), *A função do Orgasmo*. São Paulo, Brasiliense.
- _____. (1988), *A revolução sexual*. Rio de Janeiro, Guanabara.
- REIS, Maria Ângela. (1998), Educação sexual nos PCNs, o feitiço e os feiticeiros. ANPED. p. 06.

- RICHARDSON, Robert Jarry et al. *Pesquisa Social, métodos e técnicas*. 2a edição. São Paulo, Atlas.
- ROHDEN, Fabíola. (2001), “Em busca dos mesmos direitos”. *Ciência hoje na escola – Sexualidade, corpo, desejo e cultura*, São Paulo, Global; Rio de Janeiro, SBPC, vol.2.
- ROLNIK, Suely. (1997), “Uma insólita viagem à subjetividade”, in D. LINS (org), *Cultura e Subjetividade – saberes nômades*. Campinas, Papirus.
- ROMERO, Eliane. (1995), “A arquitetura do corpo feminino e a produção do conhecimento”, in E. ROMERO (org.), *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas, Papirus.
- RUST, Paula C. (1995), *Bisexuality and the challenge to lesbian politics, sex, loyalty and revolution*. New York and London, New York University Press.
- SALLES, Leila Maria Ferreira. (1995), “A representação social do adolescente e da adolescência, um estudo em escolas públicas”. *Cadernos de pesquisa*, n. 94, agosto.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2000), *Introdução a uma ciência pós moderna*. Rio de Janeiro, Graal.
- SANTOS, Claudiene & BRUNS, Maria Alves de. (2000), *A educação sexual pede espaço, novos horizontes para a práxis pedagógica*. São Paulo, Ômega.
- SANTOS, Evson Malaquias de Moraes. (2001), *A cultura doméstico-clientelista na escola pública, a “alegria” de ser sensual, autoritário e hierarquizado*. Tese de Doutorado. Programa de Doutorado em Sociologia, UFPE.
- SARMENTO, Luís Fernando. (1990), “Casamento indissolúvel ou relação sexual duradoura?” *Textos Seleccionados – Raízes*, Recife, Serpron. (s/n).
- SAYÃO, Yara. (1997), “Orientação sexual na escola, os territórios possíveis e necessários”, in J. G. AQUINO (org.), *Sexualidade na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus.
- SEIDMAN, Steven. (1997), *Difference troubles, queering social theory and sexual politics*. New York, Cambridge University Press.
- SEIXAS, Ana Maria Ramos Seixas. (1998), *Sexualidade feminina. História, cultura, família – personalidade & psicodrama*. São Paulo, Ed. SENAC.

- SENNETT, Richard. (1988), *O declínio do homem público – as tiranias da intimidade*. São Paulo, Companhia das Letras.
- SILVA, Aurora Helena Fidélis e. (2001), *Educação Sexual na Escola, a prevalência da moral burguesa e a possibilidade de construção de autonomia*. Dissertação de Mestrado. Educação. Universidade Federal de Goiás, 122 p.
- SILVA, Eliane. (1998), “A escola, a clínica e a sexualidade humana”. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, Centro de Ciências da Educação – UFSC, 6, 30: 115-142, dez.
- SILVA, Ricardo de Castro e. (2002), *Orientação sexual: possibilidade de mudança na escola*. Campinas, Mercado de Letras.
- SILVA, Sheyla Pinto da. (2002) “Considerações sobre o relacionamento amoroso entre adolescentes”. *Caderno CEDES*, ago, vol 22, 57: 23-43.
- SILVA, Tânia Maria da. (2000), *Orientação Sexual nas escolas – dos desafios propostos às necessidades formativas, meta governamental ou iniciativa individual?* Dissertação de Mestrado. Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 265 p.
- SILVA, Teresinha Maria Nelli. (1990), *A construção do currículo na sala de aula, o professor como pesquisador*. São Paulo, E.P.U.
- SILVA, Tomás Tadeu. (1996), *Identidades terminais – as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, Vozes.
- SIMMEL, Georg. (1984), “The relative and the absolute problem of the sex”, in *Georg Simmel*, ed. Gui Oakes. New Haven, Yale University Press.
- SIMONS, John. (1995), “Foucault & the political”, in M. F. EIZIRIK (2002), *Michel Foucault, um pensador do presente*. Ijuí, Unijuí.
- SOF - Sempre Viva Organização feminista. (2000), *Boletim Mulher e Saúde*. n.ºs. 23 e 24. maio/agosto, 2000.
- SONTAG, Sonia. (1989), *Aids e suas metáforas*. São Paulo, Companhia das Letras.
- SOUZA, Candice Vidal e BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. (2001), “Modelos nacionais e regionais de família no pensamento social brasileiro” *Revista Estudos Feministas*, vol 9, 2: 43-57, Florianópolis.
- SPINK, Mary Jane. (org.). (1995), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano – aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo, Cortez.

