



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Instituto de Ciências Biológicas

Instituto de Física

Instituto de Química

Faculdade UnB Planaltina

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

EXISTIR E DEIXAR EXISTIR: POSSÍVEIS
CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS À EDUCAÇÃO
SEXUAL DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DE UMA
ABORDAGEM EMANCIPATÓRIA DE ENSINO.

Marina Nunes Teixeira Soares

Brasília – DF

JULHO/2012



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Instituto de Ciências Biológicas

Instituto de Física

Instituto de Química

Faculdade UnB Planaltina

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

EXISTIR E DEIXAR EXISTIR: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO
ENSINO DE CIÊNCIAS À EDUCAÇÃO SEXUAL DE JOVENS E ADULTOS
À LUZ DE UMA ABORDAGEM EMANCIPATÓRIA DE ENSINO.

Marina Nunes Teixeira Soares

Dissertação realizada sob a orientação da Prof^a.
Dr^a. Maria Luiza de Araújo Gastal e apresentada à
banca examinadora como requisito parcial à
obtenção do Título de Mestre em Ensino de
Ciências – Área de Concentração: “Ensino de
Biologia”, pelo Programa de Pós-Graduação em
Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Brasília – DF

JULHO/2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Nunes Teixeira Soares, Marina

Existir e deixar existir: possíveis contribuições do Ensino de Ciências à Educação Sexual de Jovens e Adultos à luz de uma abordagem emancipatória de ensino. Marina Nunes Teixeira Soares. Brasília, PPGEC-UnB, 2012.

161 p.

Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, PPGEC – UnB

1. Ensino de Ciências. 2. Educação Sexual. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Corpo. 5. Sexualidade. I. de Araújo Gastal, Maria Luiza, orient. II. Título.

Agradecimentos

Agradeço aos que souberam ser pacientes comigo nesse processo longo, delicado e solitário; aos que toleraram minha ausência e minhas crises de ansiedade.

A Wilson e Pamela, pai e mãe, sem os quais eu não poderia ser. Agradeço ao apoio afetivo, cultural, intelectual, emocional e financeiro de sempre.

Agradeço à minha mãe que me ensinou a trabalhar desde cedo e a não temer a labuta. Meu maior referencial para compreender noções de respeito e diferença. Obrigada por trazer para minha vida ideias tão interessantes e tantas vezes confusas sobre o amor, trabalho e família. Obrigada por sempre nos respeitar como fomos e somos. Por nos acolher com seu amor e, também, por nos sacudir, apontando o mundo que estava a nossa espreita. Obrigada por desde sempre abrir nossas gaiolas com tanta responsabilidade e cuidado.

Agradeço a meu pai por ser tamanha referência de amor e amizade. Pelo sincero interesse que sempre manifestou em tudo que diz respeito à minha trajetória nesta vida. Pela dedicação e carinho que sempre imprimiu em suas atitudes e gestos e pelo grande acolhimento que me proporciona sempre. Por me transmitir tamanha segurança. Obrigada por desde pequena me ensinar um pouco sobre a língua portuguesa. Por ter me presenteado com livros no dia das crianças em que eu pedi bonecas. Por ter tornado o *escrever* algo muito familiar, o que de fato facilitou muito esse meu processo. Agradeço imensamente pela revisão textual completa e carinhosa que fez desta dissertação, mesmo com o pouco tempo que lhe dei para isso. Não encontro palavras para expressar o quanto me sinto feliz por ter lido o meu trabalho e por ter me ajudado tanto.

À minha irmã Bebel, primeira pessoa que me fez aprender a dividir e compartilhar: aprendizado que não tem preço e que não poderia ter sido melhor. Obrigada pela tolerância em tantos momentos de crise, pelo suporte, pelo amor e pelo bom humor de sempre!

Agradeço ao meu avô Ayrton por ter contribuído para que eu pudesse moldar um olhar mais crítico, solidário e muitas vezes aborrecido para com um mundo tantas vezes cruel e injusto. Esse olhar nutre o meu gosto pela profissão e faz parte do filtro que permeia este trabalho.

Agradeço a Guilherme, meu Morocco, por estar tão perto ao longo desse processo e por estar ao meu lado há tanto tempo. Pelo amor que, em tempos desafiadores, me afaga a alma e tranquiliza o coração. Por ter sido tão paciente. Por todos os cafés feitos com grãos moídos na hora para as horas em que meus olhinhos já estavam moídos de sono.

Aos meus amigos e amigas professoras e professores que trocam comigo experiências e saberes.

A algumas pessoas que estudaram outras ciências, que se dizem *sociais*, por terem aparecido em minha vida, impedindo que uma Biologia muito biologizante me tomasse como território. Sou uma bióloga confusa e certamente vocês têm um dedo nisso: Márcia Nóbrega, Júlia Otero, Pedro Macdowell, Tiagão Aragão, Ianni Luna, Luana Marques, Taís Itacaramby, Eduardo Dideus.

Agradeço aos amigos que estiveram por perto, tornando o *existir nesse mundo*, ao longo desse processo e de tantos outros, mais amável, interessante, sereno e profundo: Lívia Soares, Ana Hoeper, Paula Otero, Joana Goes, Renata Cardim, Tahiná Diniz, Silvie Eidem, Filipe Chipe, Stella Pinheiro, Clara Ferreira, Leonardo Feijão, Eduardo Queiroz, Victão, Enos, Brenda Kelly.

Ao amigo Victor Evangelista, com quem tanto gosto de conversar sobre tudo, obrigada por ter traduzido o resumo dessa dissertação, transformando-o em *abstract* com tanta competência!

Priscilla Barreto, prima querida, referência de amor e carinho, agradeço ao estímulo durante as madrugadas. Agradeço também à Tia Tânia e à Tia Cátia.

Ana Hoeper, grande amiga para todas as horas, obrigada pela diagramação da minha Proposição Didática.

Antônio Araújo, amigo que traçou percursos bem semelhantes aos meus nos últimos anos e que escreveu uma dissertação linda, que me ajudou a ter mais vontade de escrever a minha - obrigada pela ajuda oferecida para montar a minha apresentação para a defesa. Não tenho a sagacidade e maestria que você tem para juntar ideias e montar esquemas teoricamente precisos e esteticamente agradáveis!

Sou grata à vida por ter me dado um irmão que os processos biológicos não me trouxeram: Felipe Evangelista, o gordinho. A amizade carregada de cumplicidade foi sempre um ponto sólido em meio a qualquer tipo de correnteza ou areia movediça. Agradeço pela influência intelectual que acompanha meus passos. Agradeço a algumas certezas que me ajudou a construir e que apoiam meu bem-estar neste mundo: de que família a gente escolhe, de que o amor pode ser repensado continuamente e de que ele pode ser eterno. Agradeço às consultorias por telefone e à ajuda que me deu para definir as *convenções* para a apresentação do texto deste trabalho.

Agradeço ao corpo docente do PPGE. A meus colegas. À Carolina Okawachi e Diego Cadavid, da secretaria, pela paciência, e acolhimento frente a tantos prazos e tanta burocracia.

À professora Maria Rita Avanzi, por aceitar compor a banca examinadora. Agradeço também pelo cuidado que teve ao ler o texto de qualificação do projeto e pelas críticas construtivas que fez ao trabalho naquele momento: certamente me ajudou a encontrar muitos caminhos.

À professora Néli Brito, que gentilmente aceitou fazer parte da banca examinadora e me ajudou a encontrar muitos pontos de apoio quando escreveu um parecer iluminador a respeito do texto que apresentei na qualificação.

Aos alunos da 7ª série do primeiro semestre de 2011 do CEF São José agradeço por toparem participar dessa experiência, por terem tornado-a tão rica. Por darem sentido e vida a este trabalho.

E, enfim, o agradecimento mais importante e nutrido de grande admiração à pessoa mais importante para mim neste processo todo: “A orientadora”, Maria Luiza de Araújo Gastal. Obrigada por ter estado ao meu lado durante todo o tempo, dividindo comigo cafés, saborosos bolos de laranja e muito boa vontade. Obrigada pelo incentivo, pela confiança, pela franqueza e pelo carinho. Obrigada por topar orientar esse projeto. Agradeço e admiro sua disposição e seu entusiasmo em abraçar novidades. Espero poder abraçar muitos outros projetos tendo você por perto.

Aos professores e às professoras que não fazem da sala de aula um muro de lamentações.

Aos que não fazem de sua profissão um instrumento pessoal de tortura.

Aos que não torturam os outros ao exercer sua profissão.

Aos que se veem como parte da mudança que desejam para o mundo.

RESUMO

Trata-se de pesquisa-ação desenvolvida junto a alunos da 7ª série do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal em que são investigadas possíveis contribuições do Ensino de Ciências para a Educação Sexual emancipatória na EJA. Foi executada uma sequência de intervenções pedagógicas em que a autora vive a condição de professora pesquisadora reflexiva. As atividades possibilitaram a emergência e análise de ideias, imagens, dificuldades e tensões relacionadas aos temas: corpo, sexualidade, sexo e gênero. Desafios e conflitos foram analisados dos pontos de vista teórico e prático objetivando, por meio da ação e reflexão, obter condições para formulação de novas práticas pedagógicas. Corpo, sexualidade e gênero como construções históricas, sociais e culturais são noções abarcadas para propor práticas que escapem a abordagens naturalistas tão comuns no ensino de Ciências, caracterizadas por aspectos higienistas, ascéticos e cartesianos. A noção de diálogo de Paulo Freire embasa as intervenções pedagógicas realizadas. Os dados da pesquisa são construídos a partir dos diálogos ocorridos, analisados segundo pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Os resultados do trabalho indicam possíveis caminhos para uma abordagem emancipatória da Educação Sexual com o público da EJA no contexto das aulas de ciências, além de evidenciarem possíveis dificuldades associadas a essa abordagem, que tende a trazer à tona ideias e imagens sobre corpo, sexo, sexualidade e gênero que os alunos têm e que dizem respeito a seus aprendizados prévios e, também, a valores morais e religiosos. Os resultados indicam a necessidade de: (a) adoção de perspectivas histórico-culturais na abordagem dos temas relacionados à Educação Sexual (b) incorporar estudos sobre corpo, gênero e sexualidade às aulas de ciências para além da perspectiva biológica; (c) pensar atividades pedagógicas que discutam os processos de construção de noções como certo/errado, normal/patológico e bom/ruim, que muitas vezes são a base afetiva para que diferenças sejam tomadas como desigualdades em processos que favoreçam atitudes preconceituosas e discriminatórias; (d) estruturar abordagens diferenciadas para o trabalho com a EJA levando em consideração sua diversidade etária e especificidade cultural; (e) estimular discussões a respeito das influências sociais em assuntos tidos como íntimos.

Palavras-chave: Educação Sexual; Educação de Jovens e Adultos; Sexualidade; Educação emancipatória; Pesquisa-Ação.

ABSTRACT

This work describes an action-research developed in 7th grade classes of a Youth and Adult education (YAE) public primary school located on Distrito Federal, Brazil. It investigated possible contributions of emancipatory sexual education on the teachings of sciences in YAE. A sequence of pedagogical interventions in which the author herself acts as a reflective teacher and researcher has been conducted. The underway of the activities made it possible for ideas, images, difficulties and tensions related to the themes of body, sexuality, sex and gender to emerge and to be analyzed. Challenges and conflicts were analyzed from both a theoretical and a practical standpoint, as a way to, through action and reflection, make it possible for new pedagogical practices to be formulated. The notions of body, sexuality and gender as historical, social and cultural constructions are taken into consideration as a way to suggest practices that go beyond naturalistic approaches, which, while being commonplace in the teachings of sciences, are characterized by normalizing, hygienist, ascetic and Cartesian aspects. The sequence of pedagogical interventions done in class were pedagogically based by Paulo Freire's dialogue's notion. The research data was collected from classroom dialogues and analyzed through the assumptions of the Content Analysis. The results of this work: 1) point to possible directions for an emancipatory approach of sexual education for the YAE audiences in the context of science classes; 2) show possible difficulties associated with its approach, for it brings to surface the students' current ideas and images of body, sex, sexuality and gender and relates to their previous learnings and to their moral and religious values and backgrounds; and 3) point the need to: (a) the adoption of historical-cultural standpoints for the approach of sexual education related themes, (b) incorporate teachings about body, gender and sexuality that go beyond the biological perspective into science classes, (c) consider pedagogical activities that discuss the processes of elaboration of notions such as right/wrong, sane/pathological and good/evil, which many times are the affective basis that lead differences to be taken in a prejudiced manner, favoring discriminatory manifestations, and (d) structure different approaches for the work with YAE audiences as a way of taking into consideration their age diversity and cultural specificities, (e) stimulate discussions on the social influence about subjects that are commonly thought as intimate.

Key Words: Sexual Education; Youth and adult education; Sexuality; emancipatory education; Action-research.

Sumário

Convenções.....	11
Apresentação.....	12
CAPÍTULO 1 - Às vésperas do partir	18
i. Por uma des-orientação sexual.....	18
ii. Michel Foucault, Paulo Freire e Educação Sexual: diálogos possíveis na busca por uma prática emancipatória.	24
iii. Educação sexual emancipatória – algo mais.....	33
iv. Ensino de Ciências, onde você entra nessa história? Vários corpos, várias sexualidades, várias ciências.....	42
CAPÍTULO 2 – Mapeando as trilhas	53
i. Algo sobre Educação Sexual para jovens e adultos	53
ii. Existir e deixar existir: da teoria à prática por meio do falar e do ouvir.....	57
CAPÍTULO 3 - Malas para a bagagem: metodologia do trabalho investigativo.....	64
i. Pesquisa-ação e a metodologia da pesquisa qualitativa.....	66
ii. Metodologia e procedimentos para construção e análise de dados e resultados	71
CAPÍTULO 4 – Pé na estrada - caminhos da investigação	78
i. A dinâmica da pesquisa empírica.....	80
CAPÍTULO 5 - Alguns pontos de chegada – Resultados e discussões.....	92
i. Análise dos questionários de aproximação.....	92
ii. Análise das intervenções.....	110
Conclusões provisórias	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	152
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE APROXIMAÇÃO.....	153
APÊNDICE C – BONECOS EM ARGILA MODELADOS PELOS ALUNOS.....	154
AAPÊNDICE D – VULVA EM SILICONE APRESENTADA DURANTE A INTERVENÇÃO #3.....	154
APÊNDICE E – ATIVIDADE COM TEXTO LITERÁRIO.....	156
ANEXO A – IMAGEM TRABALHADA NA INTERVENÇÃO #2.....	157

ANEXO B – IMAGEM TRABALHADA NA INTERVENÇÃO #3 (as legendas havam sido suprimidas).....	158
ANEXO C – TEXTO UTILIZADO NA INTERVENÇÃO #7.....	159

Convenções

Todas as citações transcritas de outros textos aparecerão entre aspas, exceto quando excederem três linhas. Nesse caso será utilizado o *recuo*.

Termos escritos em outras línguas, que não o português, serão grafados *em itálico*.

O *itálico* também será utilizado para transcrições de depoimentos dos participantes da pesquisa, tanto dos alunos como as minhas. Nesse caso, além do itálico serão utilizadas aspas.

Este trabalho tem as questões que se referem a gênero como de grande relevância. Por esse motivo, foi bastante conflituoso decidir por usar ou não o masculino genérico para fazer referências a grupos mistos; decidir usar ou não uma barra (/) para flexionar o gênero; decidir usar ou não a @ para compor palavras que atendam aos dois gêneros simultaneamente (alun@s); decidir recorrer à linguagem inclusiva (os professores e as professoras); ou decidir usar o masculino genérico apenas quando a maioria do público fosse formada por homens, e o feminino genérico quando a maioria fosse formada por mulheres. Esse tipo de decisão é importante quando fazemos uma reflexão sobre a construção sexista da linguagem genérica que pressupõe o uso do masculino para se referir ao que é geral. Ao final, entretanto, sucumbi à gramática normativa, por entender que ela confere mais fluidez à leitura de um texto tão extenso, tornando o processo menos cansativo. Assumo, entretanto, que não foi fácil tomar essa decisão por questões políticas e até mesmo pedagógicas.

Optei por não utilizar a palavra “homem” para me referir à espécie humana ou à humanidade, dando preferência a esses dois últimos termos.

Quando apresento transcrições de respostas dadas a questionários em anonimato, utilizo o sinal de barra (/) por desconhecer o sexo das/os alunas/os em questão e por considerar que possivelmente isso pudesse influenciar na resposta dada ou na leitura que se faz da resposta. Essa barra surge também, nesse caso, como recurso para sempre lembrar que desconhecemos o/a autor/a de tais respostas e seu sexo.

Todos os nomes dos participantes da pesquisa, exceto o meu, foram alterados para garantir anonimato relativo aos alunos. Cada aluno, portanto, recebeu um pseudônimo.

Apresentação

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
Mas não pode medir seus encantos

(Manoel de Barros)

Eu já nem sei mais como eu era antes de me tornar professora. Mas esse texto, bem... Esse texto eu sei como o comecei. Foi logo no meu primeiro semestre, atuando como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola que se localiza em São Sebastião, Região Administrativa do Distrito Federal. Região que, até então, eu desconhecia, somente escutava a respeito nos noticiários.

Cursei licenciatura em Ciências Biológicas. E mesmo que eu não soubesse exatamente o que aconteceria depois daquele curso, imaginava que em minha vida profissional, quando atuasse como professora, eu poderia “cair” em qualquer tipo de sala de aula.

Quando fui aprovada no concurso público para professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, eu já lecionava para turmas de Ensino Fundamental e Médio do ensino regular em duas escolas da rede privada de ensino no Plano Piloto da cidade. Mas soube, desde o início, que, para quem acabou de ser aprovada no concurso e vai trabalhar no turno da noite, eu poderia “cair em qualquer lugar”. Esse saber, no sentido de *ter conhecimento de*, caminha de mãos dadas com a nossa fértil imaginação, que muitas vezes passa ao largo de tudo o que vamos encontrar pela frente. De quem vamos encontrar, dentro e fora da gente. Ser professora passa por isso.

Então, eu, que vivi a maior parte da minha vida nesse espaço brasiliense chamado Plano Piloto, estudando em boas “escolas particulares” (particulares nas mais variadas acepções da palavra!), tornei-me, do dia para a noite, professora da Educação de Jovens e Adultos em São Sebastião. Eu, que sou “do plano”. E ser do plano implica ter vivido uma história bastante diferente das histórias de quem vive em cidades satélites. É no plano piloto onde estão os mais importantes órgãos de poder público e privado, onde há um maior investimento do Estado em termos de arquitetura, paisagismo e eventos culturais de grande porte, onde moram pessoas que, geralmente, apresentam condições econômicas mais vantajosas. Chegar a São Sebastião para trabalhar com EJA causou-me frio na barriga. Um pouco de medo, algum entusiasmo, muitas dúvidas: o que fazer com tudo que eu imaginava que faria quando fosse professora? Vai dar pra fazer?

As aulas do curso de licenciatura certamente foram o berço de várias das asas que minha imaginação adquirira para experimentar sobre como seria quando fosse. Mas em nenhum momento me proporcionaram experienciar o que realmente poderia ser um pouco do que seria, pois não fiz estágio na EJA e pouco ouvi falar sobre essa modalidade de educação na graduação. E lá estava eu. A me tornar professora da EJA praticamente sozinha.

Não tinha sido tão fácil tornar-me professora de Ensino Médio na rede privada de ensino, mesmo sentindo-me em um ambiente familiar. Agora é que não seria fácil mesmo. Mais nova que a maioria dos meus alunos, e tida como alguém que “sabe muito”, eu dirigiria mais de 30 km para chegar à escola em que os primeiros planos de aula pouco me serviriam de alguma coisa. Onde eu constatava que a maioria das vezes os conteúdos mais simples eram tidos como verdadeiros enigmas e que, muitas vezes, os estudantes não conseguiam mesmo era entender e se fazer entender por meio da linguagem escrita. Muitas vezes não conseguiam entender o meu “bom português”. Mas eu chegara para ser a professora de ciências.

Nos primeiros encontros eu oscilava entre o completo desespero e a completa satisfação. Ainda tinha um pouco de uma ideia romântica de uma educação como fonte de salvação (acho que todo mundo já passou por isso...). Procurava, sem muito saber as razões, os currículos do Ensino Regular para preparar as aulas e me sentir mais segura. Como alguém que busca uma bússola que aponte um norte, mas, no fundo, deseja um outro ponto cardeal que ainda não conhece. E em busca desses novos pontos, dessas novas referências e caminhos, frequentemente escapava aos currículos. Muitas vezes, as bússolas nos orientam, mas quantas vezes o que precisamos é justamente da falta de direção? E lá ia eu, 30 km para ir, 30 km para voltar: a única direção certa.

Foi em uma dessas noites de aulas preparadas segundo o currículo, em uma turma de 6ª série, que comecei a traçar melhor este texto. O tema principal da aula eram aves: o norte na bússola [é comum trabalhar “a diversidade de seres vivos” nessa etapa do ensino fundamental]. Bom, esse era o tema principal. A reprodução das aves estava no contexto. Os alunos ficaram surpresos com o que representa o ovo da galinha, quando mencionei as diferenças entre “o ovo galado e o ovo não-galado”. Por meio de analogias e comparações, acabamos invadindo o universo da reprodução humana. Muito rapidamente, dúvidas e curiosidades sobre sexo e reprodução humana conduziam a aula. As aves foram, aos poucos, desaparecendo. Nesse dia, como em nenhum outro, faziam silêncio para me escutar. Queriam explicações sobre menstruação, gestação, fecundação, período fértil, gametas etc. E mesmo sendo a aula no famigerado último horário, ninguém solicitou que ela acabasse mais cedo

[raríssimo!]. Nada da sinfonia diária dos zíperes de bolsas e mochilas no compasso do fechar de cadernos. Quando o sinal tocou e a aula teve que acabar, os alunos me paravam na porta para fazer perguntas. “Sucesso!” – era o que passava na minha cabeça. “Deu certo!”. “Foi bom hoje”. E um ir para casa feliz aquecia-me o coração: isso também é um pouco sobre ser professora.

Eu não havia me preparado para **aquela** aula. Digo isso no sentido de planejamento. Isso porque ela traria (e trouxe!) à tona algumas angústias, certas crenças e mitos que se mesclavam a sinais e marcas da experiência de cada um daqueles estudantes, que perguntavam e opinavam. E até mesmo daqueles que se mantinham em silêncio, observando e movendo boca, nariz, sobrancelhas. Foi, como costumam dizer, de supetão que eu me vi rodeada de “gente grande” me perguntando coisas que muitas vezes as crianças perguntam. Outras que os adolescentes perguntam. Outras que ninguém me perguntara antes. E comecei a me sentir mesmo importante em uma turma cheia de “gente grande”, cheia de gente que eu pensava que já sabia, mas que parecia olhar pra mim e dizer: “Ei, você que sabe tanto, não vai me dizer mais?”. Eu não sabia exatamente o que dizer. Ou como dizer. Mas eu queria.

Talvez se eu tivesse me planejado para **tal** aula eu tivesse lidado melhor com tudo isso. Talvez tivesse lidado melhor com conteúdos que, em verdade, são o dia-a-dia daquelas pessoas. Não se conversa sobre sexo e sobre reprodução humana como se conversa sobre reprodução das aves. Ou, pelo menos, eu entendo que não deve ser assim. Entretanto, se eu tivesse me preparado, talvez esse trabalho não existisse. Afinal, foi na surpresa e na necessidade de improvisar que me vieram dúvidas e perturbações que acenderam uma pequena chama tão importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

* * *

As conversas nas turmas do Ensino Fundamental (EF) na EJA são marcadas por universos bastante diferentes daqueles pertencentes às minhas turmas do EF regular, com as quais trabalho pelas manhãs. O público da EJA, de uma maneira geral, possui mais experiências de vida, e experiências mais complexas que o público adolescente e infantil: a grande maioria já tem filhos, alguns até mesmo netos; o trabalho assalariado faz parte ou já fez parte da vida de grande parte; muitos têm religiões definidas e são atuantes em suas igrejas; quase todos já passaram pela escola anteriormente, mas por algum motivo não puderam concluir seus estudos no tempo devido. Essas experiências necessariamente

participam das aulas junto a seus sujeitos. Ainda que atualmente haja muitos estudantes adolescentes frequentando as turmas da EJA na minha escola, a maioria dos alunos ainda é adulta.

Em relação aos conteúdos da Educação Sexual (ES), esses alunos têm diferentes lacunas entre as informações que trazem para a escola a partir de suas vivências e aquelas que a escola se propõe a abarcar. Muitas vezes, são munidos de informações imprecisas e que a eles não parecem suficientes. Percebi, na maneira como alguns alunos se envolviam e se expressavam, que, ao mesmo tempo em que o que se discutia lhes era familiar, havia uma necessidade de dar nomes às coisas, de se instrumentalizar linguisticamente em relação ao seu corpo. Em outros, a vontade de sanar dúvidas que surgiram após suas experiências cotidianas. E ainda, em alguns, o interesse em desvendar, entender e debater alguns tabus e mitos¹ relacionados ao sexo e às sexualidades. Também percebia, em muitos, uma vontade de desabafar sobre a própria vida pessoal. Tudo isso foi bastante inquietante e motivador.

Surgiram, aí, as minhas primeiras dúvidas sobre o que uma professora de ciências como eu poderia ensinar a esse público, no que diz respeito aos assuntos relacionados ao sexo, às relações sexuais, ao corpo, aos aspectos sexuais e aos aspectos reprodutivos. O que queriam saber? Nomes de estruturas anatômicas? Mecanismos fisiológicos envolvidos no sexo? Fisiologia da reprodução? O eterno mais do mesmo que se faz ao trabalhar os riscos que o sexo pode trazer para saúde? Falar sobre prevenção à gravidez? Gravidez precoce?

Se eles já eram pais e mães, se já sabiam exatamente como explorar um preservativo, se sabiam e falavam também sobre as possibilidades das doenças sexualmente transmissíveis (aliás, muitos convivem diretamente com portadores do HIV, o que pude perceber pelas histórias contadas em sala de aula); se já tinham vivido suas primeiras poluições noturnas ou passado pela menarca, eu me perguntava: sobre o que eu vou falar? O que eles querem saber? Se sabem tantas coisas, o que é que não sabem? O que eu teria a oferecer no papel de professora de Ciências? O que o Ensino de Ciências teria a oferecer a esse público?

¹ As ideias de tabu e mito serão utilizadas nesse trabalho conforme Jimena Furlani as apresenta em seu livro *Mitos e tabus da sexualidade humana*. Em seu trabalho, Furlani (2009) parte do conceito de que “um mito sexual se caracteriza pelo conjunto de concepções equivocadas (propositais ou não), sobre as vivências sexuais” (p. 20). A autora refere-se aos tabus sexuais como atos, palavras ou símbolos sexuais proibidos numa dada sociedade por motivos religiosos ou sociais, estabelecendo, então, que os definidores dos *tabus* são aspectos de ordem moral definidos numa dada sociedade. Emprestadas e reapropriadas desde outros contextos, as ideias de mito e tabu possuem, ambas, longa tradição na história intelectual do ocidente, mas como não nos cabe discutir aqui suas variações nos campos da antropologia e da psicanálise, adotaremos a definição apresentada por Jimena Furlani.

Eu não poderia tentar responder a essas questões sem antes conversar e trabalhar com alguns alunos sobre o assunto. Por singela razão: parto do pressuposto que somente no dia-a-dia do trabalho coletivo as demandas se fazem claras, as questões mais importantes emergem e as lacunas começam a transparecer. Naqueles momentos, senti uma enorme razão de ser nas aulas de ciências e percebi que aquelas primeiras conversas eram somente o início de tantas outras. Eram alguns pontos antes de um rumar. Sentia que ainda faltava muito para entender um pouco sobre a que poderia se prestar a Educação Sexual no caso da EJA e como as aulas de ciências, nesse contexto, poderiam trabalhar essas temáticas. E foi assim que comecei a delinear o meu projeto de mestrado.

* * *

Depois das minhas primeiras experiências em sala de aula, decidi explorar melhor os conteúdos que fazem parte da Educação Sexual nas aulas de ciências e solicitei a um professor da escola em que trabalho que me cedesse uma aula semanal em suas turmas de 7ª série. Dessa maneira, eu poderia iniciar um trabalho com a parte do conteúdo dessa série que diz respeito ao aparelho sexual humano e conhecer as turmas para tentar, enfim, elaborar um projeto versando sobre as temáticas envolvidas que culminasse nesta dissertação que você, neste momento, lê.

O percurso desse meu mestrar começa, então, na própria sala de aula. No curso de minha ação pedagógica delineei os principais aspectos teóricos a serem estudados. Ao longo de todo o percurso, estudei, li e reli, para construir um suporte teórico para a pesquisa a ser desenvolvida. Desenhei um projeto que teve como campo para os trabalhos empíricos as aulas por mim planejadas e em que eu mesma atuei como professora. Os resultados dessas aulas foram analisados e amparam as conclusões obtidas e apresentadas ao final do trabalho. A partir desse material, elaborei, enfim, uma proposição final como sugestão para encaminhamento dos trabalhos a serem realizados em sala de aula no contexto da ES para EJA.

Ao final do processo, que culmina neste texto, entendo o meu percurso como uma viagem. Uma viagem longa, para a qual você, primeiro, junta algum dinheiro. Depois, com cuidado, escolhe o destino, traça alguns percursos, tasteia mapas. Em seguida, arruma as malas e, munido de sua bagagem, parte em direção ao seu destino. No caminho é que se fazem as viagens, em meio a mudanças de rotas e percursos, em meio às surpresas. O confronto com o

inesperado, o olhar sobre o novo e até mesmo novos olhares sobre o que antes era tido como conhecido – aquele conhecido que você só sabia de longe, ou aquele conhecido que, devido à distância, você já não conhece. Ao final do percurso, da trilha, da viagem, o retorno. Um retorno que, na verdade, não pode ser um retorno, porque após uma viagem longa você não retorna mais ao antes. Longas viagens geram fluxos e permitem construir novos modos de olhar a origem, o ponto de partida.

A narrativa desse processo, dessa viagem, inicia-se no Capítulo 1, *Às vésperas do partir*, onde apresento uma introdução aos fundamentos teóricos que formam a base para este trabalho. São aportes teóricos que reuni para traçar meu percurso e subsidiar meu processo de pesquisa. Escolhi a abordagem emancipatória sobre a Educação Sexual como referência para fundamentação teórica e prática do trabalho, recorrendo a Paulo Freire e a Jimena Furlani para estruturar melhor tal abordagem. Para pensar questões sobre corpo e sexualidade, escolhi a leitura da **História da sexualidade – A vontade de saber**, de Michel Foucault (1977).

No Capítulo 2, *Mapeando trilhas*, evidencio algumas escolhas teóricas que norteiam minhas posturas pedagógicas para a ação em sala de aula e as evidenciam. Explicito os motivos pelos quais optei trabalhar com a EJA e a noção de diálogo necessária ao percurso a ser trilhado.

No capítulo 3, *Malas para a bagagem*, explico minhas perspectivas epistemológicas e escolhas metodológicas, utilizadas para modelar o projeto de pesquisa, construir e analisar os dados. Como trata-se de uma pesquisa-ação, escolhi a metodologia de pesquisa qualitativa para balizar o processo da pesquisa. A Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) foi a perspectiva metodológica para análise e construção dos dados.

No capítulo 4, *Pé na estrada*, narro o desenrolar do trabalho empírico em sala de aula, que é analisado posteriormente no capítulo 5, *Alguns pontos de chegada*, seção em que discuto os resultados da pesquisa. Por fim, apresento algumas *Conclusões Provisórias*, viabilizadas pela análise dos resultados do trabalho.

CAPÍTULO 1 - Às vésperas do partir

i. Por uma des-orientação sexual

O projeto que apresento está inserido no contexto da *Educação Sexual*. Logo de início tentarei esclarecer alguns posicionamentos referentes à adoção desse termo.

Ao longo do meu percurso na pós-graduação, pude notar certa resistência em relação à ideia de categorizar um processo educacional que é, na verdade, parte do que poderíamos simplesmente chamar de *Educação*. Algumas vezes ouvi sobre os prejuízos teóricos e práticos que a compartimentação da educação pode deflagrar. Escutei, também, algumas críticas a respeito de que o termo “Educação Sexual” (assim como “Educação Ambiental”, por exemplo) reflete uma concepção de educação compartimentalizada, fragmentada – o oposto do que propostas contemporâneas de educação “pregam”. Essas são ideias que podem gerar debates interessantes, mas fogem ao escopo desse trabalho. Por isso, opto por não discuti-las aqui.

Escolhi utilizar o termo *Educação Sexual* por entender que esse tipo de “categorização” contribui para a formação de um corpo teórico de conhecimentos mais sólido a respeito de um tema que entendo como importante que continue sendo pensado e pesquisado. Penso, também, que tal categorização contribui para a indexação de informações e conhecimentos produzidos sobre este “objeto de estudo”. Acredito que há necessidade de esforços em relação à produção e à valorização dos conhecimentos teóricos que possam ser construídos nessa esfera do saber, de modo que possam ser organizados para favorecer uma possível construção de ambientes emancipatórios e políticos em sala de aula. Objetivando, assim, uma apropriação significativa do debate, para tentar evitar que as discussões sobre sexo e sexualidade, no escopo do ensino de Ciências, continuem a ser meras reprodutoras de *orientações sexuais* hegemônicas², marcadas por uma abordagem cartesiana, higienista e ascética³, como descreverei mais à frente. Escolho, nesse sentido, tipificar esse processo educacional a fim de focalizá-lo como processo que deve ser ativo, combativo e político.

² O adjetivo “hegemônica” refere-se ao conceito de hegemonia – a dominação social de certo grupo, exercido não pela força bruta, mas por uma dinâmica cultural que se estende aos domínios da vida privada e social. A mídia, a educação e a ideologia podem ser canais pelos quais a hegemonia é estabelecida. (Giddens, 2005, p. 112).

³ Como apresentado por Ferrater Mora (2001, p. 205), o ascetismo pode ser definido como uma prática do espiritual, como uma série de exercícios espirituais destinados a adquirir certo “hábito” que pode levar o homem ao caminho da santidade. Ferrater Mora (2001, p. 206) nos apresenta as concepções de Max Weber sobre um *ascetismo extramundano* e um *ascetismo intramundano*. O ascetismo intramundano corresponde a uma ética

A Educação Sexual não intencional e não sistematizada, dita *informal*, ocorre durante toda a vida humana, em decorrência dos processos de socialização de nossa espécie. Esse processo educativo, entretanto, não é meu objeto de análise. O presente trabalho enfocará a esfera da Educação Sexual dita *formal*, estabelecendo esta como aquela que tem reconhecimento oficial, oferecida nas escolas em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas (GASPAR, 2002). A educação formal é aquela em que os processos educativos são planejados, sistematizados, organizados e parametrizados.

Figueiró (2006) considera Educação Sexual toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimentos e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual. Por esse motivo, a Educação Sexual não se restringe a um contexto definido, a um espaço determinado ou a uma disciplina específica. Na escola, os temas trabalhados pela Educação Sexual estão entrelaçados com a vida e o cotidiano dos estudantes e, portanto, emergem quase que espontaneamente em sala de aula, nas mais variadas circunstâncias e nas aulas das mais variadas disciplinas.

O termo *orientação sexual* é utilizado em algumas publicações como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como sinônimo de “Educação sexual”. Não me agrada, entretanto, a expressão “orientação” sendo utilizada com essa intenção. Orientar, no meu ponto de vista, tem uma conotação muito diretiva e imprime um sentido de direcionamento certo, que vai contra a ideia de Educação Sexual em que acredito. Afinal, aquele que orienta costuma conhecer a direção, e não acredito que a Educação Sexual deva tentar conduzir os alunos a uma única direção ou a uma direção específica em relação às ideias sobre sexo e sexualidade, seja em termos de valores, normas, sentimentos, emoções ou atitudes.

A expressão “educação” me parece mais apropriada e mesmo mais coerente para se referir à tentativa de estabelecer uma prática que, justamente por não apontar um único caminho, um único sentido, tenta não ser normatizadora e/ou normalizadora. Uma prática que pode, portanto, tentar atender a cada sujeito do aprendizado, por estar continuamente aberta a

anti-hedonista e pró-aquisitiva, a ética do capitalismo moderno impulsionado pelo protestantismo, consiste em abster-se dentro deste mundo. O ascetismo extramundano, por sua vez, consiste em retirar-se do mundo. Esse termo refere-se a tradições religiosas e filosóficas relacionadas a abnegação e renúncia. Nesse trabalho, utilizo o termo ascético/a como adjetivo para me referir a tradições intelectuais que menosprezam, minimizam, repudiam ou ignoram o uso do corpo e dos sentidos, especialmente no que diz respeito aos “prazeres carnis”, na construção de sentidos e de conhecimento.

novas rotas e trajetórias, por não ter um Oriente ao alcance do horizonte, uma orientação polar.

Como professora, concebo como mais engrandecedoras, para os estudantes e para mim, práticas educativas que não ditam tantas regras, mas que problematizem regras. A ideia de *educar* me remete a pensar em estudantes mais ativos no processo de construção de saberes, diferentemente do que me sugere a ideia de *orientar*. Pode ser que isso pareça uma discussão terminológica ingênua, mas me parece importante explicitar algumas escolhas.

Aliás, outro aspecto bem discutido em relação a essa questão terminológica diz respeito a uma possível ambiguidade que pode ser gerada quando o termo “orientação sexual” é utilizado para designar o trabalho feito por educadores. Isso porque essa terminologia também é popularmente utilizada para se referir à orientação que uma determinada pessoa imprime em sua sexualidade, como o sentido de seu desejo sexual (Werebe *apud* FIGUEIRÓ, 2006). Nesse caso, popularmente ouve-se falar em “orientação sexual heterossexual, homossexual, bissexual”⁴. Outro problema, lembrado por Furlani (2004), é que o Brasil é o único país do mundo que utiliza a expressão orientação sexual para se referir a trabalho pedagógico/escolar de discussão da sexualidade e, por isso, a autora nos chama a atenção para o fato de que “interlocutoras/es de outras nacionalidades (inclusive as/os de países de língua portuguesa) muito possivelmente teriam o entendimento de que o material e/ou estudo apresentado refere-se ao direcionamento erótico-afetivo da sexualidade humana (para o sexo oposto, para o mesmo sexo ou para ambos)”.

Sendo assim, pelos motivos explicitados, opto por descartar a expressão “orientação sexual” em favor da expressão *Educação Sexual*.

Como em outras áreas do ensino, há diferentes abordagens possíveis nos trabalhos feitos em Educação Sexual na esfera do ensino formal. Essas abordagens refletem concepções e entendimentos que os educadores têm a respeito do que seja educação, a respeito das sexualidades e da vida sexual humana. Para Furlani (2011), cada abordagem define a prática docente e o perfil do/a professor/a que pensará, planejará e desenvolverá essa Educação Sexual. Essa autora apresenta em seu texto algumas abordagens contemporâneas para a Educação Sexual que serão, a seguir, transcritas integralmente, conforme apresentadas no livro da autora. A ideia é realmente evidenciar como a Educação Sexual pode ser, e é, trabalhada sob diferentes vieses. Talvez, ao ler tais descrições, os possíveis leitores possam, quem sabe, rememorar algo sobre sua vida discente; e os possíveis leitores professores

⁴ Mesmo nesse caso não me parece uma expressão adequada.

poderão, ainda, refletir sobre suas abordagens e contrastá-las com outras, ainda que superficialmente.

1. A abordagem biológico-higienista

Costuma conferir ênfase na biologia essencialista (baseada no determinismo biológico) e é marcada pela centralidade do ensino como promoção da saúde, da reprodução humana, das DSTs, da gravidez indesejada, do planejamento familiar etc. Considera as diferenças entre homens e mulheres decorrente de atributos corporais.

2. A abordagem moral-tradicionalista

Aquela que defende a educação sexual como sendo de competência da família. Assume um caráter de censura e enfatiza ações de controle à reprodução, às doenças sexualmente transmissíveis, e desencoraja a prática sexual como busca de prazer, recriminando as mais diversas sexualidades.

3. A abordagem terapêutica

É uma abordagem mais voltada ao caráter psicológico do sujeito que, geralmente, oferece explicações e causas para comportamentos sexuais, partindo das ideias de “problemas sexuais”, anormalidade e anomalia.

4. A abordagem religioso-radical

Caracteriza-se pelo apego às interpretações literais da Bíblia, usando o discurso religioso como “incontestável verdade” na determinação das representações acerca da sexualidade “normal”.

5. A abordagem dos direitos humanos

Enfatiza uma abordagem que esteja minimamente articulada com políticas públicas que possam combater e minimizar injustiças e desigualdades sociais. É aquela que fala, explícita, problematiza e tenta destruir representações negativas socialmente impostas a sujeitos e identidades “excluído/as”. É um processo assumidamente político.

6. A abordagem dos direitos sexuais

Busca reivindicar e conquistar o reconhecimento e respeito aos grupos subordinados e baseia-se na discussão e no esclarecimento da Declaração dos Direitos Sexuais.

7. A abordagem emancipatória

Está vinculada à pedagogia da “educação emancipatória”, baseada na “educação libertadora” formulada por Paulo Freire com base em sua “pedagogia do oprimido”; que é uma teoria indissociada de uma prática política por mudança. Assim, essa abordagem vê-se comprometida com as práticas que assegurem a emancipação de seus sujeitos. É um modelo de educação sexual que pretende “compreender o ser humano em sua totalidade” em que a sexualidade é uma dimensão que o constitui como “cidadão pleno”. Uma educação sexual emancipatória busca desalojar certezas, desafiar debates e reflexões [Melo, 2002 *apud* Furlani 2011]. Admite a sexualidade e seus sujeitos como uma dimensão “reprimida, histórica, social e politicamente”, assumindo como válida a hipótese repressiva como base de seus argumentos.

8. A abordagem *queer*

Surge da cultura intelectual *gay* e lésbica inspirada, especialmente, pela crítica aos modelos de definição das identidades sexuais e de gênero (como estáveis e fixas). A teoria *queer* recusa a posição de um essencialismo sobre a identidade sexual e questiona o que chama de *heteronormatividade*. Sob o ponto de vista conceitual, a teoria *queer* vai além da análise e da crítica das identidades e diferenças sexuais. É uma proposta relacionada ao processo de “outro modo de conhecer e de pensar”

(FURLANI, 2011, p. 15-40).

No meu modo de conceber as práticas educativas, percebo que algumas abordagens não são excludentes em relação a outras. Opto, contudo, por aproximar minha proposta de Educação Sexual à proposta apresentada por Furlani (2011) quando descreve a abordagem emancipatória. Essa abordagem também é adotada por Figueiró (2006), que atribui sua origem a Maria Amélia Azevedo Goldberg. Segundo Figueiró (2006)

“essa abordagem concebe a educação sexual como um caminho para preparar o educando para viver a sexualidade de forma positiva, saudável e feliz e, sobretudo, para transformá-lo como cidadão consciente, crítico e engajado nas transformações sociais de todas as questões sociais ligadas, direta ou indiretamente, à sexualidade” (Figueiró, 2006, p. 31)

As propostas para Educação Sexual têm, geralmente, como eixo central o trabalho com questões sobre sexualidade, como exposto nas abordagens apresentadas acima. Sexualidade, entretanto, é uma palavra polissêmica. Ou melhor, multiconceitual. Segundo Heilborn (2001), o termo sexualidade apareceu pela primeira vez no final do século XIX, sendo que, antes disso, falava-se simplesmente em sexo. O aparecimento do termo sexualidade representou uma ampliação dos significados atribuídos ao sexo e passou a designar uma esfera importante da vida das pessoas. Nesse sentido, é possível perceber que “sexualidade não é um equipamento com o qual nascemos: ela é, como qualquer outra atividade humana, o produto de um aprendizado de significados socialmente disponíveis.” (HEILBORN, 2001, p. 41).

Neste trabalho, que trata da Educação Sexual (ES) para jovens e adultos, teço olhares sobre noções de *corpo* e *sexualidade* a partir de muitas leituras. **A história da sexualidade – a vontade de saber**, de Michel Foucault, foi uma das obras mais esclarecedoras para me auxiliar em um entendimento a respeito de “*sexualidade*” capaz de amparar a pesquisa. Assim, tomarei o termo *sexualidade* como um modo de compreender/descrever a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente

modeladas que se relacionam com o que Foucault denominou “o corpo e seus prazeres”, conforme citado por Weeks (2010).

Como este trabalho não é uma revisão bibliográfica a respeito da sexualidade, e sim um trabalho sobre práticas e concepções de ES no Ensino de Ciências para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), fazem parte de meu embasamento teórico reflexões filosóficas e pedagógicas de textos de Paulo Freire (1967, 1979, 1996, 2005). Algumas dessas reflexões são, inclusive, alicerces para a composição da metodologia de trabalho para a pesquisa-ação realizada em sala de aula.

Volto, então, aos excertos de Furlani (2011). Por desenvolver meus trabalhos na modalidade da EJA, optei por utilizar como norteadoras as reflexões desse pedagogo, que, de fato, foi muito mais do que um pedagogo, sendo considerado por muitos como um filósofo da educação. Entretanto, por citar integralmente passagens do texto de Furlani (2011), concebendo em seguida minha prática como inscrita na abordagem emancipatória por ela descrita e, ao mesmo tempo, compreendendo o conceito de sexualidade em aproximação às ideias apresentadas no referido livro de Foucault (1977), deparei-me com a necessidade de explicar determinadas escolhas e percursos teóricos.

Segundo Jimena Furlani (2011), essa abordagem admite como válida e como base de seus argumentos a *hipótese repressiva*. Esse termo, entretanto, refere-se ao uso que Foucault faz para analisar e contestar a ideia de que a sociedade moderna burguesa é repressora da sexualidade de seus cidadãos.

A inquietação surgida, então, é relacionada justamente à questão: como adotar perspectivas foucaultianas, rejeitar a hipótese repressiva e, ao mesmo tempo, pressupor uma abordagem emancipatória freireana como base de uma proposta pedagógica? Será que é determinante para uma abordagem emancipatória de ensino a adoção da hipótese repressiva como pressuposto para entender a sexualidade? E, para além disso, como embasar meu trabalho de mestrado em dois autores que, a depender da análise feita, podem, aparentemente, não dialogar um com o outro?

