

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
FACED – Faculdade de Educação
PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Educação e Relações de Gênero

O Bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis.

Jimena Furlani

Porto Alegre, RS
2005

Jimena Furlani

O Bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: **Prof^{ta}. Dr^a. Guacira Lopes Louro**

Porto Alegre, RS
2005

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
FACED – Faculdade de Educação
PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

Defesa de Tese

O Bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis.

Jimena Furlani

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Guacira Lopes Louro (UFRGS/PPGEDU) - **Orientadora**

Prof^a. Dr^a. Dagmar Estermann Meyer (UFRGS/PPGEDU)

Prof^a. Dr^a. Jane Felipe de Souza (UFRGS/PPGEDU)

Prof^o. Dr^o. Luis Henrique Sacchi dos Santos (ULBRA/RS)

Prof^o. Dr^o. Paulo Rennes Marçal Ribeiro (UNESP/Araraquara/SP)

DEFESA:

Data: 18 de julho de 2005 (segunda-feira)

Local: **Sala 703** – 7º. Andar = FACED/UFRGS

Hora: **14 horas**

Dedico esta tese e toda a sua caminhada à **Guacira** e gostaria que essa dedicatória fosse além de um simples reconhecimento ou de uma lembrança. Ela é também, uma homenagem...

Com Guacira entendi não apenas que “o pessoal é político” ou que relações de poder produzem desigualdades e hierarquias. Mas, sobretudo, que “objetividade e neutralidade; distanciamento e isenção” são totalmente incompatíveis com uma Educação Sexual que aposta na desconstrução do sexismo, da misoginia, do machismo, do racismo e da homofobia.

Guacira me mostrou como, no trabalho e na vida, uma única pessoa pode reunir competência acadêmica, compromisso político, carisma pessoal e generosa afetividade. Com ela percebi como as instabilidades podem ser desejosas, como as subversões são necessárias, como as provisoriiedades não podem ser negadas, como a silenciosa harmonia é enganosa, como a ruidosa divergência é infinitamente mais produtiva e estimulante.

Com ela consegui transformar minhas inquietações em resultados, minhas teimosias em energia ao estudo, minhas dificuldades teóricas em obstinação...

Com ela compartilhei não apenas aulas, encontros, reflexões, dificuldades, congressos, cafés e vinhos... Compartilhei respeito, afetos, amizade e tesão... Tesão pela academia, tesão pelo inconformismo, tesão pela polêmica, tesão pelo compromisso político, tesão pela Educação, tesão pela vida...

E, se o tesão pode ser motivado pelo amor essa dedicatória é exatamente isso... Ela é, assumidamente, uma declaração de amor à minha orientadora... Uma mulher admirável e inesquecível.

AGRADECIMENTOS

Manifesto meus agradecimentos àquelas pessoas e instâncias que possibilitaram este doutoramento, tornando-o um momento especial em minha vida.

- aos colegas do Departamento de Fundamentos em Educação (DFE) Hipólito do Vale Pereira, Gersolina Antonia de Avelar Lamy, Carmen Suzana Tornquist, Francisco Canela e ao pessoal colega da FAED/UDESC, que garantiram o suporte institucional para meu afastamento e que sempre estiveram atentos e interessados em meus estudos e conquistas.

- À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG/UDESC), especialmente à Cristina Bello por sua prontidão, atenção e esclarecimentos sempre a mim dispensados.

- Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS), através de sua Coordenação, Secretaria Acadêmica, Biblioteca e seus/suas servidores/as, em especial agradeço a Mary Ignez Pires, Marisa Behn Rolim, Eduardo Assunção Rocha, Douglas Boenavides, Ione Castro da Silva, Vera Rosani de Oliveira, Cecília Castellan Costamillan, pela atenção e presteza sempre a mim dedicadas.