- _____. (2000), “Desvendando as teorias implícitas, uma metodologia de análise das representações sociais”, in P. GUARESCHI & S. JOVCHELOVITCH (org.), *Textos em representações sociais*. Petrópolis, Vozes.
- STARKEY, David. “Asinhas de fora”. *Veja*, 14 de junho de 1995, p. 93.
- TAKEUTI, Norma Missae. (2002), *No outro lado do espelho, a fratura social e as pulsões juvenis*. Rio de Janeiro, Relume Dumará; Natal, UFRGN.
- TAKIUTI, Sueli. (1991), “Programa de atendimento integral à saúde do adolescente, uma proposta de trabalho”, in M. MAAKAROUN et al. *Tratado de adolescência, um estudo multidisciplinar*. Rio de Janeiro, Cultura Médica.
- TREVISAN, João Silvério. (2000), *Devassos no paraíso (a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade)*. Rio de Janeiro, Record.
- TRINDADE, Ellika & BRUNS, Maria Alves de Toledo. (2003), *Sexualidade de jovens em tempos de AIDS*. Campinas, Editora Átomo.
- TRINDADE, Ivonita. (2000), “Apresentação”, *Estudos de Sociologia – Revista do Programa de Pós-Graduação em sociologia da UFPE*. Vol. 6, 1: 7-15, jan. a jun.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (1987), *Introdução à pesquisa em ciências sociais, a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas.
- UBERTI, Luís. (2000), “A sujeição moral do infantil-cidadão no currículo nacional”. *ANPED*. p.01.
- VASCONCELOS, Cristina. (2002), *Sexualidade: um guia de viagem para adolescentes*. São Paulo, Martins Fontes.
- VIANNA, Heraldo Marelim. (2003), *Pesquisa em educação, a observação*. Brasília, Plano Editora.
- WEEKS, Jeffrey. (1999), “O corpo e a sexualidade”. in GUACIRA, Lopes Louro (org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- WEREBE, Maria José Garcia. (1978), “Implantação da Educação sexual no Brasil”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, F.C.C., setembro, 26: 21-27.
- YAZLLE, Marta Edna Holanda Diógenes et al. (2002), “A adolescente grávida, alguns indicadores sociais”. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*. nº. 09, 24: 609-614, out.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

(ALUNOS E PROFESSORES)

1. APRESENTAÇÃO

1.1. INTRODUÇÃO: Dados pessoais (formação educacional e o tempo que estudava na escola onde se realizava a entrevista);

2. PERCEPÇÕES ACERCA DA SEXUALIDADE

2.1. Inicialmente, eu gostaria que você falasse o que significa sexualidade para você?

2.2. Como você vivência a sua sexualidade?

3. TRABALHO DO TEMA SEXUALIDADE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

3.1. Eu gostaria que você falasse, de que maneira a escola trabalha o tema sexualidade.

3.2. Qual é o espaço pedagógico para discussão deste tema?

3.3. Quais são as disciplinas que tratam este tema e de que maneira é tratado?

4. NORMAS DA ESCOLA EM RELAÇÃO À SEXUALIDADE

4.1. Eu gostaria que você me dissesse quais são as normas da escola em relação à sexualidade?

4.2. Você concorda com essas normas?

4.3. Ocorre a transgressão às normas definidas pela escola? De que maneira ela ocorre?

4.4. Existe punição para os que transgridem essas normas? Se existe, quais são elas?

ANEXO 2

PLANO DE CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES

Entendemos a sexualidade numa fusão bio-psico-sócio-cultural e educacional, contemplada pela tríade autonomia, auto-estima e afetividade para a formação da identidade de gênero (homem e mulher), que possibilite ao indivíduo equilíbrio, conhecimento e consciência de si, passo fundamental para o encontro e o conhecimento do outro.

Objetivo: Proporcionar aos educadores uma visão das características básicas de educação sexual, na perspectiva de sua formação, tornando-os conscientes e críticos e instrumentando-os para assumir as ações da educação sexual nas escolas para uma sexualidade sadia e responsável.

Metodologia: Participativa com vivências através de técnicas de grupo que possibilitem a ação multiplicadora. Ainda serão utilizados debates, pesquisas, textos reflexivos, vídeos, etc.

Clientela: Professor

Grupo: 30 pessoas

Duração: 40 horas.

Conteúdo Programático:

1- Introdução ao programa

- informações gerais
- apresentação dos participantes
- sensibilização: “E eu quem sou?”
- conceituação básica: História da sexualidade; A programação de anti-sexualidade

2 – Identidade Sexual

- identidade sexual e auto-imagem
- papéis sexuais

3- Sexualidade Infantil

- A realidade e a sexualidade na infância
- Desenvolvimento psicosexual segundo Freud

4- A criança, jogos e palavras

- A importância do vocabulário
- A influência da cultura na sexualidade infantil
- Práticas sexuais na infância
- Sexualidade infantil: como orientar na escola

5 – Sexualidade na adolescência

- Sexualidade na adolescência: alguns princípios

- O adolescente e o sexo;

6 – Adolescência e Tabus

- Descoberta do corpo

- Quebrando tabus

7 – Conhecendo o corpo

- Aparelho reprodutor masculino e feminino

- Planejamento familiar

- Métodos anticoncepcionais

8- Gravidez e D.S.Ts.

- Gravidez na adolescência

- Doenças Sexualmente transmissíveis.

ANEXO 3

ALGUMAS PEÇAS DO JOGO – QUEBRANDO TABUS