Paulo Freire e Michel Foucault são teóricos contemporâneos, tendo obtido projeção intelectual na década de 60 do século XX. São pensadores que apresentam uma produção acadêmica política e militante, tida por alguns como revolucionária. Entretanto, há que se considerar os diferentes contextos sociais em que viveram, sendo Michel Foucault um francês e Paulo Freire um brasileiro, nordestino, que trabalhou e ensinou no Nordeste e foi exilado do país em tempos de ditadura. Com certeza, essas histórias de vida afetam a abordagem que

cada um deles faz a respeito dos temas que se vinculam a política, poder e educação. Isso deve ser levado em consideração quando utilizados em um trabalho como esse. Essas diferenças sociais e culturais contribuíram para tentar dissolver possíveis contradições no uso que faço de elementos de suas “teorias”.

A depender das lentes que escolhermos para referenciar o nosso olhar, a postura filosófica e epistemológica desses dois pensadores pode parecer inconciliável. Contudo, ao longo das minhas leituras, ainda que tenha notado essas possibilidades, pude encontrar, também, pontos de confluência. Sinto, entretanto, que devo esclarecer alguns aspectos de aproximação e afastamento teóricos e conceituais entre esses dois autores, em busca de coerência e consistência teórica para o meu trabalho. É o que farei a seguir.

ii. Michel Foucault, Paulo Freire e Educação Sexual: diálogos possíveis na busca por uma prática emancipatória.

O que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo. (Michel Foucault)

A *hipótese repressiva* pode ser resumidamente descrita como um emaranhado de ideias e suposições que se articulam em torno da máxima de que a sociedade moderna burguesa inaugura um período de repressão ao sexo e às sexualidades, reduzindo-os para legimitar unicamente sua função reprodutiva. Seria a repressão sexual o principal modo de ligação entre poder, saber e sexualidade na sociedade ocidental. Subjacente a essa repressão estaria a necessidade de liberação, de transgressão, como modo de alcançar a liberdade e plenitude. Sobre essa ideia, Foucault nos diz:

“...a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, para ver, nem para saber. Assim marcharia, com sua lógica capenga, a hipocrisia de nossas sociedades burguesas. Porém, forçada a algumas concessões. Se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar noutro lugar: que incomodem lá onde possam ser reinscritas, senão nos circuitos da produção, pelo menos nos do lucro. O *rendez-vous* e a casa de saúde serão tais lugares de tolerância...Fora destes lugares, o puritanismo moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo.” (FOUCAULT, 1977 p. 10)

Por essa hipótese podemos entender que “se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada” (FOUCAULT, 1977). Essa hipótese é contestada por Foucault em sua **História da Sexualidade**. Não que ela seja uma hipótese apresentada como *falsa*, mas ela é, de certa maneira, desconstruída pelo autor. Ou, como ele diz, “recolocada numa economia geral dos discursos sobre o sexo no seio das sociedades modernas a partir do século XVII”. Para Foucault (1977), mais importante seria “determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime do poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana”.

Ao autor parece mais importante pensar uma história de produção de verdades sobre sexualidade em detrimento de uma possível história da repressão sobre ela. Seus argumentos se articulam perante o fato de que, na realidade, cada vez mais o sexo e a sexualidade são colocados em discurso, tornando-se “fatos discursivos”. A principal questão analisada por Foucault, enfim, não é a repressão sexual em si, mas a questão sobre como os discursos sobre sexualidade funcionam como dispositivo de poder.

“o ponto essencial (pelo menos em primeira instância)...levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso”. Daí decorre também o fato de que o ponto importante será saber sob que formas, através de que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas. Que caminhos lhe permitem atingir as formas raras ou quase imperceptíveis do desejo, de que maneira o poder penetra e controla o prazer cotidiano – tudo isto com efeitos que podem ser de recusa, bloqueio, desqualificação mas, também, de incitação de intensificação em suma, as “*técnicas polimorfos de poder*”. (FOUCAULT, 1977, págs. 16 e 17)

A hipótese repressiva é contestada, mas não com o objetivo de desmentir uma suposta proibição ou interdição do sexo. Todos os elementos negativos que essa hipótese agrupa são, para o autor, apenas peças com função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso. Os pontos de repressão existem, e Foucault não os nega, mas nos alerta para voltarmos nossa atenção para o fato de que a colocação do sexo em discurso, a partir do fim do século XVI, foi submetida a um crescente mecanismo de incitação. “Em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva”, afirma o autor (Foucault, 1977).

Essa explosão discursiva, entretanto, não diz respeito a um discurso qualquer – ilícito, infrator, despudorado – em busca de uma liberdade prometida. A discrição é seriamente

recomendada e os discursos que se multiplicam são discursos sobre sexo no próprio campo do exercício do poder. Há um controle de como se fala, onde se fala e o que se fala alicerçado à necessidade de um “fazer falar”. A esse respeito cito dois trechos:

Deve-se falar do sexo, e falar publicamente de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção (é para mostrá-lo que servem essas declarações solenes e liminares); cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se. Sobreleva-se ao poder público; exige procedimentos de gestão; deve ser assumido por discursos analíticos. (FOUCAULT, 1977, pág. 27)

Talvez nenhum outro tipo de sociedade jamais tenha acumulado, e num período histórico relativamente tão curto, uma tal quantidade de discurso sobre o sexo. Pode ser, muito bem, que falemos mais dele do que de qualquer outra coisa: obstinamo-nos nessa tarefa; convencemo-nos por um estranho escrúpulo de que dele não falamos nunca o suficiente, que somos demasiados tímidos e medrosos, que escondemos a deslumbrante evidência, por inércia e submissão, que o essencial sempre nos escapa e ainda é preciso partir à sua procura. No que diz respeito ao sexo, a mais inexaurível e impaciente das sociedades talvez seja a nossa. (FOUCAULT, 1977, págs. 34 e 35)

É óbvio que o importante nessa análise não diz respeito exclusivamente ao aumento dos discursos sobre o sexo em termos de quantidade. Temos cada vez mais instâncias que colocam o sexo em discurso, até mesmo programas de televisão. Há um programa de TV brasileiro que é exibido atualmente chamado “*Amor & Sexo*”. E esse não é o primeiro programa brasileiro destinado a falar de sexo e sexualidade. O que o Foucault (1977) pretende evidenciar está relacionado a como algumas áreas do saber foram firmando discursos sobre sexo e construindo os saberes e dizeres que moldaram as ideias de sexualidade, produzindo mesmo as sexualidades a uma determinada maneira, aplicando normas aos desejos e seus modos de expressão e classificando-os em termos de normal e anormal. Do ponto de vista de Foucault (1977), a própria ideia de sexualidade é discursiva e as sexualidades são construídas historicamente e discursivamente.

É nítido que esses processos que levam à produção das sexualidades abarcam fenômenos repressivos também, mas esses são somente parte da constituição de um tipo de poder que atua sobre os corpos e a vida sexual das pessoas. As ciências médicas e biológicas, a psicanálise, a pedagogia e a demografia, por exemplo, falam e fazem falar sobre sexo e sexualidade. Essas ciências construíram, aos poucos, ideias sobre o normal e o desviante, redesenhando e criando patologias e normalidades. Ocuparam-se, e ainda se ocupam, em inscrever em uma lógica uma suposta “*verdade sobre o sexo*”, que é, na verdade, uma lógica

de construção de verdades sobre o sexo e seus prazeres para normatizar e normalizar as pessoas, construindo sexualidades e sujeitos. Em última instância, com as ideias oriundas da psicanálise, a verdade sobre o sexo passa a ser uma verdade sobre o sujeito: “Através de círculos cada vez mais fechados, o projeto de uma ciência do sujeito começou a gravitar em torno da questão do sexo”, afirma Foucault (1977). Nesse contexto, psiquiatras transformam em loucos e/ou doentes aqueles que antes eram considerados delinquentes ou libertinos, alterando mesmo as relações jurídicas que os envolvem. As mulheres são histericizadas pela psicanálise. A sexualidade das crianças é discutida pela psicanálise e regulada pela pedagogia, pois elas são tidas como o futuro (essa ideia de “próxima geração”), e o futuro precisa ser controlado, precisa ser programado. A sexualidade tende a ser criada a partir de instituições e disciplinas criadoras de *saber* e de *poder*.

O *dispositivo de sexualidade* é o termo cunhado por Michel Foucault (1977) para se referir a um dispositivo⁵ histórico relacionado a estratégias de poder e saber, à estimulação dos corpos, à intensificação dos prazeres, à incitação dos discursos, à formação dos conhecimentos e ao reforço dos controles e das resistências. Os dispositivos, da maneira como colocados por Foucault, teriam função estratégica relacionada ao poder, sem, contudo, terem um sujeito determinante das estratégias. Os dispositivos estão vinculados à presença do *poder* e legitimam determinados tipos de *saber*, que passam a ser tidos como autênticos e a produzir supostas verdades. Tais verdades tendem a legitimar relações de controle e governo, e a mantê-las.

O dispositivo de sexualidade teria surgido no século XVIII em torno do já então estruturado dispositivo de aliança⁶. “A sexualidade torna-se um dispositivo de sujeição milenar” afirma Foucault (1977). Os corpos, nesse dispositivo, são valorizados como objetos de saber e como elementos nas relações de poder. Esse dispositivo teria sido elaborado pelas e para as classes privilegiadas, em torno da ideia da constituição de saberes que permitissem um excessivo domínio e cuidado com seus corpos. Posteriormente, atingiu as camadas populares a partir de instrumentos diferentes, com intenção de garantir o controle da natalidade e a moralização de tais grupos sociais.

Nesse sentido, os dispositivos são emaranhados de ideias validadas por noções de *verdade* - discursos de saber - que engendram, enquadram e agenciam os indivíduos, seus

⁵Dispositivo pode ser compreendido nesse sentido como uma estrutura formada pela relação entre elementos heterogêneos que abrangem um objetivo estratégico, que em um dado momento responde a uma urgência. É uma estratégia sem sujeitos que inscrevem os dispositivos em jogos de poder-saber.

⁶ O dispositivo de aliança valoriza o matrimônio, relações de parentesco e transmissão de nomes e bens.

corpos, seus desejos, seus prazeres, seu sexo. A própria noção de sexo é ressignificada no texto de Foucault, que o coloca como objeto produzido pelo dispositivo de sexualidade. O autor afirma que “a “noção de sexo” permitiu agrupar, de acordo com uma unidade artificial, elementos anatômicos, funções biológicas, condutas, sensações e prazeres e permitiu fazer funcionar esta unidade fictícia como princípio causal.” (1977, p. 144).

Explicitadas algumas questões relacionadas ao dispositivo de sexualidade, Foucault entende a hipótese da repressão como um instrumento de controle e de poder, que faz sustentar a ideia de que devemos simplesmente ultrapassar determinadas proibições, transgredi-las, para, enfim, nos libertarmos de um suposto poder que guarda as verdades sobre a nossa sexualidade e o nosso sexo⁷. Para ele, não é a repressão sobre o sexo que aprisiona os indivíduos, mas sim o dispositivo de sexualidade com todos os seus discursos que nos aprisiona, e é ele que deve ser “desvelado”.

A escola é vista por Foucault como uma das instituições disciplinares mais atuantes sobre o corpo dos indivíduos, pois nela os indivíduos passam longos períodos de seus dias e de suas vidas. As disciplinas, para ele, são instrumentos de dominação e controle, destinados a suprimir ou domesticar os comportamentos divergentes. Assim, a escola produz corpos disciplinados, produz sujeitos⁸ e, conseqüentemente, produz a sociedade. É, pois, considerada uma instituição de sequestro. Como afirma Veiga-Neto (2003):

A escola foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis; além do mais, a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de sequestro pela qual todas passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. Foi a partir daí que se estabeleceu um tipo muito especial de sociedade, à qual Foucault adjetivou de disciplinar. (p. 70-71)

Podemos entender, a partir das ideias apresentadas, a escola como instituição legitimada a falar sobre sexo e sexualidade justamente por ser uma instituição disciplinar, destinada a construir sujeitos e discipliná-los para a vida em sociedade. Nesse contexto, há um falar específico da escola, um discurso que é tido como permitido, como lícito. É na sala de aula que o aluno pode se sentir à vontade para aprender sobre a fisiologia do sexo, sobre o funcionamento biológico do seu organismo. À escola também cabe o papel de avisar e alertar os indivíduos sobre as mazelas que advêm do sexo, como gravidezes precoces não-planejadas

⁷ Ideias cunhadas pela sexologia.

⁸ Foucault faz uma abordagem pós-moderna da constituição do sujeito, que passa a existir sempre em relação.

e um universo de terríveis doenças sexualmente transmissíveis. À escola cabe legitimar e priorizar certos discursos sobre o sexo em detrimento de outros tantos possíveis.

A Educação Sexual que entendo como emancipatória, no entanto, tenta compreender o lugar da escola como disciplinadora de corpos e sujeitos e ao mesmo tempo tenta desprender-se desse papel. Para o contexto da Educação Sexual realizada em espaços formais, não me interessam somente as questões filosóficas e históricas que criam ideias sobre repressões, suas intenções estratégicas, seus sentidos. A repressão sexual ainda existe, mesmo que em certos moldes e atendendo a determinados propósitos. Não porque possamos falar sobre sexo na escola, nas músicas ou nos programas de televisão, e não porque devamos falar sobre sexo nos consultórios médicos, psiquiátricos e psicológicos ou nos confessionários; não por isso o sexo e as questões sobre sexualidade deixam de ser repreendidas e reprimidas quando não colocadas da maneira *como se deve* e nos locais em que *se pode*, muitas vezes *em que se deve*. Obviamente, essa repressão não é generalizada. Ela se aplica a alguns discursos e a algumas formas de ser. Ainda assim, para o trabalho em sala de aula, as ideias repressivas precisam ser repensadas e desconstruídas. Da mesma maneira, os discursos que produzem as sexualidades também devem ser pensados e, se necessário, desconstruídos – em prol de um exercício de conviver com *a diferença*.

A escola é instituição historicamente respaldada como residência de supostos saberes. À escola atribuímos a missão de *educar* pessoas. Essa educação faz parte dos mecanismos de disciplinarização de sujeitos, e essa instituição é elemento central na estruturação do dispositivo de sexualidade. Analisar a estrutura dos currículos e de seus conteúdos sobre Educação Sexual, as recomendações pedagógicas acerca de como abordá-los e os conceitos subjacentes a seus conteúdos que atuam normalizando e enquadrando sujeitos é questionar o papel opressor da escola, o que atende aos princípios de uma prática educativa emancipatória.

A maneira como Furlani (2011) nos fala sobre a abordagem emancipatória da Educação Sexual faz parecer que estamos necessariamente atrelados à hipótese repressiva como principal elemento para reflexão sobre nossa abordagem a respeito de sexo e sexualidade. Eu, contudo, não entendo que para abordar de forma emancipatória a Educação Sexual precisemos, de fato, privilegiar a hipótese repressiva em detrimento de outras possíveis. Não nego a repressão sobre as questões relacionadas ao sexo e à sexualidade das pessoas, até mesmo porque convivo com os efeitos dessa repressão quando trabalho tais assuntos com os alunos em sala de aula, principalmente com os alunos da EJA. Compreendo a importância de se pensar o fenômeno repressivo como participante da vida dos alunos. Porém,

a ideia do dispositivo de sexualidade me é muito cara e embasa minhas análises, pois é central no meu entendimento a respeito das questões que versam sobre a sexualidade humana. O dispositivo de sexualidade estrutura grande parte das minhas concepções sobre sexualidade e, portanto, a minha abordagem teórica e prática da Educação Sexual. Nego, portanto, a *hipótese repressiva* como central em minha proposta de Educação Sexual emancipatória.

Recorro às ideias de Paulo Freire para tentar tornar minha prática o mais libertadora possível. Nesse sentido, reflexões sobre alguns elementos do dispositivo de sexualidade como mecanismo de controle e governo também são parte do processo educativo. Afinal, nos diz Freire (1967), “entendemos não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder”. A proposta de uma educação libertadora no sentido atribuído por Paulo Freire é uma proposta de educação emancipatória.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, opõe uma *educação bancária* a uma *educação libertadora* (FREIRE, 2005). Essa proposta está relacionada ao abandono de uma visão de educação domesticadora, regida por um suposto grupo dominante, opressor, sobre um grupo de oprimidos. A *educação bancária*, de acordo com as ideias de Freire, é aquela que forma uma “consciência bancária”. Isso ocorre mediante atuação de um “educador narrador”, que tende a narrar uma realidade estática e alheia à dos educandos. As palavras, nessa concepção, são esvaziadas de sua dimensão concreta. A narração transforma os educandos em vasilhas a serem preenchidas, dizia Freire (2005). Dessa maneira, esse modelo de educação impõe uma passividade e uma alienação aos educandos, estimula a ingenuidade e satisfaz aos interesses dos opressores. É uma prática relacionada à ideia de *adaptação*, no sentido de *acomodação*, dos oprimidos na realidade opressora.

O educador que investe em uma educação bancária é opressor. Como afirma Paulo Freire (1979), nessa prática “educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça”. É opressor o professor que se entende como portador e transmissor de conhecimentos válidos, e que coloca o aluno como objeto de sua atuação. Raramente, nessas condições, os alunos são levados a agir e a pensar por sua própria consciência e a seu favor.

Ainda que Paulo Freire conceba o sujeito de uma forma muito diferente de como o faz Foucault, ambos apresentam visões da escola como instituição domesticadora. Para o primeiro a educação opressora impede o sujeito de *ser mais*; para o outro, a educação constrói sujeitos dóceis. Fazendo uma aproximação, temos a educação bancária justamente como uma educação que cumpre um papel de sequestro. É a educação que Foucault menciona quando

fala sobre escola como insituição disciplinadora. Nos dois casos há uma noção de escola como estrutura de governo, de comando, que serve à opressão.

A ideia de educação libertadora, proposta exaustivamente nos livros de Freire, é a ideia de uma educação capaz de “estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina” (1979). É uma abordagem da educação comprometida com uma descentralização do controle do saber, recentralizando o conhecimento legítimo em relação aos grupos populares, em uma atividade emancipadora. A ideia de educação libertadora tem caráter eminentemente político - o que para Paulo Freire é uma condição da *educação*. Ele nos fala sobre a impossibilidade de existir tanto uma educação *apolítica* quanto uma política que não seja educativa. Vale citar uma passagem do texto *Alfabetização de adultos e biblioteca popular* em que o autor esclarece essa ideia:

O mito da neutralidade da educação leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica. ... Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. [...] tanto no processo educativo quanto no ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra quê, desenvolvemos a atividade política. (FREIRE, 1967, p. 15)

O poder sob a ótica de Michel Foucault não é algo absoluto, centralizado e unidirecional. Não é algo que se possa *ter*. Não pode ser exercido apenas em uma direção, partindo de uma única fonte controladora, mas, sim, perpassa todas as relações humanas por se constituir por meio de *práticas de poder*. O poder se pulveriza. Não é uma entidade, mas o resultado de interações – o poder se constitui relacionalmente, nas relações de poder. O poder seria algo como uma rede que envolve a todos, da qual ninguém escapa, estando associado a técnicas de controle que são interligadas em todos os níveis de existência. Assim, de alguma maneira, Foucault transpõe visões dicotômicas e dialéticas⁹ sobre o poder. O poder não se possui, se exerce, e isso se viabiliza por meio de uma rede de dispositivos da qual ninguém escapa [sendo um dos dispositivos o da sexualidade]. Ele se dissemina por meio de instituições (que não apenas aquelas relacionadas diretamente ao Estado, mas principalmente

⁹ O termo dialética, aqui, é utilizado no sentido de tentativas de explicar o real pela contradição.

o que chama de *instituições de saber*) de controle e técnicas de controle. Interessam mais a esse autor as instituições de controle que são aparentemente neutras e independentes.

Nessa perspectiva temos que para todo poder, entretanto, há formas de resistência – e a possibilidade, então, de mudanças sociais. O poder afeta e regula, tenta moldar a vida das pessoas, fazendo surgir as *resistências*. Coerentemente com a ideia de poder múltiplo há uma noção de resistência que é, também, múltipla. Poder e resistência confrontam-se, mas não são unifocais e nem perenes – são difusos, multifocais e transitórios. E só podem ser exercidos sobre sujeitos livres, pois somente em liberdade um sujeito pode reagir às expressões do poder; e somente sobre a liberdade é que o poder pode ser exercido¹⁰. Dialogando com Paulo Freire, temos que uma educação libertadora pode ser vista sob o ponto de vista de uma forma de *resistência*, como uma educação de resistência.

Paulo Freire sustenta uma análise das relações de poder um pouco mais dicotômica, mais dual, enfatizando constantemente em seus textos as noções de *opressores* e *oprimidos/alienantes e alienados*. É possível visualizar, nesse sentido, uma alocação “do poder”, pois nessa lógica há aqueles que possuem o poder, e aqueles que não o possuem. Numa aproximação com as ideias marxistas, o poder pertence aos opressores (que aparecem muitas vezes em seus textos como “a elite”) e é exercido sobre os oprimidos (frequentemente chamados por Freire de “povo”). É uma ideia de poder direcional, em certa medida. Paulo Freire é mais assertivo quanto às estruturas que estabelecem as relações de poder, pensando em termos de uma visão *macro* da sociedade; Michel Foucault é mais subjetivo¹¹ em suas análises sobre as constituições dessas relações, e se preocupa mais com a esfera do micro. Paulo Freire apresenta uma visão negativa do poder, que apenas sufoca, oprime e reprime. É diferente da abordagem de Foucault, que percebe o poder como positivo, no sentido de seu potencial criador - o poder como criador de verdades, rituais, realidades.

Considerando as colocações que Paulo Freire faz a respeito da educação, é possível retomar, em certa medida, uma articulação com as ideias de Foucault, pois para ambos há

¹⁰ O poder é exercido somente sobre sujeitos livres e apenas enquanto são livres. Por isto, nós nos referimos a sujeitos individuais ou coletivos que são encarados sob um leque de possibilidades no qual inúmeros modos de agir, inúmeras reações e comportamentos observados podem ser obtidos. Onde os fatores determinantes saturam o todo não há relação de poder; escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (Neste caso fala-se de uma relação de constrangimento físico). Conseqüentemente, não há confrontação face a face entre poder e liberdade, que são mutuamente excludentes (a liberdade desapareceria sempre que o poder fosse exercido), mas uma interação muito mais complicada. Nessa relação, a liberdade pode aparecer como condição para exercício do poder (simultaneamente sua pré-condição, já que a liberdade precisa existir para o ‘poder’ ser exercido e, também, seu apoio uma vez que sem a possibilidade de resistência, o poder seria equivalente à determinação física). (FOUCAULT, 1982 *apud* CARDOSO, 2006).

¹¹ Nesse caso, o uso do termo *subjetivo* está relacionado a ideia de uma análise das relações de poder centradas nas posições em que os sujeitos estão inseridos e na construção de sujeitos por meio dessas relações.

uma relação importante entre *saber* e *poder*. O saber, nos dois casos, é elemento central no estabelecimento de relações de poder.

Em Foucault há um *saber* que se articula com o *poder* e atua na constituição dos sujeitos. O saber estabelece relações de comando, seja o saber científico, médico, pedagógico. São os saberes que criam os discursos, pois eles possibilitam o conhecimento das regras. Freire, por sua vez, preocupa-se mais com o *não-saber* como instrumento de controle e poder – aquele que não conhece torna-se mais sujeito à alienação, à dominação e à acomodação.

Certamente é mais simples encontrar diferenças teóricas entre esses dois pensadores, mas é no leito das aproximações entre eles que deitará o meu trabalho. Sei que não estou sequer perto de esgotar a discussão sobre as possíveis divergências e aproximações entre Freire e Foucault (e tampouco acredito que isso seja possível), mas tentar traçar múltiplos diálogos entre as perspectivas de Foucault e Freire para além do que já foi feito aqui seria escapar do escopo desse trabalho e, sobretudo, tornaria este texto exaustivo por demais. Assim sendo, continuemos a discutir a Educação Sexual.

iii. Educação sexual emancipatória – algo mais

Para Figueiró (2006), um conceito de Educação Sexual deve englobar o que ela é e o que ela pode significar na vida humana, que papel pode exercer na formação e na história do ser humano, não apenas como “ser individual”, mas também como o que a autora chama de “ser humano¹²”. Ela deve ser definida, sobretudo, como uma forma de engajamento pessoal nos esforços coletivos pela transformação de padrões de relacionamento sexual e social. Para isso, o indivíduo necessita desenvolver sua autonomia quanto a valores e atitudes ligados ao comportamento sexual e sua capacidade de exercer denúncias das situações repressoras da sexualidade. Esse entendimento, proposto por Maria Amélia Goldberg (*apud* FIGUEIRÓ, 2006) representa o que denominamos anteriormente de *Educação Sexual emancipatória*, podendo chamá-lo também de combativa ou política, pois está comprometida com a transformação social.

Para Furlani (2010, p. 69), o principal papel da Educação Sexual é, primeiramente,

¹² Tomo a liberdade por entender “ser humano” como “ser social”.

“desestabilizar ‘verdades únicas’, aquelas que se encaixam nos restritos modelos hegemônicos da sexualidade dita normal e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas”.

Nesse sentido, acredito que seja um dos papéis da Educação Sexual emancipatória colaborar para desterritorializar o universo sexual colonizado por verdades intransigentes e marginalizantes. Essa perspectiva é adotada ao longo dos percursos trilhados neste trabalho e está relacionada à ideia de esmiuçar discursos sobre sexualidade em busca de suas supostas credenciais, problematizando as supostas esferas do *saber* e seus mecanismos constituidores de verdades.

Como este trabalho discute a esfera formal da Educação Sexual, é importante enunciar perguntas de caráter curricular, como por exemplo: de que deve tratar a Educação Sexual realizada na escola? Qual a extensão de seus estudos? Quais são seus conteúdos?

É esperado imaginarmos que essa modalidade de educação abordará aspectos anatômicos e fisiológicos relacionados ao corpo humano, com ênfase no sistema sexual. Mas, com certeza, não deve se tratar apenas disso, caso contrário seria chamada de ‘Educação Biológica’. Então, o que mais cabe à Educação Sexual?

Em relação a meus tempos de estudante, posso recordar de algumas aulas de anatomia; outras que descreviam os mecanismos fisiológicos da regulação hormonal e a atuação/efeito dos hormônios sobre o corpo masculino/feminino; o ciclo menstrual; a fisiologia da reprodução humana e, claro, aulas sobre as terríveis doenças sexualmente transmissíveis (DSTs). Quando muito nova, ali pelos meus 10 anos de idade, lembro de ser drasticamente afetada por cada uma daquelas aulas. As aulas que vieram à época do meu Ensino Médio, entretanto, não marcaram tanto. Novamente estudei o tal ciclo de 28 dias com seus hormônios reguladores e, claro, novamente as DSTs. Lembro fortemente das imagens bizarras mostrando os “sintomas” das DSTs que o professor de Biologia exibia no datashow. Agora, ao ter concluído a escola, a graduação e ter me tornado professora, posso dizer: eu não tive aula sobre Educação Sexual. Eu apenas tive aulas de Biologia.

Há quem possa querer argumentar: mas se as aulas de ES ocorrem durante as aulas de ciências, ou aulas de Biologia, o que mais poderia ser ensinado? Se quisesse discutir qualquer outro aspecto, que o fizesse em outra disciplina! Aí, cabe-nos indagar: que disciplina deve contemplar Educação Sexual, afinal? Como ela se organiza nos currículos escolares?

Se a Educação Sexual trabalha apenas Biologia, ela não é Educação Sexual. Ela estuda apenas o corpo em seus aspectos biológicos? Então, mais uma vez, repito, trata-se de alguma

outra educação (médica, biológica, científica...). E me pergunto: como pode conseguir uma aula de Biologia sobre corpo humano se afastar tão drasticamente de outros aspectos relacionados ao sexo e ao corpo humano? E a única resposta que encontro para essa pergunta é: modelando os discursos permitidos e reprimindo discursos “impróprios”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos elaborados e editados pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da década de 90, concomitantemente com a Lei de Diretrizes e Bases do ensino (LDB 9.394/96). Esses documentos sugerem diretrizes educacionais, são bastante consultados e servem como norteadores na elaboração de propostas pedagógicas, currículos escolares e na elaboração de livros didáticos. Tais documentos são frequentemente citados em artigos e se consolidaram como referências curriculares importantes para a estruturação de currículos, programas de ensino e práticas pedagógicas.

Os aspectos relacionados à Educação Sexual são abarcados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como tema transversal¹³. *Temas transversais*, nesses documentos, dizem respeito a conteúdos de caráter social importantes de serem incluídos no currículo de forma “transversal”, ou seja, não como uma área específica de conteúdo, mas ministrados no interior das várias áreas de conhecimento, perpassando cada uma delas (FIGUEIRÓ, 2006).

Nesses documentos, tais conteúdos fazem parte de um programa denominado “Orientação sexual”, que é a expressão utilizada para se referir ao que aqui chamo de Educação Sexual. A ideia veiculada nos PCNs é de que a Educação Sexual seja incluída no Ensino Fundamental de duas formas: “dentro da programação”, quando o conteúdo é organizado, planejado e dividido entre professores de cada série, e “extraprogramação”, quando todo e qualquer professor, sem planejamento prévio, aproveita uma situação, um fato que acontece espontaneamente, para, a partir daí, ensinar sobre sexualidade, ou transmitir uma mensagem positiva sobre ela; aproveita, enfim, para educar sexualmente (BRASIL 1998, 2000).

Entre os objetivos do Ensino Fundamental descritos nos temas transversais dos PCNs, encontramos: “possibilitar aos alunos o respeito à diversidade de valores e comportamentos relativos à sexualidade”. Nos PCNs, o tema transversal responsável pela discussão de aspectos relacionados à sexualidade está no volume 10, que apresenta blocos de conteúdos baseados em três eixos temáticos: 1) Corpo: matriz da sexualidade; 2) Relações de gênero e 3) Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS.

¹³ Nos PCNs o termo “Orientação Sexual” é cunhado para se referir ao que aqui chamo de “Educação Sexual.

A inserção desses temas nos PCNs demonstra interesse por parte do Estado no que diz respeito às questões relacionadas ao sexo e à sexualidade da população. Os elevados números de gravidezes precoces, o crescimento dos casos de infecções por doenças sexualmente transmissíveis (especialmente os de infecções pelo vírus causador da AIDS, o HIV) e o aumento da atenção do Estado para com as situações de violência contra a mulher justificam em grande medida a adoção dessas temáticas nos PCNs. Como nos coloca Altmann (2001), inspirada em leituras de alguns trabalhos de Foucault, a sexualidade é um “negócio de Estado”, tema de interesse público, pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, o que, por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade.

A inserção da temática nos PCNs mostra, ainda, que é atribuído à escola papel de veiculadora de informações correlatas a essas questões, reforçando a noção foucaultiana de uma instituição de disciplinarização dos corpos, uma instituição normalizadora. Segue um trecho que dialoga com essas ideias e que nos faz refletir um pouco mais sobre a abordagem dos PCNs e a temática em foco:

Sobre tal pano de fundo, pode-se compreender a importância assumida pelo sexo como foco de disputa política. É que ele se encontra na articulação entre os dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda a tecnologia política da vida. De um lado, faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia das energias. Do outro o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz. Insere-se simultaneamente nos dois registros; dá lugar a vigilâncias infinitesimais, a controles constantes, a ordenações espaciais de extrema meticulosidade, a exames médicos ou psicológicos infinitos, a todos um micropoder sobre o corpo; mas, também, dá margem à medidas maciças, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam todo o corpo social ou grupos tomados globalmente. O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie. Servimo-nos dele como matriz das disciplinas e como princípio das regulações (...) De um pólo a outro dessa tecnologia do sexo, escalona-se toda uma série de táticas diversas que combinam, em proporções variadas, o objetivo da disciplina do corpo e o da regulação das populações. (FOUCAULT, 1977, p. 136)

Em seu trabalho, Helena Altmann (2001) apresenta uma análise mais pormenorizada dos textos dos PCNs quanto aos conteúdos da Educação Sexual. A autora afirma que, nos PCNs, “Orientação Sexual” é entendida como sendo de caráter informativo, o que está vinculado à visão de sexualidade que perpassa o documento. A sexualidade é concebida nesses documentos como um dado da natureza, como “algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida” e os textos encontrados nesses materiais são permeados por trechos

indicativos de normalizadores da sexualidade. Ela é apresentada sob o ponto de vista biológico, como que se estivesse atrelada às funções hormonais. Essa visão faz parte de uma normalização da sexualidade à maneira como nos aponta Foucault. Não há como negar que a escola é legitimada socialmente para apresentar os supostos *saberes*, supostas verdades, sobre sexualidade. E por isso existem as propostas curriculares, que objetivam garantir, além de coesão do ensino em esfera nacional, o controle do Estado sobre os processos disciplinares que nessa instituição se desenvolvem. As escolas trabalham determinados tipos de *saber* de acordo com as propostas curriculares, e essas, por sua vez, norteiam a elaboração dos livros didáticos que embasam o trabalho dos professores. Assim se constitui e passa a funcionar uma rede de ação que produz e legitima determinados tipos de saber, que instituem regras de *ser*.

Ainda que a escola possa ser vista como uma instituição legitimadora de determinados saberes em detrimento de outros, de estipuladora de verdades, de normalizadora e normatizadora de formas de vida e constituição de sujeitos, há sempre a possibilidade de imaginá-la sendo diferente, servindo a outras causas. “Embora não possamos adivinhar o tempo que será, temos, sim, o direito de imaginar o que queremos que seja”, nos diz Eduardo Galeano¹⁴. E é nesse sentido que recorro às ideias de Paulo Freire, quando ele idealiza uma prática educativa libertadora. É com a ideia de propor algo que possa ir além da escola à maneira como Foucault nos apresenta. Enviesada pelas propostas de Paulo Freire, posso imaginar outras possibilidades de educação e de escola. E sobre um possível fazer diferente, me aproprio agora de um trecho do artigo de Fabiana Aparecida de Carvalho (2009) para apresentar ideias sobre algumas questões a respeito das potencialidades da Educação Sexual escolar, que julgo interessantes para um processo político:

A educação sexual, na escola, é um processo de intervenção pedagógica que não deve ter por finalidade a formação de juízos de valores e a normalização das identidades sexuais e de gênero; nem sequer ser direcionado por um único entendimento, seja ele biológico, religioso ou subjetivo. Deve ser uma ação coletiva, transdisciplinar e problematizadora das representações e significados sociais sobre assuntos como a construção da corporeidade, a construção das identidades de gênero, famílias, masturbação, responsabilidades, relações sexuais, violência, tolerância, respeito, diversidade, papéis sociais de mulheres e homens, adolescência, comportamentos de riscos, DST, religiosidade (que é diferente de religião, no seu sentido institucional), valores, dignidade, respeito, etc...(CARVALHO, 2009, p. 5-6)

Para além dos aspectos relacionados às sexualidades, ao corpo e ao desejo, cabe à Educação Sexual problematizar questões da construção de identidades de gênero e as relações

¹⁴ Em seu artigo *O direito ao delírio*, em *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*.

estabelecidas nesse contexto. As discussões sobre gênero estão entrelaçadas às visões sobre sexualidade e, além disso, como mencionado anteriormente, compõe um dos eixos temáticos propostos pelos PCNs.

Podemos nos referir a gênero como uma categoria de análise que tenta explicar, a partir da elaboração cultural do sexo, os papéis sociais construídos em torno do que seja feminino/masculino. O gênero enquanto categoria de análise rejeita as ideias de que as diferenças entre masculino/feminino estejam relacionadas ao sexo biológico de cada indivíduo, rejeitando, enfim, o determinismo biológico¹⁵ implícito no uso de termos como “diferença sexual”. A distinção entre sexo e gênero tem sido aceita como forte argumento para enfrentar ideias biologicistas, como as que tentam designar características psicológicas, condutas e papéis sociais para homens e mulheres de acordo com o seu sexo biológico (SARTORI, 2008; MORO, 2001).

A teorização em torno de questões sobre gênero é uma tradição das áreas das ciências humanas e da psicologia. Antropologia, sociologia e psicologia são as principais áreas do conhecimento que há muito discutem questões relacionadas a essa categoria de análise. Estudos antropológicos e sociológicos nos mostram que em diferentes sociedades o que é considerado feminino/masculino pode variar, de maneira que o que é considerado feminino em uma sociedade, em uma cultura, pode ser considerado masculino em outra. A psicologia, por sua vez, tenta entender como as relações sociais colaboram para a construção de *identidades de gênero*. Afinal, a construção social de gênero impõe aos indivíduos modos de ser.

Muitas vezes relaciona-se o temperamento e a conduta de homens e mulheres às suas respectivas produções hormonais ou a atributos genéticos, criando as categorias feminino e masculino que tentam se espelhar em aspectos biológicos. Assim, frequentemente podemos ler que a diferença nos níveis de testosterona, por exemplo, justificaria tendências mais agressivas nos homens. Entretanto, como nos diz Seffner (2008),

Homens não nascem prontos, não nascem violentos, nem saem da barriga da mãe sedentos de poder, nem dispostos a “comer todas” usando o sexo como arma contra as mulheres. Os homens são ensinados, dia a dia, em nossa sociedade, a serem assim. Por um lado, esta constatação é preocupante, pois nos indica uma sociedade com mecanismos bastante violentos de produção de indivíduos. Dá medo viver

¹⁵ O biólogo geneticista Richard Lewontin (2001, p. 29) nos apresenta o determinismo biológico como uma ideologia que encontra ponto de apoio em três ideias principais: “de que nos distinguimos nas habilidades fundamentais por causa das diferenças inatas, de que as diferenças inatas são biologicamente herdadas e de que a natureza humana garante a formação de uma sociedade hierárquica”.

numa sociedade que, cotidianamente, coloca em ação estratégias que exigem do homem desempenhos que o produzem enquanto um guerreiro: um indivíduo violento, competitivo e agressivo. (SEFFNER, 2008, p. 15)

Esses discursos biologizantes que constroem os gêneros são tão difundidos, que torna-se mesmo difícil contestá-los frente a alguns argumentos biológicos. Muitas vezes é preciso recorrer a outras ciências, como a antropologia, para compreender melhor essa discussão.

Discutir ideias sobre gênero faz-se importante porque essas relações estruturam não apenas as diferenças de gênero, mas, sobretudo, estruturam também desigualdades e preconceitos de gênero – o que obviamente deve ser combatido por uma educação que se pretende emancipatória, libertadora. Para o sociólogo Anthony Giddens (2005), o gênero, que está ligado a nossas noções de masculinidade e feminilidade, em quase todas as sociedades, é uma forma significativa de estratificação social. Não por acaso, o gênero é uma categoria de análise tão importante para o movimento feminista, que se preocupa com a subordinação das mulheres na sociedade e que deu nascimento a um imenso corpo teórico para tentar explicar as desigualdades dos gêneros e apresentar planos para superá-las. Esse autor cita os trabalhos de R. W. Connell (*Gender and Power*, 1987 e *Masculinities*, 1995), preocupado em como o poder detido pelos homens cria e sustenta a desigualdade de gênero, enfatizando que a evidência empírica sobre a desigualdade de gênero não é simplesmente um “amontoado desordenado de dados”, mas revela a base de um “domínio organizado da prática humana e das relações sociais”, pelo qual as mulheres são mantidas em posições subordinadas aos homens. Esse paradigma, que chamou de *ordem de gênero*, é resultado da interação de três aspectos da sociedade: trabalho, força e *cathexis* (relações pessoais/sexuais).

Esses três domínios representam os lugares fundamentais em que as relações de gênero são constituídas e controladas. O trabalho refere-se à divisão sexual do trabalho tanto dentro de casa (como as responsabilidades domésticas e o cuidado dos filhos), como no mercado de trabalho (assuntos como segregação ocupacional e pagamento desigual). O poder opera através de relações sociais como autoridade, a violência e a ideologia nas instituições, no Estado, na vida militar e doméstica. A *cathexis* trata da dinâmica dentro das relações ítimas, emocionais e pessoais, incluindo o casamento, a sexualidade e a educação infantil.” (GIDDENS, 2005, p. 112).

A Educação Sexual pode (deve?) abrir espaço para discutir o que de fato há entre o sexo biológico e o gênero, e compreender a relevância dessa discussão para que algumas dinâmicas sociais sejam melhor percebidas, podendo, assim, ser problematizadas e servirem como base para mudanças na maneira de conceber homens e mulheres tentando superar as

diferenças sociais que geram desigualdade, excluindo, marginalizando ou anulando formas de ser.

Um trabalho muito referenciado sobre o conceito de gênero é o intitulado *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, de Joan Scott (1995). Nesse trabalho, a autora apresenta uma definição de gênero baseada em duas ideias principais: “a do gênero como elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos” e a de que “gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 14). Nesse sentido, podemos utilizar a categoria gênero não só para analisar as relações entre homens e mulheres, mas também para compreender a dinâmica social e política que se estabelece em sociedade em torno dessas diferenças.

Mas se toda essa teorização parece um devaneio de caráter ideológico que não compete ao ensino de Ciências abraçar, refletimos sobre um caso recente, publicado como reportagem no jornal *Correio Braziliense*. Trata-se de reportagem¹⁶ sobre um estudante da UnB que luta por alterar seu nome: ele nasceu com um sistema anatômico/fisiológico de mulher, mas se reconhece como homem, e, portanto, o é. Luta pelo direito de mudar de nome e ser reconhecido como Marcelo. Segundo a reportagem, é a primeira vez que um estudante da UnB entra com uma ação solicitando o direito de ser chamado pelo nome que escolheu e não pelo nome de mulher que está registrado em sua certidão de nascimento¹⁷.

Por aí passa, também, a discussão sobre gênero: nascer em um corpo fisiologicamente de mulher não implica pertencer ao gênero feminino, e a história de vida de pessoas como Marcelo e tantos outros transexuais/transgênero¹⁸ evidencia isso. Trazer esses conflitos e discussões para a escola me parece fundamental para tentar abrir espaços para falar sobre a diferença de forma mais política e crítica. Transcrevo um trecho da fala de Marcelo na reportagem de Menezes (2012), para tentar facilitar a problematização a respeito da importância dessa temática para a sala de aula: “É uma batalha diária. Peço, mas os professores não acatam o meu pedido. Tenho problema pra me inscrever em seminários. Tudo é quatro vezes mais difícil para um transexual na vida acadêmica. Gasto muito tempo me explicando.”.

Esse depoimento pode *direcionar* uma conversa sobre “sala de aula” que vai além da ideia de acolher diferenças, delineando outro aspecto relevante da temática que poderia ser

¹⁶ Reportagem de autoria de Leilane Menezes, publicada em 08/04/2012, com o título “A luta pelo direito de ser diferente”.

¹⁷ Em 2010 a Secretaria de Educação do DF publicou uma portaria autorizando o uso do nome social nas escolas do DF, mas a UnB é uma universidade federal e por isso não se encaixa na portaria.

enunciado assim: como a educação pode ser libertadora se não fornece elementos para a construção de uma consciência reflexiva sobre as questões que remetem à desigualdade de gênero? Como um professor que se pretende libertador pode passar por cima de questões que se relacionam diretamente com a produção de desigualdades? Professores que abordam uma Educação Sexual emancipatória devem estar atentos a questões como essas, a fim de colaborar para a construção de pessoas que, em situações onde possam decidir, atuem de forma radicalmente diferente do que os professores mencionados no depoimento de Marcelo. É objetivo de uma educação libertadora, também, formar pessoas que tentem recusar um agir opressor, formar cidadãos que tendam ao dialogismo completo em oposição a uma atuação com tendências domesticadoras.

É certo que as identidades de gênero se estruturam muito cedo na formação do ser humano, e isso muitas vezes faz com que entendamos tais identidades como ‘naturalmente dadas’. Cabe à Educação Sexual discutir e problematizar esse modo de olhar as categorias de feminino e masculino. Algo a se pensar quando estivermos diante de afirmações como a de Marcelo, que enfaticamente se afirma como homem, não como lésbica. Ou diante de tantas pessoas que afirmam “ter nascido no corpo errado”. Será mesmo possível um corpo ser errado? Ou será que se tornaram tão restritas as possibilidades de *ser* nessa sociedade em que apenas dois modelos anatômicos parecem ter que dar conta de tudo o que há para além de biológico em nosso modo de ser humano?

Em um documento produzido pela TV Escola, intitulado *Educação e igualdade de gênero*, Jane Felipe (2008) nos fala sobre a importância de discutir as relações de poder que se estabelecem socialmente a partir de concepções naturalizadas em torno das masculinidades e feminilidades, justificando que as expectativas sociais e culturais depositadas em meninos e meninas, homens e mulheres, quando não atendidas, geram violência de toda ordem.

Se pretendermos aprofundar mais nas questões sobre a construção social do gênero, encontraremos na escola um local importante no que diz respeito a tais construções. A escola produz e reproduz desigualdades, construindo sujeitos. Se retomarmos uma discussão sobre o tema das relações de poder à luz de Foucault, poderemos compreender a importância da escola no processo constitutivo dessa dimensão que estrutura o ser humano. Não cabe ao ensino de Ciências, contudo, tentar explicar como se estruturam as identidades de gênero que participam da construção dos sujeitos, mas, certamente, cabe às aulas de Ciências abrir espaço para desmistificar e desacreditar o determinismo biológico que tenta aprisionar o feminino e o masculino, que tenta enquadrar homens e mulheres nessas duas categorias e patologizar toda a

diferença que contradiz essa suposta biologia do normal. Tudo isso em nome de uma proposta emancipatória de ensino.

iv. Ensino de Ciências, onde você entra nessa história? Vários corpos, várias sexualidades, várias ciências.