- À Banca de Seleção: professores Tomaz Tadeu da Silva, Dagmar Elizabeth Estermann Meyer e Guacira Lopes Louro... Agradeço por terem apostado em mim... Por terem me possibilitado o privilégio de cursar o doutorado na UFRGS e de compartilhar do desafio intelectual proporcionado pelo Curso e pela convivência com docentes da Linha de Pesquisa (Educação e Relações de Gênero) e do Programa.

- À CAPES e a UDESC pela concessão da Bolsa de Doutorado.

De modo muito especial e afetuoso...

- às colegas de orientação Ruth Sabat, Rosangela Soares, Cíntia Holzmann, Rosimari Aquino da Silva e aos colegas Fernando Seffner e Alex Fraga. Obrigada pela amizade, pelos cafés e chopes e pelas impagáveis cumplicidades autorais. Meu carinho especial ao querido Alex... Uma afinidade da qual sentirei muitas saudades.

- à todas/os as/os colegas da Linha de Pesquisa em Educação e Relações de Gênero e do GEERGE, orientandas/os da Dagmar e da Jane, em especial a Sandra Andrade e Karin Klein pelo carinho e amizade.

- à minha família: meu pai Jayme, minha mãe Nesi, minhas irmãs Jerusa e Jamira e meu irmão Ricardo... Suas expectativas em relação a mim sempre me serviram de incentivo, de desafio, de impulso às novas conquistas.

- à minha irmã Jamira, pelo trabalho (árido) de copiar e editar todas as ilustrações dessa tese.

- à amiga Eliza Coral pela ajuda na editoração final da tese e pela elaboração do *abstract*.

- à Solange Martins, amiga e companheira, que compartilhou comigo o sonho e a realização desse doutorado... Agradeço pelos anos em que ocupou um lugar especial na minha vida, pelo amor e carinho a mim dedicados.

- às amigas do “café com bobagem” e do “conjuntinho”... Sandra, Denise, Solange, Ana Lúcia, Marleninha, Eliza, Hivanesa, Cíntia, Michele, Nádia, Ana Maria, Vick, Elma, Edite, Marilda, Sarita, Deise... Que nos últimos dois anos compartilharam comigo alegrias e tristezas, músicas, festas, champagnes, piscinas, “perdas”, mal-entendidos e superações. Em especial, àquelas (sempre companheiras) que estiveram comigo, sobretudo, nos “piores” momentos.

- às professoras e professores da Banca Avaliativa (na qualificação e na defesa final): Dagmar, Jane, Luis Henrique e Paulo. O aceite de vocês e as contribuições ao meu trabalho

encheram-me de orgulho e consagraram este momento tão importante de minha vida pessoal e profissional.

- especialmente quero agradecer a Dagmar e a Jane pela acolhida, pelo convívio, pelo respeito e pelo exemplo de profissionais competentes e entusiastas que são.

- à Guacira... Agradeço pela “dúvida” inicial e pela “aposta no escuro”... Agradeço pela firmeza na condução dos estudos... Pela generosidade na orientação... Pelo carinho na acolhida... Agradeço pelo respeito aos meus desejos e afetos... Pela paciência com minhas vontades, manias e insistências... Agradeço pela competência acadêmica... Por nunca ter me feito sentir sozinha, desamparada ou sem rumo... Agradeço por ter me concedido o privilégio de sua orientação, de sua amizade e do desafio intelectual e afetivo de sua constante presença nesses últimos quatro anos de minha vida.