Será que pra estudar Ciências, tem que matar o corpo?
(Mônica Meyer)

As aulas de Ciências são, no contexto do ensino formal, um espaço privilegiado para abordar os temas relativos ao corpo humano e suas sexualidades. Ainda que tais conteúdos possam ser entendidos como temas transversais, eles apresentam uma grande relação de continuidade com muitos dos temas discutidos nas aulas de Ciências. O ensino de Ciências, entretanto, tem tido como principal foco o aparato biológico que participa da constituição do corpo humano e um corpo teórico de conhecimentos que tendem a biologizar as sexualidades, como nos mostram os trabalhos de Meyer (2010), Cunha, Freitas e Silva. (2010) e Nascimento (2000). Um breve olhar sobre os livros de Ciências nos permite perceber a ênfase dada a tais aspectos. Cunha, Freitas e Silva (2010), após analisarem livros didáticos de Ciências, chamam a atenção para o modo como o corpo humano é esfacelado em tais materiais:

...o corpo biológico é apresentado como uma coleção de células que se organizam e formam tecidos que formam os órgãos, que por sua vez são organizados, formando os sistemas. E eles, em regra geral, são apresentados isolados uns dos outros. As pequenas e poucas frases, ou os pequenos fragmentos de textos que tentam articulá-los não são páreos para o conjunto de esquemas e imagens que os apresenta separados e autônomos. (CUNHA, FREITAS e SILVA, 2010, p. 64)

Os livros didáticos são importantes instrumentos para o suporte do trabalho pedagógico, mas é sempre bom ter em mente que são instrumentos que se constroem mediados por epistemologias e ideologias. A noção de corpo apresentada pelos livros didáticos de Ciências é marcada por olhares específicos sobre o que seja “A Ciência”, o sexo, as sexualidades e o gênero. Assim, esses materiais muitas vezes reforçam estereótipos sexuais e demarcam, de alguma maneira, os espaços do “normal” e do “patológico”. Consequentemente, afirmam e reafirmam supostas verdades, modelos/padrões de ser e de

existir que são hegemonicamente aceitos como únicos ou como “melhores”, e muitas vezes excluem outras formas de ser e de viver.

Posto que os livros didáticos não são materiais neutros e imparciais, um trabalho pedagógico crítico, portanto, ao utilizar um livro didático, não deve se ater a seus textos e imagens apenas como fonte de consulta. O uso do livro didático se torna mais crítico se uma abordagem reflexiva é feita frente a cada texto e imagem apresentados.

Uma reflexão sobre a representação do corpo humano em livros didáticos é apresentada por Almeida (1985):

É um corpo estático dividido, sem emoções, com o qual o aluno não se identifica. O corpo, verdade total, é separado em suas partes. A vida não é... a vida dá lugar às funções. Você não existe. Você é um corpo que funciona. Tática antiga, dividir para dominar. Cada parte do corpo assume a função do todo. A pessoa é composta de aparelhos, sistemas. Blocos fechados. Quando você beija alguém, você toca uma parte do aparelho digestivo?... bem, mas... não se beija em sala de aula... então eu posso falar de lábios, saliva, degustação, língua, ácidos, papilas... amores literários... sem emoção... cientificamente...O aluno não tem corpo, ele tem cabeça, tronco e membros, tem o sistema digestório...

A representação de corpo humano adotada pelos livros didáticos não atende aos objetivos de uma Educação Sexual emancipatória. O corpo humano é um corpo histórico, social e cultural. Ele é produto da história e da cultura que se associam a uma biologia que é também histórica e cultural. O corpo do ser humano é, assim, muito mais que um aparato biológico. É um construto sobre o qual atuam padrões e valores sociais, apresentando marcas de tempo e de espaço que não apenas constituem a história de vida de seus sujeitos, como as transcendem. Ele é construído e modificado por aquele que o incorpora e que, assim, se constrói e se modifica continuamente em meio aos processos culturais e sociais nos quais se encontra inserido. Como nos afirma Goellner (2010): “o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz”. (p. 28)

“*O corpo tem alguém como recheio*”, afirma o poeta Arnaldo Antunes (1993). Mas se pudermos ir além, talvez possamos afirmar que além de recheio o corpo possui uma cobertura. Essa cobertura é parte de tal corpo na medida em que se entrelaça para formar as representações que se tem de si e do outro. Na apresentação de si para o outro, numa ideia de alteridade. E em certa medida não podemos separar a cobertura do recheio. Quando me refiro a uma cobertura penso em maquiagens, *piercings*, tatuagens, roupas, acessórios. Silicones,

anabolizantes, pernas mecânicas, implantes. Penso em síndromes, obesidade, anorexia, bulimia. Cores de pele e cores de cabelo. Formas de cabelo. Formol no cabelo. Formato. Peruca. Sifoses, lordoses, escolioses. Aparelho ortodôntico. Dentadura. Lente de contato – de grau, colorida. Óculos escuros. Óculos de grau. Armação, armadura. Olho vermelho. Colírio - quem não tem colírio usa óculos escuros. E perfume. Suor e “cecê”. Suor e desodorante. Viagra. Vibrador. Anel peniano. Pílula anticoncepcional. Camisinha. Lingerie. Hidratante. Antiidade. Anti-térmico. Anti-ruga. Etiqueta. Dança. Academia. Rebolado.

Os processos de edificação, construção e modificações pelos quais passam o corpo biológico em direção a tornar-se corpo humano são fruto de aquisições culturais e sociais, inseridas obviamente em processos históricos. E como nossa história é vinculada ao tempo, que passa, vamos construindo, mudando e remodelando continuamente nosso corpo ao longo de nossa vida. Dessa forma, remodelam-se e recriam-se corpos humanos ao longo da história. Ao longo de histórias de vida, de histórias dentro de histórias e de histórias dentro da História.

A incorporação dessas noções de fabricação e constituição do corpo humano no ensino de Ciências não apenas como embasamento teórico que subsidie os docentes em suas práticas pedagógicas, mas também como conteúdo, pode contribuir para uma formação mais crítica e emancipatória dos estudantes. Afinal, é difícil que os estudantes se reconheçam nas representações de corpo humano dos livros didáticos de Ciências. Sem se reconhecer, pouco se afetam. Sem se afetar, pouco questionam. Sem questionar, pouco criticam. Sem criticar, pouco aprendem.

Trabalhar as diferentes esferas que se unem na constituição do corpo humano pode gerar um processo maior de identificação e significação por parte dos estudantes. E essa forma de compreender a construção do corpo humano talvez torne mais acessível a ideia da construção das sexualidades, pois é justamente nesse corpo social, político e biológico que reside a sexualidade do ser. Talvez essa maneira de conceber a construção da sexualidade humana abra mais espaços para o trânsito das individualidades que não são tão individuais assim.

A educação formal pode trabalhar esse corpo multifacetado, problematizando junto aos estudantes a maneira como são construídas suas percepções a respeito de seus corpos, suas sexualidades, seus desejos e seus modos de viver. Em nossa sociedade, o corpo está sempre em evidência. Não apenas o aparato biológico, mas o corpo sobre os quais versam padrões de beleza, valores e comportamentos prescritos pela nossa cultura. O corpo humano está na arte, na literatura, na música, na mídia, influenciando e constituindo sujeitos em nossa

sociedade. E, de alguma maneira, marginalizando-os, excluindo-os. Assim, vemos aumentar o número de casos de distúrbios alimentares como a anorexia ou a bulimia, o número de intervenções cirúrgicas com objetivos eminentemente estéticos, o consumo de substâncias modificadoras do corpo físico (anabolizantes, emagrecedores). Vemos serem alteradas concepções dos indivíduos sobre saúde e qualidade de vida. Assistimos à enorme proliferação e aumento de vendas de produtos restauradores da pele, do ânimo do tesão – produtos ditos rejuvenecedores. Além do que tudo isso significa, essa realidade tangível aponta para o fato de que o corpo humano puramente fisiológico, que os livros didáticos exibem, não existe. Meyer (2010) e Nascimento (2000) chamam de *corpo didático* esse corpo humano produzido pelos livros didáticos de Ciências, corpo sem afetação, sem história, sem idade, sem etnia, sem cultura.

Há forte tendência cartesiana e ascética nas representações de corpo humano nos livros didáticos de Ciências que trazem uma abordagem tradicional do ensino. Cartesiana por ilustrar em grande medida a metáfora de corpo-máquina que nos remete aos pensamentos de Descartes¹⁹ e outros teóricos e cientistas dos séculos XVII e XVIII, que deixaram uma forte herança na forma de se pensar os organismos como máquinas que podem ser fragmentadas em máquinas menores para a compreensão de seus mecanismos de funcionamento.

Quando me refiro a uma tendência ascética de representação do corpo, faço alusão a uma ideia de corpo que serve meramente como âncora da razão. De corpo que se separa do intelecto, que é inferior às luzes racionais que desvendam o mundo e nos serve basicamente como suporte. Corpo que carrega aparelhos necessários à perpetuação da espécie e ao desenvolvimento da razão, no qual o aparelho sexual é convertido em aparelho reprodutivo, transmissor de genes, onde a sexualidade é a tradução de uma função biológica. Esses corpos, portanto, são destituídos de desejo, de sensualidade, de erotismo, de subjetividade – aspectos tratados pelas tendências ascéticas como irrelevantes, muitas vezes repugnantes e que são tacitamente negados e mesmo reprimidos. Segundo Schott (1996), a negação do corpo exprime um aspecto fundamental do ascetismo, e se faz presente tanto na filosofia ocidental clássica quanto nas concepções que fundamentam as práticas científicas de nossa sociedade.

Em momento algum no decorrer deste trabalho – e na minha forma de entender corpo e natureza - pretendo negar a importância da dimensão biológica do corpo humano; dimensão

¹⁹ Em *Traité de l'homme* Descartes trabalha a fisiologia do ser humano equiparando-o a uma máquina. E as concepções de Descartes sobre o corpo humano como máquina, Marisa Franco Donatelli escreveu um artigo muito esclarecedor, *O Estudo da Medicina em Descartes*, (1999), que pode ser acessado em <http://www.uefs.br/nef/mdonat4.pdf>.

tão conhecida pelos/as professores/as de Ciências e biologia. O que está em jogo, então? É a pergunta que se pode fazer. O que está em jogo é a ausência, a omissão/exclusão/negação das outras dimensões de constituição do corpo no ensino dessas disciplinas. Ainda que eu saiba que nós, licenciados em Ciências Biológicas, não tenhamos sido educados e preparados para abordar essas outras dimensões, acredito no desafio de estudá-las, pesquisá-las e compreendê-las para aprendermos a inseri-las em nossos contextos educativos, em busca de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Assim, poderemos nos tornar mais abertos a compreender, recompreender ou descompreender qual é o real papel que o “corpo biológico” cumpre na vida de um ser humano, e que corpo é esse. Cito uma passagem de Goellner (2010) a fim de exemplificar de forma prática o que quero dizer com recompreender e descompreender o papel desse tal corpo biológico:

Vejamos: por muito tempo as atividades corporais e esportivas (a ginástica, os esportes e as lutas) não eram recomendadas às mulheres porque poderiam ser prejudiciais à natureza de seu sexo considerado como mais frágil em relação ao masculino. Centradas em explicações biológicas, mais especificamente, na fragilidade dos órgãos reprodutivos e na necessidade de sua preservação para uma maternidade sadia, tais proibições conferiam diferentes lugares sociais para mulheres e para homens onde o espaço do privado – o lar – passou a ser reconhecido como de domínio da mulher, que nele poderia exercer, na sua plenitude, as virtudes consideradas como próprias de seu sexo tais como a paciência, a intuição, a benevolência, entre outras. As explicações para tal localização adivinha da biologia do corpo, representado como frágil, não pela tenacidade de seus músculos, pela sua maior ou menor capacidade respiratória ou, ainda, pela envergadura de seus ossos, mas pelo discurso e pelas representações de corpo feminino que nesse momento se operam. (GOELLNER, 2010, p. 31)

Penso que essa passagem pode servir para ilustrar a contingência de determinados conhecimentos biológicos e a importância, portanto, de trabalhar a biologia inserida em processos culturais e sociais. Ora, não precisamos nos limitar a questões relacionadas a gênero para incitar uma maior imersão nessa reflexão. Stephen Jay Gould (1999) em seu livro *A falsa medida do homem*, nos lembra o fato de que nos séculos XVIII e XIX o tamanho do cérebro era a principal medida física de inteligência. Assim, africanos e mulheres eram considerados menos inteligentes e, portanto, inferiores aos “homens brancos”. O que há ou não de biológico nessa proposição? O que há de histórico nessa proposição? O que isso tem de cultural? A biologia muda, não muda? O que há de político nisso tudo?

Como já dito anteriormente, falar sobre corpo em sala de aula, muitas vezes, é falar sobre sexualidade. A sexualidade aparece nesses espaços não por ser um tema transversal sugerido pelos PCNs, mas porque surgem nesses contextos “lugares” em que necessariamente as questões que tangem aspectos de nossas sexualidades emergem, como as aulas que

descrevem anatomia e fisiologia dos órgãos sexuais, por exemplo. Ainda que de forma incipiente, ainda que nem sempre externalizadas, vez que são motivo ainda de timidez, vergonha, tabus. E aqui cabe perguntar: como são apresentadas as dimensões da sexualidade nos livros didáticos de Ciências? Que sexualidade é discutida nesses materiais? Que modelos de sexualidade são apresentados aos alunos nas aulas de Ciências? Há espaço para que as diferentes sexualidades que de fato existem tenham espaço? Há espaço para que se possa existir e deixar existir, de forma diversificada e plural? Quais são as regras que definem uma sexualidade saudável? Todo mundo tem que ter tesão o tempo inteiro? Só existe tesão para quem tem idade reprodutiva? Todo mundo tem que gozar para supor que uma relação sexual foi prazerosa? Todo mundo tem que gostar de transar? E quem tem dificuldade para atingir o prazer é doente? É frígido? O que é ser frígido? Onde mora o prazer? No clitóris? Na glândula? Ei, Biologia, onde você mora?...

As curiosidades, ideias, pensamentos e questões gerados ao longo das aulas de Ciências a respeito do tema sexualidade são processos inerentes ao aprendizado, devendo ser abarcados e aproveitados, de forma a contribuir para que as aulas de Ciências se tornem um espaço de acolhimento dos sujeitos em suas mais variadas dimensões. A noção de sexualidade humana não pode ser restringida à noção de genitalidade, de instinto ou de libido, como afirma Figueiró (2006). Essas tendências/noções são frequentes na Educação Sexual formal.

Ao considerar minha vida escolar nos tempos em que fui aluna, minha vida acadêmica como graduanda do curso de Ciências Biológicas e minha experiência ao longo dos cinco anos em que venho atuando como professora e consultando muitos livros didáticos de Ciências, percebo uma tendência geral em se abordar o aparelho sexual com enfoque quase que exclusivo em seus aspectos reprodutivos. As muitas outras dimensões da sexualidade humana, da mesma maneira que as outras dimensões que contribuem para a constituição do corpo humano, tendem a ser tratadas em sala de aula como aspectos periféricos/marginais, perdendo relevância para as questões relacionadas ao fenômeno da reprodução.

Furlani (2009), em seu texto, compartilha a visão de que há predominância da “abordagem biológica” descrita no que diz respeito à Educação Sexual e aponta alguns problemas encontrados nessa maneira de trabalhar alguns dos conteúdos da ES:

- “Reforça o raciocínio de aceitar exclusivamente o envolvimento sexual e afetivo entre pessoas do sexo oposto
- Legitima apenas a vida sexual daquelas pessoas que estão no período reprodutivo
- Legitima a prática sexual com penetração vaginal como a única e a melhor, favorecendo o preconceito a outras práticas sexuais e à masturbação

- Acentua a incompreensão da possibilidade de pessoas do mesmo sexo estabelecerem relacionamentos afetivos sexuais
- Dificulta o entendimento e a aceitação de uma sexualidade objetivando o prazer, sem a intencionalidade reprodutiva
- Engessa a ideia de que a família é necessariamente constituída por um homem, uma mulher e seus filhos.” (FURLANI, 2009, p. 73)

Não estou afirmando que os aspectos da Educação Sexual relacionados à reprodução humana são desimportantes. Não poderia fazer tal afirmação sabendo que a questão da reprodução ou da não-reprodução diz respeito a cada um e são aspectos relacionados à saúde pública, sem contar as questões relacionadas à saúde reprodutiva da mulher e aos direitos humanos. O que questiono é a suposta hierarquia entre os aspectos relacionados à sexualidade humana abordados em sala de aula, que enfatiza a saúde reprodutiva e as questões relacionadas a DSTs como elementos mais importantes da vida sexual humana. Novamente aqui evidencia-se uma ideia de educação normalizadora.

A sexualidade não está diretamente e nem unicamente relacionada ao fenômeno reprodutivo. Tratar a sexualidade como um apêndice da função reprodutiva do ser humano é criar, na sala de aula, um espaço de ficção e assumir o risco de não atingir o/a aluno/a de maneira significativa e libertadora. Libertadora no sentido *freireano*, que entende que libertadora é uma educação que supera a contradição entre educador e educando – pois não pode o educador querer se prestar apenas e exclusivamente à abordagem reprodutiva quando os educandos em questão não existem em suas sexualidades unicamente com esse interesse. Ao permitir abordar diferentes aspectos da sexualidade, a Educação Sexual pode tornar-se emancipadora, libertadora, problematizadora, pois rompe com os esquemas verticais característicos de uma educação oposta a essa, que é a *educação bancária*. “Enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia...a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade.”²⁰ (FREIRE, 2005, p. 82).

Por meio de um viés bancário, as aulas de Educação Sexual, que poderiam ser um espaço para a desconstrução de certos mitos, tabus e supostas “verdades hegemônicas” que afrontam, amedrontam e silenciam alunos, podem tornar-se um lugar de confirmação de tais mitos, tabus e *verdades*. É possível que, dessa maneira, os estudantes sejam/sintam-se silenciados, e até mesmo silenciem-se uns aos outros. É provável que essa abordagem destrua

²⁰ A realidade, em minha concepção, não é algo que se possa ser desvelada, pois não é algo objetivo, não é um dado no mundo. Entretanto, ressignifico o sentido de liberdade como colocado por Paulo Freire pensando em termos de desvelamento de outras formas de saber e ver o mundo, que podem conduzir a processos de emancipação dos sujeitos.

o potencial que as aulas de Educação Sexual têm no que diz respeito à promoção da saúde. Podemos partir do conceito da Organização Mundial da Saúde (OMS) para organizar essa lógica:

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que pode ser separado dos outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, o contato e a intimidade e se expressa na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico. (Organização Mundial da Saúde, 1975 *apud* BRASIL, 1998)

Esse conceito foi proposto em 1975. Não é o conceito que julgo mais interessante para falar sobre sexualidade, mas apresento-o por achar surpreendente pensar que há mais de quarenta anos a OMS apresenta um conceito de sexualidade que ainda está tão distante da disciplina que, no universo escolar, mais se identifica com a promoção da saúde – a Biologia.

A sexualidade de cada ser transcende a biologia humana, e transcende, também, a esfera individual do sujeito. Ela sempre existe em referência a ele, mas ao mesmo tempo não é exclusivamente individual, pois está inserida em um contexto social, histórico e cultural, sendo objeto de ações, decisões e intervenções governamentais. A sexualidade de cada pessoa só pode ser construída em sua história de vida, mas está envolvida por um arsenal de História. Por influenciar pensamentos, sentimentos, ações, interações e a saúde (física, mental, social), é possível afirmar que um bom trabalho em sala de aula a respeito das sexualidades e suas dimensões é um trabalho de promoção da saúde.

Para Louro (2010), a sexualidade tem a ver com a forma como “socialmente” vivemos nossos prazeres e nossos desejos, com a forma como usamos nossos corpos, com o que dizemos sobre ele. Tratar a sexualidade em sala de aula, entretanto, não é tarefa simples. Primeiramente, porque o que existe não é “a sexualidade”, mas sim *sexualidades*, no plural. E desvendar, abarcar, acolher e conversar sobre as múltiplas possibilidades de sexualidades pode parecer tarefa difícil, tanto para estudantes quanto para professores. Falar sobre sexo com um enfoque histórico-cultural é tarefa difícil para todos. Os valores, as crenças, as marcas culturais estão impregnados em todos nós e farão parte do processo de ensino-aprendizagem. Com facilidade, os professores podem condicionar os estudantes em sala de aula a ouvir a “voz da autoridade” versar sobre assuntos que tangem a intimidade e a subjetividade de cada um sem nada dizer ou questionar. Ao mesmo tempo, com alguma

facilidade, a postura dos estudantes pode também constranger o professor, dificultando a execução de uma proposta mais livre de trabalho sobre o tema.

Figueiró (2006) realizou pesquisas com professores e afirma que, de modo geral, um número significativo de professores mostrava-se reticente e mesmo inseguro para começar a se envolver de forma efetiva com a Educação Sexual. Minha experiência como professora confirma certa dificuldade nesse tipo de trabalho. Além disso, minha experiência mostra, também, que uma abordagem dialógica, que está de acordo com a abordagem emancipatória de ensino, pode gerar inúmeras dificuldades no trabalho relativo a essas temáticas. Essas dificuldades vão do nível básico da linguagem (nomear órgãos sexuais durante a fala, por exemplo) até dificuldades de nível conceitual (O que define um homem? O que define uma mulher? Como devem ser tratados os hermafroditas, em relação a sexo, a gênero? Quais são os limites do desejo e os limites sociais que tornam a sexualidade de alguns tida como desviante, como patológica ou mesmo como criminosa?). Em uma abordagem tradicional poderia ser que essas dificuldades aparecessem, de certa forma, “dissolvidas” em meio ao anti-diálogo que se estabelece – entretanto, não há como negar, elas continuariam lá.

Outras dificuldades, levantadas por professores/professoras da rede pública em uma pesquisa realizada em Londrina por Mateus Biancon (*apud* Carvalho 2009) são:

- dificuldades para desenvolver os conteúdos sobre sexualidade por despreparo pedagógico;
- dificuldades devidas à interferência da religião e de outras crenças a respeito da sexualidade humana;
- não desenvolvimento de atividades de educação sexual por receio da reação dos pais dos alunos;
- receio das reações negativas dos colegas professores e dos alunos e de que as atividades desenvolvidas percam “status” de aula;
- dificuldades devido à interferência de tabus, preconceitos e pensamentos do senso-comum.

Ora! Dificuldades existem, e existirão em outras tantas situações pedagógicas. Mas como pode uma pessoa decidir tornar-se professor e ao mesmo tempo fechar-se às dificuldades dessa profissão? Ser professora passa por isso. Por entremear-se por novos universos dia após dia, deixando seu próprio universo ser entremeado e abalado por universos novos.

As práticas dialógicas talvez abram espaço para que situações “difíceis” se desenrolem, algumas podendo mesmo começar a ser concebidas como “situações-limite”²¹, as quais, muitas vezes, professores e professoras não estão dispostos/as a encarar. Entretanto, acredito que, ao dialogar, os estudantes podem se inserir em um processo de Educação Sexual emancipatório e libertador. Mas, como tornar nossas práticas dialógicas?

Deborah Britzman (2007) sugere um modelo de Educação Sexual que está mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do envolvimento em discussões que se façam surpreendentes e interessantes. Segundo ela, quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a pensar. Acredito nessa ideia e percebo que a inserção de outras áreas de conhecimento - da cultura, da arte, da literatura e da música - pode contribuir para a elaboração de questões mais amplas (questões sociais, históricas e culturais) no *dialogar* das aulas de Ciências. O ensino de Ciências pode e deve recorrer a outras linguagens e outras áreas do saber para trabalhar seus conteúdos quando estes não podem ser limitados à abordagem científica.

Sugiro, como parte dos processos pedagógicos realizados em sala de aula, além do confronto com outras áreas do conhecimento, o confronto dialógico com o livro didático de Ciências, por conceber que essa é uma maneira de incentivar uma problematização do corpo humano para além desse material. Como já dito anteriormente, noto que esses livros retratam o corpo de maneira tal que parecem não causar identificação por parte dos alunos, e conduzem o professor a uma abordagem reducionista, cartesiana e ascética, fragmentando o corpo em pequenas máquinas funcionais aparentemente desconectadas de um todo, como também observam Meyer (2010) e Cunha, Freitas e Silva (2010). O modelo de funcionamento estritamente biológico implica uma visão de corpo desprovido de desejo, de erotismo. O corpo representado pelo livro didático parece ser um objeto que não pertence à rede de

²¹ Paulo Freire (2005) denomina situação-limite aquela que leva à negação e à superação da realidade dada. Em *Iniciação filosófica*, Karl Jaspers (1977) apresenta as situações-limite como sendo situações fundamentais da nossa existência, que não podemos transpor nem alterar. Segundo o autor, a tomada da consciência destas situações-limite é, após o espanto e a dúvida, a origem mais profunda da filosofia. Algumas situações-limite seriam “tenho que morrer, tenho que lutar, tenho que sofrer, estou sujeito ao acaso e incorro inelutavelmente em culpa”. Apesar de situação-limite ser um conceito que se origina na filosofia de Karl Jaspers, a concepção adotada por Paulo Freire é a ressignificada por Álvaro Vieira Pinto, que ao analisar o problema das situações-limite esvazia-nas de seu significado pessimista. Assim, as “situações-limite” não são “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são a “fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais”. (Paulo Freire, 2007, p. 104). Trata-se de barreiras diante das quais o ser humano pode assumir diferentes atitudes, encarando-as como obstáculos a serem vencidos ou submetendo-se.

significação dos alunos. Um corpo como objeto didático que não respeita as individualidades, que não acolhe os sujeitos.

Talvez a tarefa mais difícil a se realizar no contexto do Ensino de Ciências seja a discussão em torno do conceito de gênero. E afirmo isso porque as ideias sobre as categorias homem/mulher e feminino/masculino geralmente são articuladas pelas Ciências Biológicas de forma intrincada, de uma maneira tal que parece não haver distinção entre mulher/feminino e homem/masculino. O próprio determinismo biológico discutido e rejeitado em outras esferas do saber pode encontrar nas Ciências Biológicas um leito confortável e macio.

Um/a professor/a de Ciências que tem sua formação, por exemplo, na área de Biologia, talvez não tenha tido acesso às ideias acerca da construção social do gênero. Essa talvez seja uma limitação para uma abordagem emancipatória no Ensino de Ciências. Nosso currículo (e aí me incluo, porque foi o que vivi na graduação, no curso de licenciatura em Biologia) não contempla outras áreas do saber tão necessárias à formação dos professores. Mas isso é outra conversa.

CAPÍTULO 2 – Mapeando as trilhas

“Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros”
(Paulo Freire)

i. Algo sobre Educação Sexual para jovens e adultos

O sistema educacional brasileiro está organizado atualmente em dois grandes níveis: Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é subdividida em Educação infantil (crianças de até cinco anos), Ensino Fundamental (com nove anos de duração mínima, iniciando-se aos seis anos de idade) e Ensino Médio (mínimo três anos de duração). A organização da educação básica é flexível para atender aos jovens e adultos, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), onde se lê: "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria." (artigo 37, *caput*). Entretanto, Haddad (*apud* AGUIAR, SATO e QUAGLIO, 2001) afirma que a Emenda Constitucional N° 23 alterou o inciso I do artigo 208 da Constituição, restringindo o direito público subjetivo de acesso somente ao Ensino Fundamental regular, suprimindo a obrigatoriedade de oferta dessa modalidade de ensino escolar para jovens e adultos, o que mostra a contradição do direito que deveria assegurar o EF a todos.

As questões que dizem respeito à EJA me importam e interessam não apenas porque sou professora dessa modalidade, mas também porque se relacionam com processos sociais marginalizantes que a mim soam injustos. Questões sociais excluíram previamente esses alunos da educação formal. A consequência disso é a não-escolarização desses indivíduos – ou uma escolarização limitada que não atende a demandas várias. A própria condição de ‘adulto não-escolarizado’ reforça a condição de exclusão que afeta a vida dessas pessoas, influenciando no reconhecimento pessoal entre os indivíduos, no *status* que eles têm perante os grupos sociais onde circulam e no tipo de emprego e salário que podem vislumbrar. E o tempo, já dizia Cazuzu, *o tempo não pára*. Agora, ao decidir retornar à escola, na condição de alunos da EJA, encontrarão nova condição de exclusão, pois essa modalidade de educação é tida como de menor importância. Segundo Aguiar, Sato e Quaglio (2001),

A EJA não é prioritária como o ensino fundamental, então, não garante espaços de democratização ao universo de excluídos. Transforma a educação de jovens e

adultos, bastante diferenciada daquela de crianças e adolescentes aos quais se destina o ensino regular, em educação de segunda classe. Remete-se à reposição de estudos regulares, de caráter supletivo, do Ensino Fundamental (EF), desvinculando-o do mundo do trabalho, pois desconsidera a experiência de vida, trabalho e formação dessa parcela da população. (AGUIAR, SATO e QUAGLIO, 2001, p. 28).

Essa herança social que aloca os alunos da EJA nessas condições incomoda-me a alma e inquieta-me. Obriga-me a tentar percorrer um caminho no sentido contrário ao dessa lógica. Motivada por sentimentos de angústia e inquietação, optei por estudar possibilidades de atuações pedagógicas que contemplem o público da EJA, que o valorize enquanto aluno, e que me valorize e permita valorizar-me enquanto professora dessa modalidade.

Há uma diferença muito grande entre o público que frequenta o ensino regular e o público da Educação de Jovens e Adultos. O ensino regular é frequentado basicamente por crianças e adolescentes. A idade dos estudantes presentes em uma sala de aula é quase que homogênea. Oliveira (1999) utiliza o termo *especificidade etária* para se referir a esse padrão.

Nas turmas da EJA não encontramos essa homogeneidade a que se refere a ideia de *especificidade etária*. Pelo contrário. A diversidade etária é a marca maior do público que frequenta a EJA. Estão em sala jovens (a partir de seus 16 anos, no caso da escola em que trabalho) e adultos de diferentes idades. Como consequência, temos em sala de aula uma ampla gama de histórias de vida, experiências culturais e sociais bastante diversas reunidas em um único espaço. Oliveira (1999) afirma que em relação à EJA há outra condição, a que a autora se refere como *especificidade cultural*. Esse termo se refere a uma convergência entre as histórias de vida apresentadas pelos frequentadores da EJA, que se dá na condição sócio-histórica em que esses estudantes estão inseridos – como já mencionado, condição de exclusão, pois quem se matricula nessa modalidade de ensino são os que tiveram anteriormente uma passagem breve pela escola, não tendo concluído a formação básica no tempo previsto pelos sistemas de organização da educação brasileira.

Tanto os jovens quanto os adultos em questão fazem parte de um grupo de pessoas excluídas do universo da escolarização formal. Em sua maioria, estão voltando à escola após longos períodos de afastamento. Afastamentos, esses, por motivos vários – mas que estão sempre relacionados a questões sociais. Ainda que haja jovens nas turmas da EJA, estes também se encontram marginalizados em relação a esse processo, pois os jovens que frequentam essas turmas também não são aqueles que têm uma história escolar bem sucedida.

Em minhas experiências com a EJA, além do público que de há muito se distanciou da escola, também pude encontrar a presença daqueles que fracassaram como estudantes dos turnos regulares, ainda que tenham frequentado a escola, ou que de lá foram expulsos por

“problemas de comportamento” após atingirem uma determinada idade – quando já podem cursar o “supletivo”. Ao alcançarem essa idade, esses alunos estão obviamente defasados. Esses alunos mais jovens não representam um público que se distanciou da escola, mas ainda assim, de alguma maneira, representam alunos “que saíram da reta”. Esses alunos mais novos que frequentam as turmas na escola em que trabalho se tornam mais numerosos a cada dia.²²

Tal é o cenário em que atuo. Em cada sala de aula, cerca de 50 pessoas reunidas em um mesmo espaço pelos mais diversos motivos. Uma heterogeneidade de histórias de vida que converge devido a uma especificidade cultural. E, seja como for, essa heterogeneidade exige reconhecimento e trabalho - simplesmente porque existe.

No ensino regular, frequentar a escola parece uma prática necessária, talvez óbvia. Há a obrigatoriedade de os responsáveis legais das crianças e adolescentes matricularem seus filhos menores de idade, determinada em lei federal. Pensar crianças e adolescentes frequentando a escola nos parece óbvio. Nas turmas de EJA, os motivos que levam aqueles alunos à escola são os mais diversos e raramente estar em sala de aula parece óbvio.

Quando comecei a atuar como professora na EJA, apliquei um questionário²³ aos alunos perguntando os motivos pelos quais decidiram voltar a estudar. Obtive respostas das mais variadas. Alguns afirmam que desejam “aprender mais”. Outros, que precisam de um diploma para conseguir uma vaga em uma determinada empresa, ou para conseguir um cargo mais interessante no local em que trabalham. Alguns afirmam que voltaram à escola para incentivar seus filhos e netos a estudar e para ter mais informações para compartilhar com eles. Algumas alunas dizem que o momento em que estão na escola é a única folga que têm de seus trabalhos domésticos. Outras, que é “para se livrar um pouco do marido e fazer amigos”. Outros estão ali porque cumprem pena judicial e querem reduzi-la. Há ainda os jovens, os mais jovens, que muitas vezes estão na escola obrigados pelos pais. E há ainda aqueles que sequer sabem dizer ao certo o motivo pelo qual ali estão. Mas frente a qualquer um desses casos, uma coisa é certa: chegar a uma sala de aula às 19 h da noite e sair às 23 h, tendo que acordar, no dia seguinte, às 4 ou 5 da manhã pra trabalhar pesado não é para qualquer um. Não é óbvio e não é fácil.

Como já mencionei na apresentação deste trabalho, durante todo meu curso de licenciatura não fui preparada para trabalhar com esses alunos. Não li um texto sequer sobre

²² Essa situação evidencia uma espécie de manobra que se faz, remanejando alunos como uma espécie de “limpeza”.

²³ Elaborei e apliquei um questionário logo que entrei na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF) com objetivo de compreender melhor o público com que eu trabalhava, frente às primeiras dificuldades que encontrava no dia-a-dia.

EJA. Parece-me que esse público foi “esquecido” por meus professores durante minha graduação. Meus colegas de trabalho, pelo que já pude conversar e pelo que tenho ouvido, também não se prepararam ou estudaram para isso. Penso que há um grupo de pedagogos e professores que se dedicam a trabalhos sobre EJA, mas que, para muitos, é como se esse público não existisse. Atente-se que esse público não só existe como é numeroso. E o trabalho a ser desenvolvido com ele necessariamente tem de ser diferenciado. Oliveira (1999) nos coloca a necessidade de que refletir sobre como jovens e adultos pensam e aprendem envolve transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

A adequação da escola a esse público tem sido um processo lento. A escola, *a priori*, não foi concebida para eles, bem como os currículos e métodos de ensino. No que tange ao Ensino Regular, a organização da educação, de sua divisão em etapas, de seus conteúdos e currículos, supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento; supõe que certos hábitos, valores e práticas culturais não estejam ainda plenamente enraizados nos aprendizes; supõe que certos modos de transmissão de conhecimentos e habilidades sejam os mais apropriados para essa ou aquela etapa; supõe que certos aspectos do jargão escolar seriam dominados pelos alunos em cada momento do percurso escolar (OLIVEIRA, 1999). Esse conjunto de suposições, entretanto, nem sempre pode ser aplicado ao contexto das turmas de EJA. A maioria das vezes, não pode.

Especificamente em relação à Educação Sexual, há uma grande quantidade de trabalhos e publicações realizadas com e para crianças e adolescentes - de fato esse número é tão grande que eu não poderia escolher alguns trabalhos para citar aqui como exemplo. Um simples processo de pesquisa em mecanismos de busca na *web* é suficiente para ilustrar esse fato.

Para a Educação de Jovens e Adultos encontrei a situação oposta. É restrito o número de publicações direcionadas aos alunos da EJA sobre o tema²⁴, ainda que essa modalidade de ensino não seja assunto novo nos campos da Educação. Em relação à Educação Sexual, a

²⁴ Alguns dos poucos trabalhos encontrados : nos anais do 7º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte encontrei a publicação intitulada *Construindo conceitos biológicos e históricos com os temas reprodução e sexualidade, de maneira interdisciplinar*. Outro trabalho encontrado foi *Narrativas de jovens e adultos sobre a produção de desigualdades sexuais e de gênero*, de Cristiani Bereta da Silva, publicado nos anais do congresso FAZENDO GÊNERO 8 - Corpo Violência e Poder. Outro trabalho é a tese de mestrado intitulada *Breve olhar sobre a sexualidade na fala de professores da educação sexual de jovens e Adultos*, defendida em 2009 por Arnaldo Martinez de Bacco Junior, na UNESP.

questão da especificidade cultural desses alunos é bastante importante, pois o público da EJA é majoritariamente iniciado no que diz respeito à atividade sexual. Como já exposto anteriormente, falar sobre sexualidade, sobre sexo, sobre reprodução é, portanto, falar sobre o cotidiano e sobre a história de vida dos alunos da EJA. Essas experiências, em sala de aula, podem tornar as aulas bastante enriquecedoras.

Tendo adotado como ponto de partida a noção de corpo e sexualidade como produtos histórico-culturais associados a uma Biologia, acredito que o trabalho com jovens e adultos deve objetivar, principalmente, a possibilidade de uma ampliação mútua de consciências sobre os processos que constituem seus corpos, seus sexos e suas sexualidades. Mútua, pois não apenas o estudante deve poder ampliar a sua consciência, como acredito que um processo verdadeiramente educativo pode promover a ampliação da consciência dos professores. Para essa ampliação mútua de consciências tomo o diálogo como ponto de partida e como percurso, procurando inserir minha prática educativa no contexto da educação dialógica baseada nas propostas de Paulo Freire, sobre as quais escrevo um pouco na seção a seguir.

ii. Existir e deixar existir: da teoria à prática por meio do falar e do ouvir

Ao longo de todo o processo que envolve esse tal ‘*mstrar*’, procurei reunir aporte teórico e metodológico para construir uma proposta de trabalho coerente com uma abordagem emancipatória e problematizadora da Educação Sexual, e que pudesse ser utilizada com a EJA. Para percorrer esse caminho, o diálogo *freireano* foi escolhido como uma base para o percurso a ser trilhado.

Diálogo pressupõe encontro. Por definição, para haver diálogo há que existir um *Outro*. O encontro dialógico é, portanto, uma abertura para o outro e, nesse sentido, uma abertura para a pluralidade e para a diferença. É, também, uma abertura para um novo encontro consigo, a partir de olhares antes não acolhidos. O dialogar permite-nos acessar informações guardadas dentro de nós e, por vezes, dentro do outro – acesso que tantas vezes chega a incomodar, trazendo o que está latente, o que ainda não havia se transformado em palavras. Ele surge entre encontros e é capaz de promover outros novos encontros e desencontros. É capaz de distorcer noções em que acreditávamos, podendo nos levar a desacreditar de ideias que anteriormente tínhamos como verdades; desestabilizar respostas, provocar novas perguntas. É capaz de levar um pouco de nós ao outro e trazer um pouco do

outro até nós, em um movimento de entrega e acolhimento que pressupõe tolerância e hospitalidade. Para Paulo Freire (2005), o diálogo tem como consequência a confiança entre os parceiros da ação dialógica, “a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo”. Acredito que um determinado tipo de confiança seja necessário para que se inicie o diálogo, e, ao longo de seu exercício, um novo tipo de confiança se estabelece. Sendo assim, ao falar em dialogia falo em relações de confiança.

Por buscar nas concepções de Paulo Freire referência e norte para tratar o tema, não concebo a possibilidade de um diálogo que possa servir ao opressor, ou mesmo que seja opressor. Diálogos opressores são definidos por Freire (2005) como *antidiálogos*, e essa é uma perspectiva que adotarei como definição. Uma das condições básicas para o diálogo é a humildade, que deve coexistir entre educadores e educandos. Dialogar pressupõe repúdio à arrogância e à autossuficiência. Paulo Freire duvida da capacidade dialógica na esfera da arrogância, e nos pergunta “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?”. (FREIRE, 2005, p.93) O diálogo a que se refere Paulo Freire é o diálogo horizontal, onde não há uma hierarquia que o torne inviável.

Em oposição ao diálogo, que é horizontal, Freire (2005) nos apresenta o antidiálogo, que é vertical que pode se caracterizar tanto pelo *verbalismo* como pelo que ele chama de *ativismo*. O verbalismo seria a palavra despida da ação. O ativismo, por sua vez, é a ideia de uma ação tomada sem a palavra, sem reflexão. Essas ideias são antidialógicas visto que, para Freire (2005), o diálogo pressupõe conexão entre teoria e prática, entre ação-reflexão, pensar e agir.

Para Freire (2005), o diálogo pode possibilitar a inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que deve levar à crítica da situação e ao ímpeto de transformá-la. Essa visão é um dos aspectos norteadores desse projeto e das práticas pedagógicas nele propostas. Nesse sentido, há suposição do diálogo como base fundamental para a educação como prática da liberdade, sendo a palavra entendida como o signo cultural de mediação fundamental. A palavra é mediadora do ser humano com o mundo e tem a verdadeira função de transformar o mundo; o diálogo é uma exigência existencial, é o encontro de mulheres e homens para *serem mais* (FREIRE, 2005). A “dialogicidade pedagógica” nesse contexto é dependente do *diálogo autêntico*, que **depende** tanto da fala do educador quanto da fala do educando. É necessariamente não-aleatório, pois o professor atua nessa prática de forma diretiva.

Em uma metodologia de inspiração freireana, o diálogo precede o encontro interativo entre professores e alunos; ele se inicia na busca do conteúdo programático, antes mesmo da

elaboração dos programas de aula propriamente ditos. Segundo Freire (2005), a dialogicidade tem início quando o educador se pergunta em torno do que vai dialogar com os educandos. Ou seja, o conteúdo programático do processo educativo emerge ao longo de um processo investigativo ativo, quando o educador tentará conhecer o universo temático dos alunos, que é dado por um conjunto de *temas geradores*. Esse processo é chamado por Paulo Freire (2005) de *investigação temática*. Vejamos algo sobre o que Paulo Freire (2005) nos diz a respeito da elaboração do conteúdo programático:

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão de mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. (FREIRE, 2005, p.118)

Os *temas geradores* podem ser entendidos como questões em torno das quais a leitura do mundo dos alunos está organizada. Por meio da investigação do universo temático dos alunos – composto por tais *temas* – o educador busca “conhecer o pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas-geradores”” (FREIRE, 2005). Esse processo de buscar o reconhecimento da leitura do mundo que é feita pelos alunos não trata simplesmente de tornar os alunos um objeto de pesquisa. Pelo contrário, o professor objetiva, ao mesmo tempo, possibilitar a problematização dessa leitura por parte do educando (FREIRE, 2005). Ou seja, o educador busca conhecer a leitura do mundo dos educandos, mas busca também levar o educando a reconhecer a sua leitura do mundo criticamente, problematizando.

A ideia de problematizar em Paulo Freire está relacionada à ideia de problematizar as relações de poder que envolvem o contexto da realidade dos educandos. É uma problematização de caráter político, que se faz mediada pela linguagem. Essa problematização transforma em problemas elementos que aparentam ser fatos incontestáveis de uma realidade dada, líquida e certa. Dessa maneira, os educandos podem tomar maior consciência de situações e relações que podem ou não favorecê-los. Como nos coloca Garcia (2007):

...no pensamento freireano, a reflexão teórica sobre ação dialógica irrompe perspassada pela indignação ética contra esta desumanização em virtude da qual a matriz ontológica do ser humano – sua humanidade – é negada nas misérias, violências e opressões a que é submetido: humanidade calada, impedida de pronunciar o mundo e nele agir pela palavra. (GARCIA, 2007, p. 3).

Ao tomar consciência de sua situação no mundo e das opressões e violências a que são submetidos, por meio da dialogicidade, é possível que os educandos partam para a ação. Ao desvelar-se a realidade opressora, há a possibilidade da ação transformadora sobre o mundo, a *práxis*, que pode levar à emancipação dos alunos. A *práxis* para Paulo Freire é “derivada da ação dialógica e, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2005, p. 106).

Essa teoria de um diálogo que conduza à *práxis* é vinculada à ideia da educação libertadora como apresentada no capítulo 1 deste trabalho. Essa abordagem da educação não tem caráter assistencialista, o que a difere da concepção de *educação bancária*. É importante trazer essa reflexão, pois em muitos contextos educativos há uma visão romântica de educação como salvação, mas que na prática apenas tende a apresentar aos educandos as ideias e os conhecimentos concebidos pelos opressores como adequados, colaborando para o caráter domesticador da instituição escolar, o que remonta às ideias de Foucault exploradas no capítulo anterior.

A educação libertadora, que é problematizadora, não quer assistencializar, quer criticizar, permitindo reação a qualquer tipo de determinismo. Ela visa à superação de um intelectualismo alienante que atende ao opressor e oprime o educando, ignorando a sua leitura do mundo. É uma educação que se preocupa em recusar um pensar ingênuo em prol de um pensar crítico. Segundo Freire (2005, p. 95): “Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje marginalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens”. Esse pensar ingênuo é o pensar proposto característico da educação domesticadora.

Novamente, como feito anteriormente neste texto, podemos fazer uma aproximação, aqui, entre a teorização freireana e alguns temas discutidos por Foucault. A educação bancária, domesticadora por natureza, da maneira descrita por Paulo Freire (2005), muito se enquadra na imagem que Foucault tem da escola como instituição de sequestro. De maneira semelhante, podemos fazer uma aproximação entre a educação libertadora proposta por Freire e as ideias de Foucault acerca das relações de poder e as várias formas de resistência que dela surgem, apresentadas por Alfredo Veiga-Neto (2003). Seria uma proposta de educação libertadora uma forma de resistência? Penso que sim.

A dialogicidade como fundamento para a educação emancipatória é a base para as ações de intervenção em sala de aula que realizei junto aos alunos. Assumo, conforme as propostas apresentadas, um compromisso com a tentativa de alcançar uma relação dialógica

com os alunos para tentar fazer com que os diálogos sejam elementos para ação e reflexão que levem a transformações.