RESUMO

Nesta tese, volto-me para a educação sexual dirigida às crianças, buscando problematizar processos de produção das diferenças sexuais e de gênero. Para tanto, examino duas coleções de livros paradidáticos de educação sexual endereçados à infância. Esta investigação sustentou-se nos campos dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, articulados com a perspectiva pós-estruturalista de análise. O processo analítico dos livros baseou-se no estudo das suas “representações” sexuais e de gênero e na tentativa de explicitar um modo de problematizar tais representações a partir de um processo de “desconstrução”. O modo como o gênero e a sexualidade estão representados produz significados que marcam e constituem não apenas o sujeito e as práticas normais, como também os sujeitos e as práticas “desviantes”, “não-autorizadas”, “anormais”. O procedimento desconstrutivo que procurei ensaiar nesta tese poderá servir não apenas como recurso analítico dos artefatos escolares como também poderá sugerir formas de operar na prática pedagógica da Educação Sexual, em qualquer nível de ensino. Foram problematizados temas como: relação sexual, diferentes famílias, anticoncepção, masculinidades e feminilidades, homossexualidade, maternação, abuso sexual, HIV/AIDS, sexo seguro, educação sexual, sujeito infantil. Questionar a maneira como as diferenças e as identidades são representadas, a partir de um artefato pedagógico, e, por extensão, como essas diferenças são representadas na cultura, foi assumido nesta tese como imprescindível em qualquer processo de educação e de formação de educadoras/es e/ou futuras/os pedagogas/os.

Palavras-Chave: Educação Sexual; Estudos Culturais e Estudos Feministas; Representação sexual e de gênero; Gênero, Sexualidade e Educação; Formação de Educadoras/res.

ABSTRACT

In this thesis I work with sexual education for children with the intention of discussing the production processes of sexual and gender differences. Therefore, I examine two didactical sexual education textbooks addressed to infancy. This investigation was supported by the fields of Cultural Studies and Feminist Studies, articulated with the post-structuralist perspective of analysis. The book's analytical process was based in the study of its sexual and gender "representations" in an effort to make explicit a way to discuss those representations using a process of "deconstruction". The way gender and sexuality are represented create meanings that define and constitute not only the subject and normal practices, but also the subject and the "deviating", "non-authorized", "abnormal" practices. The deconstructive procedure that I discussed in this thesis can be used not only as a analytical resource of school artifacts but also can suggest ways to operate pedagogical practice in Sexual Education in any educational level. The following themes were discussed: sexual relations, different families, contraception, masculinity and feminality, homosexuality, maternance, sexual abuse, HIV/AIDS, safe sex, sexual education and infantile subject. To question the way the differences and identities are represented based in a pedagogical artifact and, by extension, how those differences are represented in culture was assumed in this thesis as indispensable in any educational process and in the development of educators and/or future pedagogues.