Partindo desses pressupostos, foi realizado um trabalho de caráter investigativo em sala de aula que auxiliasse a perceber as demandas dos alunos em relação às questões que concernem à Educação Sexual. A partir de determinadas percepções, tentei propor desafios de diferentes formas aos alunos a fim de viabilizar a *problematização* de sentimentos, situações, crenças, opiniões e concepções que emergiam dos diálogos estabelecidos.

Tendo como base as investigações realizadas, o material que surgiu mediante o confronto dialógico e a análise do percurso trilhado nesse processo, busco contribuir para a formulação de questionamentos que possam auxiliar a inserção de alunos e professores da EJA em trabalhos sobre ES cada vez mais críticos. A conscientização do sujeito é possível quando sua realidade e o processo cultural em que ele está inserido se tornam questões, e isso não é diferente para professores e alunos.

O projeto de pesquisa realizado em sala de aula se firmou em algumas etapas:

1. Investigação prévia do público em questão no que diz respeito a suas imagens e impressões sobre os assuntos relacionados à Educação Sexual no ambiente escolar, por meio de questionário;
2. Elaboração, implementação e registro de uma sequência de intervenções didático-pedagógicas na esfera da Educação Sexual;
3. Interpretação dos processos e resultados oriundos ao longo da implementação das intervenções didático-pedagógicas;
4. A reflexão sobre os resultados das análises.

Após análise e estudo dos resultados obtidos ao longo da pesquisa, trabalhei na consolidação de uma nova *Proposição Didática* capaz de ser utilizada por outros professores da EJA que tenham uma perspectiva de atuação comum com aquelas apresentadas por mim. Essa nova proposição é parte dos requisitos exigidos pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília (PPGEC-UNB).

São intenções deste trabalho, colaborar com a construção de conhecimentos a respeito do papel da Educação Sexual para a EJA e sobre os possíveis lugares que o Ensino de Ciências pode ocupar nesse contexto. Gostaria que tais conhecimentos contribuíssem para que professores e professoras de Ciências da EJA adotem novas perspectivas em suas práticas

docentes a partir das inspirações teóricas e metodológicas aqui apresentadas, tentando encontrar caminhos para lidar melhor com abordagens emancipatórias em suas práticas diárias de ensino.

A intenção de colocar as aulas de Ciências a serviço dos estudantes da EJA a partir de um ponto de vista crítico e libertador, que fuja às tradicionais visões hegemônicas a respeito do sexo e das sexualidades humanas, é elemento base para elaboração da trajetória da pesquisa e intervenções pedagógicas. Estructurei tal sequência de intervenções pedagógicas procurando sugerir trabalhos que estimulem práticas dialógicas, abrindo espaço para discussões, análise de materiais (textos, imagens), e tentando trazer questões para reflexões e resignificações de ideias sobre corpo, sexualidade e sobre a própria Educação Sexual.

Os objetivos específicos norteadores da pesquisa balizaram o desenvolvimento da proposição didática, e foram organizados pela busca de algumas respostas a perguntas exploratórias como:

1. Como os alunos da EJA participantes desta pesquisa percebem seus corpos em relação ao corpo que lhes é apresentado nas aulas de Ciências por meio dos modelos representados nos livros didáticos? Que relações são estabelecidas por esses estudantes no confronto de suas representações sobre o aparelho sexual e o encontro com o livro didático?
2. Que dificuldades esses alunos encontram para falar sobre sexo e sexualidade?
3. Quais são as principais dúvidas sobre fisiologia, anatomia, patogenias e mecanismos reprodutivos encontrados por esses alunos? Como pensam sobre a relação entre o corpo, a Biologia e o prazer? Que outros conteúdos correlatos eles desejam conhecer?
4. Como a experiência e a história de vida dos sujeitos da EJA se refletem nas aulas de ES? Como os mitos, tabus e suas religiões contribuem com o decorrer das aulas e dão contorno aos diálogos estabelecidos?
5. Quais são alguns dos aspectos que tornam tão difícil a abordagem desses assuntos em sala de aula e como transpor essas barreiras? Que dificuldades e conflitos são explicitadas pelos sujeitos dessa pesquisa em relação à ES?

A elaboração da proposição didática busca responder a questões como essas, originando objetivos específicos para a atividade pedagógica e parte do meu percurso metodológico, como:

- Discutir diferentes esferas que se unem na constituição da noção de corpo;
- Trabalhar modelos de corpo apresentados nos livros didáticos e a sua relação com ideias prévias;
- Discutir noções diversas sobre sexualidades;
- Falar e ouvir sobre possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana;
- Falar e ouvir sobre influências das diversas visões sobre sexo e sexualidade apresentadas em sociedade e o modo como produzem efeitos sobre a existência das pessoas;
- Acessar possíveis dificuldades no dialogar sobre esses temas.

A partir das práticas pedagógicas desenvolvidas desejei facilitar a superação de situações-limite vividas por mim e pelos alunos, contribuindo para a melhora das próprias aulas de ES.

Um arcabouço metodológico subsidiou a investigação empírica desse trabalho. Esse arcabouço será descrito na seção seguinte, que trata de descrever justamente as metodologias que embasam esse projeto.

CAPÍTULO 3 - Malas para a bagagem: metodologia do trabalho investigativo.

O investigador da temática significativa que, em nome da objetividade científica, transforma o orgânico em inorgânico, o que está sendo no que é, o vivo no morto, teme a mudança. Teme a transformação. Vê nesta, que não nega, mas que não quer, não um anúncio de vida, mas um anúncio de morte, de deterioração. Quer conhecer a mudança, não para estimulá-la, para aprofundá-la, mas para freá-la. Mas ao temer a mudança e ao tentar aprisionar a vida, ao reduzi-la a esquemas rígidos, ao fazer do povo objeto passivo de sua ação investigadora, ao ver na mudança o anúncio da morte, mata a vida e não pode esconder sua marca necrófila. (FREIRE, 2005, p. 117)

Os processos nos quais os educadores tentam explicitar as “situações-limite” nas quais encontram-se os educandos fazem parte do que Paulo Freire chama de “investigação temática”. É a investigação temática que permite a apreensão dos temas geradores que fazem parte do universo temático dos alunos. Investigar o tema-gerador é investigar o pensar dos homens referido à sua realidade, que é a sua práxis, nos fala Freire (2005). É investigar seus conhecimentos prévios, suas visões de mundo e suas demandas. Os temas geradores orientam a prática pedagógica na tentativa de superar situações-limite.

A temática deste trabalho surgiu, em certa medida, como demanda dos estudantes em sala de aula. A partir de várias conversas prévias, anteriores ao meu projeto de mestrado, que surgiu o desejo de concebê-lo e colocá-lo em prática, como relato na *Apresentação*. De alguma maneira, ainda que tangencial, entendo como parte da investigação temática todas as conversas e encontros que ocorreram antes mesmo do início formal do processo investigativo. Trata-se, neste caso, de uma releitura da ideia de “investigação temática”, pois não segue a proposta de Paulo Freire (2005), mas foi inspirada em suas ideias sobre esta categoria.

O projeto foi colocado em prática no ano de 2011, tendo seu início formalizado pelo momento em que conto e explico aos alunos sobre ele - o projeto. Em uma longa conversa contei meus anseios, dúvidas e justifiquei meu trabalho, e pude ouvir histórias, desejos e opiniões dos alunos a respeito dos temas relacionados à Educação Sexual. Posteriormente, apliquei um questionário que versa sobre aspectos relacionados à temática em questão. O questionário, que foi aplicado antes do início das intervenções, recebeu o nome de “*Questionário de aproximação*” (APÊNDICE B). Esse questionário foi elaborado com a intenção de conhecer, ainda que de forma superficial, a maneira como os alunos se relacionariam em um primeiro momento com as temáticas propostas, um pouco sobre quais

eram seus pensamentos sobre a ES na escola, um pouco do que conhecem sobre anatomia e fisiologia no que diz respeito ao sistema genital e algumas imagens sobre sexo, sexualidade e corpo.

Mediante análise e reflexão sobre as respostas dadas ao questionário, elaborei algumas práticas pedagógicas para trabalhar em sala com os alunos. Chamarei de *intervenções pedagógicas* às práticas realizadas com os alunos em sala de aula. As intervenções programadas para a sala de aula foram pensadas como práticas dialógicas, para auxiliar o encontro de uma sintonia entre os estudantes, os temas em questão e a professora (necessária para a criação de uma zona de acolhimento e confiança que permita a trajetória pedagógica intencionada) e, também, viabilizar a contínua apreensão de temas geradores, a problematização, o pensar cômico e, nesse sentido, a *práxis*. Ao longo do processo, mediante novas demandas percebidas, novas práticas pedagógicas eram idealizadas e estabelecidas. Todas elas foram registradas em cadernos de campo e analisadas por mim, de forma que, além de utilizados como fonte primordial para a elaboração das propostas de intervenção subsequentes às analisadas, os diálogos originários de tais práticas também foram material para a construção dos dados discutidos ao final do processo investigativo, que levam à *Reflexão Final* deste trabalho.

Estudei Biologia em minha graduação. Bacharelado e licenciatura. Tornei-me professora e leciono Biologia e Ciências Naturais. Sou uma professora enviesada por um olhar científico construído ao longo de minha vida e pela minha graduação.

Ocorre que a graduação em Biologia representa somente parte do material que compõe a lente com que olho para o que é conhecido como “a Ciência”. Há todo um arsenal de saberes, pensamentos e ideias, tantas outras áreas de conhecimentos, tantas leituras, vivências e histórias que escapam ao que a graduação em Biologia me trouxe e que ajudam a moldar não só esse meu *olhar para a Ciência* como, também, o meu modo de *olhar para “a Biologia”*. Este trabalho foi proposto e modelado, obviamente, em concordância com isso que chamo de “meu olhar”, como não poderia deixar de ser. Portanto, gostaria de esclarecer algumas noções epistemológicas antes de prosseguir, na medida em que elas estão totalmente relacionadas ao processo de escolha das abordagens teóricas e metodológicas que balizam a minha pesquisa.

O conhecimento científico é uma das muitas maneiras de se construir conhecimento, uma das muitas formas de se questionar e de se dirigir ao *mundo*. Essa modalidade apresenta especificidades que as diferenciam de outras formas de produção de conhecimento, como as

artes, a filosofia, a religião etc. Há um conjunto de regras, nem sempre explícitas, que regulam a produção nessa esfera do saber. Entre elas, um conjunto de métodos e técnicas que a enquadra. Isso, entretanto, não garante às Ciências um *status* mais elevado em relação aos outros modos de conhecer. Ou pelo menos penso que não deveria garantir.

As Ciências buscam produzir conhecimentos que se aproximem de supostas verdades no/do mundo. Tais conhecimentos são socialmente legitimados e é possível reconhecer mesmo uma ideologia cientificista que permeia nossa sociedade, que aparentemente credencia os conhecimentos de natureza científica para que eles ocupem um *status* diferenciado, como se estivessem no topo de uma hierarquia de saberes.

Não concebo os conhecimentos de natureza científica como “melhores” ou “mais adequados”, como “mais puros” ou como “mais verdadeiros”. Entretanto, reconheço que em nossa sociedade eles são extremamente valorizados e “respeitados”, carregados de credenciais que muitas vezes os concebem como verdades. São ensinados, de alguma maneira, na escola e são mesmo evocados para validar argumentos: “foi provado cientificamente”. Esse modo de produção de saberes acaba por estabelecer grandes redes de relações de poder em vários espaços sociais. Optei, então, por me dedicar, aqui, à produção de conhecimentos na esfera científica do saber, já que a julgo social e politicamente muito importante. Não pretendo, contudo, evocar nenhum resultado decorrente dessa pesquisa como *verdadeiro*. Não objetivo estabelecer conclusões categóricas sobre a Educação Sexual para jovens e adultos, mas apenas fornecer mais elementos para contribuir com as possibilidades múltiplas de se trabalhar seus aspectos. Mais do que encontrar respostas transitórias para as questões norteadoras do meu trabalho, pretendo possibilitar e incentivar a formulação de novas questões. Procuo discutir possibilidades, não determinar certezas. Essa postura é coerente com as imagens de ciência, natureza e conhecimento que nutro.

Por escolher trabalhar com pesquisa científica para compreender melhor parte do meu mundo, e conhecendo os métodos e técnicas dessa modalidade de pesquisa, sei que é necessário descrever as perspectivas metodológicas e os procedimentos adotados nesse trabalho. É o que farei a seguir.

i. Pesquisa-ação e a metodologia da pesquisa qualitativa

Como já mencionado, a pesquisa empírica que desenvolvi tem seus dados para análise construídos tanto a partir das respostas dadas ao questionário de aproximação quanto a partir

dos registros dos diálogos e acontecimentos ocorridos ao longo das intervenções em sala de aula, elaboradas e mediadas por mim. Assim, estou implicada no processo de construção de dados não apenas como observadora analítica, mas como sujeito ativo no modelar e desenrolar dos acontecimentos. Esta implicação no processo de pesquisa não existe apenas por ser a pesquisadora, mas também por interagir intencionalmente e diretamente no universo da pesquisa ao longo de sua realização. Esse é um compromisso importante que estabeleço com o processo educativo, com os alunos e comigo.

Todas as intervenções realizadas em sala de aula foram idealizadas no decorrer do próprio projeto, em um contínuo exercício de planejamento, ação, análise, avaliação e re-planejamento. Dessa maneira, o processo investigativo não ocorreu mediante a elaboração de planos de trabalho restritos, inalteráveis. Pelo contrário. Perante as respostas dadas pelos alunos às atividades propostas e seu envolvimento no desenrolar das atividades, em um exercício de escuta sensível, eu planejava as novas atividades a serem executadas. Cada atividade surgiu como tentativa de atender às demandas percebidas, objetivando o caráter dialógico do próprio planejamento. Quando reconhecia a necessidade de abordar outros temas que não surgiam diretamente como demanda dos alunos, eu os inseria, visto que, em um encontro dialógico, o professor também tem voz e autonomia para, frente ao universo de trabalho, propor novas questões que podem colaborar para a resolução de situações-limite. Essa é a noção de *tema-dobradiça*, apresentada por Paulo Freire (2005). Temas-dobradiças são temas que não surgem diretamente na discussão, nas práticas dialógicas, mas são fundamentais para a compreensão de vários aspectos relacionados aos temas em debate e que aparecem como necessários para a problematização.

A metodologia de investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas, com o objetivo de promover mudanças sociais; é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 292 e 293). Se partirmos de visões *micro*, em que pequenas formas de resistência atuam como respostas a práticas de poder que se exercem nas diversas relações que estabelecemos em sociedade, podemos perceber o compromisso que assumo nesse projeto com o *pensar mudanças sociais* por meio de práticas educativas emancipatórias. Tais práticas intencionam possibilitar questionamentos sobre as noções normalizadoras que geralmente se apresentam aos alunos nos processos de educação mais tradicionais, e, também, um repensar sobre os significados das diferenças que leve ao acolhimento e à legitimação das diversas formas de *ser*. Ademais, buscam, também, questionar as normas que tradicionalmente os sistemas de

educação apresentam como legítimas. Enfim, tais práticas têm caráter político e estão comprometidas com mudanças sociais. Como professora-investigadora, envolvo-me ativamente na busca racional e sistemática por novas práticas pedagógicas que atendam à abordagem emancipatória de ensino na esfera da Educação Sexual, para alterar e melhorar a minha prática pedagógica e oferecer reflexões e matéria de pensamento para outros professores que desejem, também, modificar as suas práticas.

Além disso, a pesquisa que apresento neste trabalho pode se inserir no contexto da investigação-ação, pois este é um termo genérico que se refere a qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre o agir no campo da prática e investigar a respeito dela, conforme descrito no texto de Tripp (2005) e representado, nesse mesmo texto, pelo diagrama a seguir:

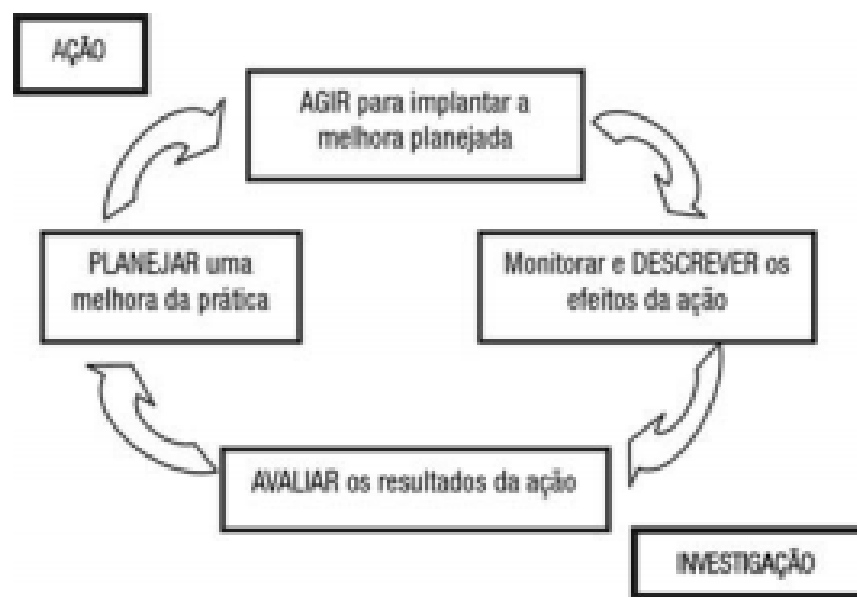


Figura 1. Diagrama da representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação. Fonte: TRIPP, 2005 p. 446

Um dos desenvolvimentos do processo de investigação-ação é a pesquisa-ação, na qual técnicas consagradas de pesquisa são utilizadas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática (TRIPP, 2005). A pesquisa-ação tem natureza reflexiva,

problematizadora e intervencionista, proporcionando forte interação entre pesquisador e participantes. Para Barbier (2007), a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela conecta estudo e ação, compondo um estudo *para* ação. Estudar para modificar, para ressignificar, para resolver conflitos. Essa perspectiva da pesquisa-ação se conecta com os caminhos sugeridos por Paulo Freire para superação da educação bancária em prol da educação libertadora. O cerne do problema situa-se na questão da mudança; a pesquisa-ação busca, sempre, uma mudança, termo que nem sempre é sempre fácil de precisar (BARBIER, 2007, p. 45).

No contexto deste trabalho, o desenrolar da pesquisa altera as ações em sala de aula, por aumentar a percepção a respeito das imagens, ideias, dúvidas e conflitos que os estudantes apresentam e contribuir para a tomada de consciência em relação a tais momentos pedagógicos. A prática diária é objeto de pesquisa, e a pesquisa altera a proposta pedagógica. Em um movimento em espiral, a prática pedagógica apresenta, continuamente, novas demandas, que alteram, por conseguinte, a pesquisa e a própria prática. É um movimento constante de ir e vir, que permite mudanças de caminho e perspectivas, sempre em busca da melhoria da prática, da resolução de situações e problemas apontados pelos alunos, da conscientização, ação e reflexão, remetendo à noção de *práxis*. “A pesquisa-ação torna-se ciência da *práxis* exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento”, afirma Barbier (2007, p.59).

Barbier (2007) descreve uma modalidade que chama de pesquisa-ação emancipatória. Nela, há uma conexão entre a proposta de trabalho que aqui apresento e seus pontos essenciais, que transcrevo:

pressupõe-se que os pesquisadores técnicos (por exemplo, os docentes de uma escola) percebam o processo educativo como um objeto passível de pesquisa; pressupõe-se que esses pesquisadores percebam a natureza social e as consequências da reforma em curso; pressupõe-se, enfim, que eles compreendam a pesquisa mesma como uma atividade social e política, portanto ideológica. (BARBIER, 2007, p.60).

Todos esses pressupostos acolhem minha proposta de trabalho. A ideia, nesse contexto, é a de uma professora que reflete sobre sua prática por meio de um processo de pesquisa que baliza o desenvolvimento de outras novas práticas. Essas últimas permitem e incitam novas questões. O processo de pesquisa e as ações que dele decorrem são continuamente analisados e avaliados. Esse é um processo eminentemente reflexivo, que encontra suporte pedagógico na noção de “professor pesquisador reflexivo”, noção esta que vai de encontro a ideias de Paulo Freire. Para Paulo Freire, a pesquisa é parte da ação docente

e o professor é pesquisador por essência, necessitando, entretanto, que se perceba e se assuma dessa maneira.

Fazendo pesquisa educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para por em prática os resultados da pesquisa, não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento. (FREIRE, 1990, p.36)

Em consonância com o referencial teórico pedagógico escolhido como norteador para o desenvolvimento deste trabalho, o arcabouço metodológico que utilizo para dar suporte à minha pesquisa-ação é inspirado na metodologia da pesquisa qualitativa.

A metodologia de pesquisa qualitativa está mais comprometida com os processos do que com os supostos resultados de um determinado processo investigativo, e os processos não são analisados em termos de quantidade ou frequência. Minha pesquisa têm características intrínsecas que encontram suporte na abordagem qualitativa e justificam minha escolha por essa abordagem, sendo elas: 1) o fato de atuar ao mesmo tempo como professora e como pesquisadora; 2) os dados, que em sua maioria partem de diálogos e resultam de interações discursivas que ocorrem no ambiente de pesquisa, e 3) o processo dinâmico de construção e re-construção das propostas de trabalho de acordo com a análise do decorrer do processo.

A elaboração de uma proposta de trabalho que atenda às necessidades do público da EJA em relação à Educação Sexual é o objetivo principal do projeto de pesquisa e, por isso, não há teorias a serem confirmadas ou refutadas. Deseja-se, sobretudo, construir uma proposta pedagógica lastreada nos diálogos emergidos frente aos conteúdos propostos neste trabalho para atender significativamente às demandas dos alunos.

Bogdan & Biklen (1994) apontam características da investigação qualitativa que estão presentes na minha proposta, sendo elas:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- A investigação qualitativa é descritiva.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva.
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Os principais dados que resultam da pesquisa são discursivos. O registro das interações discursivas foi realizado por mim, que, como anteriormente citado, atuei como professora e como pesquisadora. Recorri à noção da escuta sensível²⁵ no decorrer das intervenções pedagógicas e da análise dos registros, tanto para tecer quanto para extrapolar tais registros, transformando-os em dados, analisando-os e discutindo-os. Além dos registros dos diálogos realizados em sala de aula, respostas a questionários e outras atividades realizadas pelos alunos em sala de aula foram utilizadas como material para a construção de dados. Mediante termo de consentimento os alunos autorizam a análise e publicação desse material. (APÊNDICE A).

Dados discursivos devem receber tratamento diferente de dados numéricos. Ao analisar as interações discursivas de forma pormenorizada, objetivo construir, a partir dos elementos analisados, o maior número de informações possíveis, interpretando-as à luz de minhas perspectivas teóricas-acadêmicas e de minhas vivências pessoais – como não poderia deixar de ser. É comum utilizarmos a expressão “extrair” dados para se referir ao material discursivo que surge no decorrer da pesquisa. “Extrair”, nesse caso, vem entre aspas, porque a própria extração de informações a partir dos dados coletados já não é possível sem a implicação da autora da pesquisa. O ato de extrair, nessa proposta, já pressupõe o ato de interpretar. A metodologia de pesquisa qualitativa admite e reconhece essa qualidade que é inerente a um processo de pesquisa como este. E não poderia ser diferente: há que se considerar a minha implicação como professora-pesquisadora não apenas na “extração” ou na interpretação dos dados, mas, sobretudo na construção deles.

ii. Metodologia e procedimentos para construção e análise de dados e resultados

Como já mencionado, questionários respondidos por escrito pelos alunos e diálogos estabelecidos em sala de aula compuseram o principal material que deu suporte à análise de

²⁵ A escuta sensível trata de um escutar/ver que se apoia na empatia, onde o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos. Ela reconhece a aceitação incondicional do outro (Barbier, 2007, p. 94). Essa descrição da escuta sensível diagnostica seu caráter dialógico.

dados referentes à pesquisa, além de terem sido também a principal fonte de informações a subsidiar a elaboração da *Proposição Didática*. O material foi analisado segundo os pressupostos metodológicos da *Análise de Conteúdo*, e por meio desse viés metodológico foram construídos os principais dados que resultam da pesquisa, sobre os quais teço reflexões.

Utilizo a expressão “construção de dados” por entender que os dados de uma pesquisa não são “dados”, no sentido de fornecidos, presenteados ou simplesmente “apresentados”. Entendo que os dados são elementos construídos pelo pesquisador de acordo com suas crenças, visões e concepções teóricas, atuando como elementos textuais que são interpretados à luz dos processos inerentes à própria pesquisa e ao pesquisador. Eles são construídos ao longo do processo de pesquisa e ao longo da análise do material que emerge da pesquisa. Entretanto, por questão de praticidade afirmo, ao longo do texto, que “coletar, analisar e interpretar” dados.

Para interpretar os dados discursivos que emergem ao longo da pesquisa, escolhi fazer uso de pressupostos da Análise de Conteúdo (AC), porque o ponto de partida dessa perspectiva teórico-metodológica é a **mensagem** presente nas comunicações, que, por definição, expressa necessariamente um significado e um sentido, e está articulada às condições contextuais de seus produtores (FRANCO, 2008).

A AC é definida por Laurence Bardin (1977) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando um determinado rigor como forma de não se perder na heterogeneidade do seu objeto. É uma perspectiva teórico-metodológica que se preocupa com métodos de validação das análises interpretativas oriundas de dados discursivos, atingindo uma interpretação profunda dos textos. Essa interpretação pode ser supostamente alcançada mediante comparações contextuais estabelecidas entre os conteúdos dos dados presentes nas mensagens. Segundo Bardin (*apud* FRANCO, 2008, p. 24),

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

Da maneira como é proposto inicialmente por Bardin, a AC forja um aspecto de neutralidade em relação às análises realizadas. Isso remete a uma concepção positivista de ciência, em que uma análise neutra poderia garantir a apreensão dos conteúdos da natureza, por meio do exercício da razão. Não consigo conceber uma análise de comunicações que se

baseie em critérios tão sistemáticos e tão objetivos, justamente porque a análise de conteúdo é articulada, como já dito, às condições contextuais de seus produtores. Nesse sentido, não concebo que os produtores da mensagem sejam a fonte emissora da mensagem ou que os pesquisadores sejam tão somente a fonte receptora, mas entendo, sim, que há uma relação que se estabelece entre o emissor e o receptor-decodificador da mensagem, que é única.

Toda mensagem traz muitas informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais etc, como nos coloca Franco (2008). Da mesma maneira, todas essas informações são dependentes da interpretação do receptor-decodificador, suposto autor das inferências, que trabalhará à luz, também, de suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe etc. Logo, mais que decodificar mensagens, a AC presta-se a contribuir para a construção de dados discursivos à luz de teorias e visões de mundo do próprio pesquisador, que orientam a sua concepção de realidade.

Essa perspectiva metodológica dialoga com a pesquisa de natureza qualitativa, visto que utiliza indução e intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar, como salienta Roque de Moraes (1999). Esse autor explica que a matéria-prima para a análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, sendo objetivos dessa abordagem metodológica captar os sentidos simbólicos dos conteúdos, que nem sempre são manifestos e cujos significados não são únicos.

Compreender significados e simbologias a partir da análise de conteúdos presentes em dados discursivos pressupõe interpretação. As pesquisas de natureza qualitativa assumem a interpretação como indissociável dos processos analíticos. Por isso, compreendo a perspectiva metodológica da análise de conteúdo como processo que dialoga com a investigação qualitativa.

Todo processo interpretativo depende da compreensão do contexto em que se dá a comunicação – e, nesse caso, a pesquisa. Assim, o local onde se desenrola a pesquisa, a minha implicação enquanto autora do projeto, os alunos participantes, as formas de codificação utilizadas são apenas alguns dos aspectos que influenciam o tratamento, a análise e, portanto, a construção e interpretação dos dados. A finalidade da análise de dados da maneira como escolhi realizar não é generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenômenos investigados. Nessa abordagem, as categorias são construídas ao longo da análise,

resultando de um processo de sistematização progressivo e analógico, como conceitua Moraes (1999).

São procedimentos da análise de conteúdo a descrição, a inferência e a interpretação das mensagens, sendo que a descrição diz respeito à enumeração das características do texto; a inferência aparece como procedimento intermediário que permite a passagem da descrição à interpretação; e a interpretação é entendida como sendo a significação concedida a essas características. Dessa maneira, produzir inferências seria a razão de ser da análise de conteúdo, concedendo a ela relevância teórica. A construção das inferências na AC pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da *práxis* de seus produtores e receptores, acrescidas do momento histórico/social da produção. (FRANCO, 2008).

Tendo apresentado os objetivos da pesquisa, evidenciado o referencial teórico e apresentado o material a ser analisado, parto para a apresentação de alguns procedimentos da análise do material.

Para facilitar a organização e sistematização dos dados produzidos durante o processo investigativo, optei por elaborar categorias analíticas, de forma a nortear o trabalho de análise dos dados e de reflexão sobre eles. Tais categorias foram construídas ao longo da leitura e análise do material investigativo, de maneira que elas não simplesmente emergiram, mas foram estruturadas com base nos elementos conceituais previamente discutidos e a maneira como eles surgiram nas discussões em sala de aula, tendo em mente os principais objetivos da pesquisa. Certamente, caso a leitura do material coletado fosse realizada por outra pessoa, seriam outras as categorias construídas.

Ao longo da leitura das respostas dadas ao questionário de aproximação, após ler e reler inúmeras vezes as transcrições dos diálogos que ocorriam em sala de aula, e, sem dúvida alguma, após ler e reler o suporte teórico-conceitual de todo esse trabalho de pesquisa, construí primeiramente unidades de análise. Segundo Franco (2008), as Unidades de Análise dividem-se em: Unidades de Registro e Unidades de contexto.

A Unidade de Registro, como, por exemplo, palavras-chave, temas recorrentes, personagens recorrentemente evocado, é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com categorias levantadas. O tipo de Unidade de Registro que escolhi foi prioritariamente o Tema. E nesse contexto os temas recorrentes passíveis de serem agrupados em unidades temáticas foram *corpo*, *Educação Sexual*, *sexualidade* e *gênero*.

A Unidade de Contexto pode ser considerada como o “pano de fundo” que imprime significado às Unidades de Análise. É a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, correspondendo ao segmento da mensagem, cujas dimensões são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro (FRANCO, 2008). A Unidade de Contexto que descreve as Unidades de Registro são trechos dos diálogos e das respostas dadas aos questionários, que dão sentido ao tema. Parte desse material está transcrito no capítulo 5, quando discuto os resultados deste trabalho.

Os recortes, em termos de Unidades de Registro e Unidades de Contexto, fazem parte do que Bardin (1977) chama de *etapa da codificação*. Segue-se a essa etapa o processo de *categorização*, que se faz sobre as unidades de registro, agrupando-as sob um título mais geral. Nessa etapa, elaborei categorias analíticas, por meio de critérios de agrupamento e classificação, baseadas nos temas determinados nas unidades de registro e em seu contexto mais geral.

O processo de formulação das categorias envolveu muita leitura e releitura dos pressupostos teóricos e do material discursivo. Tais categorias foram avaliadas, reavaliadas e, muitas vezes, modificadas ao longo do processo, tendo sido de fato definidas *a posteriori* em relação à pesquisa empírica. A partir da análise dos questionários e das intervenções, agrupei, para cada um desses eventos, os principais dados em três categorias analíticas, a seguir:

Análise dos questionários

- (Ia). *Corpo, matriz da sexualidade? Imagens e impressões.*
- (IIa). *Educação sexual – ideias e concepções.*
- (IIIa). *Educação sexual – dificuldades e tensões.*

Análise das intervenções

- (Ib). *Corpo, matriz da sexualidade? Imagens e impressões.*
- (IIb). *Educação sexual – ideias e concepções.*
- (IIIb). *Educação sexual – dificuldades e tensões.*

A elaboração de tais categorias foi um processo bastante difícil, pois os registros das conversas ocorridas ao longo das intervenções trazem muitos elementos interessantes, e agrupá-los em algumas poucas categorias muitas vezes provocava a sensação de reduzi-los. A leitura e releitura da transcrição dos encontros me traziam, a cada momento, novas e

diferentes ideias para abordar as mensagens. Determinar o que seria privilegiado, enfatizado no decorrer das análises foi, de certo modo, exercitar a prática do desapego. As categorias formalizadas e apresentadas aqui agrupam apanhados de mensagens que se conectam com um todo maior e que, por isso, são analisados de maneira conjunta. Entretanto, a leitura do material de campo viabilizaria um sem-número de outras categorias a depender de nosso olhar, de nossos interesses, de nossas leituras prévias e, claro, do tempo disponível para trabalhar. A seguir, apresento o critério de elaboração de cada categoria um pouco mais pormenorizado, para que o leitor possa compreender o sentido que atribuo a cada uma delas.

Ia e Ib. Corpo, matriz da sexualidade? Imagens e impressões sobre corpos

O título dessa categoria analítica sugere dúvida em relação ao eixo temático proposto pelos PCNs, que postulam o corpo como matriz da sexualidade. Ao longo de todo o texto, pudemos conhecer outras reflexões sobre sexualidade que tornam difícil conceber o corpo como sua matriz. Um dos múltiplos significados da palavra matriz, segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), está relacionado à ideia de fonte, origem. De acordo com o enfoque proposto, não é possível conceber o corpo como matriz da sexualidade, e torna-se difícil encontrar uma suposta matriz para esse dispositivo. O que agrupo, então, nessa categoria, são algumas imagens e ideias sobre corpo que surgiram durante os trabalhos, que em certa medida podem ajudar a compreender como elas se cruzam, ainda que na tangente, com as imagens relacionadas à sexualidade que os alunos têm.

IIa e IIb. Educação sexual na EJA – Ideias e concepções

Essa categoria foi elaborada para agrupar as principais ideias que os alunos têm sobre o que seja a Educação Sexual – sobre o que ela fala, a quem ela deve se dirigir, como ela deve ser realizada – e, ao mesmo tempo, agrupar as principais demandas percebidas ao longo do trabalho sobre seus temas.

IIIa e IIIb. Educação sexual na EJA – Dificuldades e tensões

Essa categoria tenta agrupar as dificuldades e tensões encontradas ao longo do percurso, que podem servir como uma espécie de referencial para o desenvolver de práticas

futuras. Obviamente, as dificuldades e tensões que aparecem durante as aulas estão relacionadas às ideias e concepções que os alunos têm sobre todos os temas abordados (corpo, sexo, sexualidade, gênero), e também sobre as ideias e concepções que têm sobre a Educação Sexual.

Após explicitar os principais fundamentos teórico-metodológicos, passo, então, ao próximo capítulo, onde apresento o desenvolvimento e o percurso trilhado ao longo do processo de investigação empírica realizado em sala de aula.

CAPÍTULO 4 – Pé na estrada - caminhos da investigação

A investigação empírica teve como base uma sequência de intervenções planejadas e executadas por mim junto aos estudantes em sala de aula, que foram registradas e posteriormente analisadas. As intervenções foram realizadas durante o primeiro semestre do ano de 2011 junto a uma turma de 7ª série da EJA, na escola em que atuo como professora, em São Sebastião, XIV Região Administrativa (RA) do Distrito Federal.

O Distrito Federal é uma Unidade da Federação integrada por 28²⁶ Regiões Administrativas, que abrigam funções e contingentes populacionais que permitem classificá-las como cidades. Essas RAs, entretanto, não possuem autonomia política e são administradas pelo Governo do Distrito Federal. Na RAI, onde se localiza o centro principal, residiam 6% da população do DF em 2005. Essa RA é onde se encontra a região do Plano Piloto, que funciona como centro funcional principal (núcleo) concentrador de atividades geradoras de empregos. Lá se localizam os órgãos públicos do governo federal e seus prédios, renomados hospitais, clínicas, e escolas, e é onde se encontra o principal *campus* da Universidade de Brasília (os novos *campi* foram fundados para atender a exigências do Reuni, sendo que o primeiro deles, o de Planaltina, teve seu primeiro vestibular para seleção de alunos em 2006)²⁷. É uma região administrativa que excluiu, na medida do possível, o contingente pobre da população do DF, que devido ao elevado custo de vida nessa região ocuparam as regiões periféricas da cidade.

As regiões administrativas obviamente apresentam peculiaridades que as diferenciam umas das outras. Algumas funcionam de fato como cidades, principalmente as mais distantes do Plano Piloto, contando com uma dinâmica e um contingente populacional próprios de cidades. Outras funcionam como bairros, caso das regiões mais próximas, a exemplo dos

²⁶ Até 2003 eram 19 RAs, sendo elas: RAI – Brasília, RA II – Gama, RA III – Taguatinga, RA IV – Brazlândia, RA V – Sobradinho, RA VI – Planaltina, RA VII – Paranoá, RA VIII – Núcleo Bandeirante, RA IX – Ceilândia, RA X – Guará, RA XI – Cruzeiro, RA XII – Samambaia, RA XIII Santa Maria, RA XIV – São Sebastião, RA XV – Recanto das Emas, RA XVI – Lago Sul, RA XVII – Riacho Fundo, RA XVIII – Lago Norte, RA XIX – Candangolândia. Outras cinco novas RAs foram criadas a partir de 2003, sendo elas: RA XX - Águas Claras, RA XXI – Riacho Fundo 2, RA XXII - Sudoeste/Octogonal e RA XXIII – Varjão. Em 2004 foi criada a RA XXIV - Park Way. Posteriormente foram criadas as RAs XXV, XXVI, XXVII e XXVIII, respectivamente do Setor de Indústria e Abastecimento (SAI), Sobradinho II, Jardim Botânico e Itapuã.

²⁷ A UnB é a única Universidade pública no Distrito Federal. O primeiro vestibular realizado para ingresso de alunos foi em 1962. A construção de três novos *campi* a partir do ano de 2006 é parte do projeto de expansão da Universidade de Brasília e está relacionada à implementação de metas do Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto 6.096/2007), Para atender a metas do Reuni a UnB criou nessa última década os *campi* de Planaltina, Ceilândia e Gama.

Lagos Sul e Norte, que possuem uma dinâmica e uma população que se encontram muito integradas ao Plano Piloto.

Cidades como São Sebastião eram, até há pouco, chamadas de *idades-satélite*. Oficialmente este termo não é mais utilizado, porém não foi eliminado do vocabulário brasileiro. A expressão cidade-satélite sugere, justamente, que há uma distância entre essas cidades e o Plano Piloto, distância geográfica e social. Sugere, além disso, que essas cidades orbitam em torno do Plano. São Sebastião dista cerca de 20 quilômetros do centro de Brasília, sendo considerada uma região de periferia, não apenas no sentido geográfico, mas também no sentido sociológico. Grande parte dos moradores desta Região Administrativa trabalha no Plano Piloto ou em outras RAs que oferecem maior número de empregos (Taguatinga, Lago Sul, Sudoeste) ou empregos melhores remunerados. Por esse motivo, São Sebastião assume função de “cidade-dormitório”, caracterizando-se por um baixo dinamismo econômico, marcado pela pouca diversidade das atividades de comércio e serviços, sendo predominante o uso residencial (CAIADO, 2005). São Sebastião atualmente tem população estimada em 100 mil habitantes, sendo predominante a população jovem da cidade (47%)²⁸. Dados de 2004 indicavam que 41,1% da população dessa RA possuíam o ensino fundamental inconcluso, sendo que somente de 18,5% daquela população concluíra o 2º grau.²⁹

A escola em que foi realizada a pesquisa é o **Centro de Ensino Fundamental São José**, localizada no bairro homônimo, que oferece ensino fundamental regular para crianças e adolescentes durante o dia e educação de jovens e adultos no período da noite. A maioria dos estudantes atendidos na EJA por essa escola trabalha durante o dia, muitos deles em outras RAs. Muitos vão diretamente do trabalho para a escola, realizando longas jornadas diárias antes que retornem a seus lares para dormir. Há mulheres que trabalham em suas próprias residências durante o dia e frequentam a escola durante a noite. Alguns dos alunos levam seus filhos pequenos para a sala de aula por não terem quem cuide deles durante o horário de aula. Há, também, muitos adolescentes que por motivos vários são encaminhados às turmas da EJA, conforme tratado anteriormente.

Todos os encontros ocorreram durante aulas de Ciências cedidas pelo professor regente da turma, oficialmente professor de Ciências das turmas de 7ª série na escola, à época. Foram realizados 12 encontros ao longo do semestre letivo, uma vez por semana, alguns com duas horas/aula de duração e outros com apenas uma hora/aula de duração. A turma em que

²⁸ http://www.saosebastiao.df.gov.br/045/04503002.asp?slCD_ORIGEM=26675

²⁹ Fonte: SEPLAN/CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2004

foram desenvolvidas as atividades era bastante heterogênea, reunindo homens e mulheres das mais variadas idades. As mulheres eram maioria. O número de participantes em cada aula era bastante variável, devido às especificidades do público em questão. Por esse motivo não é possível precisar o número de alunos da turma, que variava a cada encontro. Uma média de 20 alunos por encontro pode ser garantida.

As intervenções foram realizadas segundo os pressupostos já explicitados. Cada intervenção foi cuidadosamente registrada, sendo algumas em cadernos de notas e outras em gravações em áudio. As anotações realizadas em caderno foram privilegiadas, pois as considero menos invasivas, menos “ameaçadoras”. O gravador costuma ser mais recomendado e é o meio mais utilizado para registros de dados discursivos verbais, mas além de ser mais invasivo, ele não capta expressões faciais e comentários que ocorrem ao longe, que pude capturar e registrar em cada uma de minhas anotações. É possível que eu tenha perdido mensagens que pudessem vir a se tornar importantes, mas como toda análise de dados se faz sob os filtros dos autores, entendo que o próprio registro inaugura uma etapa analítica, a escolha entre o que será ou não anotado. Todos os registros realizados por mim durante as intervenções foram previamente autorizados pelos estudantes, mediante assinatura de um termo de consentimento, já mencionado anteriormente (APÊNDICE A).

A seguir, apresentarei uma breve descrição do processo de pesquisa empírica realizado em sala de aula.

i. A dinâmica da pesquisa empírica

1º encontro - O primeiro encontro que tive com a turma em questão tratou da apresentação do meu projeto de mestrado e seus objetivos. Foi um encontro em que eu expus oralmente alguns pressupostos do trabalho e contei aos alunos sobre como nasceu o projeto. Expliquei um pouco também sobre a ideia de pós-graduação e mestrado, contando sobre o desafio de elaborar uma dissertação e um produto pedagógico que pudesse ser utilizado nas aulas de Ciências sobre ES. Expliquei a necessidade da assinatura do termo de consentimento por parte deles e combinei as datas dos próximos encontros.

2º encontro – Apresentei aos alunos o **questionário de aproximação**, explicando o sentido que imprimia a ele. O questionário foi elaborado com intenção de introduzir alguns temas

específicos, por meio de perguntas que levassem os estudantes a expor alguns problemas, dificuldades e opiniões frente aos temas propostos, como um modo de realizar uma pequena sondagem. É no momento em que elaboro as questões e quando os estudantes respondem ao questionário de aproximação que iniciamos o diálogo e o processo investigativo, em que os participantes são desafiados a expor opiniões e sentimentos frente a temas que sabem que passarão a fazer parte de nossos encontros. Os estudos dos conteúdos presentes nesses questionários me ajudaram a delimitar alguns de nossos temas geradores e permitiram pensar elementos para delinear o trabalho pedagógico posterior. A aplicação do questionário de aproximação ocorreu ao longo de uma hora/aula inteira. Recomendei aos estudantes que respondessem ao questionário sem se identificarem, pois gostaria que o ato de responder estivesse imbuído da menor sensação de controle e vigilância possível. A análise desses questionários contou com esse “prejuízo” que o anonimato traz: não poder dar nome às pessoas, comparar respostas de homens e mulheres, jovens e adultos. Mas, considerando todo o contexto educativo e os principais objetivos do questionário, julguei melhor assumir esse prejuízo.

3º ao 12º encontros – Apresentação e realização das intervenções pedagógicas. As intervenções foram realizadas e analisadas segundo concepções e pressupostos já explicitados ao longo do texto deste trabalho. Para apresentá-las, organizei os principais procedimentos e objetivos de cada proposta de intervenção em quadros, a fim de facilitar a leitura e consulta posteriores. Os quadros a seguir apresentam os nomes dados às intervenções, a duração de cada uma delas, como foram organizadas e seus principais objetivos. A duração de cada encontro é apresentada em hora/aula, o que é equivalente a 50 minutos. Abaixo de cada quadro, apresento uma breve descrição do desenrolar de cada intervenção, para ajudar a nortear a futura leitura das análises que fiz sobre o material registrado.

Intervenção #1 – Modelando corpo de homem e corpo de mulher.

Duração: 2 h/aula

Organização da atividade:

- Os estudantes trabalharam em grupos, escolhidos livremente por eles.
- Cada grupo recebeu um pacote de argila pequeno.
- Os grupos foram orientados a modelar um corpo feminino e um corpo masculino, procurando dar ênfase aos aspectos sexuais. Os estudantes foram orientados a modelar o corpo segundo sua anatomia externa e a enriquecer os modelos com o máximo de detalhes anatômicos possíveis.

Objetivos da atividade: proporcionar, por meio de uma atividade provocadora, o diálogo entre os estudantes a respeito do “corpo do homem” e do “corpo da mulher”; permitir que noções a respeito do corpo emergjam entre os alunos; abrir espaço para que o desconforto, a timidez e a vergonha se manifestem e, aos poucos, se dissolvam; possibilitar conflitos que conduzam a reflexões sobre os temas correlatos à ES.

Breves comentário e reflexão sobre intervenção #1

Expliquei à turma que trabalharíamos com a confecção de modelos humanos em argila a fim de identificarmos as estruturas anatômicas presentes no aparelho sexual humano conhecidas, com enfoque na estrutura externa do corpo. Os alunos foram orientados a modelar um boneco que representasse um corpo de homem e um boneco que representasse um corpo de mulher. Ou seja, seriam modelados dois bonecos por grupo. O trabalho foi realizado em grupo, para que juntos, dialogando, pudessem confrontar saberes prévios, pudessem se desinibir um pouco e se permitirem falar, evidenciando e refletindo sobre possíveis conflitos.

Os grupos foram formados voluntariamente, mas notei que os alunos mais velhos se separaram dos mais jovens. Homens e mulheres misturaram-se nos grupos. Observei que prioritariamente os homens modelavam bonecos que se referiam à mulher e as mulheres modelavam bonecos que se referiam ao homem.

No início do trabalho houve timidez e certo constrangimento. Os alunos se olhavam e murmuravam coisas, baixinho. Não demorou 10 minutos para que todos estivessem a falar alto, a rir, a fazer piadas. Discutiam, riam e debochavam dos bonecos. Chamavam-me às

mesas para perguntar se era daquele jeito mesmo que era pra fazer. O engajamento na atividade foi bastante positivo, tanto que, ainda que a aula estivesse a ocorrer no último horário, nenhum dos alunos pediu para sair mais cedo. Ao final da atividade, os alunos se reuniram em torno da mesa onde estávamos alocando os bonecos, faziam piadas e comentários sobre a estética dos modelos. Gostei do envolvimento dos alunos na atividade, pois eu tinha medo que modelar bonecos em argila soasse “infantil demais”. Mas percebi que não, que além da atividade gerar descontração entre os alunos ela, na verdade, incitava diálogos sobre temas relevantes para a ES. Percebi também que o trabalho em grupo funcionaria bem naquela turma. Houve certa descontração que acreditei que facilitaria meu trabalho nas aulas seguintes. E, de fato, facilitou. Dessa atividade, emergiram muitas imagens interessantes sobre o corpo feminino, que apresentarei na análise do material.

Intervenção #2 – Diálogos sobre o aparelho sexual humano.

Duração: 2 h/aula

Organização da atividade:

- Os estudantes trabalharam em grupos, escolhidos livremente.
- Cada aluno recebeu uma imagem retirada de um livro didático que ilustra órgãos do aparelho sexual, com ênfase nos órgãos internos (ANEXO A).
- Os grupos foram orientados a tentar atribuir nomes aos órgãos indicados na figura. Tais nomes eram atribuídos de acordo com o vocabulário prévio dos estudantes, sem interferência da professora.
- Cada grupo recebeu uma imagem sobressalente para colocar as respostas e entregar para a professora.
- Após o término da atividade, foi realizada discussão relacionando a modelagem feita com argila (na aula anterior) e o modelo apresentado no livro didático, com atribuição de “nomes técnicos” (formais) às estruturas representadas.

Objetivos da atividade: reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes associados ao sistema sexual feminino e masculino; observar a relação que se estabelece entre a linguagem própria dos alunos e a nomenclatura “técnica” associada às estruturas representadas; incentivar o diálogo; apresentar a nomenclatura técnica aos alunos.

Breve comentário sobre intervenção #2:

A ideia central dessa proposta foi motivar um diálogo a respeito de representações didáticas do aparelho sexual humano apresentadas em livros de Ciências, confrontando com saberes prévios.

Apresentei aos alunos dois desenhos esquemáticos de aparelho sexual masculino e feminino. As imagens foram obtidas do livro didático **Corpo Humano**, concebido pelo grupo **Sangari** para o programa “*Ciência em foco*” (2006), desenvolvido pelo GDF para as escolas da rede de ensino público. As imagens encontram-se no *Anexo A*.

Propus aos alunos que trabalhassem novamente em grupo. Entreguei duas imagens para cada aluno. Uma delas referia-se a um homem e a outra a uma mulher. Entreguei, ainda, uma cópia sobressalente de cada uma das imagens a cada grupo, para que, ao final da atividade, os alunos colassem as imagens em seus cadernos e me devolvessem uma de cada com as respostas à atividade recomendada.

Os grupos receberam as seguintes orientações: 1) Identificar qual das imagens se refere ao homem e qual à mulher; 2) Identificar em que posição encontra-se o corpo representado; e 3) Indicar os nomes das estruturas apontadas por setas, com o nome que soubessem.

Alguns grupos demoraram a chegar a um acordo sobre qual era a posição do corpo representado na imagem. Justificavam uns para os outros sua opinião. Não lhes parecia óbvia a leitura da imagem. Mas assim que identificassem o sexo representado na imagem e a posição dos corpos, os alunos iniciaram o trabalho que lhes pareceu mais complicado: desvendar o nome de tantos órgãos internos e alguns externos. No início, alguns dos alunos ficavam constrangidos por não saber o suposto “nome técnico” dos órgãos representados e não se sentiam à vontade para escrever os nomes populares. Mas, aos poucos, entre um comentário e outro, o clima em sala tornava-se mais descontraído e os alunos foram escrevendo. Sempre me chamavam em suas mesas para reclamar que não conheciam isso ou aquilo; que não estavam sabendo identificar essa ou aquela estrutura, com uma sensação mesmo de desconforto. Tentei sempre tranquilizá-los, dizendo que depois faríamos uma roda para apresentar os nomes técnicos das estruturas. Após entregarem as respostas à atividade e colarem a imagem no caderno, organizamo-nos em roda e então eu apresentei os nomes “técnicos” de cada estrutura. Os alunos fizeram registros no caderno.

Intervenção #3 – Diálogos sobre aparelho sexual feminino.

Duração: 2 h/aula

Organização da atividade:

- Os estudantes trabalharam em grupos. Foi solicitado que formassem grupos separados de acordo com o sexo.
- Uma imagem que representa um modelo de vulva foi entregue aos estudantes (ANEXO B).
- Os estudantes foram orientados a nomear as estruturas apontadas na imagem segundo seus conhecimentos prévios, sem ajuda da professora.
- Após a atividade, os alunos sentaram-se em roda e houve um confronto dialógico entre a imagem trabalhada, um modelo tridimensional de vulva feito em silicone apresentado pela professora, e as próprias ideias e concepções dos alunos sobre a vulva.
- Foram atribuídos os nomes técnicos das estruturas apontadas.

Objetivos da atividade: reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes associados à genitália externa feminina; observar a relação que se estabelece entre a linguagem própria dos estudantes e a nomenclatura “técnica” associada às estruturas representadas; possibilitar o diálogo entre os estudantes; apresentar a nomenclatura técnica aos estudantes; reconhecer imagens e concepções dos alunos sobre o corpo feminino.

Breve comentário sobre intervenção #3

A proposta para esse encontro tem como inspiração a proposta para a intervenção #2. Orientei que os estudantes sentassem em grupos separados por sexo: homens e mulheres. Entreguei a cada aluno do grupo uma imagem que representa uma vulva e, a cada grupo, uma cópia sobressalente. Da mesma maneira que no encontro anterior, os alunos deveriam atribuir nomes às estruturas indicadas na imagem com setas. Essa imagem gerou muito mais polêmica, timidez e certo constrangimento. Muitos dos alunos riam, as mulheres pareciam

desconcertadas, tímidas. Os alunos engajaram-se bastante na atividade e em cada grupo a imagem teve forte repercussão.

Ao final da atividade, nos organizamos em roda e eu apresentei um modelo de vulva feito em silicone. O confronto da imagem com o modelo foi bastante interessante e houve muitas reações diferentes por parte dos alunos. Após observarmos o modelo em silicone e seus contrastes com o modelo esquemático em papel, falei o nome técnico de cada estrutura e surgiram algumas dúvidas e curiosidades.

Houve uma discussão bastante interessante, realizada na roda de conversas, sobre os possíveis tabus que envolvem a genitália feminina. A discussão teve início quando a aluna Josélia constatou que a representação da genitália feminina não estava presente no livro que ela havia levado para consultar durante a aula. Motivada pela constatação da aluna sobre a inexistência dessa imagem no material em questão, propus uma conversa com a turma sobre possíveis explicações para o fato de que, em muitos livros, o capítulo de sistema reprodutor não traz representações esquemáticas da vulva. Os alunos se engajaram nessa discussão, que apresento ao longo da análise de dados mais à frente.

Intervenção #4 - Diálogos sobre a genitália masculina; diálogos sobre “corpo, sexo e prazer”.

Duração: 2 h/aula

Organização da atividade:

- Discussão coletiva a respeito dos temas com base na discussão sobre as imagens apresentadas nas aulas anteriores.

Objetivos da atividade: reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes associados à genitália externa masculina; observar a relação que se estabelece entre a linguagem própria dos estudantes e a nomenclatura “técnica” associada às estruturas representadas; possibilitar o diálogo entre os estudantes; apresentar a nomenclatura técnica aos estudantes; dialogar sobre a relação entre corpo, sexo e prazer.

Breve comentário sobre intervenção #4

A ideia central desse encontro era trabalhar melhor os aspectos relacionados aos órgãos sexuais masculinos. Entretanto, quando cheguei à sala, Zenilda e Josélia me aguardavam com materiais didáticos em mãos. Livros e cartilhas que traziam os assuntos discutidos na intervenção anterior. Novamente, a genitália feminina entrou em questão e a aula seguiu com uma discussão que relacionava anatomia feminina, sexo, prazer e dominação.

As alunas queriam saber e falar sobre o clitóris, e a turma engajou-se nas questões que relacionam a vida amorosa a prazer, falaram sobre o respeito à mulher e discutiam questões relacionadas a machismo e sujeição das mulheres em diferentes culturas. A aula toda foi marcada por essa conversa, que motivou a participação de grande parte da turma, compondo uma parte importante dos registros analisados no capítulo seguinte.

Intervenção #5 – Quem não tem?

Duração: 1 h/aula

Organização da atividade:

- Trabalho com texto literário – A bailarina – Chico Buarque e Edu Lobo.
- Leitura coletiva do texto.
- Os alunos respondem individualmente, por escrito, ao questionário.

Objetivos da atividade: motivar uma reflexão a respeito da constituição dos sujeitos e das particularidades que individualizam os seres humanos; reconhecer a existência de uma pressão social em torno do corpo e do comportamento humano; possibilitar reflexões sobre a construção social das individualidades e sobre o caráter normativo e normalizador das concepções que existem sobre feminino e masculino.

Breve comentário sobre intervenção #5

A intenção era de trabalhar a relação indivíduo-sociedade no que diz respeito aos nossos modos de ser, nossos padrões de normal, de beleza, de perfeição, problematizando normas de conduta e regras de normalização. Para isso, levei para cada aluno uma cópia do texto “Ciranda da Bailarina”, de Chico Buarque e Edu Lobo (APÊNDICE E). O texto trazia, no verso da página, um questionário para que fosse respondido após a leitura. A ideia era, a

partir das respostas dadas ao questionário, mobilizar uma discussão temática na intervenção subsequente (#6).

Comentei que muitas vezes podemos utilizar outros tipos de produção – que não só a científica – para perceber como o contexto social em que vivemos pode denunciar os modos de pensar dessa sociedade, e como isso faz parte e constrói as nossas vidas. Após a leitura em voz alta, coletiva, os alunos sorriram. Pareciam ter gostado da letra da música. Em seguida, responderam ao questionário. Ao final da intervenção, levei os questionários para casa a fim de realizar a leitura prévia das respostas que guiariam a discussão em sala de aula na próxima intervenção.

Intervenção #6 – Quem não tem? Conversa sobre texto literário.

Duração: 1 h/aula

Organização da atividade:

- Discussão coletiva das respostas dadas ao questionário

Objetivos da atividade: discutir em grupo as ideias apresentadas pelos estudantes como resposta ao questionário, enfatizando os aspectos relacionados às influências e pressões sociais que constroem os indivíduos.

Breve comentário sobre a intervenção #6

O encontro intencionava a debater as respostas dadas pelos alunos ao questionário distribuído no encontro anterior, sobre o texto de Chico Buarque e Edu Lobo. Apresentei alguns pontos de vista e respostas, tentando criar uma dinâmica dialógica sobre a relação indivíduo e sociedade em seus modos de ser.

Foi complicado alcançar o que eu objetivava somente com as respostas dadas ao questionário, pois muitos dos alunos não responderam às questões da maneira como eu esperava, ou como eu gostaria. Mas ser professora também passa por isso: compreender que nem sempre os acontecimentos se dão conforme o esperado, dentro do planejamento. Nesse

caso, as respostas dos alunos passaram por outros aspectos, sendo críticas, mas não direcionadas para o tipo de crítica que eu planejara propor por meio da leitura reflexiva do texto.

Direcionei, então, a conversa a partir de algumas respostas que escolhi e de algumas sugestões de interpretação para o texto. Tecemos uma boa conversa sobre o que a sociedade exige e espera de homens e mulheres, com muitos depoimentos e polêmicas. Obviamente, este é um assunto que tem mil possibilidades de abordagem, mas nos centramos nos aspectos levantados pelos próprios alunos. A conversa acabou pendendo para discussões sobre possibilidades da vida sexual, onde a questão da homoafetividade foi levantada e discutida, de forma bastante opressora por parte da maioria dos alunos. Motivada por essa discussão, combinei de levar para os alunos, na aula seguinte, um texto sobre homossexualismo no reino animal, para trazer mais e novos elementos para esse debate.

Intervenção #7 – Outras formas de ser

Duração: 1 h/aula

Organização da atividade:

- Leitura em voz alta realizada pela professora do artigo “Homossexualismo no Reino Animal” (ANEXO C).
- Discussão sobre as possibilidades da vida sexual humana com base na leitura do artigo.

Objetivos da atividade: discutir sobre as imagens acerca do sexo e da sexualidade em nossa sociedade; problematizar as influências políticas, religiosas e de outras naturezas sobre a vida das pessoas; problematizar a extensão que a sociedade tem sobre a vida sexual humana.

Breve comentário sobre a intervenção #7

O primeiro momento da aula foi destinado à leitura de um resumo que fiz do texto da Revista Superinteressante. Fiz a leitura em voz alta. Em seguida, iniciou-se um longo debate.

O debate foi marcado por posturas religiosas e preconceituosas. Muitos alunos contaram histórias e se posicionaram. Os alunos religiosos, de alguma maneira, tomaram conta da discussão, tornando a conversa um tanto opressora. Eu intervi pouco, pois estava

ainda em busca de uma postura que pudesse diluir tal opressão e que, ao mesmo tempo, não fosse autoritária e silenciadora. Alguns dos alunos não gostaram da discussão e não quiseram participar. O clima em sala de aula foi tenso do início ao fim. Muitos conflitos se instauraram em mim durante e após a intervenção, gerando reflexões que apresento em minhas análises.

Intervenções #s 8, 9 e 10 – Reprodução humana: uma possibilidade sexual.

Duração: 1 h/aula por encontro.

Organização da atividade:

- Apresentação dos conteúdos relacionados a anatomia, fisiologia e mecanismos reprodutivos por parte da professora
- Apresentação de dúvidas e comentários por parte dos alunos

Objetivos da atividade: fornecer elementos teóricos para tentar contribuir com uma maior compreensão por parte dos estudantes a respeito do fenômeno da reprodução humana.

Breve comentários sobre as intervenções #s 8, 9 e 10

Quando anunciei aos alunos os temas de que trataríamos a partir da intervenção #8, houve sorrisos. Os alunos mostraram grande interesse, e Jacira afirmou: “*Oba, agora que começa a parte prática!*”.

De fato, há muitas dúvidas sobre os mecanismos de funcionamento do organismo humano e sobre as questões derivadas dos conhecimentos sobre anatomia e fisiologia. Os alunos querem saber, mas não somente saber, sobre óvulos e espermatozoides, testículos e ovários. Querem saber sobre o ciclo menstrual, a *potência* sexual masculina, os métodos contraceptivos (principalmente desejam entender melhor a vasectomia e a ligadura das tubas), têm curiosidades sobre doenças e querem entender melhor como é a gestação. Essas três aulas foram dedicadas exclusivamente a debates dessa natureza, tendo gerado muitos diálogos sobre sexo, corpo, sexualidade e gênero que foram fundamentais para a análise dos diálogos anteriores e, também, para a elaboração da proposta final do material pedagógico.

Consideração final sobre o fim das intervenções

No início do trabalho de investigação empírica, tracei um calendário de intervenções junto aos alunos da 7ª série. Entretanto, o trabalho na rede pública de ensino com EJA, à noite, traz sempre uma série de imprevistos e surpresas.

Em dois dos encontros previstos houve falta de luz na escola. Em outros dois tive que “dispensar os alunos”, pois nenhum outro professor da turma havia comparecido e minha aula seria a última (por mais que eu considerasse minha pesquisa importante, não teria a audácia de obrigar aqueles alunos a permanecerem por 4 horas na escola para esperar a minha aula, e eles também não esperariam). A própria Diretoria Regional de Ensino (DRE) marcou uma reunião com todos os professores não prevista no calendário escolar. O calendário de provas que surgiu no final do período alterou também a possibilidade da realização de encontros subsequentes aos #8, 9 e 10. Assim, a sequência de intervenções terminou na intervenção #10.

Certamente, não pude propor intervenções novas referentes a todos os elementos que nasciam em decorrência dos diálogos estabelecidos. Também não tive um encontro final para formalização de uma avaliação sobre o projeto. Entretanto, como avaliar é um processo e não um momento, tive a oportunidade de avaliar e de ter o projeto avaliado pelos estudantes o tempo todo. Um ouvido atento para as falas dos alunos e um olhar focado em suas expressões faciais auxiliaram-me a avaliar o resultado desse projeto. Para além de falas e olhares, a abordagem constante dos alunos nos corredores, outras salas e no próprio estacionamento da escola para falar sobre questões relacionadas a corpo, sexo e sexualidade serviram como elementos avaliativos e serão acolhidos ao longo da análise e reflexões finais. Tendo esclarecido isso, passemos ao capítulo 5.

CAPÍTULO 5 - Alguns pontos de chegada – Resultados e discussões.

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais,
é só a fazer outras maiores perguntas.

(João Guimarães Rosa)

i. Análise dos questionários de aproximação

“Antecipei a resposta. Tenho muitas dúvidas a serem tiradas.”

(Uma resposta ao questionário de aproximação)

(Ia). Corpo, matriz da sexualidade? – Imagens e impressões sobre os corpos.

A análise das respostas dadas ao questionário de aproximação indica que os estudantes sentem-se inseguros em relação aos conhecimentos que possuem sobre seus corpos. “*Não conheço nada sobre meu sistema sexual*”, afirma uma aluna. Essa resposta é bem parecida com a de vários outros alunos. A maioria das respostas versa sobre o corpo como um suposto desconhecido.

Diante das respostas dadas a perguntas como “1. *Você considera importante a Educação Sexual na escola? Explique sua resposta*”, “2. *Este tipo de assunto te interessa?*” e “7. *Você acha que conhece e compreende bem o modo como o seu sistema sexual funciona?*” é possível perceber uma tensão entre o que chamo aqui de conhecimentos técnicos e conhecimentos vivenciais. Os estudantes parecem não reconhecer seus conhecimentos prévios, “não-técnicos”, como legítimos ou como suficientes, como nos diz um aluno ao afirmar que “*como eu existem muitas pessoas que precisam saber mais sobre esse assunto, para prevenção de doenças e até mesmo conhecer seu próprio corpo.*” Há várias possibilidades de conhecer algo. Que conhecer é esse ao qual o aluno faz referência? Que tipo de conhecimento está em falta e que ele acredita poder ser acessado por meio das aulas de Ciências?

Afirmações como as citadas acima começam a direcionar um possível trabalho em sala de aula, e indicam a necessidade de resgatar com os estudantes a validade que seus

conhecimentos, provenientes de sua experiência, têm frente ao seu dia-a-dia e a necessidade de se delinear qual é o “conhecimento que falta”. Frente a respostas como essas, questiono-me como planejar, a partir dessa referência, um encontro pedagógico em que eu possa compreender o que esses estudantes dizem não conhecer, o que desejam conhecer, e o que talvez eles efetivamente já conheçam, sem saber que conhecem, porque não encontram respaldo em relação aos seus saberes? E, para além das demandas desses alunos, o que a mais, como professora, eu teria a oferecer? O que de novo e de importante eu poderia introduzir?

É possível notar, por meio da insatisfação que demonstram acerca de seus conhecimentos prévios, que os alunos em questão atribuem importância e legitimidade aos conhecimentos de natureza científica. É sobre esse tipo de conhecimento que eles parecem esboçar uma “vontade de saber mais”. Por meio das respostas dadas ao questionário, entendo que esses alunos atribuem ao espaço escolar a responsabilidade de ensinar “sobre o corpo”. Pode-se inferir que, para eles, cabe à escola atuar como caminho para a superação de obstáculos que fazem do corpo sexuado um suposto desconhecido e, ao que tudo indica, é como se as aulas de Ciências fossem um espaço apropriado para isso.

É bem verdade que, por se tratar de uma professora de Ciências aplicando um questionário, os estudantes tendem a pensar sobre questões biológicas relacionadas ao seu corpo e seu sistema sexual na hora de produzir suas respostas. E é bem verdade, também, que a Biologia pode responder a algumas questões que dizem respeito a corpo e sexo. Mas será somente sobre sua fisiologia e anatomia que esses estudantes querem saber?

Essa vontade de saber indica a necessidade de organização de processos pedagógicos e estruturas didáticas que possam dar conta de auxiliar a responder as perguntas feitas por esses jovens e adultos, pois para eles há um “algo além” a ser conhecido e apreendido em sala de aula. Mas de fato deve-se pensar também em propostas que recolham informações sobre o que os alunos querem discutir, ouvir, aprender. Certamente, parte desses conhecimentos a Biologia pode ajudar a responder. Outra parte, entretanto, não. A construção dos conhecimentos sobre corpo, como vimos, cabe a várias esferas de produção de conhecimento, ainda que haja uma tendência em legitimizar-se o discurso médico-científico como único legítimo, fruto de um legado positivista³⁰. Aliás, não só o médico-científico, o próprio discurso biológico mesmo, que parece nunca ter estado tão em voga.

³⁰ Quando falo em “legado positivista” nesse contexto, refiro-me a uma herança deixada por uma filosofia do conhecimento realista e objetivista, que imprimia ao conhecimento científico o poder de traduzir o mundo objetivo, devendo ser estendida inclusive aos domínios das ciências humanas e sociais. Essas concepções

Ao responderem questões mais diretas, que objetivavam investigar o conhecimento desses alunos sobre aspectos biológicos relacionados aos órgãos sexuais/genitais e mecanismos fisiológicos a eles associados, pude perceber que há uma lacuna muito grande entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos prévios trazidos por esses alunos. Deve-se investir, nesse caso, em práticas pedagógicas que contemplem esses conhecimentos, até mesmo como forma de viabilizar problematizações de outras naturezas. Observemos algumas respostas dadas à questão de número 8, que traz a pergunta “O que é a menstruação das mulheres? Por que as mulheres ficam menstruadas?”.

“É para purificar.”

“É o ciclo da mulher que a natureza de Deus fez.”

“Pelo meu entender a menstruação serve para manter os filhos dentro da barriga”

“Porque elas precisam liberar aquele sangue”

“Eu não sei bem explicar, mas acho que é para fazer uma limpeza no útero”

“É um sangramento todos os meses para amadurecer os ovários”

“É um sangramento que ocorre uma vez por mês para ela poder engravidar”

“Porque elas têm muito sangue, aí tem que liberar para poder vir um sangue novo e se reproduzir”

“É um sangramento que a mulher tem porque é obrigatório”

“Eu realmente não sei”

“E eu que sei, pergunta pra elas!”

Respostas como essas se multiplicam. Alguns buscam o caminho da fisiologia – ainda que sem sucesso; outros recorrem à natureza e a Deus; e há ainda aqueles que simplesmente reconhecem “*não saber*”.

A ideia de limpeza e purificação em relação ao período menstrual é recorrente nas respostas. Em uma resposta, podemos ler “*É um modo de fazer limpeza dentro do organismo da mulher*” e, em outra, “*Menstruação é uma regra que vem todo mês para eliminar todas as impurezas. Apesar de ser ruim, é bom pra mulher.*”. Esses dizeres nos conduzem a uma ideia de corpo impuro, de sujeira. O corpo da mulher disporia de um mecanismo para eliminar todas as impurezas – diferentemente do corpo do homem, já que este não menstrua. As mais

variadas ideias sobre menstruação permeiam a imaginação do ser humano há muito. Atualmente, há uma tendência em compreender a menstruação sob o ponto de vista fisiológico, mas nem sempre foi assim. Furlani (2009), ao discutir sobre mitos e tabus envolvidos na temática sexo e sexualidade humana, nos conta que “os Nayaar, uma sociedade da Índia, acreditam que o homem que copular com uma mulher menstruada provavelmente ficará impotente” (FURLANI, 2009, p. 149). E ainda que “entre os esquimós asiáticos, há a crença de que o contato com uma mulher menstruada pode contaminar o homem e levá-lo a se afogar no mar” (FURLANI, 2009, p. 151).

A vinculação entre menstruação e sujeira ou menstruação e impureza que aparece nas respostas indica uma visão negativa em relação a esse fenômeno que faz parte do ciclo de ovulação da mulher em idade reprodutiva. “*Para a mulher limpar o organismo e não causar nenhum tipo de doença*”, afirma um/a aluno/a. A ideia de impureza associada ao feminino é antiga. Vimos com Schott (1996), anteriormente neste texto, algo sobre a negação do corpo. Em seus estudos, a autora nos fala sobre a associação entre corpo e impureza que remonta às origens filosóficas das tradições da filosofia ascética³¹. Essas origens remontam às ideias de Platão, que, como sabemos, influenciou tanto as ideias do cristianismo como uma série de outras tradições filosóficas que fazem parte da cultura ocidental.

A oposição entre pureza da verdade e a poluição do corpo acha-se ligada no pensamento de Platão a uma interpretação das mulheres como exemplificando os atributos nocivos da existência física, que interferem no controle racional. Platão reiteradamente caracteriza as mulheres como perigosamente influenciadas pelas sensações, sentimentos e apetites. Portanto, o conhecimento ideal de Platão deve ser entendido no contexto do seu denegramento do corpo e das mulheres, com a consequência de que a existência fenomênica em geral é encarada como uma corrupção do mundo das ideias.” (Schott, 1996, p. 19)

Em consoância com a ideia de impureza feminina, a visão negativa sobre o significado da menstruação é histórica, e a história embasa a construção de crenças, concepções, visões de mundo. Segundo transcrição realizada por Castro (1988 *apud* FURLANI, 2009), podemos ler no Levítico 15³²:

quando uma mulher tiver seu fluxo de sangue, ficará impura durante sete dias [...] Todo móvel em que ela se deitar durante sua impureza, será impuro, e igualmente tudo em que ela se assentar. Quem tocar em sua cama lavará suas vestes, banhar-se-

³¹ Essas tradições ascéticas serviram como base para as tradições filosóficas que têm como paradigma a objetividade, como é o caso da filosofia de Kant (Schott, 1996).

³² Levítico é um dos livros do Antigo Testamento, sendo um livro teocrático que traz, entre outras, as normas do puro e do impuro.

à em água, e ficará impuro [...] Se alguém dormir com ela, e for tocado por sua impureza, será impuro durante sete dias, e toda cama na qual se deitar será impura. (CASTRO, 1988 *apud* FURLANI 2009, p. 151).

E se acharmos que o Levítico é texto antigo demais, podemos recorrer às ideias de Tomás de Aquino, apresentadas por Schott (1996). A autora nos diz que Tomás de Aquino “argumenta que a ‘poluição’ menstrual deve impedir o coito quando a mulher o deseje, mas não quando o homem o queira” e nos faz lembrar sobre a grande influência que esse pensador religioso teve na transmissão de ideias cristãs à ciência e à filosofia (SCHOTT, 1996, p. 95). Sabemos que o sangue menstrual faz parte da descamação do endométrio quando não ocorre a gravidez uterina, mas talvez não seja mera coincidência as ideias populares a respeito de menstruação falarem sobre sujeira e impureza; talvez não seja apenas “um modo de dizer”.

Como nos mostra o questionário, a menstruação não é bem compreendida até mesmo pelas alunas, as mulheres. É possível, então, imaginar que para os alunos homens a menstruação seja muito mais misteriosa. Um trabalho sobre a menstruação pode ser feito para visar a diagnosticar e discutir visões preconceituosas sobre esse fenômeno, tentando uma diluição de tais atitudes negativas frente a esse ciclo orgânico pelo qual, durante parte de sua vida, a mulher passa. Além de dissolver atitudes negativas e preconceituosas, é realmente importante esclarecer que a menstruação é um fenômeno vivido de maneiras diferentes por cada mulher: para algumas, pode ser extremamente desconfortável e doloroso; para outras, é um processo que passa quase despercebido. Se algumas evitam o sexo e não sentem tanto desejo durante essa fase do ciclo, outra se sentem mais estimuladas e não enfrentam problemas em manter relações sexuais quando menstruadas, não fazendo sentido determinar que uma postura seja correta e a outra errada.

Uma maior compreensão da menstruação pode aliviar e tranquilizar homens e mulheres em relação a muitas situações vividas no cotidiano. Quando lemos uma resposta como “*É sangramento que a mulher tem de 28 em 28 dias*”, podemos perceber a presença de um mito fisiológico, que é a ideia de que o ciclo de uma mulher saudável deve durar 28 dias. Ou de que esse ciclo acontece necessariamente de forma regular. Como o questionário foi respondido em anônimo, não posso afirmar se a resposta anterior foi dada por um homem ou por uma mulher. Entretanto, ou respostas como essas foram dadas simplesmente para tentar “acertar uma pergunta de Ciências” ou elas representam um desconhecimento acerca do fato que os ciclos menstruais, em realidade, variam – tanto entre mulheres como em relação a uma mesma mulher ao longo de sua vida. Essa matéria pode ser discutida na perspectiva das diferenças entre as mulheres e de tudo que está envolvido no fenômeno do ciclo menstrual:

questões de ordens fisiológicas, psicológicas, emocionais. Discutir a variação no ciclo de mulheres, de uma mesma mulher, enfim, é discutir a influência de diferentes fatores na vida fisiológica. É discutir a respeito de como o stress, o cansaço, a tranquilidade, os medicamentos, a alimentação e outros possíveis elementos do cotidiano afetam a nossa biologia, constroem nossos corpos. Além disso, discutir a variação da ocorrência dos fenômenos biológicos pode ser discutir os lugares da *diferença*, visto que não somos máquinas biológicas para funcionar mediante programação divina. Ou mediante programação genética. Ou, o que parece facilitar o argumento, *programação da natureza*. Essa discussão pode levar à constatação de que o organismo humano não funciona como uma máquina e não deve ser concebido como tal.

Na tentativa de responder ao questionário, há muitos afastamentos e muitas aproximações entre os saberes da Biologia e os saberes prévios que esses alunos trazem sobre o ciclo feminino, e percebi tanto dúvidas com relação ao denominado “período fértil” quanto a presença de vários saberes trazidos pela experiência. As questões 9 e 10 do questionário perguntavam, respectivamente: “*O que é o período fértil da mulher?*” e “*Como a mulher pode saber se está no período fértil?*”. Foi interessante perceber que a experiência de vida desses estudantes se mostrou bastante entrelaçada com as concepções que têm a respeito desse aspecto do ciclo. Essa é uma diferença marcante no trabalho com a EJA. Em todos os trabalhos que realizei com alunos do ensino médio regular ou infantil não constatei tamanha gama de conhecimentos vivenciais sobre o próprio corpo, como veremos a seguir nas respostas de alguns/mas alunos/as.

“No período fértil a mulher fica ativa com relação ao sexo.”

“Ela fica alegre e feliz, muito mais sexy.”

“É quando ela tá bem tranquila.”

“Podemos saber pela temperatura, muitas vezes o desejo de ter relação aumenta.”

“Não sei explicar, não descobri isso em mim.”

“É quando ela tem mais vontade de ter relação, fica mais úmida, e, no meu caso, fico com dor no pé da barriga (ovulação dolorosa).”

“É quando ela produz um líquido igual a uma clara de ovo.”

“Eu sei porque eu fico com muita dor nas pernas e nas costas.”

“É quando ela solta um líquido meio amarelado.”

“Eu fico irritada e com muito desejo, e sai uma secreção gosmenta durante 3 a 4 dias.”

“Eu sinto muitas dores no ovário. O médico disse que é o período fértil, quando os óvulos estão desgarrando.”

“Quando ela fica soltando um liquidozinho tipo xixi.”

“Quando está com os desejos sexuais mais a flor da pele, ou fazendo as contas dos dias menstruais.”

“Depois que a menstruação vai embora vem um muco branco que a mulher se sente molhada, fica até uma semana.”

Aquilo que já foi dito em outros momentos dessa nossa conversa toma forma. E eu aprecio constatar a diferença que faz ter alunos mais vividos em sala de aula. O período fértil não é mais apenas uma ideia. Não é uma abstração. Ele pode ser (e vem sendo! ou foi!) experienciado, sentido, vivido. E isso traz implicações muito interessantes para os momentos em sala de aula, quando os/as alunos/as podem ultrapassar o conteúdo apresentado pelos livros didáticos e discutir e repensar os conteúdos a partir de sua própria experiência. Além de ultrapassar os livros didáticos, podem refletir sobre seus conteúdos com base em seus saberes prévios. Podem mesmo problematizar o livro didático. Além disso: podem, por meio do falar e do ouvir, conhecer experiências que são diferentes das suas, confrontando as particularidades de cada pessoa, confrontando novamente as diferenças, percebendo que os corpos não são, como já disse, máquinas programadas por Deus ou por essa tal natureza. Tanto as discussões sobre menstruação quanto as sobre período fértil podem nos trazer esses debates.

Além de estabelecerem relação entre seus corpos e o período fértil, muitas/os das/os alunas/os estabeleceram relação entre o período fértil e a possibilidade da gravidez. Mas como nem tudo são flores, outros muitos/as alunos/as confundiram período fértil, período menstrual e período pré-menstrual, como podemos notar nas transcrições a seguir.

“O período fértil é para poder ficar grávida”

“É quando está ovulando”

“A mulher fica chata no período fértil”

“Ela fica de tpm”

“É quando vem a menstruação”

“É quando a menstruação desce e quando vai embora”

“A mulher fica fértil com a sua primeira menstruação”

“É quando a mulher está perto de menstruar, fica sensível e fácil de engravidar”

Além dessas noções, muitas vezes incorretas do ponto de vista da biologia, os alunos apresentam uma relação matemática com a menstruação e o período fértil, muito baseada no método contraceptivo da “tabelinha”. Assim, estabelecem regras numéricas para identificar o período fértil e algumas noções temporais que não sei se as utilizam em seu cotidiano ou se foram utilizadas apenas para responder à questão buscando algum “embasamento científico”. Vale citar algumas respostas:

“É logo que acaba a menstruação”

“Podemos saber o período fértil pela data da menstruação”

“É uns cinco dias antes da menstruação”

“É uma semana antes da menstruação”

“O que eu escuto, e pelo que sei, são dez dias antes da menstruação”

“É após a menstruação ter ido embora e antes dela vir de novo”

“É quando termina o ciclo menstrual”

“Quando está com cinco dias antes de menstruar e cinco dias depois”

Observamos nessas respostas, novamente, a tendência em conceber o ciclo menstrual da mulher como fenômeno não apenas cíclico, mas também regular. Mas além desse mito, no caso das respostas apresentadas, temos uma série de ideias realmente erradas sobre datas, prazos e regras numéricas explicitadas nos discursos dos/as alunos/as. Erradas no que diz respeito aos processos fisiológicos, o que acontece primeiro, quanto tempo dura, o que vem em seguida. Então, ainda que o ciclo das mulheres não apresente uma perfeição algébrica, o seu modo de funcionar, sua regulação, os fenômenos nele envolvidos devem ser trabalhados em sala de aula. Mas há, pelo que os alunos demonstram nas aulas que tratam desse assunto, séria dificuldade em compreender esses mecanismos. *“Professora, todo mundo já me explicou mil vezes sobre isso aí, mas eu nunca entendo”*, afirmou Janaína em uma das intervenções que se sucederam ao questionário. Percebemos nesse caso que não há como entender o ciclo feminino do ponto de vista científico sem saber um pouco de biologia. É realmente complicado todo o processo de regulação hormonal do ciclo feminino e o ensino desses

conteúdos necessitam da compreensão de vários pré-requisitos. Contudo, acredito que desmistificar as ideias a respeito de regularidade e regras numéricas gerais é um grande acréscimo ao sistema de crenças desses alunos.

Os saberes científicos-biológicos frequentemente fazem falta a esses estudantes. Entretanto, há outros saberes que não podem ser contemplados exclusivamente pela Biologia e que também são demandados por eles – ainda que nem sempre eles saibam que aquilo que querem saber é assunto diverso às Ciências Biológicas.

“Este assunto é ótimo. Com certeza na escola, com ajuda da ciência, vou aprender muito mais sobre sexo, que para mim não é simplesmente um canal de reprodução”, escreve um/a aluno/a. Que muito mais seria esse? O que se pode aprender sobre sexo que vai além de conteúdos sobre reprodução? Com certeza há algo. E esse algo talvez possa ser alcançado em sala de aula por meio de debates, conversas, reflexões. Ao mesmo tempo, talvez nunca seja alcançado, se dialogarmos com a proposta de Foucault (1977). Talvez seja uma eterna vontade de saber, vontade de verdade, uma verdade que tem sido consagrada à ciência, à psicanálise e a outras modalidades de produção de saber que ampliam, por meio de seus discursos, as relações de poder e práticas de controle sobre os corpos das pessoas. Vale citar o trecho em que o autor nos fala um pouco sobre isso:

O importante...é, primeiro, que tenha sido construído em torno do sexo e a propósito dele, um imenso aparelho para produzir a verdade, 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 de 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. Deve-se portanto considerar não o limiar de uma nova racionalidade, que a descoberta de Freud ou de outro tenha marcado, mas a formação progressiva (e também as transformações) desse “jogo da verdade e do sexo”, que o século XIX nos legou, e do qual nada prova, mesmo que o tenhamos modificado, estarmos liberados. (FOUCAULT, 1977, p. 56)

Mas se há a possibilidade de, em alguma medida, tornar os estudantes mais seguros em relação aos saberes que possuem, essa possibilidade deve ser almejada. A vontade de saber, essa pode nunca cessar quando o assunto é sexo e sexualidade - como discutido –, no que diz respeito à sala de aula, no que pudermos trabalhar para que essa *vontade* possa se sentir minimamente abraçada, devemos fazê-lo. E, então, poderemos até discuti-la.

Uma das alunas nos coloca que não se sente constrangida durante as aulas de Educação Sexual porque (essas aulas) *“motivam mais ainda a conhecer mais sobre as relações como, por exemplo, o prazer nas relações de sexo.”* Justamente em momentos como

esse um/a professor/a de Biologia que coloca em questão seus conhecimentos biológicos sabe que a Biologia, sozinha, não pode dar conta de responder a tais questões. Nenhuma ciência, sozinha, poder fazer isso. Nenhuma esfera de produção do saber, sozinha, pode. Não há Biologia, História, Medicina, Antropologia, Psicologia, Sociologia ou Arte que dê conta, sozinha, de explicar o corpo, a sexualidade, o sexo ou o prazer. Mas por que os estudantes acreditam que as aulas de Ciências poderiam atender a essa finalidade?

A ideia de que o prazer reside em pontos do corpo humano é frequente em sala de aula. Não raramente, professores/as apresentam determinadas áreas do corpo como “zonas erógenas” e/ou, ainda, determinados órgãos como “órgãos do prazer”. Não são apenas os livros didáticos e os professores que abordam esses assuntos de maneira a cientificizar e biologizar o prazer e o desejo. Essas abordagens são utilizadas em outros veículos de comunicação, sendo muito frequentes em revistas e programas de televisão. Em matéria publicada no “mês dos namorados”, a *Revista Nova*³³ apresenta às leitoras “dois mapas das zonas erógenas interativos”, um do corpo masculino e outro do corpo feminino, que ao clicar sobre cada região apresentada o leitor recebe orientações de como estimular a zona erógena de seus/suas parceiros/as. E quantas vezes já não lemos esse tipo de reportagem em revistas femininas?

A Biologia pode apresentar inúmeras explicações para os supostos pontos de prazer e a existência de possíveis zonas erógenas – redes de neurônios, neurotransmissores, sistema límbico etc. Mas onde moram os outros conteúdos correlatos à possibilidade do prazer sexual humano? Que relevância têm para a discussão a respeito desse assunto? Os alunos da EJA já trazem experiência suficiente para compreender que existem muitos outros aspectos relacionados à excitação sexual e ao prazer. Cabe aos professores viabilizar esse espaço de fala para que os próprios estudantes percebam que essas cartografias do prazer e do tesão não são *verdades sobre corpo* e, dessa maneira, encontrem caminhos para questionar um pouco os dizeres “científicos” a respeito das atividades sexuais. Esse pode ser um caminho para uma postura mais crítica em relação à escuta que fazem dos dizeres “científicos” e discursos de poder que por eles são viabilizados.

Gostaria de retomar a importância de se pensar a legitimação e interesse no conhecimento dito “científico” por parte desses alunos, como mencionei logo no início dessas análises. As respostas sugerem que os estudantes têm certa dificuldade em reconhecer como

³³ <http://nova.abril.com.br/especiais/mes-namorados-2010/mapa-zonas-erogenas/> acessado em abril de 2012.

legítimos os conhecimentos que trazem a respeito de seus corpos, frutos de suas histórias de vida. É como se existisse um conhecimento verdadeiro e legítimo e um conhecimento que não é suficiente. Que não é conhecimento. Ou que não é “tão bom quanto”.

Quando eu os questiono sobre se conhecem bem seu sistema sexual e eles me dizem que não, o que estão realmente querendo indicar? Provavelmente seus conhecimentos podem parecer suficientes e válidos em várias esferas de atuação social, mas há algo que não os atende completamente. Algo que falta. Que tipo de verdades estão dispostos a aprender nas aulas de Ciências sobre seus próprios sistemas sexuais, seus próprios corpos, seu próprio desejo? O que a professora de Ciências tem para contar que eles não sabem?

Esse é um dos momentos em que é possível notar não apenas a relevância que o conhecimento científico tem para esses alunos como dispositivo de criação de verdades a respeito de seus corpos, de sua individualidade e de sua sexualidade, mas também a legitimação que o espaço da escola tem para tratar esses assuntos. Mas esse momento também nos permite sugerir que os conhecimentos científicos são também um mecanismo de criação de *sentido* para esses alunos, que os legitimam e demandam. A emancipação dos sujeitos em uma sociedade cientificista como essa pressupõe, de alguma maneira, familiarização com as Ciências, mesmo que seja para, quando possível, questionar e duvidar de seus *saberes*.

Acredito que a tensão entre conhecimento prévio do indivíduo e conhecimento científico possa abrir espaço para trabalhos pedagógicos centrados na importância da relação do sujeito com seu próprio corpo e na legitimidade que essa relação tem como fornecedora de outras verdades possíveis. Para mim, mostrou-se evidente a necessidade de questionar junto aos estudantes a extensão do poder que a noção de verdade científica tem sobre a relação do indivíduo com seu corpo e seus desejos, ou, para retomar Foucault (1977), questionar a *Scientia sexualis*, a qual se atribuiu a tarefa de produzir discursos verdadeiros sobre o sexo e seus prazeres.

(IIa). Educação Sexual: ideias e concepções

As respostas dadas às questões anteriormente citadas reforçam a ideia, apresentada anteriormente, de que esses alunos legitimam o conhecimento científico como *melhor*, atribuindo a ele um grande *status* como produtor de verdades. Além disso, foi possível constatar que esses alunos concebem a Educação Sexual como disciplina importante, pela qual demonstram grande interesse.

Muitas das respostas dadas à questão 1 do questionário (“*Você considera importante a Educação Sexual na escola? Explique sua resposta.*”) fazem alusão à Educação Sexual direcionada a crianças e adolescentes. A pergunta, de fato, não foi direcionada claramente ao público em questão, mas esperava-se que as respostas fossem dadas sob o ponto de vista da Educação de Jovens e Adultos, visto que eu já havia explicado aos alunos sobre o meu projeto de pesquisa.

Os estudantes parecem querer apontar que as crianças e os adolescentes é quem mais têm o que aprender na escola a respeito dos temas relacionados à ES, embora também apareçam respostas que indicam a vontade de que as aulas de ES os auxiliem a compreender os seus corpos e sexualidades. “*Porque tem muita gente que não sabe sobre o sexual, principalmente criança, então é uma orientação*”, “*Sim, porque na escola eles vão aprender algo importante sobre sexualidade que os pais não entram em detalhes com os filhos*” ou ainda “*É bom para que os adolescentes fiquem mais informados sobre sexo*” são apenas algumas respostas que ilustram a ideia de uma educação voltada para um *outro*, o jovem, o adolescente, a criança. E respostas como: “*Sim, a Educação Sexual é importante porque às vezes a gente fica constrangido em perguntar pra outras pessoas, aí vem a escola e tira nossas dúvidas*” e “*Sim, é necessário uma explicação para a gente ter um conhecimento melhor sobre sexo*” ilustram a importância que essas aulas podem ter para os próprios alunos da EJA que respondem ao questionário.

Além da ideia de que as aulas de Ciências que versam sobre os conteúdos da ES tenham muito a revelar aos alunos sobre seus corpos, há também a de que essas aulas podem ensinar sobre sexo. Há um olhar amedrontado a respeito das relações sexuais em suas colocações. Os estudantes apresentam um olhar que parece demandar uma Educação Sexual de ordem preventiva e prescritiva. Respostas que nos levam a essa visão são predominantes, tendo sido dadas majoritariamente às perguntas 1 e 3 do questionário de aproximação.

“Sim (é importante), porque assim os jovens teriam a oportunidade antes de fazer merda.”;

“Sim (é importante), pois tem muitos jovens de 16 a 20 anos que ainda não entendem.”

“Sim, porque os adolescentes têm que aprender na escola pra se prevenir cada vez mais”

“Me interessa porque tem muita criança engravidando muito cedo e com as palestras na sala de aula as crianças ficam orientadas”

“A educação é boa porque tem filhos que não contam pros pais porque têm medo”.

“É importante porque ajuda o adolescente a se prevenir de uma gravidez indesejada.”