Keywords: Sexual Education, Cultural Studies, Feminist Studies, Gender and Sexual Representation, Gender, Sexuality and Education, Development of Educators.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura	Descrição	Página
01	Capa da Coleção “Sexo e Sexualidade” – CSS – (LOPES, 2000).....	24
02	Contra Capa da Coleção “Sexo e Sexualidade” (LOPES, 2000).....	24
03	Capa do Livro 01 (<i>Sexo e Sexualidade. Que Bicho é esse?</i>) da Coleção “Sexo e Sexualidade”, CSS – (LOPES, 2000).....	25
04	Capa do Livro 02 (<i>Que confusão. Por que é tão difícil falar sobre sexo</i>) da Coleção “Sexo e Sexualidade”, CSS – (LOPES, 2000).....	25
05	Capa do Livro 03 (<i>Adolescência – Feliz...idade</i>) da Coleção “Sexo e Sexualidade”, CSS – (LOPES, 2000)	25
06	Capa do Livro 04 (<i>Aparelho reprodutor. Algumas diferenças e muitas semelhanças</i>) da Coleção “Sexo e Sexualidade”, CSS – (LOPES, 2000).....	25
07	Capa do Livro 05 (<i>Puberdade. Da lagarta à borboleta</i>) da Coleção “Sexo e Sexualidade”, CSS – (LOPES, 2000).....	25
08	Capa do Livro 06 (<i>Relação Sexual. Quando o amor faz a diferença</i>) da Coleção “Sexo e Sexualidade”, CSS – (LOPES, 2000).....	25
09	Capa do Livro 07 (<i>Fecundação. O casamento perfeito entre o óvulo e o espermatozóide</i>) da Coleção “Sexo e Sexualidade”, CSS – (LOPES, 2000)....	25
10	Capa do Livro 08 (<i>Gravidez. A magia da vida</i>) da Coleção “Sexo e Sexualidade”, CSS – (LOPES, 2000).....	25
11	Capa do Livro 09 (<i>Gêmeos. Caixinha de surpresa</i>) da Coleção “Sexo e Sexualidade”, CSS – (LOPES, 2000).....	26
12	Capa do Livro 10 (<i>Nem tão rosa, nem tão azul. Ser menino e menina</i>) da Coleção “Sexo e Sexualidade”, CSS – (LOPES, 2000).....	26
13	Capa do Livro 11 (<i>Parto. Na hora “H”</i>) da Coleção “Sexo e Sexualidade”, CSS – (LOPES, 2000).....	26
14	Capa do Livro 12 (<i>Perguntas e respostas. Quem pergunta quer saber</i>) da Coleção “Sexo e Sexualidade”, CSS – (LOPES, 2000).....	26
15	Capa geral da “Minha Primeira Coleção de Iniciação Sexual e Afetiva” – CMP – (CANDIA, et al., 1996).....	27
16	Capa do Livro 01 (<i>Por que somos meninos e meninas?</i>) da CMP – (CANDIA, et al., 1996).....	27
17	Capa do Livro 02 (<i>O que papai e mamãe fazem?</i>) da CMP – (CANDIA, et al., 1996).....	27
18	Capa do Livro 03 (<i>E de onde saiu este bebê?</i>) da CMP – (CANDIA, et al., 1996).....	28
19	Capa do Livro 04 (<i>Nada de confusões!</i>) da CMP – (CANDIA, et al., 1996)....	28
20	“Os prazeres da vida”, CSS, Livro 01, p.14-15, (LOPES, 2000).....	41
21	“Essa é Julia... Esse é Gabriel...”, CSS, Livro 04, p.02 (LOPES, 2000).....	46
22	“Que bicho é esse?”, CSS, Livro 01, Capa, (LOPES, 2000).....	63
23	“Amigos/as dividem momentos e sentimentos”, CMP, Livro 02, p.05, (CANDIA, et al., 1996).....	71
24	“A relação sexual”, CSS, Livro 06, p.08-09, (LOPES, 2000).....	74
25	“A construção da heterossexualidade”, CSS, Livro 06, p.14-15 (LOPES, 2000).....	76
26	“A construção da homossexualidade”, TEXTO MODIFICADO a partir de CSS, Livro 06, p.14-15 (LOPES, 2000).....	77
27	“O sujeito homossexual”, CSS, Livro 12, p.11 (LOPES, 2000).....	80
28	“Casais de gays e lésbicas”, CMP, Livro 02, p.10, (CANDIA, et al., 1996)....	85