As relações sexuais aparecem como potencialmente perigosas e destrutivas, e a Educação Sexual surge como uma disciplina que poderia levar a uma suposta “*salvação*”. E a pergunta que eu coloco é *salvação* ou *interdição*? Será que a ideia de divulgar de forma tão enfática os perigos do sexo não é uma tentativa de fazer uma interdição sobre o sexo? Ou melhor, sobre *um sexo*? O sexo do adolescente, o sexo da criança, o sexo casual, o sexo que não esteja relacionado à reprodução no momento certo? O autor israelense Amós Oz, em **E a história começa**, traz um trecho que pode nos fazer pensar sobre essas questões.

Certa vez, quando estávamos na sétima ou oitava série, a enfermeira da escola entrou em nossa sala, fechou-se heroicamente com trinta garotos e lhes expôs de onde vinham os bebês. Essa enfermeira era admiravelmente audaciosa; ela nos mostrou sem medo os sistemas reprodutores e suas funções, desenhou no quadro-negro mapas do aparelho reprodutor, descreveu todo o equipamento físico e esclareceu todos os acessórios. Não nos poupou nada, óvulos e espermatozóides, membranas e mecânica. Então, seguiu em frente para o verdadeiro show de horrores, gelando nosso sangue com descrições dos dois monstros à espera nos portões do sexo: gravidez e doenças venéreas. Aturdidos e intimidados, deixamos a sala de aula duas horas mais tarde. A criança que eu era então compreendeu, mais ou menos o que deveria entrar onde e o que deveria receber o que, e que tipo de terríveis desastres poderiam me ocorrer, mas essa criança não fazia a menor idéia de por que qualquer pessoa, em sã consciência, haveria de querer se ver presa nesse covil do dragão, para começo de conversa. Ocorre que a enfermeira enérgica, que não hesitava em revelar cada mínimo detalhe, desde os hormônios até as glândulas, apesar disso, pulou um detalhe marginal: ela não nos disse, nem mesmo sugeriu, que esses procedimentos complexos traziam, pelo menos ocasionalmente, algum prazer. Talvez ela tenha pensado que não fazendo isso tornaria nossas jovens vidas mais seguras. Talvez nem desconfiasse. (AMÓS OZ, 2007.)

Nesse sentido, é possível perceber imagens que colocam o sexo como algo carregado de perigos, medos, tensões. Algo que, muitas vezes, aparece como “*sujo*”, estando sempre vinculado a doenças ou “*ameaçador*”, por embutir a possibilidade de uma gravidez, mas que ao mesmo tempo, pode ser tão bom que precise da Escola para interditar.

É possível perceber que as concepções predominantes sobre os aspectos da relação sexual são marcadas por tendências higienistas e ascéticas. Ou, pelo menos, essas são as concepções que os estudantes acreditam que possam/devam ser levadas ao ambiente escolar.

Como se na escola o sexo devesse ser discutido sob uma esfera de pureza, de limpeza, de higiene e de saúde física.

Todas essas ideias - a do sexo como ameaça e as noções pureza, limpeza, higiene e saúde - se conectam com as ideias de que a Escola atua sobre os corpos por meio do *saber*, participando positivamente (no sentido de criação) das construções de várias *verdades* sobre o sexo. Os próprios alunos reconhecem esse papel da escola em suas respostas: tudo o que cabe à escola é alertar e intervir em um sexo perigoso. Penso, então, que nós, professores de Biologia, devemos nos questionar um pouco sobre como a instituição escolar é demandada nesse sentido: transmitir mais que “conhecimentos científicos”, mas também *valores*. E que valores são esses que pensamos que a Escola deve propagar?

Entendo que há, ainda hoje, um ideal de pureza transmitido de geração a geração que reflete, em alguma medida, ideais religiosos relacionados com a fé cristã em relação ao sexo. Essa ideia de pureza demonstra um olhar ascético que os estudantes tentam levar para a sala de aula. Parece que pretendem encontrar respaldo para essa visão no corpo de conhecimentos científicos escolares. Refiro-me à escola porque em outros espaços sociais, como em conversas informais com amigos, esses mesmos estudantes podem adotar outros discursos, outros comportamentos, outras visões, outros olhares.

É interessante observar o discurso desses estudantes no que diz respeito a questões relacionadas à prevenção de doenças e de gravidezes indesejadas. Ainda que esses estudantes atribuam um potencial papel preventivo às aulas de Educação Sexual, sabem, sim, que existem formas de prevenção e conhecem os papéis dos preservativos. Mas ao mesmo tempo que esses discursos parecem apenas “discursos prontos e fáceis”, podemos perceber que eles guardam um tom de esperança. A sensação que tenho é de que os estudantes desejam para as próximas gerações, para as crianças e adolescentes, algo que seja diferente do que experienciaram em suas vidas. E a forma de expressar esse desejo é idealizando a Educação Sexual escolar como fonte de conhecimentos que levem a mudanças de atitudes e comportamentos nas próximas gerações.

Há certo excesso de responsabilidade atribuído por esses estudantes à escolarização formal em relação a questões relacionadas com a prevenção da gravidez precoce e das DSTs. A escola aparece como a principal responsável pela Educação Sexual no discurso desses estudantes. Será que de fato acreditam que seres humanos que não puderam frequentar a escola não sabem sobre a existência de DSTs, não sabem que as relações sexuais ditas convencionais podem levar a uma gravidez ou não sabem sobre a existência de preservativos

que evitam a gravidez? Serão tabus relacionados ao sexo que levam mães e pais a não acreditar no seu papel como educadores para contribuir para a prevenção eficiente da gravidez precoce e da contaminação por doenças? Ou insegurança em relação aos conhecimentos que podem dividir com seus filhos? Como a sociedade pode trabalhar para quebrar barreiras e tabus a respeito dos locais onde esses assuntos podem ser falados de modo que a escola não seja o único (ou o melhor) lugar para se falar sobre sexo? Como a escola pode contribuir para que mães e pais se sintam mais seguros para participar da educação de seus filhos e filhas?

Pelas respostas dadas, podemos conceber que a educação de jovens e adultos cumpre um papel importante na dinâmica familiar desses alunos, pois eles demonstram em suas respostas um interesse em participar da Educação Sexual de seus filhos e veem a escola como um suporte para isso, como um meio para se alcançar um diálogo com seus filhos a respeito dos assuntos relacionados à vida sexual.

“Essas aulas são importantes porque saber nunca é demais. Principalmente porque tenho duas filhas e quero conversar com elas abertamente sobre a vida sexual. Quanto mais informação melhor.”

“Eu quero saber mais para poder ensinar a minha filha. Não quero que ela seja como eu, sem conhecimento.”

“É um assunto delicado. Não tive a orientação dos meus pais, não sei como orientar meus filhos.”

Muitos dos alunos afirmam não terem tido espaço em suas casas para conversar sobre sexo com seus pais, e isso parece ser relevante para a história de vida de cada um deles. Ao mesmo tempo que percebem a escola como fonte de informações privilegiada sobre sexo, parecem ver a orientação familiar como de extrema importância para uma vida sexual saudável. Pelas falas desses alunos, as aulas de Educação Sexual, de alguma maneira, serviriam para suprir essa demanda que as famílias, mais especificamente pais e mães, alegam não conseguir. A seguir, cito algumas das muitas respostas que explicitam essas ideias.

“A ES é importante porque os jovens não tem orientação dos pais, por vergonha ou por não terem conversa com os pais.”

“A ES é importante porque ainda existem muitos pais que têm dificuldade de conversar sobre esses assuntos com seus próprios filhos.”

“A ES é importante, pois tem muita jovem que não sabe falar sobre o assunto, pois não tem em casa como falar com os pais sobre o assunto.”

O espaço escolar não é o único espaço social em que ocorre a Educação Sexual. Talvez a dimensão da educação informal seja de maior alcance que a da educação formal. Assim, essa demanda dos jovens e adultos, que em sua maioria já são pais e mães, deve ser ouvida e valorizada. Sentindo-se donos de um “conhecimento legitimado”, esses estudantes talvez possam abraçar com maior segurança seus papéis como educadores, o que pode vir a ser benéfico para as relações familiares em outros aspectos. As aulas de Ciências podem ajudar jovens e adultos a quebrar barreiras sociais e a tornarem-se promotores de saúde em seus lares.

(IIIa.) Educação sexual - dificuldades e tensões

Quando indagados sobre porque o sexo em nossa sociedade muitas vezes é motivo de piada e constrangimento, os alunos alegam que o sexo é algo que diz respeito à intimidade das pessoas e, por isso, muitos dos estudantes acreditam que aulas de ES sejam constrangedoras. Essa noção é bastante predominante entre as respostas dadas ao questionário, e pode ser discutida segundo o ponto de vista da Educação Sexual Emancipatória se professores e professoras se propuserem a problematizar os aspectos reguladores de nossa vida em sociedade que incidem sobre os indivíduos e sobre a forma como nos relacionamos com os nossos desejos e com os conteúdos que dizem respeito aos desejos *dos outros*. Nesse sentido, pode ser interessante trazer para os trabalhos realizados em sala de aula questões que possam evidenciar as formas de poder e controle que o Estado, a Igreja, a própria Escola e outras instituições sociais exercem sobre nossas escolhas e nosso modo de viver e de nos comportarmos. Acredito que podemos levar os alunos a questionar a maneira como algo tão íntimo como o desejo pode ser tão público, tão amplamente discutido, debatido, questionado, ou, simplesmente, tão colocado em discurso, para fazer referência às ideias de Foucault (1977).

Em um artigo intitulado “Práticas de/na intimidade: o que queremos dizer com isso?”, Toneli (2010) discute a noção de intimidade, tão aparente e tão citada como razão de vergonha e constrangimento pelos alunos ao responder o questionário de aproximação. Toneli (2010) retoma a etimologia da palavra - do latim *intimus*, significa “o que está mais no

interior – , mas explica que “a intimidade como um âmbito da vida e/ou do indivíduo é uma ideia produzida na modernidade que, no entanto, aparece como um valor universal, inquestionável e inerente à vida humana.” Entretanto, criamos na modernidade não apenas um valor sobre a intimidade, mas também diversos meios de *acesso* à intimidade das pessoas, como forma de garantir o *controle* e a manutenção de redes de poder. Em uma análise foucaultiana, a autora nos explica que

A intimidade se constitui, então, como um campo ligado à privacidade em oposição ao espaço público por meio de diversas práticas e saberes na modernidade. Campo e ações que incluem o discurso de si, a história da vida pessoal, o compartilhar emoções, sentimentos e pensamentos, a experiência cotidiana, a vida amorosa e as relações de amizade, tudo aquilo que pode ser colocado sob o domínio do privado e do familiar e que é compartilhado apenas por um grupo de pessoas conhecidas. Supostamente inacessíveis aos “olhares alheios”, essas relações, no entanto, tornam-se alvo de suspeita e de controle. A medicina, a psiquiatria e a pedagogia irão constituir-se com base nessa necessidade de controle, articulando duas modalidades de produção de verdade: a velha injunção da confissão (correlata ao poder pastoral já mencionado) e os métodos da escuta clínica. Neste contexto, os prazeres individuais e tudo o que rodeia o ato sexual constituem o objeto privilegiado da confissão. O sexo e a diversidade das suas práticas irão ser cuidadosamente catalogados e classificados pela psiquiatria, de sorte a configurar um discurso de verdade sobre o sujeito. As práticas normalizadoras do biopoder definem o que é normal para diferenciar e manipular o que, a partir dessa definição, foge à normalidade. Podemos dizer então que “ao tentarmos fundamentar nossas normas na religião, na lei e na ciência, fomos levados a buscar a verdade de nossos desejos e, assim, nos tornamos aprisionados a nós mesmos e governados pelo poder normalizador da lei e da medicina” (RABINOW & DREYFUS, 1995 *apud* TONELI, 2010).

Dessa maneira, é possível questionar o quê, de fato, consideramos íntimo; em que contexto as intimidades podem ser reveladas e em que contextos devem ser resguardadas; como aquilo que é público e aquilo que é privado se encontram em determinados campos de *saber*. E essa discussão sobre intimidade pode ser feita antes mesmo que as aulas de ES se aprofundem em temas mais polêmicos ou “vexaminosos”.

Outra possível dificuldade que pode surgir ao longo dos trabalhos realizados em sala de aula, de acordo com a análise das respostas dos alunos, é a estreita relação que, existe, para alguns, entre aspectos religiosos e discursos sobre corpo, sexo e sexualidade. Tais aspectos influenciam a vida de cada um e embasam formas de ver, pensar e conceber o desejo e o sexo. Por vezes, questões religiosas são tratadas como pertencentes a outro magistério³⁴ que nada

³⁴ Essa ideia é proposta por Stephen Jay Gould (2002) no livro **Pilares do tempo**, onde o autor trata da relação entre ciência e religião. “Não vejo como a ciência e a religião pode ser unificadas ou mesmo sintetizadas, sob qualquer esquema comum de explicação ou análise; mas tampouco entendo por que as duas experiências devem ser conflitantes. A ciência tenta documentar o caráter factual do mundo natural, desenvolvendo teorias que coordenem e expliquem esses fatos. A religião, por sua vez, opera na esfera igualmente importante, mas completamente diferente, dos desígnios, significados e valores humanos – assuntos que a esfera factual da

tem a ver com o das Ciências, sendo “deixadas de lado” durante as aulas dessa disciplina. Há uma tendência em alocar ciência e religião em planos diferentes, para que o trabalho em sala de aula seja mais consensual, pacífico e tranquilo. Entretanto, se os estudantes em questão recorrem às ideias religiosas pra explicar suas concepções a respeito do sexo e do desejo, não vejo como ignorar ou mesmo como desconsiderar essas ideias. Ignorar as ideias dos estudantes seria ignorar os próprios estudantes e, novamente, correr o risco de não atingi-los significativamente. Ignorá-los e esfacelá-los segundo a distinção entre magistérios levaria as aulas a um quase despropósito, dentro da concepção que escolhi para nortear minhas práticas pedagógicas. Como pode uma professora ignorar uma esfera do pensamento de seus alunos que estrutura e medeia o conhecimento que eles têm e a forma com a qual se relacionam com as novas ideias apresentadas em sala de aula? Certamente há tensões entre religião e outras áreas de conhecimento e elas emergem nas aulas, mas não vejo como escapar a essas tensões. Acredito que seja melhor acolhê-las em prol do diálogo.

Uma das dificuldades em relação a questões religiosas ao longo do trabalho realizado com essa turma residiu em algumas posturas religiosas radicais adotadas por alguns alunos que muitas vezes atuavam como prescritores de *verdades absolutas*. Geralmente, eles eram os alunos mais resistentes à ideia de respeito às diferenças e os que mais se apegavam a ideias de “normal” e “anormal”. Isso frequentemente os tornava opressores em relação aos demais.

Alguns estudantes mencionam que as questões relacionadas à sexualidade conduzem à formação de juízos de valor pelas pessoas, e que por isso falar sobre sexo pode ser constrangedor. Essa questão de valores e preconceitos aparece na própria escrita dos estudantes quando apontam como carece ou preconceito certas dificuldades que o assunto evoca. Penso, então, que podemos discutir essa formação de juízos de valor acerca do desejo alheio, não apenas em sala de aula, mas em outras esferas sociais. De onde vêm tais ideias e concepções? Como elas afetam a vida das pessoas? São iguais para homens e mulheres? O que é cultural? O que é biológico? Quem é que dita o que e como homens e mulheres devem/podem desejar? Que distância há entre o que é chamado de *carece* [para usar as palavras dos alunos] e o que é chamado de *preconceito*?

Essas questões podem ser discutidas à luz de textos literários, letras de música, imagens apresentadas em revistas, personagens retratados em novelas, filmes e propagandas

ciência pode até esclarecer, mas nunca solucionar (...) Proponho que concentremos esse princípio central de nãointerferência respeitosa – acompanhado de um intenso diálogo entre as duas disciplinas distintas, cada uma cobrindo uma faceta central da existência humana – enunciando o Princípio dos MNI, ou magistérios não-interferentes.” (2002, p. 12-13)

de televisão ou outros meios de comunicação. Uma proposta pedagógica foi aplicada em sala de aula, outras aparecem na *Proposição Didática*.

ii. Análise das intervenções

(Ib). Corpo, matriz da sexualidade? – Imagens e impressões.

Um corpo bem delineado, torneado. Seios firmes. Cintura fina. Quadris largos. Cabelos compridos. Vulva inexpressiva, quase inexistente. Esse é o modelo de mulher apresentado pelos estudantes ao modelar um corpo em argila (fotografias podem ser observadas no APÊNDICE C). Cabe ressaltar que, em quase todos os grupos formados pelos alunos para realização da intervenção #1, os homens modelavam as mulheres e as mulheres modelavam os homens. Eu perguntei o porquê, e uma aluna bem novinha, quinze anos de idade, a Beatriz, respondeu: “*uai professora, eu num vou fazer perereca sendo que eu nunca vi uma!*”. E Janaína, também jovem, diz: “*eu que num sei fazer esse trem!*”. E eu pergunto: “*Que trem?*”. E ela responde, sem conseguir encontrar um termo que julgasse apropriado, “*Ai, esse trem professora, sei lá, esse negócio.*”.

O grupo de dona Eva, composto por mulheres mais velhas, não modelou o pudendo feminino. O modelo de corpo de mulher era liso na região onde deveria estar a vulva. Eu questioneei aquela representação. Quem me respondeu foi Lúcia. Um pouco impressionada, ela me devolveu outra pergunta: “*Uai, mas essa é a mulher, professora. Precisa fazer isso?*”. Isso, que aparentemente parece não ser nada e ao mesmo tempo parece ser um segredo. Em alguns modelos, era apenas um risquinho. Em outros, um contorno. Em todos eles, velada e misteriosa.

“*Ai, num acredito que eu tenho esse tanto de coisa feia dentro de mim não!*”, exclamou Josélia, que beira os 40, ao se deparar com a imagem esquemática de uma genitália externa feminina (ANEXO B). Além de misteriosa, a vulva é “*feia*”. Assim as mulheres se percebiam em sala de aula, ao confrontar a imagem de um desenho que não foi produzido para ser uma obra de arte, mas também não causaria tanto espanto se não representasse uma vulva. Parecia que o corpo das alunas, naquele contexto, era novidade para elas mesmas. Não apenas se acusavam como “*feias*” ao confrontar um desenho, como também demonstraram horror ao se confrontar com uma vulva de silicone (APÊNDICE D). “*Ô bicha feia! Ninguém*

merece um trem feio desse!”, exclamou Zilda, jovem, ao receber em sua mesa o modelo que passava de mão em mão.

O corpo da mulher ainda é velado. Tem algo de secreto e de misterioso. O sistema sexual da mulher é conhecido mais internamente que externamente; o que deveria parecer um contrassenso, porque o que é externo é “mais fácil de ver”, no sentido de um ver que significa apreender com a visão. Entretanto, esse “externo” parece, em muitos casos, invisível aos olhos, e o ato de *ver* parece não depender somente de bons olhos.

Michelle Perrot (2003) nos chama a atenção para um silêncio histórico envolvendo as mulheres, pesando primeiramente sobre seu corpo, assimilado à função anônima e impessoal da reprodução e contrastando esse mesmo silenciamento com a onipresença do corpo feminino nos discursos dos poetas, médicos e dos políticos. Nos fala também sobre a criação de um ideal de mocinha no século XIX, que “devia ser pura como um lírio, muda em seu desejo” (PERROT, 2003, p.22). Aos homens e às instituições normalizadoras, o direito de falar sobre o corpo feminino é franqueado. Já às próprias mulheres parece que sempre se recomenda, como exercício da feminilidade, o pudor. Assim como dizia São Paulo, segundo Perrot (2003), na Epístola aos Coríntios: “Uma mulher não deve falar nas assembleias”.

Um modelo de feminino ideal está – ou pelo menos por muito tempo esteve - ligado ao recato, à discrição. Mas a discrição e o recato levam, muitas vezes, as mulheres a construírem uma relação com seus órgãos sexuais que é também silenciadora. E o silêncio, quando excessivo, leva à anulação. Essa é a imagem modelada em argila e expressa discursivamente ao longo das intervenções #s1/2/ 3; vulvas esquecidas, silenciadas, anuladas, que esfacelam o corpo feminino.

Um pouco mais de História pode nos indicar algumas explicações possíveis para a relação que ainda hoje mulheres estabelecem com seus corpos, pois é possível que a própria assimilação da mulher à impureza e ao pecado tenham relação com esse mutismo sobre o corpo da mulher. Quando o corpo não é representado como sujo e impuro, ele é representado como um corpo nulo:

As representações do corpo feminino, tal como desenvolve a filosofia grega assimilam-no a uma terra fria, seca, a uma zona passiva, que se submete, reproduz, mas não cria; que não produz nem acontecimento nem história e do qual, conseqüentemente, não há nada a dizer. O princípio da vida, da ação, é o corpo masculino, o falo, o esperma que gera, o *pneuma*, o sopro criador. (PERROT, 2003, p. 20).

No trecho acima, um corpo frio e passivo, que não produz nada. Por muito tempo foram essas as imagens sobre o corpo da mulher, nas mais influentes tradições filosóficas e

religiosas na cultura ocidental. Sabemos que as investigações filosóficas por muito tempo dividiram terreno com investigações sobre a natureza que inspiraram nossa tradição científica. Assim, ideias oriundas da filosofia inspiraram muitos estudiosos de anatomia, fisiologia e medicina modernas. Tendo em vista que nossos conhecimentos e tradições filosóficas e científicas são construídos historicamente, podemos imaginar o quão clássicas podem ser algumas de nossas noções sobre o corpo e o sexo da mulher.

Clara Pinto-Correia, em seu livro *O ovário de Eva* (1999), nos fala a respeito de uma ideia sobre o corpo das mulheres que perdurou por muito tempo: a de que as mulheres não seriam algo separado, diferente dos homens, mas

uma forma menor, invertida, imperfeita da masculinidade. Segundo Aristóteles, as mulheres eram homens cujo desenvolvimento terminou cedo demais: “machos mutilados”, incapazes de alcançar o pleno florescimento porque a frieza do útero da mãe foi mais forte que o calor do sêmen do pai. Nesse quadro amplamente aceito, as mulheres eram naturalmente mais frias e mais passivas que os homens, e seus órgãos sexuais não haviam amadurecido até o ponto de serem capazes de produzir sementes ativas. A igreja católica parece que se satisfaz em adotar essa descrição e Galeno, lançador das noções sobre anatomia prevaletentes no Ocidente por mais de mil anos, deu ao conceito ainda uma estrutura mais sólida. Ao escrever, por volta de 200 d. C: “Do mesmo modo que o ser humano é mais perfeito que os animais, na humanidade o homem é mais perfeito que a mulher, e o motivo da perfeição é o excesso de calor, porque o calor é o instrumento básico da natureza... A mulher é menos perfeita que o homem quanto às suas partes generativas. Pois as partes formaram-se para dentro dela quando ainda era um feto mas, por causa das deficiências do calor, não puderam emergir e projetar-se para fora”. (PINTO-CORREIA, 1999, p.320)

O formado por homens, que demonstravam muito menos constrangimento ao longo de todas as intervenções e sobretudo na intervenção #3, parecia compreender um pouco melhor a anatomia da vulva. Adailton comentava com os demais colegas, em tom didático: “*a mulher tem dois buracos. Um que sai o xixi e o outro que é melhor.*”.

Não objetivo nesse trabalho investigar as origens das representações e do silenciamento do corpo e do prazer feminino, mas lanço mão de algumas informações históricas somente para pincelar nossa reflexão, com a intenção de reforçar a ideia inicial de que as noções que temos sobre o corpo, e, conseqüentemente, o próprio corpo, são construções sociais que se dão ao longo da história. Fáveri e Venson (2007) apresentam uma discussão interessante sobre a ideia de um corpo *a priori* que é percebido e que significa as relações de poder. Nesse sentido,

tudo que se produz sobre o corpo e o sexo já conteriam em si uma reivindicação sobre gênero; então, pensamos o “corpo” como um sistema que produz e reproduz significados e é produzido em ações simultâneas e combinadas. Não há um corpo *a*

priori, mas corpos construídos por discursos, corpos que existem na experiência. Os corpos são o que são na cultura, e não há um corpo “natural”, mas um corpo produzido por expectativas de gênero. (FÁVERI & VENSON, 2007, p.8)

Foucault (1977) nos mostra que com a modernidade temos a produção de novos saberes e práticas corporais. O corpo torna-se, cada vez mais, questão de Estado e surgem novas ordens para, sobre ele, discursar. Entra em cena uma ideologia higienista que precisa desvendar cada vez mais os corpos. Podemos, pois, nos perguntar: se a modernidade fala sobre os corpos e elabora saberes para controlá-los, então o corpo da mulher deixou de ser tabu? As práticas em sala de aula com EJA evidenciam que não. O corpo da mulher é tabu. O discurso autorizado, para a sala de aula, sobre o corpo não é qualquer discurso. É o discurso sobre o corpo medicalizado e cientificizado. Uma maneira ascética de falar sobre o corpo em sala de aula, que ignora seus prazeres e desejos, tende a prevalecer.

Ao responder à atividade da intervenção #2, muitas alunas reconheciam ovários, útero e tubas na imagem fornecida aos grupos (ANEXO A). O confronto com a genitália externa, entretanto, gerou muito menos conforto e consenso. Parecia mesmo uma ilustre desconhecida para muitas, como já discutido. *“Professora, ninguém nunca me falou sobre isso. Nenhum professor, nenhum médico... E eu também nunca tive coragem de perguntar. Eu nunca tinha visto que tinha tanta coisinha pequenininha aqui pra dentro!”*, exclamou Silene, que beirava seus quarenta anos. Eliene, em seus 16 anos de idade, mostrando que esse corpo velado não é exclusivo do universo dos estudantes mais velhos, se impressionou também: *“Tô de cara, professora, que a mulher tem dois buracos!”*. A confusão a respeito dos nomes e estruturas apresentadas na imagem era grande, a ponto de algumas alunas não conseguirem sequer identificar o canal vaginal. *“Professora, esse número 1 aqui é o canal vaginal?”* – e o número 1 era o *capuz*, estrutura que protege o clitóris.

Os órgãos femininos mais reconhecidos eram aqueles que estão relacionados aos aspectos reprodutivos do corpo da mulher. É compreensivo que seja assim se pensarmos que a maior parte das alunas já é mãe. Assim, a grande maioria frequentou postos de saúde para realizar exames do tipo pré-natal e puderam, nessas ocasiões, ouvir seus médicos falando um pouco sobre sua anatomia e sua fisiologia. Novamente assoma a regra da reprodução biológica. As mulheres não aprenderam a valorizar a sua vulva, ou a cuidar dela. Não aprenderam que a genitália externa é importante para a saúde sexual também. Francisdalva disse que não conhece mesmo a sua vulva: *“Eu nunca tive esse hábito, ué, de ficar olhando lá.”* E ela afirma isso em tom defensivo, pois a colega mais velha, Olívia, afirmou que *“toda mulher devia se conhecer, se olhar pra saber como que é”*. A pergunta, aqui, é: como

incentivar a mulher, em sua intimidade, a tentar desvendar seu corpo? Se olhar? Se cuidar? *Fique amiga dela*³⁵?

Na aula em que trabalhamos com os modelos didáticos da vulva, Josélia levou um livro didático³⁶ de 7ª série para a escola. Ela me perguntou se poderia usar o livro pra identificar as estruturas presentes na vulva, pois realmente não saberia nomeá-las por conta própria. Permitted, então, que realizasse o trabalho consultando o livro [eu preferia que não usasse, mas me senti satisfeita pelo interesse da aluna]. Contudo, ao abrir o livro no capítulo do *Sistema Reprodutor*³⁷, Josélia surpreendeu-se. O livro didático em questão não apresentava uma imagem de vulva. “*Professora, no livro não tem essa perereca aqui não!*”, exclamou a aluna, indignada.

“*E o que significa isso*”? Perguntei a Josélia e às alunas de seu grupo. Perguntei depois aos alunos, quando, ao final da atividade, reunidos em roda, discutimos a atividade. Continuo perguntando aos professores e professoras de Ciências que utilizam livros didáticos em sala de aula e que já puderam notar tal ausência: por que a genitália externa feminina parece, em alguns materiais, tão desimportante?

Perguntei aos alunos: “*Qual seria uma boa explicação para o fato de, em muitos dos livros didáticos de Ciências, não encontrarmos representações dessa parte do corpo da mulher?*”. A grande maioria dos alunos participou ativamente dessa discussão, provocada pela ausência da imagem em questão no livro que a aluna trouxera. Muitos afirmaram nunca ter tido contato com esse tipo de imagem e informação. Silene sugeriu que essa omissão seria “*para que as crianças não vissem esse tipo de imagem*”. Zilda disse “*Acho que é para as pessoas não ficarem escandalizadas!*”. E Jacira, que acredita que “*todo mundo já viu isso, porque tá sempre muito exposto*”... Então, “*acharam que não precisava mais*”. Jacira não percebeu a contradição em que caíra: os alunos não souberam nomear as partes da vulva; muitas vezes sequer sabiam que a vulva era tão complexa; os livros não traziam imagens de vulvas; muitas colegas afirmavam não se reconhecer na imagem. A conclusão não poderia ser aquela a que chegara, e a colega Josélia logo completou: “*Mas eu tenho mais de 40 anos e nunca tinha visto nada disso, Jacira!*”.

A conversa foi longa. “*Acho que a ciência quer trabalhar mais com a parte interna, que desperta mais curiosidade*”, responde Adailton. Tive que intervir nesse momento,

³⁵ Título de uma cartilha sobre saúde sexual da mulher produzida pelo Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde, disponível para *download* em PDF no *site* do grupo.

³⁶ No dia não me atentei para pegar a referência do material.

³⁷ Já discuti a minha preferência pela expressão sistema sexual, mas o livro em questão nomeava o capítulo da maneira apresentada.

evidenciando a grande curiosidade que todos demonstraram ao longo da atividade, que foi muito maior do que a evidenciada na atividade anterior, em que os órgãos internos haviam sido trabalhados. Jacira arriscou novamente: “*Ah, professora, é que é tudo fechadinho, tem que abrir as pernas bem pra ver!*”. Zilda também faz uma nova investida: “*Eles num mostram pra não escandalizar a gente, que o órgão da mulher é muito mais escandaloso*”. Perguntei-me ao ler novamente essa conversa: como uma coisa que é “*mais fechadinha*” é mais escandalosa do que algo que pende para fora, como é o caso do pênis e do escroto?

Ao longo da discussão, Silene afirmou que a vulva feminina não está representada porque “*crianças pequenas não precisam aprender sobre o ponto do prazer!*” (fazendo referência ao clitóris). “*Eu não queria que o meu filho de 11 anos visse isso na escola.*” E entra um pouco, nessa fala, a ideia dos discursos permitidos ou não na escola, como já discutido. O discurso da reprodução é legitimado, falar sobre DSTs também - talvez porque sejam vistas como questão de saúde pública; é permitido falar de hormônios e sua relação com a puberdade. Mas sobre prazer? Bem, parece que esse não-discurso não é tão legitimado para as práticas escolares. E se quisermos, então, dialogar com as origens do pensamento ocidental, discutidas anteriormente, lembrando das imagens sobre mulher como elemento vinculado ao mundo carnal, ao mundo do sensível e ao terreno, veremos que o privilégio da razão, instância superior, depende de uma negação do prazer. De certo modo, ao anular a vulva e o clitóris, anula-se uma possível conversa sobre o prazer feminino. Talvez porque ele ainda não seja tido como algo importante, do ponto de vista da razão, da ciência ou da imagem de ciência que muitas pessoas têm.

Mas o prazer feminino não foi ignorado pelos alunos, e voltou a aparecer em outras intervenções. Na intervenção #4, eu levei como proposta de trabalho a ideia de falar um pouco mais sobre a genitália masculina. Entretanto, o encontro rumou para outro lugar: a suposta morada do prazer feminino, ou o tão evocado clitóris. Esse percurso, que não fora o planejado, começou a ser trilhado com novos materiais que Zenilda e Josélia trouxeram para a aula.

Zenilda mostrou um livro didático adotado na escola de sua sobrinha, de 13 anos, para ser usado na disciplina de Ciências. Ela trouxe o livro³⁸ para mostrar que nele estava representada a vulva, com todas as suas partes. A aluna ficou satisfeita em perceber isso. E eu

³⁸ Era a última versão do livro de ciências para 7ª série do Ensino Fundamental do autor Fernando Gewandsnajder.

também. Fiquei satisfeita porque percebi que, após o encontro anterior, a aluna levou para casa, de alguma maneira, a discussão que aconteceu em sala de aula.

O material que Josélia trouxera era uma cartilha sobre sexualidade, destinada a adolescentes. Ela demonstrava satisfação em poder apresentar o material. Utilizando o material que ela trouxe, fizemos uma revisão de parte da estrutura da genitália masculina e discutimos outras partes que não haviam sido nominadas, como a glândula, por exemplo.

A discussão sobre a glândula trouxe à tona a ideia de regiões associadas aos prazeres durante as relações sexuais. E, rapidamente, o clitóris tomou conta da aula.

Andréia menciona o horror que sente quando assiste reportagens sobre a mutilação do clitóris realizada por determinadas culturas. Edvaldo diz que “*é só nos países bárbaros que isso acontece*”. Eu argumento um pouco sobre a noção de países bárbaros, mas enfatizo que a ablação³⁹ do clitóris durante algum tempo foi prática admitida como terapêutica em alguns países do Ocidente⁴⁰.

Esse momento do encontro também foi bastante polêmico, e aproveitei para falar sobre como cultura e religião influenciam as imagens que as pessoas têm sobre a ideia de *prazer*. Falamos sobre casos famosos, como o da modelo somaliana Waris Dirie⁴¹. É interessante notar como os alunos manifestam revolta frente a esse tema. Penso que esse é um momento em que se abre a oportunidade para falarmos sobre outros tipos de mutilações femininas, outros tipos de proibição de prazeres, para além de órgãos, estruturas e pontos corporais. Violações e interdições psicológicas, morais, sociais. E chamo a atenção para isso na sala de aula. Nesse momento, dona Marlene é enfática: “*Sabia, professora, que tem muito homem e muito marido que não se importa nem um pouco com o prazer da mulher, né? Não quer nem saber se ela gosta, num gosta. Ou se ela tá doente, tá triste, cansada. Eles só querem meter lá como se a mulher fosse um buraco pra eles se divertirem, sabe?*”. E fala, desabafa, em plena sala de aula, tristemente “*O meu marido mesmo eu fico querendo é largar ele, porque tem vezes que ele não entende. Sabe, também tem vezes que a mulher não tá legal*”.

³⁹ São muitos os termos relacionados à mutilação clitoridiana feminina, sendo alguns sinônimos para ablação: excisão, clitoridectomia, fanado e até circuncisão feminina.

⁴⁰ Perrot (2003) afirma que a mutilação do clitóris feminino foi praticada em larga escala na Grã-Bretanha, Estados Unidos e na França.

⁴¹ Waris Dirie é uma modelo somaliana que sofreu a mutilação genital feminina, tendo fugido, ainda na adolescência, da aldeia em que vivia com sua família e passado a viver em Londres, onde se tornou modelo. Atualmente é uma defensora da luta pela erradicação das práticas de mutilação feminina.

É forte e complicado ouvir um desabafo de uma mulher mais velha, que viveu experiências muito diferentes das minhas. Exige acolhimento e também responsabilidade. Mas mesmo tendo vivido outras experiências, sei sobre o que ela fala. E surpreende-me que se sintam tão à vontade em sala de aula para isso. Mesmo assim, no final da aula, quase às 23 h, ela me pede para conversar. No estacionamento da escola, ficamos até quase meia noite falando sobre prazer, corpo feminino e as relações entre homens e mulheres. Ela diz que quer se separar. Depois me diz que sente dor quando tem relações sexuais. Quando falamos sobre ginecologista, ela diz como é difícil conseguir consulta nos postos de saúde.

Ao ouvir o desabafo de Marlene, e após a longa conversa sobre excisão do clitóris, Jacira diz: *“Se o ser humano soubesse o tanto que é importante o sexo na vida da pessoa. É um pacto que se faz entre duas pessoas. Por isso que a mulher nasce lacrada”*. Adailton quis comentar também o assunto: *“A mulher tem que ter prazer na relação sexual. Se a mulher não tem prazer, como o homem vai ter? E é importante saber que o sexo e o prazer estão mais é na mente da pessoa, principalmente no caso da mulher. Qualquer coisinha afeta.”*

A fala de Adailton abre espaço para duas conversas importantes: a suposta morada do prazer e as questões de gênero que falam sobre uma suposta identidade feminina e a relação dessa identidade com o sexo e o prazer. Não pudemos ir muito além, nessa intervenção, pois a aula já estava perto do fim. Da mesma maneira, a fala de Jacira abriu espaço para que alguns tabus sobre a virgindade feminina pudessem ter sido discutidos, mas como chegávamos ao final do encontro, não houve tempo suficiente para isso. Há, entretanto, algumas ideias sobre esses temas que podemos considerar aqui.

A discussão sobre o clitóris como morada do prazer é importante, pois há uma ideia de “ponto do prazer” que é recorrente nos diálogos em sala de aula. Na intervenção #3, Eliene aponta para a representação do clitóris e pergunta *“é aqui que dá tesão na mulher, né professora?”*. Eu respondi que essa estrutura tem algo a ver, também, com tesão, mas que o tesão não depende exclusivamente dela. Ela pergunta: *“E qual o nome?”*. Eu disse que discutiríamos os nomes técnicos após a atividade, que por enquanto ela colocasse o nome que conhece. E ela disse: *“Tá bom, vou colocar aqui ‘bolinha do tesão’”*.

Furlani (2009) chama de “mito da estimulação clitoridiana a ideia de que “é através da estimulação clitoridiana que a mulher será excitada ao ato sexual”. Ela chama a atenção para o fato de que para muitas pessoas a estimulação do clitóris leva a mulher à excitação e à predisposição ao ato sexual, e que essa ideia parece desconsiderar o fato de que, devido justamente à grande sensibilidade que há na região, o contato direto com o clitóris sem a

mulher estar relativamente excitada pode ser incômodo e desconfortável. Ela também relaciona a ideia de que pensar em “ponto de prazer” pode reforçar a ideia errônea de que o orgasmo e o prazer sexual só podem ser atingidos pela mulher mediante estimulação clitoridiana.

Não que o clitóris não seja uma região importante para o prazer da mulher. E isso é importante de se pensar, pois há ainda quem pense que apenas a vagina é a única região responsável pelo orgasmo da mulher. O clitóris provavelmente tem uma contribuição maior para que se atinja o orgasmo, que é tido como ápice do prazer por muitas pessoas. Entretanto, não depende do clitóris o orgasmo. Nem da vagina. Depende de um conjunto de fatores que, como apontado pelo aluno Adailton, relacionam-se com questões de ordem psicológica também. Das mais variadas, como se sabe. E, nesse sentido, Furlani (2009) propõe:

Penso que é preciso incentivar a discussão no sentido de reforçar a importância da melhoria na qualidade dos relacionamentos afetivos e íntimos que passa, necessariamente, pelo autoconhecimento corporal e pelo conhecimento dos mecanismos simbólicos individuais que determinam nossas fantasias sexuais e preferências...e na conjugalidade, conversar muito sobre eles (FURLANI, 2009, p. 60)

Em relação à fala de Jacira, é possível perceber como a virgindade feminina ainda se constitui como algo de valor em nossa sociedade. Um valor moral, no caso. É uma ideia de virgindade como virtude. Segundo Furlani (2009), o tabu da virgindade foi e pode ser considerado uma das mais terríveis formas de dominação da mulher. “Reduzir a mulher, sua pessoa e suas potencialidades a um ‘selo virginal’ não deixa de ser uma das formas que o machismo assumiu em nossa cultura” (NUNES *apud* FURLANI, 2009, p. 144).

As turmas de EJA com as quais trabalho possuem muitos alunos religiosos de orientação católica e protestante, praticantes e até mesmo bastante atuantes em suas igrejas. Essas noções sobre virgindade são obviamente influenciadas pela sua vivência religiosa, já que o cristianismo mantém ideias estreitas com relação à questão da virgindade da mulher. Mott (*apud* FURLANI 2009, p. 144) nos fala sobre virgindade, mais precisamente a de Maria, mãe de Jesus,

constitui-se numa das verdades mais delicadas e basilares da teologia católica, isto porque alguns axiomas da moral ocidental, sobretudo na nossa sexualidade, dependem diretamente da manutenção desse dogma... Maria foi virgem, antes, durante e depois do parto, é dogma fundamental do catolicismo, pedra angular sobre a qual se baseou e se mantém a moral sexual de nosso mundo patriarcal: a Virgem Maria é a inspiração e quem alimenta a cruel himenolatria dominante em nossa

sociedade ao mesmo tempo machista e misógina. (MOTT *apud* FURLANI 2009 p. 144)

Se pretendemos uma prática educativa libertadora, se acreditamos que a sala de aula deve ser um espaço dialógico, é imprescindível discutir visões normatizadoras sobre a conduta sexual feminina, para problematizar a repressão que algumas meninas/mulheres sofrem em suas vidas ao apresentarem condutas diferentes daquelas que alguns grupos sociais assumem como adequadas, corretas. Há quem possa me dizer que essa discussão é velha, é antiga. Talvez eu mesma acredite que em alguns contextos ela é, de fato, uma discussão ultrapassada. Mas a temática de uma mulher lacrada, especial, que deve saber muito bem o que fazer com tal ‘selo’, é recorrente nas aulas de ES nas turmas de EJA em que lecionei. Além disso, talvez a virgindade não seja de fato tão exigida das mulheres atualmente, mas a imagem da virgem e o mito da virgindade fazem recair sobre as mulheres um estereótipo de comportamento sexual feminino adequado, que é o da própria virgem. Não a virgem que possui um hímen, mas a virgem destituída de desejo. A virgem que só possui sexo para que possa reproduzir e perpetuar a espécie. Comportar-se como essa virgem, em muitos grupos sociais, é uma virtude moral. Logo, a ES deve problematizar essa imagem.

O corpo da mulher, para a aluna Leocadía, é “*um tabu*”. Jefferson, rapaz que ainda não completou 20 anos e que soube nomear todas as estruturas da vulva de maneira correta, quer saber o que significa tabu. Talvez o aluno tenha iniciado uma conversa relevante. E aqui pergunto, novamente: professora de Ciências, professor de Ciências, o que é um tabu, afinal? E para tentar explicar à turma o que é um tabu eu poderia recorrer às histórias que meus alunos trazem para a sala de aula. Foi o que fiz, meio desajeitada e sem conseguir precisar uma definição.

Ao longo de nossa conversa sobre tabu, Sandra mencionou o fato de que quando ficou menstruada pela primeira vez nunca tinha ouvido falar em menstruação. Disse que sabia “*existir uma história de sangue aí na vida da mulher, mas o quê que era, pra quê que era, como que era... Isso não sabia não*”. Segundo ela, sua mãe nunca falou sobre isso, e “*ai da filha que perguntasse*”. “*Eu num sei se ela tinha era vergonha, ou se era muito fechadona.*” Eu pensei e falei, “*Acho que um pouco de cada, não?*”.

Mas aí tem mais do que vergonha e mais do que “*ser fechadona*”. E não conhecemos a história da mãe de Sandra, de onde ela veio ou como foi criada e educada. Sei que Sandra veio do interior, onde não pode estudar “*no tempo certo*”. E do interior vieram tantas outras alunas que frequentam as salas de aula em que leciono. E tantas são as que me contam histórias tão parecidas sobre suas experiências com a menarca.

Fáveri & Venson (2007) afirmam que a forma segredada e codificada de falar sobre a fisiologia feminina é uma prática cultural que está incluída numa lógica específica de pensar mulheres. As autoras nos dizem:

Não consideraremos a menstruação um fato natural simplesmente, mas um fato social, marcado pela cultura e representações que essas mulheres constroem sobre seus corpos, e particularmente sobre a menstruação, inseridas num contexto social e cultural mais amplo... As mulheres sussurram, têm segredos. Falam entre elas, têm um lugar específico: em casa, escondidas, resguardadas, protegidas. Determinou-se para a mulher o espaço do privado, e isso é visto, muitas vezes, como inevitável jogo da natureza, ao invés de ser compreendido como construção cultural... (FÁVERI e VENSON, 2007, p.4-6)

Dentro dessa lógica, é possível compreender a vasta quantidade de termos que são utilizados para se referir ao *'estar menstruada'*. O silêncio, o segredo e o pudor, vistos anteriormente como da feminilidade exigidos socialmente, tornavam (tornam?) a menstruação uma surpresa, um medo, uma vergonha. Sandra nos diz que, com a filha, ela faz diferente. Fala de tudo desde sempre. Mas já sua irmã... *"Saiu igualzinha a minha mãe, não fala de nada com as crianças dela"*. [Seria bom ter a irmã de Sandra em sala de aula, medito]. Mais uma vez observamos construções sociais tão fortes sobre a mulher e seu corpo que, ainda em tempos contemporâneos, quando já tanto se fala sobre amor e sexo nos meios de comunicação, temos uma turma de alunas que tecem depoimentos bem diferentes do que poderíamos supor se não pudéssemos, com elas, dialogar. Depoimentos que remontam a certa repressão e mutismo, fazendo parecer que a modernidade a qual Foucault (1977) se refere nem sempre chega ao mesmo tempo para todos. Mas, então, recordamos: Foucault foi um acadêmico francês, Sandra veio do interior do Piauí. E podemos, assim, continuar nossos diálogos com maior tranquilidade.

O corpo da mulher ainda hoje parece manter uma relação estreita com a ideia de desejo e prazer, e uma relação que ainda tem uma carga negativa, como manda a tradição ascética, de tal forma que ainda hoje parece motivo de timidez e vergonha o prazer sexual feminino. Não nego, claro, que as imagens sobre o prazer feminino se alteram e se reconstróem ao longo do tempo, mas ainda parece que estamos no limbo, entre um prazer que é visto quase como pecaminoso, que é ainda muitas vezes vexaminoso, e um prazer que é visto como saudável. *"Antigamente os homens tinham que fazer tudo pra conseguir uma mulher, era muito mais difícil...Hoje em dia não, as mulheres tão avançando"*, disse Jefferson na intervenção #7. E João Antônio quis participar:

“Ô, mas num tem nada mais feio que essas mulheres galinha, que avançam em homem e ficam só querendo sair pra transar com um e com outro. Hoje em dias as mulheres não se valorizam, professora. Você precisa ver outro dia, no ônibus, uma mulher falando no celular bem alto pra todo mundo ouvir que ia pra casa de uns amigos e que eles tinham falado pra ela levar mais uma amiga. Aí ela falava assim, ‘Vamos lá, eu e você e mais um monte de homem lindo!’”. (João Antônio)

Francisdalva ficou horrorizada e complementou: *“Por isso que hoje em dia os homens não valorizam as mulheres, tá muito fácil pra eles conseguir mulher.”*

Frequentemente as discussões em sala de aula conduzem a diálogos semelhantes a esse. E é um pouco sobre isso a que me refiro quando falo em *limbo*. As mulheres vêm conquistando, sim, o direito ao *prazer*, a falar sobre ele e a não ter vergonha dele, mas ainda é uma conquista incipiente. A conversa sobre a dicotomia “mulher galinha e homem ganhão” sempre aparece nas discussões em sala de aula. Nesse diálogo há ideias sobre diferenças de gêneros que servem como um bom “pano pra manga” para a problematização de tais noções.

Ao longo dos primeiros quatro encontros, percebi que o corpo da mulher gera mais assunto, conversa, discussão. Mas isso não quer dizer que o corpo dos homens é, por eles e pelas mulheres, tão bem conhecido. Tampouco quer dizer que os homens não desejam conhecê-lo ou não tenham dúvidas. É a relação com o desconhecido, com as dúvidas e com o corpo que é bastante diferente entre homens e mulheres.

Durante a intervenção #2, mais precisamente no momento de apresentar aos alunos os nomes das estruturas, percebi que havia uma confusão em relação ao que sejam os testículos e a bolsa escrotal. Percebi que a confusão não era apenas no nível da linguagem. Foi quando decidi me apropriar do linguajar popular pra esclarecer algumas dúvidas. Perguntei à turma: *“Quantos sacos tem um homem?”*, e a turma responde *“Um!!!!”*. Em seguida, emendo: *“E quantas bolas têm um saco?”*. Aí eles já não respondem com tanta certeza. Ouço alguns dizerem *“Uma!”*, outros *“Duas!”* e ainda consigo ouvir um rapaz dizer *“Eu acho que são três!”*. Embora os alunos homens muitas vezes desconheçam seus corpos ou cheguem a duvidar de seus conhecimentos, eles não se sentem tão constrangidos quando têm suas características anatômicas citadas ou apresentadas por meio de imagens. Provavelmente porque a história não guardou seus corpos como segredo.

Ao trabalharmos a imagem apresentada na intervenção #2 (ANEXO A), foram feitas duas perguntas que indicam a importância de alguns aspectos a serem enfatizados a respeito do corpo dos homens, principalmente no caso das turmas de EJA, devido à idade do público. Edvaldo, ao olhar a representação da próstata, pergunta: *“Essa aqui é a hemorroida?”*. Para o que eu respondo que não, que é um desenho da próstata. Fábio, então, me pergunta *“e como*

que é que pega próstata?”. “*Como assim?*” perguntei sem entender mesmo a pergunta. E ele diz: “*A gente pode pegar próstata e ficar doente. Mas como que pega?*”. E assim percebi: ele se referia ao câncer de próstata. Compreensível. Afinal, nunca ouvira falar dessa glândula em um contexto em que ela não estivesse associada a essa doença. Desconhecia ter, em sua anatomia interna, tal estrutura.

A discussão que se sucedeu obviamente chegou à conversa sobre câncer de próstata e o seu exame diagnóstico – mais precisamente, o exame do toque. Isso rendeu muita discussão sobre os possíveis exames para se identificar o câncer e a primazia do toque retal. Nesse momento, os alunos homens encontraram um espaço para evocar toda a sua ‘*macheza*’. Os alunos se sentiam muito incomodados com a discussão, mostrando que o corpo do homem, que aparentemente não é velado, teme ser violado, e, de uma outra maneira, vela-se. Em muitas situações é isso que se observa: o território da virilidade, do macho, não pode ser violado. Interessante o contraste com a situação das mulheres em sala de aula, que é justamente oposta: elas sentem-se mais intimidadas ao terem aspectos de sua anatomia expostos em sala de aula, mas são muito mais acostumadas e muito mais adeptas aos exames médicos, quando são tocadas, abertas e desveladas. Em relação à prevenção e ao tratamento do câncer de próstata, Gomes, Figueiredo e Nascimento (2010) chama atenção para a dimensão simbólica da próstata, afirmando que

o exame de toque retal não toca apenas na próstata. Ele toca em aspectos simbólicos do ser masculino que, se não trabalhados, podem não só inviabilizar essa medida de prevenção como também trazer outras implicações para a saúde do homem em geral. Os homens tendem a perceber o toque retal como uma invasão em um espaço interdito de seu corpo e são acometidos por um medo de, mediante esse toque, haver ereção do pênis e a essa ser imputado um significado de excitação. Nesse caso, a ereção se encontraria tão fortemente associada ao prazer que não se conseguiria imaginá-la como uma simples reação fisiológica. Sendo assim, deixar-se tocar nessa parte “inferior” colocaria em questão a masculinidade de quem se deixa tocar. Essa idéia é reforçada no senso comum através de piadas do tipo “e se o cara gostar do toque e ficar viciado?” (GOMES, FIGUEIREDO E NASCIMENTO, 2010, p. 101).

Faz parte da ES falar sobre a próstata, mencionar os prejuízos que um câncer diagnosticado tardiamente pode trazer (vão desde a infertilidade até a tão temida impotência sexual, podendo inclusive levar à morte). Mais do que isso, faz parte de uma Educação Sexual libertadora discutir essa noção tão difundida de “homem”, homem gerado, o homem *macho*. Nesse contexto, trata-se de uma discussão sobre identidade de gênero diretamente relacionada ao bem-estar e à saúde dos homens, e que também pode surtir efeitos sobre o bem-estar e a saúde das mulheres. E a recíproca é verdadeira.

Quando discutimos em sala de aula o climatério e suas características, mencionei a possibilidade de retração e adelgamento da musculatura da vagina e clitóris. Os homens e as mulheres mais jovens mostravam-se chocados com essa possibilidade. Brincando, eu disse: *“Gente, a idade traz mudanças pra todo mundo, não pensem os rapazes que também não sofrerão mudanças”*. Gilda diz: *“O saco deles fica caído, né, professora?”*. Eu respondi *“Sim, pode haver uma flacidez dos tecidos e ficar com essa aparência”*. Nesse momento, bem, nessa hora eu percebi os homens bastante incomodados. Muito mais incomodados do que as mulheres quando falávamos sobre menopausa e climatério. Edmar, que aparentava o maior desconforto, disse: *“Isso aí num tem nada a ver não, professora, pode parar.”*

É engraçado. Todo esse movimento de sublimação do corpo da mulher parece ter feito com que elas buscassem alternativas para aprender a falar de suas intimidades. Ainda há os efeitos da medicalização higienista que surge com a modernidade e recaem sobre essas mulheres tão fortemente. E ainda que, durante as aulas, essas mulheres não quisessem dar nomes à sua vulva, ainda que não se olhem tanto e muitas vezes não se reconheçam, ainda assim elas aprenderam a levar seus corpos aos médicos, sobretudo ao discurso médico. Esse discurso lhes parece familiar. É muito provável que isso se deva, como já disse, ao fato de que as mulheres são quem engravidam. Então, processos fisiológicos e órgãos internos parecem fazer parte de um discurso não só falado como autorizado e demandado. Os homens não engravidam. Não apresentam um fenômeno tão característico do envelhecimento como a interrupção da menstruação. A menos que contraíam alguma DST visível, só precisam levar suas genitálias ao discurso médico na idade da prevenção ao câncer de próstata – e, como vimos, resistem a isso. É aí que podemos notar um outro tipo de segredo sobre o corpo: o segredo dos homens.

O segredo dos homens é o segredo do macho, da macheza. Os homens não falavam sobre si em sala de aula, sobre seus sentimentos e emoções. São os que menos queriam tirar dúvidas sobre si, sempre perguntando sobre as mulheres. Eles queriam saber sobre menstruação, sobre tensão pré-menstrual, sobre menopausa. Até sobre anticoncepcional eles perguntavam. Mas pouco, muito pouco perguntavam sobre si mesmos, seus corpos, suas questões. Do meu lugar de fala, de professora jovem e mulher, imagino que talvez eu não represente um campo seguro para eles. Mas temos que aprender um jeito de trabalhar com isso, pois muitos dos professores de Ciências são e continuarão sendo mulheres jovens.

As alunas querem saber mais sobre os homens. Quando falávamos de climatério, Gilda perguntou: *“Professora, os homens tem um negócio também, andro-sei-lá-o-quê, num têm?”*.

Eu afirmei que sim, que trata-se da *andropausa*. Ela, então, perguntou “*Quando é que vão ser as aulas sobre os homens?*”

Bom, as aulas sobre os homens? Eu não preparei uma intervenção especificamente para falar sobre os homens. Talvez a reação impactante que as primeiras intervenções tiveram sobre o corpo feminino e as questões mais polêmicas sobre a sexualidade feminina não tenham me levado a pensar em propostas diferenciadas, inicialmente. Isso me faz pensar que toda essa abertura que os homens têm para falar sobre pênis, testículos e sexo; bem, essa abertura funciona como uma sentinela desse *outro segredo*. O segredo que está relacionado às concepções de masculino que imperam em nossa sociedade ainda hoje: homens seguros de si, que “*colocam o pau na mesa*”, que não apresentam fragilidades, inseguranças e incertezas. Homens oprimidos em suas caixas-fortes.

A minha inclinação teórica ao longo da vida, e, por conseguinte, ao longo deste projeto, sempre pendeu para uma visão mais associada a ideias sobre o feminino, muitas vezes ideias ditas feministas. Por ser mulher, me interessam mais as questões que oprimem as mulheres e as subordinam a um modelo onde a masculinidade hegemônica impera e oprime. Contudo, nesses momentos, pude perceber como eu mesma reforçava esse modelo de masculinidade em sala de aula: eu partia do princípio que o corpo dos homens não é um tabu e que emancipação, no contexto das aulas de Ciências, estava mais relacionado ao trabalho feito com e para as mulheres. Um trabalho que diretamente acabava por excluir, de certo modo, os homens e, ao mesmo tempo, reforçava alguns ideais machistas. Ideais que pressupõem que os homens são seguros de si, não falam sobre si, que o que mais importa mesmo é o seu *falo* e que suas questões mais pessoais e íntimas são inexpressivas. Desconstruir esse *falo* que fala mais alto do que tudo e que oprime as mulheres talvez passe, um pouco, por abordá-lo com maior ênfase em sala de aula: trazer as limitações dos homens, as dificuldades que eles podem ter, apresentar suas fragilidades de uma maneira geral e contestar a ordem geral que as ridiculariza. Furlani (2004) ressalta a importância de uma prática pedagógica que deve acontecer sempre em **co-educação**, evitando qualquer tipo de **segregação de gênero** nos conhecimentos apresentados a homens e mulheres:

A convivência mútua e o compartilhamento de experiências subjetivas e materiais é um modo de meninos e meninas, rapazes e garotas, homens e mulheres superarem as desigualdades de gênero, respeitarem-se mutuamente colocado em xeque os pressupostos que legitimam o sexismo, o machismo e a misoginia. Considerar que certos assuntos e/ou informações dizem respeito apenas a meninos (ou a meninas) é contribuir para um modelo de educação parcial e fragmentado que tende a legitimar as desigualdades nas relações de gênero. (FURLANI, 2004)

Obviamente, eu não pretendi excluir os homens de qualquer assunto, em momento algum. Inclusive, penso que homens e mulheres devam, cada um a seu modo, ser estimulados a acessar o outro sexo no que diz respeito aos temas que discutem seus corpos e desejos. Um *acessar* no sentido de se abrir para a alteridade. Assim, não penso que caiba apenas às mulheres compreender o climatério ou o período fértil. Bem como penso que as mulheres também devem compreender o organismo dos homens e acessar e aceitar suas dificuldades, fragilidades e imposições culturais que os obrigam a serem tão *machos*. Até porque as fragilidades dos homens são várias, e maiores ainda são seus medos. Assim, por exemplo, em todas as aulas em que falo sobre vasectomia respondo a perguntas sobre a potência e a virilidade masculina. Edimilson, em uma dessas aulas, me pergunta: “*Mas professora, quando faz essa vasectomia o cara continua homem?*”. “*Homem como, Edimilson?*” “*Homem macho, professora*”. É sempre assim. Todas as turmas em que já trabalhei com Educação Sexual querem saber se depois de fazer vasectomia o homem continua a ter desejo sexual e ereção. Além da questão fisiológica, penso que é papel do professor problematizar, perguntar, discutir: afinal, o que é ser macho? Quando é que um homem deixa de ser macho? Ou, para utilizar as primeiras palavras de Silvado, quando é que um homem deixa de ser homem? E aí entram uma série de regras e critérios normatizantes e normalizantes criados pelos discursos de verdade. Os discursos de verdade sobre a sexualidade feminina aceitam que o desejo feminino está relacionado a muitas variáveis, de caráter fisiológico, emocional, psicológico. Os sobre os homens não. A eles não foi dada essa suposta liberdade de não querer, não saber, não poder: os homens devem sempre querer, são homens quando têm ereção, e não importa o que se passa com eles – não precisam ser entendidos, compreendidos, ou sequer compreenderem-se a si mesmos – que tomem Viagra! É o que Furlani (2009, p. 49) chama de “*mito da performance masculina*”. Um mito que normaliza, normatiza e oprime.

A própria discussão da impotência é importante. Interessa tanto aos alunos homens quanto às mulheres, e é carregada de mitos e tabus. Em uma aula de Educação Sexual que ocorreu após a conclusão dessa sequência de intervenções, em outra turma, um aluno me disse que “*hoje em dia não existe mais impotência, existe o azulzinho*”. O azulzinho a que ele se refere são medicamentos elaborados para tratamento de disfunção erétil, a exemplo do Viagra. Segundo os alunos dessa turma, atualmente os próprios adolescentes usam e abusam de comprimidos como esses para garantir sua ereção nas relações sexuais. Esse é um tema extremamente relevante, a ser trabalhado em sala de aula, pois entendo que o uso dessas substâncias por pessoas que não apresentam disfunções eréteis deva ser polemizado e

problematizado, como um tema relacionado à promoção da saúde. A necessidade de ser viril, potente, enfim, de *ser macho*, é uma questão de gênero e podemos notar, nesse caso, como essas questões afetam negativamente a saúde dos adolescentes homens.

As discussões de gênero servem ao propósito de questionar esses limites que são oferecidos culturalmente para homens e mulheres. Pensar uma Educação Sexual que trabalhe a perspectiva de gênero com atenção aos aspectos do masculino é uma proposta que leva em consideração, inclusive, os custos que uma masculinidade hegemônica traz, pois segundo documento produzido pela ECOS-Comunicação em sexualidade (2001),

“nos últimos anos houve um aumento considerável no reconhecimento dos custos de alguns aspectos tradicionais da masculinidade tanto para homens adultos quanto para os rapazes – o pouco envolvimento com o cuidado com as crianças; maiores taxas de morte por acidentes de trânsito, suicídio e violência do que as das meninas, assim como o consumo de álcool e drogas. Os rapazes têm inúmeras necessidades no campo da saúde, o que requer usar a perspectiva de gênero.” (ECOS-Comunicação em sexualidade, 2001).

Levando em consideração a dimensão familiar que os estudos em ES realizados na escola podem ter, discutir e repensar perspectivas de gênero são importantes até mesmo para que alguns alunos jovens e adultos possam rever critérios de criação de seus filhos, pois a grande maioria dos comportamentos dos homens e rapazes que têm implicações sociais muito impactantes (negociação ou não do uso do preservativo; cuidado ou não com os filhos quando se tornam pais; utilização ou não de violência física contra sua parceira, entre outros) estão relacionados à forma como eles foram socializados (ECOS-Comunicação em sexualidade 2001). Problematizar, em sala de aula, a noção de *homem de verdade* (que geralmente são tidos como protetores, provedores e agressivos) é importante para estimular mudanças de atitudes em prol de uma redução das diversas formas de violência associadas a questões de gênero.

Greig (2008) nos fala sobre como a ênfase nos direitos das mulheres muitas vezes “empurra os homens para a ‘clandestinidade’, para longe dos serviços e das informações que necessitam sobre saúde sexual, e para um comportamento sexual apressado e secreto que torna muito mais difícil o sexo seguro, sem falar das relações amorosas” (GREIG, 2008, p. 169) É uma ênfase heterossexista no trabalho sobre sexualidade e direitos sexuais. Segundo o autor, estudos recentes sobre homens e masculinidades que oferecem relatos de como homens com privilégios de gênero iniciam e vivenciam sua sexualidade deixam claro que a relação dos homens com a socialização de gênero que recebem e com a ordem de gênero na qual vivem é diversa e complexa, cúmplice e contestadora. Transcrevo, a seguir, parte do texto de

Greig, (2008) que esclarece essa discussão, posicionando criticamente em relação à masculinidade heteronormativa.

A masculinidade heteronormativa está relacionada a muitas das limitações da capacidade dos homens para vivenciar alegria, dignidade, autonomia e segurança em suas vidas sexuais. Estas limitações incluem igualar a masculinidade a atitudes de risco, que podem levar os homens a ter comportamentos sexuais que põem em risco sua saúde sexual. Isto está vinculado à pressão sobre os homens para demonstrar sua masculinidade pelo uso do sexo. O discurso hegemônico sobre homens, masculinidade e HIV/AIDS identificou a necessidade masculina de provar a potência sexual como a razão principal de sua busca por múltiplas parceiras sexuais e seu desejo de manter-se no controle nas relações sexuais com as mulheres.

O estímulo ao risco e a pressão para provar a potência sexual também estão vinculados ao senso de invulnerabilidade promovido pela masculinidade heteronormativa, associada em muitas sociedades a homens socializados para serem autoconfiantes e não mostrarem suas emoções, não buscando ajuda em momentos de necessidade e estresse. Paradoxalmente, isso pode aumentar a vulnerabilidade dos homens à doença sexual, estimulando a negação dos riscos e limitando os homens no exercício de seus direitos sexuais, de forma a proteger um dos direitos mais fundamentais – o direito à saúde. (GREIG, 2008, p. 171-172).

Nesse sentido, acredito que as práticas em Educação Sexual devem ser repensadas e realocadas em um contexto em que as ideias sobre o *masculino* também sejam discutidas, pensando a problematização do gênero para além da opressão das mulheres. Algumas propostas de trabalho nesse sentido serão apresentadas na *Proposição Didática*.

(IIb). Educação Sexual: dificuldades e tensões

“*Eu não quero ver a aula de Ciências por causa disso aqui, tá vendo, ó! Dá vergonha!*”, exclama Beatriz logo no início da intervenção #3. Sentia muita vergonha, mal levantava o rosto para me olhar.

É difícil falar sobre os assuntos relacionados a sexo em sala de aula. É difícil não só para alunos. É difícil para professores também. Essa dificuldade reside em muitos aspectos relacionados à ES e algumas das dificuldades surgidas no contexto da minha pesquisa são apresentadas nesse tópico.

No questionário de aproximação, debatido anteriormente, percebemos que para os estudantes o sexo é visto como algo muito íntimo. É óbvio que há uma esfera íntima no que diz respeito às relações sexuais. Mas na intervenção #3, por exemplo, as relações sexuais não estavam em questão. O que estava em questão era “simplesmente” a genitália feminina. Ainda assim, Beatriz sentia muita vergonha. E não apenas a Beatriz, mas também outras alunas. Como já vimos em outro momento neste texto, de alguma maneira a imagem da vulva remete

a intimidade, sexo e prazer. E aí, claro, a ideia do íntimo, de intimidade desvelada, a exposição da intimidade, já discutida anteriormente na análise dos questionários.

Não por acaso, as aulas em que os alunos mais novos se empolgaram e quiseram falar sobre assuntos diversos, relacionados ao sexo e à vida sexual, que escapam à fisiologia e à anatomia, foram tão complicadas e geraram tanta discórdia. Durante as intervenções, foram frequentes os diálogos iniciados por alunos mais jovens sobre assuntos que dizem respeito a outros aspectos da Educação Sexual, como, por exemplo: as relações de sexo casual e as imagens que os alunos têm dessas relações; como devem ou não se comportar homens e mulheres no processo de conquista, no *ficar*; imagens sobre homens e mulheres que transam ou não no primeiro encontro; corpo e padrão de beleza, em relação ao ideal de mulheres e homens em relação aos seus tipos físicos; possíveis riscos de outras possibilidades de relações sexuais diferentes da penetração vaginal etc.

Por vezes, os alunos mais velhos se sentiam constrangidos nesses momentos, reclamavam muito e chegaram até a afirmar que “*aula de Ciências não é lugar pra ficar falando essas bobagens que não tem nada a ver com a matéria*” (Jânio). Alguns dos alunos mais velhos chegaram a afirmar que os jovens “*só querem tumultuar a aula com esses assuntos que não tem cabimento na sala.*” (Dona Eva). Que assuntos são esses, apresentados com a intenção de tumultuar a aula, devemos nos perguntar. Será mesmo que aparecem só para tumultuar a aula? E não têm mesmo relação com os conteúdos da ES?

Uma das polêmicas geradas por esses assuntos tidos por alguns alunos como “alheios” relacionava-se com sexo anal. João Antônio perguntou-me se “*fazer sexo anal não dava problema?*”. Eu perguntei a ele a que tipo de problema ele se referia. Respondeu: “*Ah, eu ouvi dizer que vai arrebrandando tudo e depois deixa tudo solto lá embaixo*”. Percebi, no momento dessa pergunta, a cara de reprovação de alguns alunos, como Dona Eva e Jânio. Mas, nesse caso, não há dúvidas: o sexo anal e tantas outras possibilidades sexuais fazem parte, sim, dos conteúdos da ES. Ocorre, entretanto, que ao longo de minhas experiências com aulas de ES venho percebendo que paira sobre a ideia de sexo anal uma série de preconceitos (no sentido mesmo de ideias pré-concebidas), como o apresentado na fala de Jose Nilton sobre os prejuízos físicos que esse tipo de relação pode acarretar. Além disso, há uma associação entre sexo anal e práticas homoafetivas, sendo que tais práticas também são vistas com olhares, muitas vezes, preconceituosos.

A penetração anal, que pode ser realizada por dedos, instrumentos eróticos, língua, pênis (ou outras possibilidades que a imaginação permitir), pode gerar prazer para algumas

peessoas e não gerar para outras. Há, na região anal, uma série de terminações nervosas relacionadas com a transmissão de informações sensitivas que se enervam por faixas de nervos associadas à enervação de partes dos genitais femininos e masculinos. O prazer obtido pela estimulação do ânus é possível. E não apenas porque existem tantas terminações e enervações nervosas relacionadas à região, mas também porque a região habita o imaginário sexual de homens e mulheres de diferentes maneiras.

Furlani (2009, p. 118-119) nos fala sobre como em nossa sociedade, que valoriza os atos sexuais procriativos, o sexo anal é visto com olhares preconceituosos, apontando a diferença para a relação que essa possibilidade sexual tem em outras sociedades, como é o caso da “sociedade Keraki, na Nova Guiné, onde os jovens devem participar de coito anal como parte dos ritos de puberdade, na crença de que não crescerão, a menos que tenham recebido o sêmen de homens mais velhos. Após os ritos de puberdade estão prontos para desempenhar papéis ativos, como homo e heterossexuais”.

Além disso, é curioso notar que há um enorme preconceito em relação às práticas anais quando estas dizem respeito a relações entre homens, mas geralmente tais práticas são vistas com olhos mais complacentes quando estabelecidas entre um homem e uma mulher. Há, inclusive, homens que gostam que a parceira os penetre com os dedos e, ainda, aqueles que arriscam instrumentos eróticos durante as práticas heterossexuais. O sexo anal e os possíveis prazeres decorrentes dessa prática não estão relacionados a uma orientação sexual⁴² específica. E sobre os preconceitos relacionados à prática, Furlani (2009) nos diz:

Quando a sociedade associa rigidamente práticas sexuais tabus, restringindo-as a certa orientação sexual, ela acentua os estereótipos, reforça os mitos e legitima o preconceito a essas práticas. Além disso, pode também limitar as possibilidades de variação da sexualidade de cada pessoa, uma vez que, dentro das identidades sexuais, essas noções podem ser incorporadas e “aceitas” tacitamente como verdadeiras. (FURLANI, 2009, p. 119).

Procurei apresentar, ainda que brevemente, alguns possíveis aspectos que possam ser contemplados durante esse tipo de diálogo. Tanto a fisiologia quanto a história e as práticas culturais em diversas sociedades podem ser levadas ao debate em busca de práticas emancipatórias de ensino. Vale lembrar, sempre, que ao discutir essa variação sexual (e outras também) é importante discutir o uso de preservativo e do sexo protegido, assuntos importantes relacionados também à ES.

⁴² A expressão *orientação sexual*, nesse caso, é utilizada como a orientação do desejo sexual.

O tipo de conflito que se instaurou quando João Antônio quis falar sobre sexo anal está relacionado justamente à ideia que os estudantes fazem do que seja *Educação sexual*. Podemos perceber que alguns estudantes, principalmente os mais velhos, têm uma imagem de Educação Sexual muito próxima à da abordagem biológico-higienista, não aceitando bem que determinadas conversas façam parte das aulas. Muitas vezes, esses estudantes atuam como verdadeiros repressores, instaurando conflitos que podem gerar muita polêmica e discussão.

Nas intervenções #7, 8 e 9 eu tinha por objetivo discutir a reprodução humana, explicando processos fisiológicos envolvidos nesse fenômeno. Outros assuntos correlatos surgem nesse momento. “*Esses meninos ficam aproveitando dessas aulas pra falar um monte de aberração, um monte de coisa que não tem nada a ver, só pra ficar fazendo gracinha*”, afirma Eva. Ela é uma senhora e nitidamente sente-se incomodada com as falas dos rapazes mais jovens. Para ela, aula diz respeito à reprodução humana é que é uma aula séria.

Momentos como esses são tensos, pois, ao mesmo tempo que entendo como parte da Educação Sexual a conversa esboçada pelos rapazes, percebo que muitas vezes seus comentários podem parecer agressivos aos ouvidos de quem já tem mais idade, é mulher e traz uma concepção diferente de Educação Sexual. Então, os rapazes discutem a relação entre *pegador* e *piranha* (para usar termos que apareceram nas aulas), falam sobre a mudança em relação às imagens que temos das relações sexuais (como eram vistas nos *tempos antigos* e como são vistas atualmente), gostam de discutir sobre como é fácil, hoje, transar. E os mais velhos, principalmente as mulheres, não querem ouvir. E se angustiam.

Expliquei sobre a heterogeneidade da sala de aula – diferentes idades, sexos, histórias de vida, interesses. Tento explicar minha postura pedagógica, minhas concepções sobre Educação Sexual. Sem sucesso. Eva apenas pediu-me desculpas, com os olhos cheios de lágrimas. Mal estar. Desconforto. Mas quem disse que só de sorrisos e alegrias são feitos os diálogos?

As dificuldades que aparecem ao longo dos trabalhos podem ser percebidas desde o aspecto mais simples e inicial: a escolha das palavras que servirão à comunicação verbal em sala de aula. Os nomes dados popularmente aos órgãos sexuais, por exemplo, são carregados de valores e significados. Até são utilizados popularmente entre os grupos sociais, mas não são considerados “bons” para uso em sala de aula por muitos professores e alunos. Assim, uma determinada expressão utilizada em um contexto informal, por um homem, para se referir à genitália feminina quando conversa com seus amigos, seus “iguais”, pode não ser o melhor termo para uso em sala de aula, ou para falar com sua parceira. Nesse caso, há uma

tensão entre o uso e o aprendizado de uma linguagem, que aqui chamo de *técnica*, e outra, que é popular.

Nas intervenções #2 e #3 pude confrontar a dificuldade que se instala nas aulas de Educação Sexual ao solicitar que os alunos nomeassem as estruturas genitais segundo as palavras já conhecidas, presentes em seu universo vocabular. Ou seja, utilizariam os nomes presentes em seu universo vocabular que julgassem mais apropriados para se referir às estruturas. Combinei que os nomes “técnicos” seriam discutidos nas aulas subsequentes. E então pude acessar parte dessas dificuldades.

Quando Mateus me perguntou, “*Professora, posso colocar o nome disso aqui de ovo?*”, referindo-se aos testículos, não se sentia intimidado ou envergonhado. E ainda completou: “*É que ele tá falando que isso aqui chama escroto, no nome científico. Eu não concordo.*” Bom, de fato não era o escroto, era um testículo. Mas Mateus não se sentiu receoso em utilizar esse termo para falar sobre aquilo, que era o escroto. Mateus parecia sequer imaginar que existe um “nome científico” para isso. Mas seu colega, um pouco mais velho, não queria que a palavra “ovo” fosse colocada ali. Ele queria um nome científico. Assim como a maioria das mulheres e dos outros estudantes mais velhos. Alguns professores⁴³ também preferem trabalhar o conteúdo, desde o início, com nomes que não sejam *vulgares*. Nesse caso, faz-se uma opção entre conhecer primeiro o universo vocabular do aluno para depois ampliá-lo, ou partir do acordo de utilizar nomes científicos ensinados previamente em relação aos conteúdos que demandam tal nomenclatura.

Ao longo das intervenções, julguei importante conhecer o universo vocabular do aluno por alguns motivos. Primeiramente, por meio das palavras usadas e selecionadas pelos alunos, penso que podemos conhecer melhor suas imagens de corpo e sexo. Podemos, também, acessar em que medida os alunos apresentam dificuldades ou não para o trabalho com o tema, quais são os alunos mais tímidos, quais são os mais “despojados”, conhecendo melhor a turma em que os trabalhos serão realizados. Além disso, ao pedir que os alunos utilizem o vocabulário prévio, podemos perceber quais são os termos que já conhecem e os que não conhecem, “mapeando” melhor o nível de aprofundamento dos alunos em relação ao vocabulário científico e, conseqüentemente, o quanto conhecem sobre sua anatomia e fisiologia em relação aos conhecimentos biológicos. Isso dialoga com Paulo Freire (1996), que nos diz:

⁴³ Em uma apresentação que fiz sobre ES para EJA para alunos e professores do PIBID, na UnB, pude ouvir uma professora contar sobre sua experiência e sobre como acha importante, no contexto da ES, começar as aulas apresentando os nomes formais e alertando que são eles que devem ser utilizados.

Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento (...) saber escutá-lo não significa, já deixei isso claro, concordar com ela, a leitura do mundo ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura de mundo do educando também não é um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (...) No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 1996, p. 122-123).

Um motivo de tensionamento que em grande medida dificulta a abordagem emancipatória da Educação Sexual são as concepções religiosas que muitos dos alunos da EJA têm, sendo a maioria de orientação católica e protestante, como já mencionado. Essas concepções muitas vezes embasam muitas conversas que beiram o antidiálogo. Isso porque muitos dos alunos religiosos têm uma relação com as concepções religiosas que as legitimam como *verdades superiores*, tornando difícil, muitas vezes, o diálogo com base em outros argumentos. Para professores não religiosos e que não compreendem muito bem os textos religiosos e suas concepções, essa é uma grande dificuldade.

Nas intervenções #5 e #6 realizamos um trabalho utilizando a letra da música *Ciranda da bailarina*, de Chico Buarque e Edu Lobo. Na intervenção #5 realizamos uma leitura, em voz alta, da letra da música e os alunos responderam a um questionário (APÊNDICE E). Na intervenção seguinte, #6, discutimos algumas das respostas dadas pelos alunos e outras ideias correlatas.

A maioria dos estudantes afirma que a bailarina não é uma personagem real, é uma construção do autor, uma ficção, pois “*afinal de contas, ninguém é perfeito.*” Já alguns estudantes identificaram, na letra da música, a bailarina como a paixão do poeta, motivo pelo qual ele “*não enxerga os defeitos*”. “*Deve ser uma pessoa que ele admira muito porque quando as pessoas gostam não conseguem enxergar os defeitos*”, disse Edimilson. Adailton respondeu algo no mesmo sentido: “*A tal bailarina é real, ele fala de alguém que ama, assim, só as qualidades aparecem*”. Suely também pensou de forma parecida: “*Ele quem criou ela na cabeça dele, uma mulher perfeita. Mas quando você gosta é assim mesmo, você acha*

perfeito”. Ao falar sobre essas diferentes interpretações da canção, iniciou-se um debate sobre amor, paixão e relacionamento. Maria Onilda e Antônio, que são os mais velhos da turma e são casados, falam sobre a diferença entre o amor e a paixão e a influência que o tempo tem nisso. Zilda, que está mais atenta à ideia de perfeição, afirma que quando você está apaixonado, não enxerga os defeitos da pessoa, mas depois, quando você ama, você aceita a pessoa mesmo enxergando os defeitos, porque sabe que ninguém é perfeito. É nesse momento que Adailton chama, novamente, a participação de seu Deus cristão para a aula, mencionando que *“todos somos perfeitos porque somos obra de Deus”*.

Então eu questionei como é essa perfeição, pois para muitos, segundo as ideias apresentadas nas respostas escritas, ela, a perfeição, não existe. A maioria dos alunos diz e afirma que ela não existe. Adailton, em sua perspectiva religiosa, tenta explicar como é a perfeição perante Deus. Mas ele mesmo se confunde. Disse que para Deus a perfeição é outro tipo de perfeição, não essa que o ser humano acha que é. E assim, continuamos a discussão sobre a ideia do perfeito, do adequado, do belo. E sobre a influência que a sociedade tem no nosso modo de viver, ser e pensar.

Jacira, Silene e Andréia se engajam em uma discussão sobre o preconceito que existe na relação entre mulheres mais velhas e homens mais jovens. Silene afirma que muitos rapazes mais jovens preferem se relacionar com mulheres mais velhas, mas que a sociedade não aceita isso bem. E questiona *“agora, o homem pode né? Ficar com as novinhas!”*.

Nesse momento, recorri às questões que falam sobre perfeição e à questão 5 do questionário. Falei sobre algumas respostas, como a de Adailton, que afirma que *“a bailarina é uma mulher linda, que sabe se cuidar, que tem lindos cabelos, pele de bebê, saúde total. É uma mulher amada e feliz.”* Perguntei, novamente, associando com as ideias de Jacira, Silene e Andréia: *“É, então, exigido e esperado o mesmo de homens e mulheres?”* Elas me dizem que não. Zilda afirma que a sociedade é preconceituosa.

E é. De fato, vivemos em uma sociedade preconceituosa, e Zilda, que é mulher, pobre e negra, deve sentir isso na pele em muitos momentos de sua vida. O que não faz, contudo, ela deixe de ter seus preconceitos. Nesse momento, a religião volta a aparecer como uma dificuldade e uma tensão para as aulas de Educação Sexual, principalmente porque serve a alguns como principal argumento para exercerem um outro tipo de intolerância: aquela que há em relação às múltiplas possibilidades de escolha para a vida sexual (ou a tal *orientação sexual*). Essa intolerância se mostra de várias maneiras e sempre aparece nas aulas de ES, seja como forma de piada ou travestida de duras críticas embasadas em uma certa ideia sobre

natureza ou mesmo em ideias religiosas. Esse tipo de intolerância busca todo tipo de justificativa como tentativa de encontrar uma *razão de ser*.

Ainda durante a conversa sobre o texto (Ciranda da bailarina), Jacira falou sobre como está difícil “*encontrar um homem mais velho para relacionamento sério*”. E muitas das colegas concordaram. Diziam que os homens mais velhos só querem as garotinhas. Nesse momento, Michel, um jovem que se declara *gay*, afirma: “*Se não tem homem pra todo mundo é porque tem muito homem sendo preso, morrendo ou virando gay!*”. Nesse momento, a discussão esquenta. Os alunos discutem se as pessoas “*nascem gay ou viram gay*”.

Zilda recorre ao discurso religioso: “*Eu não aprovo essa história de virar gay, porque Deus criou dois sexos, não criou 3 sexos. Nenhum homem nasceu gay, nenhum homem foi feito pra ser gay. O homem se educa, bem ou mal*”.

O discurso de Zilda poderia ter rendido uma discussão sobre a questão do preconceito, da homofobia, enfatizando a interferência da sociedade na identidade sexual de cada um. Contudo, o sinal tocou e a intervenção acabou. Eu, entretanto, estava angustiada com a naturalidade com que as palavras de Zilda foram absorvidas pela turma, gerando poucos comentários. Antes de sair, mencionei que encontros sexuais entre seres de mesmo sexo não existem apenas entre seres humanos, portanto não poderíamos recorrer somente a uma questão de educação, na medida em que o assunto é um pouco mais complexo. Os alunos ficaram um pouco impressionados com a informação e eu prometi que traria, na próxima intervenção, uma reportagem sobre esse assunto.

Para a intervenção #7, portanto, levei o artigo da revista *Superinteressante* intitulado *Atração entre iguais*, publicado no ano de 2006. A escolha do artigo teve como fundamento a ideia de discutir diferentes ideias sobre *natural* e *natureza*, com ênfase no aspecto das relações sexuais. Talvez, a partir daí, pudéssemos estabelecer um diálogo sobre construções de identidades sexuais que questionasse um pouco essa concepção de uma suposta natureza heteronormativa. E mesmo questionar se o ser humano pode ser colocado em discurso da mesma maneira como outros animais. Fiz uma leitura resumida do artigo e logo se empreendeu um debate.

Adailton, que em todas as aulas costuma fazer algum discurso de cunho religioso, nos fala que entre animais é comum, mas que o ser humano é diferente dos animais. Que entre os animais não existe preconceito, e que foi o homem que inventou a malícia. Para ele, há uma relação entre a educação que a pessoa recebe desde a infância e a parte fisiológica, os hormônios da pessoa. Mas que o estímulo faz toda a diferença.

Nesse momento, Maria Aparecida menciona o fato de que as histórias que acontecem na vida de uma pessoa influenciam a sua vida sexual. Assim, ela narra a história de uma tia que sofreu abuso sexual durante a infância e a adolescência. Ela conta que a tia frequentou a igreja para tentar superar o trauma, e até chegou a se casar e ter filhos, mas nunca conseguiu a superação. *“Hoje ela só se relaciona com mulheres, sabe professora, mas quem sou eu pra julgar? Olha a história dela! E eu sou evangélica, mas sempre respeito o jeito de cada um porque a gente nunca sabe o que a pessoa passou na vida”*.

Contei então a história de um amigo que, após oito anos de casamento e pai de um filho, se separou da esposa para viver com outro homem. Jacira decidiu se posicionar nesse momento. *“Eu acho que a gente tem que respeitar e amar as pessoas acima de tudo, mas não pode aceitar o pecado delas.”* Zilda concorda e acrescenta: *“Você não pode tratar isso como normal, porque não é normal”*.

Maria Aparecida rebate: *“Pra mim, mesmo eu sendo evangélica, vale mais o caráter da pessoa do que a opção sexual dela”*. Mas Jacira não se sente bem, faz caras e bocas de reprovação e fala que muitas mulheres não respeitam outras mulheres que não querem ser homossexuais. Contou a história de uma amiga que, segunda ela, ficava desejando ela e tentando se aproximar pela amizade. E Maria Aparecida fala *“uai, mas é igualzinho com os homens que vão se aproximando da gente com amizade pra depois tentar outras coisas. É a mesma coisa.”*.

O aluno Caio, pela primeira vez, em todas as intervenções, se manifestou, para nos contar que sua prima acabou de se assumir como lésbica. E Andréia complementa: *“Essas pessoas sofrem, né?”*. Silene, então, quer um veredito: *“Professora, afinal, a pessoa nasce gay ou vira gay?”*.

Minha intervenção foi dizer que não há um consenso a respeito disso, mas que talvez isso não seja o mais importante. Talvez seja mais importante pensarmos a nossa preocupação e a importância que damos ao desejo dos outros. Ela pergunta outra vez, narrando uma história: *“Você acha errado eu não querer mais ser amiga de alguém porque essa pessoa é homossexual? Porque assim, professora, eu tinha um grande amigo sabe, muito amigo mesmo. Ele vivia na minha casa, cuidava do meu filho quando eu tinha que sair, fazia comida pra mim. Me ajudava muito. E eu era muito amiga dele. Mas eu não conseguia aceitar que ele era homossexual. Eu tinha vergonha que as pessoas soubessem que eu era amiga dele, eu só queria ser amiga dele só dentro de casa. Aí eu parei de falar com ele sabe, rompi a*

amizade, porque eu não achava aquilo certo, não achava que era boa influência pro meu filho conviver com ele. Eu tinha muita vergonha de ser amiga dele.”

Nesse momento eu tive muita dificuldade em atuar dialogicamente. Fiquei com medo de ser muito normativa, prescritiva, ou, para usar palavras de Paulo Freire, opressora. A conversa envolvia muitas ideias religiosas e eu, na minha não religiosidade, tive medo de não acolher dialogicamente os meus alunos. Acabei sendo omissa, porque tive dificuldade de agir. Em resposta, perguntei: *“Essa amizade te faz falta?”*. Ela disse que sim. Argumentei: *“Então eu acho que você agiu mal, sim.”* Mas não consegui ir além. Entre pesos e medidas fiquei estagnada sem saber até onde eu poderia imprimir um discurso que fosse libertário e libertador sem recusar antidialogicamente as ideias religiosas. Se eu simplesmente recusasse a postura religiosa, se eu a ignorasse, provavelmente eu também seria ignorada. Os estudantes não agiriam de maneira reflexiva e talvez até se calassem. Nesse movimento de busca da melhor maneira de abordar o assunto, me deixei escapar.

Adailton logo empreendeu novamente a palavra religiosa. Disse que *“devemos tratar bem as pessoas independentemente de sua opção sexual”*, pois afirma que *“Quem julgará o pecado é Deus. Deus ama o pecador, o que ele abomina é o pecado. Deus pode consertar, pra isso nós devemos nos portar cuidando, amando, trazendo para perto da gente, oferecendo ajuda.”* E volta a falar da casa paroquial e do assédio que os padres cometiam em garotos novos. Zilda gosta do discurso de Adailton e afirma que tem gente que se liberta com muito trabalho de Deus. Caio não acredita que isso mude, nem Beatriz, que afirma, *“nasceu gay, morre gay”*. Para Zilda, isso é *“obra do Satanás!”*. Caio demonstra indignação e pergunta *“E se seu filho nascer assim, Zilda?”*. A sala de aula está muito tensa.

Andréia nos falou sobre como as coisas mudam ao longo do tempo, afirmando que os jovens de hoje em dia têm uma cabeça mais aberta para isso. Ela disse que a filha dela mesmo tem algumas amigas lésbicas. E que elas têm amigos na escola, são bem inseridas no grupo. A aula ficava a cada momento mais tensa, e minha relação com as ideias de Paulo Freire também. Joana decidiu ir embora, outros a seguem. Pouco tempo depois o sinal tocou. Eu me despedi com uma sensação de incompletude. Frustração. Algo que se assemelha um pouco a um desprezo por minha atuação.

Não consegui falar o que gostaria, não soube como fazê-lo. Residiu em mim um medo de bloquear o diálogo com uma postura de autoridade, caso eu me posicionasse de maneira firme em relação ao discurso homofóbico-religioso que predominou na sala de aula. E eu não

seria levada a sério, minhas palavras não gerariam reflexão. Os alunos apenas as respeitariam pelo meu papel em sala de aula: *a professora*.

O diálogo *freireano* é, muitas vezes, difícil de ser colocado em prática. É, na minha maneira de compreender, um exercício contínuo e diário. E a reflexão sobre as situações pedagógicas possibilitam, então, mudanças em nossas inserções como professores. Dialogar não é fácil. É bonito, é o ideal, mas, ressaltado, é um exercício contínuo, um aprendizado constante.

As dificuldades em relação à abordagem emancipatória na Educação Sexual são várias. Procurei relatar e discutir as que estiveram presentes ao longo das intervenções. Para compreendê-las, entretanto, talvez seja importante pensá-las à luz das imagens e concepções que os alunos apresentam em relação à ES. Algumas imagens e concepções evidenciadas pelos alunos ao longo das intervenções foram, portanto, analisadas e as apresento a seguir.

(IIIb). Educação sexual – ideias e concepções

Ao longo das intervenções, novamente a ideia de um suporte para a educação familiar aparece como justificativa para a ES na EJA. Principalmente do ponto de vista das alunas, aprender sobre as temáticas envolvidas na ES aparece como importante para a educação familiar realizada por essas pessoas. Após a intervenção #3, quando discutíamos as estruturas da vulva e observávamos o modelo em silicone, Silene disse que não gostaria que seu filho de 11 anos estudasse “aquilo” na escola. Mas Silene, ao fazer essa afirmação, motivou uma conversa que fluiria no sentido contrário ao da sua colocação.

Josélia reagiu à fala de Silene, afirmando que considera importante esse tipo de trabalho realizado na escola, e que quer ter esse tipo de conhecimento para poder ajudar a sua filha, que está ficando mais velha. Ela nos contou que não foi capaz de ajudar a sanar as primeiras dúvidas da filha, pois não se sentia instruída o suficiente para isso. Por isso, Josélia levou a filha ao ginecologista, para que ele pudesse explicar à sua filha “*tudo*”.

Andréia também foi uma das alunas que se manifestou de forma mais enfática, contando sobre a história de sua menarca, a reação de seu pai e de sua mãe e o tabu que tudo isso envolvia. Disse que foi muito constrangedor e que não entendia direito o que estava acontecendo: “*Prefiro estudar para ter como ensinar a minha filha*”, afirmou.

Os assuntos tratados nas aulas de Educação Sexual interessam aos alunos não apenas por poderem contribuir com a educação familiar. Há, sim, muitas dúvidas sobre vários

conteúdos da Educação Sexual que mostram que os alunos adultos têm demandas próprias e que esperam poder supri-las por meio dos conteúdos apresentados nas aulas de Ciências. Mas cabe ressaltar, ou simplesmente lembrar: quando se trata dos alunos da EJA, algumas conversas podem ser muito mais desejadas do que outras, em outros contextos educacionais.