29	“Duas mulheres e um bebê... Um tipo de família”, CMP , Livro 04, p.10, (CANDIA, et al., 1996).....	86
30	“Fecundação”, CSS , capa do Livro 07, (LOPES, 2000).....	91
31	“O casamento perfeito”, CSS , Livro 07, p.01, (LOPES, 2000).....	93
32	“Resultado do exame de gravidez”, CMP , Livro 03, p.14, (CANDIA, et al., 1996).....	95
33	“Adoção”, CMP , Livro 03, p.09, (CANDIA, et al., 1996).....	98
34	“Cada vez que se transa se engravida?”, CMP , Livro 02, p.20, (CANDIA, et al., 1996).....	100
35	“O menino e a camisinha”, CMP , Livro 02, p.21, (CANDIA, et al., 1996).....	100
36	“A menina e a pílula”, CMP , Livro 02, p.22, (CANDIA, et al., 1996).....	100
37	“O sonho da paternidade”, CSS , Livro 11, p.02-03, (LOPES, 2000).....	103
38	“Parto normal”, CSS , Livro 11, p.10-11, (LOPES, 2000).....	104
39	“Cesariana”, CSS , Livro 11, p.12-13, (LOPES, 2000).....	104
40	“Sala de cirurgia”, CMP , Livro 03, p.18-19, (CANDIA, et al., 1996).....	105
41	“Sala de cirurgia”, CSS , Livro 11, p.08-09, (LOPES, 2000).....	105
42	“O pai amamenta o filho”, CMP , Livro 03, p.21, (CANDIA, et al., 1996).....	112
43	“Quatro tipos de família”, CMP , Livro 04, p.10-11, (CANDIA, et al., 1996)..	117
44	“Festa de aniversário”, CMP , Livro 04, p.12-13, (CANDIA, et al., 1996).....	122
45	“Perguntando sobre sexualidade aos pais”, CSS , Livro 02, p.08-09, (LOPES, 2000).....	124
46	“Sem diálogo”, CSS , Livro 02, p.08-09, (LOPES, 2000).....	124
47	“Culinária a dois”, CMP , Livro 02, p.12, (CANDIA, et al., 1996).....	127
48	“A família sonha com o novo bebê”, CMP , Livro 03, p.04, (CANDIA, et al., 1996).....	127
49	“Exercícios físicos”, CMP , Livro 03, p.16-17, (CANDIA, et al., 1996).	128
50	“Rumo ao hospital”, CSS , Livro 11, p.04, (LOPES, 2000).	128
51	“Maternação do pai”, CMP , Livro 03, p.21, (CANDIA, et al., 1996).....	128
52	“Maternação da mãe”, CMP , Livro 03, p.21, (CANDIA, et al., 1996).....	128
53	“Menino lava louça”, CMP , Livro 03, p.22, (CANDIA, et al., 1996).....	129
54	“Menina alimenta o bebê”, CMP , Livro 03, p.22, (CANDIA, et al., 1996).....	129
55	“O casal e o sexo seguro”, CMP , Livro 04, p.19, (CANDIA, et al., 1996).....	130
56	“O futuro...”, CSS , Livro 03, p.05, (LOPES, 2000).....	134
57	“Fiu...fiu...”, CSS , Livro 02, p.04-05, (LOPES, 2000).....	138
58	“Cupido”, CSS , Livro 06, p.16, (LOPES, 2000).....	139
59	“A Cinderela e o conquistador”, CSS , Livro 10, p.13, (LOPES, 2000).....	142
60	“Crianças escovando os dentes”, CMP , Livro 04, p.18, (CANDIA, et al., 1996).....	150
61	“Casal compartilhando a pia”, CMP , Livro 04, p.18, (CANDIA, et al., 1996).	150
62	“Menino no campo de futebol”, CMP , Livro 04, p.19, (CANDIA, et al., 1996).....	157
63	“A menina e o sorvete”, CMP , Livro 02, p.14, (CANDIA, et al., 1996).....	162
64	“A menina diante do casal idoso”, CMP , Livro 04, p.16, (CANDIA, et al., 1996).....	164
65	“O estupro no camburão”, CSS , Livro 12, p.12, (LOPES, 2000).....	165
66	“Somos todos diferentes”, CMP , Livro 04, p.21, (CANDIA, et al., 1996).....	246