Quando o sinal tocou, ao fim da intervenção #8, Maria do Carmo, já senhora, me esperou na porta da sala de aula, para falar baixinho, sem que ninguém ouvisse: “*Professora, a outra parte a senhora vai explicar depois, né?*”. E eu, ingenuamente, perguntei: “*Que outra parte?*”. E ela me disse, tímida: “*Assim, quando vai chegando depois dos 40...*”.

Maria do Carmo assistiu à aula sobre reprodução humana. Atentamente, diga-se de passagem. Mas ela já se reproduziu e é avó. Seu interesse maior, no momento, é saber de si, no presente, no agora. Provavelmente está angustiada ou curiosa a respeito do climatério, da menopausa. Eu confesso que não havia programado nada específico sobre essa fase da vida das mulheres. Quando me refiro a algo específico, me refiro a um programa de aula de fato voltado a dialogar sobre esses temas. Eu fui conduzida pelo hábito, de, ao final de todo o ciclo feminino, falar um pouco sobre a menopausa e pronto. Me percebi atuando, inconscientemente, na lógica que tanto contesto, a da reprodução como justificativa para as práticas sexuais. Não havia alcançado, sozinha, a importância que essa discussão poderia ter para as minhas alunas. Afinal, ainda estou longe da menopsausa, os livros didáticos dão pouca ênfase a esse fenômeno (pois em geral são feitos para o público infanto-juvenil) e eu não havia antes trabalhado de fato com *Educação Sexual* para EJA, com tanta dedicação, pesquisa e estudo. Na última intervenção, enfim, pude discutir o assunto. E posteriormente, pensando sobre tudo o que surgiu durante os diálogos, pude melhorar minha proposta de trabalho sobre o tema e a apresento, então, na *Proposição Didática*.

O climatério e a menopausa geram muita angústia em grande parte das mulheres. Para Furlani (2009), há um tabu contra a prática sexual feminina após o climatério. A autora nos fala sobre a diferença com que o envelhecimento é vivido por homens e mulheres socialmente – nos homens, os cabelos brancos e as primeiras rugas costumam ser vistos como indícios de maturidade, e frequentemente mencionados como sinais de charme; as mulheres, por sua vez, consomem grandes quantidades de tinta para colorir os cabelos e disfarçar os sinais do tempo. As mulheres sofrem um julgamento mais negativo frente à chegada da idade e, ainda por cima, contam com uma marca de peso: o fim da menstruação, que poderia ser não mais que o fim de um ciclo de fertilidade, tem uma carga emocional muito forte para as mulheres. O que está por trás disso?

Michelle Perrot (2003) nos fala sobre a semiclandestinidadade em que ocorre a menopausa.

Na visão comum, a mulher no climatério já não é mulher, e sim uma velha, eventualmente dotada de mais poderes e liberdades, porém privada de fecundidade e, em consequência, de sedução. A própria palavra é uma injúria ou uma zombaria. Daí o mutismo sobre esse momento vivido como um exílio: da juventude, do glorioso período da maternidade. A atenção à menopausa, a vontade de retardá-la ou suprimi-la, é um fenômeno bem recente. (PERROT, 2003, p. 16)

Como vimos em outros momentos neste trabalho, as identidades das mulheres e sua relação com seu corpo e os fenômenos biológicos são construídas. Assim, o climatério e a menopausa não se restringem a um acontecimento do ciclo biológico. Esses fenômenos são historicamente associados à perda de fecundidade. A perda de fecundidade, historicamente, é associada à perda da sensualidade e mesmo da sexualidade. Há quem pense que as mulheres, após o climatério, não sentem mais desejo sexual. Novamente aqui, uma visão da sexualidade das mulheres em uma abordagem reprodutiva e opressora.

O Manual de Atenção à Mulher no Climatério/Menopausa, produzido pelo Ministério da Saúde (2008), utiliza a expressão *discriminação geracional* para falar sobre como a discriminação com base na idade cronológica ocorre em nossa sociedade como algo naturalizado. “O mito da eterna juventude, a supervalorização da beleza física padronizada e a relação entre o sucesso e a juventude são fatores de tensionamento que interferem na auto-estima e repercutem na saúde física, mental, emocional e nas relações familiares e sociais.”. Os autores afirmam, ainda, que para as mulheres esta discriminação é mais intensa e evidente, o que concorda com as ideias apresentadas por Furlani (2009).

Atualmente, devido ao aumento da expectativa de vida de homens e mulheres, as mulheres têm vivido um longo período de suas vidas após o climatério. Muitas das alunas da EJA estão vivendo esse momento de suas vidas, e devemos ser capazes de auxiliar fornecendo explicações e orientações, desmistificando uma ideia de climatério que muitas vezes é associado a doença.

É importante assegurar que, apesar de algumas vezes apresentar dificuldade, o climatério é um período importante e inevitável na vida, devendo ser encarado como um processo natural, e não como uma doença. Às vezes é vivenciado como uma passagem silenciosa (sem queixas); outras vezes, essa fase pode ser muito expressiva, acompanhada de sintomatologia que era alterações na rotina, mas, no geral, é uma fase com perdas e ganhos, altos e baixos, novas liberdades, novas limitações e possibilidades para as mulheres. Na atenção à sua saúde precisam ser oferecidas informações detalhadas sobre as variadas facetas dessa nova etapa da vida, encorajando a mulher a vivê-la com mais energia, coragem e a aprender os

limites e oportunidades do processo de envelhecimento, abrangendo as transformações que ocorrem durante esse período. (BRASIL, 2008, p. 15)

Nesse sentido, é interessante que os trabalhos desenvolvidos na EJA tentem privilegiar essa temática e tentem, também, contribuir para a libertação de homens e mulheres de visões biologizantes que transformem tais mudanças relacionadas à idade cronológica em uma imposição do fim do desejo sexual.

Conclusões provisórias

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes poderão prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. (...) O fim de uma viagem é sempre o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com Sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem. Sempre.

(Saramago, 1985, Viagem a Portugal)

No momento de conclusão desta pesquisa, e desta longa trajetória que envolveu a pesquisa e a redação deste texto, permito-me um olhar reflexivo sobre toda a viagem que tomou forma ao longo de quase três anos. Depois de formular e reformular ideias, reflito sobre novos aprendizados e formulo outras questões, novas. É o fim de uma viagem que, na verdade, apenas prenuncia outras tantas. Um fim que se mostra com face de um começo e, por isso, viabiliza conclusões que só podem ser *provisórias*.

Este projeto surgiu ao longo de minhas experiências como professora e frente ao meu desejo de repensar e resignificar práticas pedagógicas no contexto das aulas de Ciências voltadas à Educação Sexual de jovens e adultos, em busca da melhoria das minhas próprias práticas pedagógicas. Busquei, ao longo dos estudos e das intervenções realizadas, construir propostas pedagógicas que favorecessem uma abordagem emancipatória de ensino em relação às temáticas da ES voltada para esse público. Desejo, contudo, que este trabalho possa ir além das paredes das salas de aula em que atuo, e que venha a contribuir para que outros professores formulem novas questões e pratiquem, pensem e criem novas práticas em relação à Educação Sexual à luz dessa abordagem. Desejo, sobretudo, que este texto sirva de inspiração, de material para reflexão e de material para diálogo.

Nesta pesquisa, identifiquei algumas imagens e concepções que frequentemente apareceram ao longo das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula a respeito de temas correlatos a *corpo, sexo, sexualidade, gênero* e à própria *Educação Sexual*. Essas noções contribuíram, ao longo do projeto, para delinear os próprios percursos. Ao final do projeto, elas compõem uma base para a elaboração de minha *Proposição Didática*. Muitas das imagens e concepções identificadas estão relacionadas a dificuldades, conflitos e tensões encontradas no exercício da abordagem emancipatória nesse contexto de ensino. Essas

dificuldades, conflitos e tensões, por sua vez, além de gerarem reflexões também subsidiam a *Proposição Didática*.

Enumero, a seguir, algumas dessas noções identificadas ao longo da trajetória, viabilizadas pelas conexões feitas entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica, e que julgo importantes para o *pensar* sobre novas práticas pedagógicas em contextos semelhantes. Talvez até mesmo em outros contextos. Ressalto que os aspectos enumerados a seguir dizem respeito aos resultados encontrados na análise dos percursos das intervenções realizadas em um contexto específico, o que significa que em outros contextos as conclusões seriam, provavelmente, outras.

- 1) Para os alunos, as aulas de ES falam sobre assuntos que dizem respeito a sua *intimidade*, gerando, por isso, vergonha. A vergonha e a timidez podem dificultar o estabelecimento dos diálogos necessários à prática emancipatória, mas podem, por sua vez, serem problematizadas. Se, em uma análise foucaultiana, temos que uma explosão discursiva sobre sexo e sexualidade é vinculada a uma estratégia de controle e disciplinarização, podemos, por meio de propostas críticas, estabelecer práticas pedagógicas em que, por meio do diálogo, possamos tornar a escola uma instituição que não seja apenas uma instituição de sequestro, mas sim um espaço para a criação de formas de resistência mediante o diálogo e o questionamento de mecanismos de controle. Nesse sentido, nos cabe questionar a relação entre o público e o privado no que diz respeito à constituição do corpo, da sexualidade das pessoas e das visões que elas têm sobre sexo. Nessa perspectiva, assumimos a postura de que não acreditamos em uma possível neutralidade da escola no que se refere à sexualidade, mas tomamos parte em um processo educativo menos domesticador e mais problematizador.
- 2) Muitas mulheres desconhecem os aspectos anatômicos relacionados à sua vulva, além de apresentarem uma imagem negativa a respeito dela. É importante, nesse sentido, identificar possíveis origens dessas imagens e resistências, a fim de viabilizar um trabalho que problematize as interdições sociais sobre o corpo feminino, que são histórico-culturais.

- 3) Os alunos têm vários conhecimentos prévios sobre aspectos de sua anatomia e fisiologia originados em sua própria relação com seu corpo, ou na sua relação com parceiros e/ou parceiras, como evidenciado pelas noções apresentadas em relação aos sinais corporais e psicológicos que o período fértil e o período menstrual trazem. Em muitos casos, entretanto, há certas noções confusas ou mesmo incorretas. Esses conhecimentos prévios devem ser investigados a fim de delinear os principais aspectos a serem apresentados, discutidos, esclarecidos. Nesse sentido, os conhecimentos científicos podem contribuir para a atribuição de sentido a muitas percepções e muitos conhecimentos vivenciais trazidos pelos alunos.
- 4) Predominam, entre os alunos, concepções negativas sobre o envelhecimento sexual cronológico, relacionado ao climatério e à menopausa. Nessa modalidade de ensino, muitos homens e mulheres já têm idades avançadas e apresentam grande interesse por esse tema. A ES nesse contexto tem um papel relevante no que diz respeito à promoção da saúde na idade avançada, e deve discutir e problematizar os preconceitos e concepções erradas que oprimem a vida sexual de pessoas mais velhas.
- 5) Os alunos homens têm dificuldade de se expor e, geralmente, não falam sobre si. Perguntam muito sobre os aspectos relacionados ao feminino, mas apresentam muitas dúvidas e lacunas entre seus conhecimentos prévios e os conhecimentos apresentados durante as aulas sobre seus próprios corpos. É importante, nesse sentido, trabalhar a sexualidade masculina e seus aspectos, em uma perspectiva de gênero relacional que parte da ideia de que a construção de uma *masculinidade hegemônica* é opressora para os próprios homens e dificulta trabalhos de promoção da saúde desse público.
- 6) As concepções religiosas influenciam o olhar de muitos alunos sobre questões relacionadas aos papéis sexuais de homens e mulheres e também sobre as possíveis identidades sexuais dos seres humanos. Muitas vezes, o olhar enviesado por aspectos religiosos tende a gerar discursos opressores. As ideias e concepções oriundas da abordagem religiosa não devem ser excluídas da rede de significação

que discute o corpo, o sexo e a sexualidade. Contudo, estudantes que recorrem aos aspectos religiosos para pensar essas questões devem poder falar, mas também precisam saber ouvir e, além disso, não podem agir como silenciadores de outras formas de pensar, ser e viver. Nesse caso, é importante acolher os aspectos religiosos que eventualmente surjam em sala de aula, mas deve-se ter em mente que vivemos em um estado laico e que as aulas de Ciências em escolas públicas não devem ser um espaço de divulgação religiosa. É importante que nós, professores, atuemos no sentido de possibilitar que todos os alunos tenham voz. O professor tem papel crucial nessa mediação, na manutenção do verdadeiro *diálogo*.

- 7) A diferença de idade entre os alunos da EJA torna, muitas vezes, o trabalho conflituoso. Essa “diferença de idade” é uma diferença em relação às experiências vividas, à maturidade e às perspectivas geracionais que constroem suas imagens sobre corpo, sexo e sexualidade. Há que se encontrar uma forma de viabilizar o diálogo sem que os alunos mais jovens silenciem os mais velhos e vice-versa. Na maioria dos casos, os alunos mais velhos apresentam imagens de Educação Sexual marcadas por ideias ascéticas e higienistas. Nesse sentido, esses adultos não compreendem bem o papel de determinadas conversas em sala de aula, quando essas escapam às tendências ascéticas e higienistas, como quando falamos sobre comportamentos sexuais, identidades sexuais, relações sexuais e aspectos relacionados a prazer e a tesão. Penso que é importante discutir sobre a importância de se compreender que a ES constrói-se sobre diversos temas e conteúdos, que não apenas a fisiologia, a reprodução e as DST. As noções sobre prazer e sobre uma suposta *morada do prazer*; as diferentes possibilidades sexuais; os comportamentos esperados para homens e mulheres e os preconceitos e discriminações de gênero; o respeito à diferença e às diversas identidades sexuais possíveis; a regulação social de aspectos que tendemos a acreditar que dizem respeito à nossa intimidade, por exemplo, são alguns dos outros temas possíveis.
- 8) Muitos dos alunos que já são pais e mães desejam que as aulas de ES possam fornecer elementos que facilitem as relações familiares que estabelecem com seus filhos. Muitas vezes eles dizem não se sentir capazes de orientar seus filhos e

esperam que as aulas de ES colaborem no sentido de auxiliar a educação realizada em casa. Se ocorre que esses pais e mães não se sintam dotados de conhecimento “bom o suficiente” para orientar seus filhos e filhas, proponho que trabalhemos em duas vias: em um sentido, os alunos da EJA buscarão aprender aquilo que desejam poder ensinar a seus filhos, os conteúdos da ES; em outro sentido, poderemos ajudá-los a compreender que podem e devem conversar com seus filhos e filhas sobre esses temas. Talvez os diálogos em sala de aula possam direcionar esse percurso de libertação, em que pais e mães consigam fugir a um tabu (uma vergonha?) de falar sobre sexo com seus filhos. E talvez contribua para que os filhos também possam fugir ao tabu de falar sobre sexo com seus pais.

- 9) As imagens apresentadas em livros didáticos podem servir como ponto de partida para muitos diálogos. Muitos dos alunos apresentam ter dificuldade em ler e compreender as imagens apresentadas por esses materiais, o que mostra que talvez seja importante trabalhar a ideia de “leituras de imagens”. Além disso, o olhar sobre as imagens permitem que muitas concepções possam emergir, bem como lacunas entre conhecimentos prévios e conhecimentos científicos, dificuldades e confusões. Um olhar mais atento e crítico sobre esses materiais pode ter resultados muito positivos nos trabalhos relacionados a *corpo*.
- 10) O uso de outros materiais, que extrapolam os livros didáticos, como músicas, artigos científicos e mesmo o uso da argila, permitem estimular discussões que vão além do que o uso do livro didático costuma possibilitar e, portanto, devem fazer parte das aulas de ES no contexto da abordagem emancipatória.

Em consonância com os referenciais teóricos e propostas pedagógicas que embasam este trabalho, entendo que os professores de Ciências que desejam trabalhar com uma abordagem emancipatória da ES devem ampliar seus escopos teóricos a respeito de noções tão caras à ES e exaustivamente mencionadas nesse trabalho: corpo, sexo, sexualidade e gênero. Afinal, a abordagem exclusivamente científica pode se prestar às aulas de anatomia e fisiologia, mas certamente não são suficientes para aulas de *Educação Sexual*. Nesse sentido, acredito que seja interessante pensar a ampliação dos estudos sobre Educação Sexual no campo dos cursos de licenciatura e de formação continuada. Penso que também possa ser

interessante o estabelecimento de parcerias entre profissionais e pensadores de diferentes áreas do saber em busca da criação de espaços institucionais e relacionais voltados a pensar uma Educação Sexual que tenha compromisso com o exercício do respeito à diversidade e com a promoção da saúde em uma perspectiva integral, contemplando o ser humano em suas dimensões histórica, social, cultural e biológica, que são indissociáveis. Tal compreensão se faz necessária a uma abordagem que pretende a possibilidade de *libertação*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, ANGELA APARECIDA de A., SATO, ISAURA P. & QUAGLIO, PASCHOAL. Educação de Jovens e Adultos: Perspectivas para o Terceiro Milênio. **Educação em revista**. Vol. 2, n. 1. 2001.

ALMEIDA, MILTON J. O corpo, a aula, a disciplina, a Ciência. **Educação e Sociedade**, n. 21, 1985.

ALTMANN, HELENA. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista de Estudos Feministas**. v. 9, n. 2. Florianópolis, 2001.

ANTUNES, ARNALDO. **As coisas**. São Paulo: Iluminuras, 1993.

BARDIN, LAURENCE. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBIER, RENÉ. **A pesquisa-ação**. Brasília, Liber Livro. 2007. 159 p.

BOGDAN, ROBERT; BIKLEN, SARI. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Manual de Atenção à Mulher no Climatério/Menopausa*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde. 2008. 192 p.

_____ - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos – Apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual, vol. 10. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

BRITZMAN, DEBORAH. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.85-110.

CAIADO, MARIA CÉLIA S. Estruturação intra-urbana na região do Distrito Federal e entorno: a mobilidade e a segregação socioespacial da população. **Revista Bras. Est. Pop.** V. 22, n. 1, 2005. p. 55-88.

CARDOSO, SÉRGIO R. P. (IN) DISCIPLINA: um diálogo entre Michel Foucault e Paulo Freire. **Revista eletrônica “Fórum Paulo Freire”**. Ano 2, n. 2, agosto, 1996.

CARVALHO, F.A. Que saberes sobre a sexualidade são esses que (não) dizemos na escola?. In: FIGUEIRÓ, MARY NEIDE D. (org). **Educação Sexual: Em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009.

CUNHA, ANA MARIA de O.; FREITAS, DANIELA de; SILVA, ELENITA P. O corpo da ciência, do ensino, do livro e do aluno. In: Ministério da Educação, **Coleção explorando o ensino: Ciências, Ensino Fundamental**. 2010.

DONATELLI, MARISA F. O estudo da Medicina em Descartes. *Ideação*, Feira de Santana, n. 4, p.125 - 140, jul./dez. 1999

FÁVERI, MARLENE de & VENSON, ANAMARIA M. Entre vergonhas e silêncios, o corpo segredo. Práticas e representações que mulheres produzem na experiência da menstruação. **Anos 90**. Porto Alegre, v. 14 n. 25, p.65-97. Julho de 2007.

FELIPE, JANE. Educação e igualdade de gênero. Proposta Pedagógica. In: **Educação para a Igualdade de Gênero**. TV Escola. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Proposta Pedagógica. Ano XVIII – Boletim, 26 – Nov. 2008.

FIGUEIRÓ, MARY NEIDE. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas: Mercado das Letras, 2006. 327 p.

FRANCO, MARIA LAURA P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília. Liber Livro. 3 ed. 2008. 80p.

FREIRE, PAULO. **A importância do ato de ler**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967.

_____. **A pedagogia do oprimido**. 46ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. **Pesquisa Participante**. 8 Ed. Brasiliense. São Paulo, 1990.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1996. 35 edição.

FOUCAULT, MICHEL. **A história da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FURLANI, JIMENA. **Educação sexual**: possibilidades didáticas. In: LOURO, GUACIRA L.; FELIPE, JANE; GOELLNER, SILVANA V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p.66-81.

_____. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.194 p.

_____. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: Sexualidade. Cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos, v. 2. 2004. p. 37-48.

_____. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte. Editora Autêntica. 2011. 190 p.

GALEANO, EDUARDO. De **Pernas pro Ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GARCIA, BIANCO Z. **Ciclo de leituras Paulo Freire**. Londrina: Edições Humanidades. 2007.

GASPAR, ALBERTO. A educação formal e a educação informal em ciências. **Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro, Casa da Ciência – UFRJ, 2002. p. 171-184.

GIDDENS, ANTHONY. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOELLNER, SILVANA V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOMES, ROMEU; FIGUEIREDO, LÚCIA EMÍLIA de S. R.; NASCIMENTO, ELAINE F. do. Medos sexuais masculinos e política de saúde do homem: lacunas e desafios. In: **HOMENS E MASCULINIDADES: práticas de intimidade e políticas públicas** Instituto PAPAÍ Gema/UFPE Promundo Margens/UFSC. 2010.

ECOS - Comunicação em sexualidade. Sexualidade e saúde reprodutiva. Série Trabalhando com homens jovens. PROMUNDO. 2001.

FERRATER MORA, JOSÉ. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Loyola, 2001. p.205-206.

GOULD, STEPHEN J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Os pilares do tempo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

GREIG, ALAIN. Sexo e os direitos dos homens. In: CORNWALL, ANDREA; JOLLY, SUSIE. **Questões de sexualidade: ensaios transculturais**. 2008.

HEILBORN, MARIA L. Sexualidade e identidade: entre o social e o pessoal. In: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. **Ciência Hoje na Escola**, v. 11: Sexualidade, corpo, desejo e cultura. São Paulo: Global; Rio de Janeiro: SBPC, 2001.

HOUAISS, ANTÔNIO, e VILLAR, MAURO de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Lisboa. Círculo de leitores, 2001.

JASPERS, KARL. **Iniciação Filosófica**. Lisboa: Guimarães. 1977. 173 p.

LEWONTIN, RICHARD C. **Biologia como ideologia**: a doutrina do DNA. FUNPEC-Editora. Ribeirão Preto, 2001. 138 p.

LOURO, GUACIRA L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 07-34.

MEYER, MÔNICA. De corpo e alma: conversa ao pé do ouvido. In: Coleção explorando o ensino: Ciências, Ensino Fundamental. Ministério da Educação, 2010.

MORAES, ROQUE. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORO, CLÁUDIA C. **A questão de gênero no Ensino de Ciências**. Chapecó: Editora Argos, 2001. 116 p.

MENEZES, LEILANE. **A luta pelo direito de ser diferente**. Correio Braziliense. Brasília. 08/04/2012.

NASCIMENTO, ALESSANDRA M. Biologia e Sociologia: uma articulação possível no ensino do corpo? In: SACCHI, LUIS HENRIQUE. **Biologia dentro e fora da escola**: Meio ambiente, estudos culturais e outras questões. Porto Alegre: Mediação. 2000. 131-144 p.

NUNES, A. S. Materiais de uma experiência pedagógica: sobre o problema do conhecimento nas ciências sociais. **Análise Social**, vol. IX, 1972 (nº 35-36) p. 790-856. Disponível em analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224261097I3IEN9kj2Qz22KE2.pdf

OLIVEIRA, MARTA KOHL de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

OZ, Amós. **E a história começa**. Rio de Janeiro. Ediouro. 2007.

PINTO-CORREIA, Clara. **O ovário de Eva**. Lisboa: Relógio D' Água, 1999. 468 P.

PERROT, MICHELLE. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, MARIA IZILDA S. de; SOIHET, RACHEL. **O corpo feminino em debate**. São Paulo. Editora UNESP. 2003.

SANGARI, INSTITUTO. **Corpo Humano**. 10 ed. São Paulo: Leograf, 2006. 203 p.

SARTORI, ARI JOSÉ. Origem dos estudos de gênero. In: SARTORI, ARI JOSÉ; BRITTO, NÉLI SUZANA. **Gênero na educação: espaço para a diversidade**. 3. ed. Florianópolis: Genus, 2008. p. 26-36.

SCHOTT, ROBIN. **Eros e os processos cognitivos: uma crítica da objetividade em filosofia**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 1996. 285 p.

SCOTT, JOAN. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, n. 20(2):71-100, 1995.

SEFFNER, FERNANDO. *Homens = sexo, violência e poder: dá pra mudar essa equação?* In: **Educação para a Igualdade de Gênero**. TV Escola. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação à Distância. Ministério da Educação. Proposta Pedagógica. Ano XVIII – Boletim, 26 – Nov. 2008.

TONELI, MARIA JURACY F. Práticas de/na intimidade: o que queremos dizer com isso: In: AZEVEDO, Mariana; BRASILINO, Jullyane; LYRA, Jorge e MEDRADO, Benedito. **Homens e Masculinidades: Práticas de Intimidade e Políticas Públicas**. Recife: Instituto Papai, 2010.

TRIPP, DAVID. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VEIGA-NETO, ALFREDO. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WEEKS, JEFFREY. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 35-82.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO E REGISTROS DE DADOS DOS ENCONTROS DO PROJETO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, idade _____, estou sendo convidado a participar do projeto “Existir e deixar existir: investigações sobre as possíveis contribuições do Ensino de Ciências na Educação Sexual de Jovens e Adultos.” O objetivo do projeto é investigar as diferentes contribuições que o ensino de Ciências pode proporcionar à Educação Sexual no caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estou ciente de que as aulas do projeto poderão ser fotografadas e/ou gravadas em vídeo, porém, minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. É garantido meu livre acesso a todas as informações geradas pelo projeto.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido projeto, manifesto meu livre consentimento em participar.

Brasília, _____ de _____ de 2011

Nome

Assinatura

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE APROXIMAÇÃO

Questionário de aproximação

1. Você considera importante a Educação Sexual na escola? Explique sua resposta.
 2. Este tipo de assunto deixa você constrangido(a)?
 3. Este assunto te interessa? Por quê?
 4. O corpo do homem e o corpo da mulher são diferentes no que diz respeito ao sistema sexual. Cite os nomes das estruturas que você lembra do sistema sexual do homem e do sistema sexual da mulher.
 5. Durante a sua vida, qual foi a maior fonte de informações a respeito do sistema sexual?
 6. Por que, em nossa sociedade, o sexo muitas vezes é motivo de piada e constrangimento?
 7. Você acha que conhece e compreende bem o modo como seu sistema sexual funciona?
 8. O que é a menstruação das mulheres? Por que as mulheres ficam menstruadas?
 9. O que é o período fértil da mulher?
 10. Como a mulher pode saber se está no período fértil?
-

APÊNDICE C - BONECOS EM ARGILA MODELADOS PELOS ALUNOS



A

**APÊNDICE D - VULVA EM SILICONE APRESENTADA DURANTE
A INTERVENÇÃO #3**



APÊNDICE E – ATIVIDADE COM TEXTO LITERÁRIO

Ciranda da Bailarina

(Chico Buarque e Edu Lobo)

Procurando bem
 Todo mundo tem pereba
 Marca de bexiga ou vacina
 E tem piriri, tem lombriga, tem ameba
 Só a bailarina que não tem
 E não tem coceira
 Berruga nem frieira
 Nem falta de maneira
 Ela não tem

Futucando bem
 Todo mundo tem piolho
 Ou tem cheiro de creolina
 Todo mundo tem um irmão meio zarolho
 Só a bailarina que não tem
 Nem unha encardida
 Nem dente com comida
 Nem casca de ferida
 Ela não tem

Não livra ninguém
 Todo mundo tem remela
 Quando acorda às seis da matina
 Teve escarlatina
 Ou tem febre amarela
 Só a bailarina que não tem

Medo de subir, gente
 Medo de cair, gente
 Medo de vertigem
 Quem não tem

Confessando bem
 Todo mundo faz pecado
 Logo assim que a missa termina
 Todo mundo tem um primeiro namorado
 Só a bailarina que não tem
 Sujo atrás da orelha
 Bigode de groselha
 Calcinha um pouco velha
 Ela não tem

O padre também

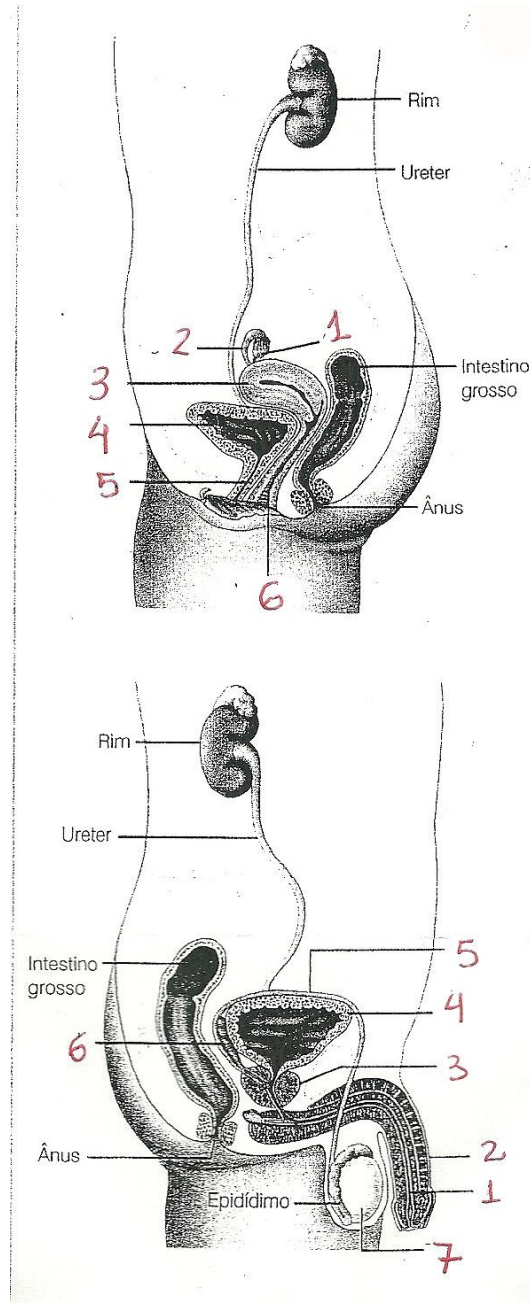
Pode até ficar vermelho
 Se o vento levanta a batina
 Reparando bem, todo mundo tem pentelho
 Só a bailarina que não tem
 Sala sem mobália
 Goteira na vasilha
 Problema na família
 Quem não tem

Procurando bem
 Todo mundo tem...

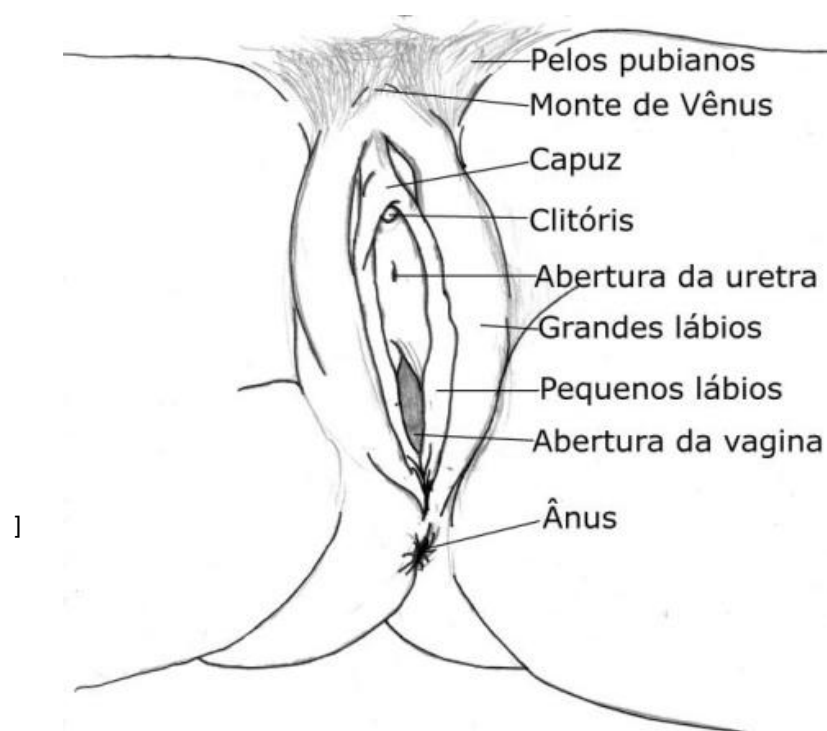
Questões para dialogar com o texto.

1. Quem é a tal bailarina de que o texto trata? Ela é uma personagem real?
2. Com suas próprias palavras, como você descreveria a personagem retratada pelo texto?
3. É possível que exista alguém como a bailarina retratada pelo texto? Explique sua resposta.
4. Em nossa sociedade existem pessoas que são retratadas como essa bailarina? Quem são essas pessoas? O que elas fazem? Como elas vivem?
5. É esperado que os homens e as mulheres sejam como essa bailarina? É igual para homens e mulheres? O que você pensa sobre isso? Explique.

ANEXO A - IMAGEM TRABALHADA NA INTERVENÇÃO #2



**ANEXO B - IMAGEM TRABALHADA NA INTERVENÇÃO #3
(as legendas haviam sido suprimidas)**



ANEXO C – TEXTO UTILIZADO NA INTERVENÇÃO #7

Atração entre iguais

Denis Russo Burgierman

Em 1988, depois de deixar a Universidade de British Columbia, no Canadá, o biólogo americano Bruce Bagemihl esqueceu que existiam instituições de pesquisa. Decidiu trabalhar por conta própria, passou 10 anos revirando tudo o que se publicara sobre o comportamento sexual dos animais. Caçou artigos escondidos em jornais obscuros, resgatou trabalhos divulgados havia mais de 200 anos e entrevistou zoólogos para tirar deles dados que eles próprios preferiam não publicar nunca. O resultado são as 750 páginas do impressionante livro *Biological Exuberance – Animal Homosexuality and Natural Diversity* (Exuberância Biológica – Homossexualidade Animal e Diversidade Natural), publicado em 1999 nos EUA. A obra apresenta provas mais do que convincentes, irrefutáveis, de que o velho modelo "macho com fêmea para criar filhotes" é apenas uma pequena parte da história das espécies animais.

Bagemihl analisou 450 espécies, principalmente de mamíferos e aves, todas praticantes, em maior ou menor grau, de hábitos homossexuais. De saída, ele rechaça a insinuação de que seu trabalho pretende justificar o homossexualismo em humanos mostrando que é natural entre os animais. "Animais fazem muitas coisas que os humanos não acham aceitáveis, como canibalismo e incesto. Nós também fazemos várias coisas que eles não fazem, como usar roupas ou cozinhar", diz. O mérito inegável do livro é ter feito a primeira pesquisa completa sobre um assunto tão fundamental e controverso. A conclusão surpreendeu os biólogos que ainda acreditam que só se faz sexo para produzir filhotes. Com Bagemihl, surgiu uma idéia nova na biologia – a de que, apesar de não gerar descendentes, o homossexualismo faz parte do dia-a-dia de um número enorme de espécies na natureza.

Critérios objetivos

Para fazer uma discussão científica séria e afastar a carga de preconceito que vem à tona sempre que se toca no assunto, Bagemihl foi extremamente cuidadoso, definindo conceitos de modo claro e objetivo. Seu livro contempla 5 variedades de comportamento que ele classifica como homossexual. A 1ª é o cortejo. Inclui todas as formas que os animais empregam para se exibir e conquistar parceiros. A lira, uma ave australiana, faz como o pavão: o macho seduz a fêmea abrindo sua grande cauda. Mas não é só a fêmea que é atraída. Frequentemente, observa-se um macho exibindo a cauda para outro. E, volta e meia, um dos dois termina montando o companheiro.

A 2ª categoria é o que Bagemihl chama de afeição. Inclui beijos, esfregações e carinhos de toda ordem. Macacos bonobos de lábios colados e leões roçando a juba são duas demonstrações de afeto realizadas sempre antes ou depois de uma relação sexual, ou de contatos que, ao menos, deixam os animais excitados. O biólogo foi rigoroso ao excluir formas de carinho que parecem manifestação de sexualidade mas não são. Entre os macacos, por exemplo, sabe-se que os cafunés e as catações de piolhos não têm carga erótica; servem para manter a coesão social dentro do bando.

Em 3ª vem a formação de casais, talvez a categoria mais surpreendente de todas. Mais de 70 espécies de aves realizam casamentos duradouros de indivíduos do mesmo sexo. Essas uniões também são adotadas por 30 mamíferos. Leões e elefantes machos, por exemplo, costumam formar laços mais duradouros que pares heterossexuais.

Em 4º lugar vem a criação de filhotes. Isso mesmo: nem sempre essa atividade envolve a dupla pai e mãe. O pássaro-cantor (*Wilsonia citrina*), nativo da América Central, é uma espécie na qual um macho atrai o outro por meio do canto, no início do período reprodutivo, e depois eles se juntam. Constroem, então, o ninho e cuidam dos ovos e das crias abandonados por outros indivíduos. Por último, Bagemihl lista o contato sexual propriamente dito. Para ele, sexo é todo momento em que há estimulação dos órgãos genitais. Na seqüência de fotos que abre esta reportagem, as últimas cenas revelam bem mais do que simples afagos entre dois machos.

Nem gay nem lésbica

Com isso Bagemihl acredita ter deixado bem claro que o termo "homossexualismo", aplicado aos animais, não significa o mesmo que para gente. "O uso da palavra 'homossexual' faz muita gente associar a idéia a imagens de gays e lésbicas. Temos que saber separar as coisas", afirma o pesquisador. O evolucionista Douglas Futuyama, da Universidade do Estado de Nova York, outro estudioso do comportamento animal, concorda. "Não podemos estabelecer conexões entre animais e seres humanos. Não dá para afirmar que os motivos sejam os mesmos. Dito isso, não há dúvida de que o livro traz dados interessantes e novos."

A existência desses hábitos entre os animais já era conhecida há muito tempo. Mas nunca ninguém os havia reunido em uma pesquisa. Numa iniciativa ainda mais importante, Bagemihl deu a primeira demonstração de que a atração homossexual é muito freqüente. Mas há uma outra ressalva, como aponta o brasileiro César Ades, especialista em comportamento animal da Universidade de São Paulo. "Não podemos jogar tudo no mesmo saco", diz ele. "As ações citadas no livro são realizadas em momentos diferentes, em situações as mais diversas. Não dá para achar que tudo é uma coisa só e tirar conclusões simplistas."

Bagemihl sabe muito bem disso. "Tomei a precaução de advertir que há uma imensa variação de comportamentos", esclarece ele. Ao juntar tudo em um livro só, sua intenção não foi dizer que todos aqueles animais estariam fazendo a mesma coisa, mas, sim, mostrar como é variado o repertório sexual encontrado na natureza.

Não é falta de opção

Para que serve o sexo? Os livros de biologia sempre tiveram uma resposta curta e simples para essa pergunta: gerar descendentes e perpetuar as espécies. Então, como explicar as ligações entre fêmeas e fêmeas ou entre machos e machos que, evidentemente, não levam à procriação? Diversas idéias foram sugeridas. Bagemihl desmonta uma por uma.

Há quem sustente que bichos do mesmo sexo só se envolvem quando não têm outra opção. Por exemplo, quando, em uma região, há muito mais machos que fêmeas ou vice-versa. É o que defende o escritor e biólogo americano John Alcock, especialista em comportamento animal da Universidade do Estado do Arizona. "O macho dirige impulsos sexuais não satisfeitos para alvos inadequados", diz. Bagemihl admite que isso ocorra com freqüência. Mas prova que não é sempre assim. Ele mostra que, em comunidades de girafas de maioria masculina, as fêmeas disponíveis podem ser ignoradas pelos machos. Na verdade, alguns recusam-se a copular com elas e preferem a companhia de um igual. O mesmo acontece entre fêmeas de outras espécies. Casais de macacas japonesas costumam atacar violentamente os machos que se aproximam durante suas relações homossexuais. Ou seja, pelo menos alguns indivíduos preferem companhias do mesmo sexo.

Outros cientistas justificam o homossexualismo atribuindo-o ao confinamento. Animais enjaulados seriam levados a essa prática para aliviar o estresse ou porque sofrem de distúrbio psicológico. Essa teoria era reforçada pelo fato de que, em muitas espécies, até pouco tempo atrás só se documentava atividade desse tipo nos zoológicos. Leões, gorilas, elefantes, muitos golfinhos e aves eram tidos como homossexuais apenas em cativeiro. Nas últimas décadas, porém, pesquisas na natureza mostraram que a homossexualidade fora da jaula só não tinha sido registrada antes por um simples motivo: ninguém procurou direito.

Por fim, alguns pesquisadores associam o homossexualismo animal a desvios morais. Em 1987, o biólogo americano W.J. Tennent publicou um artigo intitulado Nota sobre a Aparente Queda dos Padrões Morais da Lepidoptera. Após descrever o homossexualismo das borboletas do Marrocos, afirmou: "Talvez seja um sinal dos tempos o fato de a literatura entomológica estar no caminho da decadência moral". O cientista achou imoralidade em borboletas. Atitudes como essa atrasaram, de certa forma, as pesquisas sobre o tema. Em 1979, a Marinha americana financiou uma pesquisa sobre o comportamento das baleias orcas. Pela primeira vez, observou-se homossexualismo entre machos da espécie. Mas a conclusão não consta do relatório de pesquisa. Foi logo vetada pelos militares.

Outra teoria que Bagemihl derruba com seu estudo é aquela que atribui ingenuidade aos animais. Vários estudos afirmam que, em muitas espécies, machos e fêmeas são tão parecidos que eles próprios chegam a se confundir. Dessa maneira se justificaria o comportamento do antílope macho adulto, que corteja companheiros mais jovens mostrando-lhes o pescoço e depois monta neles. Para alguns biólogos, a causa do engano seria a cor marrom dos jovens, idêntica à das fêmeas. Acontece que elas não têm chifres e eles sim, o que torna essa explicação muito discutível.

Outro caso é o do galo-da-serra, uma ave da Amazônia. Os zoólogos diziam que os machos copulavam entre si por não saberem distinguir a fêmea. Mas, em um estudo, um galo montou em apenas uma fêmea e em mais de 100 machos. Se ele não soubesse diferenciar um do outro, era de esperar que acertasse em metade das vezes, e não que errasse todas.

Há também quem afirme que o ato de montar serve para mostrar dominação. Um indivíduo mais importante cobriria o subalterno para deixar claro que é ele quem manda. Bagemihl mostra que, embora essa explicação seja válida para várias espécies, em muitas outras, como a das morsas, os dominantes na realidade são montados pelos dominados! Na mesma lista podem ser incluídos bichos tão diferentes como leões-marinhos, golfinhos, carneiros-silvestres, veados, cabras, hienas, cangurus e pica-paus.

Fazem porque gostam

Depois de afastar as explicações mais comuns ou preconceituosas para a prática do homossexualismo, Bagemihl dá aos fatos uma interpretação original. "Quero me afastar do paradigma de pretender explicar a função de cada comportamento", declara ele. "Em muitos casos, vê-se com clareza que não há nenhum motivo para aquilo que os animais estão fazendo." O que ele está querendo dizer é que as espécies nem sempre adquirem características vantajosas para a sua sobrevivência.

Ao contrário, há diversos traços que parecem mais atrapalhar do que ajudar a evolução. É o que Bagemihl procura mostrar em defesa de sua proposta. Ele conta que os ciclos reprodutivos dos machos e das fêmeas dos avestruzes raramente se encontram, e o desencontro dificulta a fertilização. Entre os babuínos da savana, a agressividade dos machos em relação às fêmeas é tamanha que às vezes as matam. Bagemihl também relaciona fêmeas de aves que, logo depois de copular, defecam. Com isso, expelem o sêmen que acabaram de receber, num rito anticoncepcional até hoje mal compreendido.

O infanticídio e o canibalismo de filhotes entre mamíferos são outros rituais difíceis de explicar. Nenhuma teoria mostra com clareza de que maneira esses atos favorecem a reprodução. Para Bagemihl, o homossexualismo pode ter um motivo simples, que costuma ser ignorado pelos biólogos: prazer. "A posição tradicional da ciência sempre foi a de assumir que o prazer sexual não existe para os bichos", diz Bagemihl. "Mas, na minha opinião, quando estudamos o sexo, temos que revisar os pressupostos que temos."

O biólogo John Alcock não concorda inteiramente. Ele é um dos que recomendam cautela antes de falar sobre deleite sexual entre animais. "É difícil saber o que passa pela cabeça deles", diz. Bagemihl concorda. "Como discernir o que uma mosca está sentindo? Talvez nunca sejamos capazes de comprovar a existência de prazer em interações sexuais animais." O problema, acrescenta ele, é que também não podemos descartar a possibilidade de a satisfação sexual existir.

Muitos exemplos reforçam a tese de que a maioria dos animais faz o que faz porque gosta mesmo. Os mais marcantes são evidentes entre os macacos, cujas reações, por serem bem parecidas com as humanas, são mais fáceis de avaliar. Fêmeas de várias espécies, inclusive dos bonobos, parentes dos chimpanzés, têm orgasmo em relações homossexuais. O fato é comprovado por grande número de testes e acontece, também, em outros mamíferos, como as baleias-brancas, cujos machos se envolvem em brincadeiras "eróticas" que sugerem uma orgia. Observa-se nesses mamíferos um gosto pelos afagos só igualado pelas generosas carícias mútuas das marmotas fêmeas ou pelo namoro dos periquitos machos, que formam casais que permanecem juntos até por 6 anos.

Bagemihl reconhece que a discussão sobre o "erotismo animal" é a parte mais especulativa do seu livro, devido à dificuldade de demonstrar que os bichos também têm sensações de prazer. Tudo bem, raciocina ele. "Eu gostaria que meu livro se tornasse uma fonte importante de pesquisas futuras, mesmo se muita gente discordar das minhas conclusões." Nesse ponto, Alcock nem tenta polemizar. "O homossexualismo existe e precisa ser discutido." À luz da ciência, talvez seja preciso rever nossa visão sobre as categorias de gênero e o papel do prazer sexual na evolução das espécies.