SUMÁRIO

Minha história... Minhas escolhas	12
Os contornos do olhar e do fazer	15
O livro paradidático – um artefato cultural e curricular	18
O <i>corpus</i> da pesquisa.....	23
Como olhar... Ferramentas para análise na Educação Sexual	30
Capítulo 1. “Que Bicho é esse?”	37
Sexo e Sexualidade.	38
Mapeando representações	46
O ‘verdadeiro sexo’ nos discursos atuais	50
No rastro da construção das identidades sexuais e de gênero	58
Monstruosidades no currículo da Educação Sexual	61
Capítulo 2. Quando a afetividade faz a diferença.	69
“Por que, às vezes, vocês fecham a porta do quarto a noite?”	69
“Mulheres só fazem amor com homens?”	78
Capítulo 3. O “casamento” perfeito	91
“Quando um casal se ama [...] aumenta a família”	93
“Queremos um bebê”	96
“Decidimos esperar!”	99
É hora de nascer e maternar	102
Capítulo 4 – A pluralidade pondo em xeque a norma	114
“Nem todas as famílias são como a minha!”	115
O casal solidário – reconstruindo os gêneros no âmbito da família	126
“... com 20 anos de idade. Como você se imagina?”	134
Capítulo 5. “Nada de confusões!”	147
“Você pode brincar com ele”.	148
“Saber dizer não”.	161
Capítulo 6. Encarar o desafio...	177
Condições para a Educação Sexual	179
Educação Sexual e/ou Orientação Sexual?	195
Cenários da Educação Sexual	202
Antes da pausa silenciosa	241
“Últimas” palavras	249
Referências Bibliográficas	252
Anexos	269

Minha história... Minhas escolhas

Quando, em 1994, fui aprovada no Concurso Público da UDESC ¹ para o quadro de professoras/es da sua Faculdade de Educação (FAED/CCE), uma nova etapa, até então impensada, de minha vida profissional teve início. Embora tenha sido admitida para lecionar as disciplinas de “Biologia Educacional 1 e 2”, o convite para integrar o NES (Núcleo de Estudos da Sexualidade) passou a direcionar meu interesse, minhas posições políticas e minha produção acadêmica de pesquisa e extensão. Somado a isso, havia outro fator igualmente importante que, na época, eu desconhecia: eu estava ingressando no primeiro curso superior do país a criar e incluir na graduação (Pedagogia) uma disciplina obrigatória chamada “Introdução à Educação Sexual” ².

O cenário da época favoreceu esta reestruturação curricular. Diante da lacuna deixada pela não mais obrigatoriedade da disciplina EPB (Estudo dos Problemas Brasileiros), imposta aos currículos de graduação nos tempos do regime militar, cabia ao Departamento de Estudos Especializados em Educação (DEEE) administrar a acirrada disputa pela definição do campo temático a incluir no currículo da Pedagogia. A disputa foi vencida pelo NES e, na FAED, a Educação Sexual passou a ser vista como temática obrigatória na formação das futuras/os pedagogas/os, graças a uma tradição de pesquisa, iniciada nos anos de 1980 e consolidada com a criação do NES (em 1990), e com o surgimento do “Curso de Especialização em Educação Sexual” (em 1994) ³. Portanto, os últimos dez anos testemunharam meu esforço em conciliar, na Universidade e na vida, desafios intelectuais, experiências adquiridas, limitações pessoais, demandas sociais e políticas, escolhas e utopias na área da sexualidade e da educação sexual.

Esta tese foi, portanto, mais do que um desafio. Ela é um projeto profissional e pessoal. Ela é uma comprometida aposta de agregar à minha “teimosa” formação biológica um leque de outros modos de ver as diferenças, os sujeitos e o social. Ela é uma reconhecida ousadia de ir além do que eu mesma podia imaginar ser capaz e me dispor a duvidar, a estranhar e a questionar minhas mais sólidas certezas (como, enfaticamente, minha orientadora, desde o nosso primeiro encontro, lembrou-me).

¹ UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, fundada em 1963, hoje com um *campus* distribuído nas cidades de Florianópolis, Joinville, Lages e São Bento do Sul.

² Em 1985, a UDESC/FAED tornou-se a primeira IES do Brasil a criar uma disciplina optativa de ES, denominada “Noções de Educação Sexual” para o Curso de Pedagogia. Em 1993, esta disciplina tornou-se obrigatória na primeira fase, para todas as habilitações da Pedagogia.

³ Destaco a trajetória acadêmica e a liderança da professora Maria da Graça Soares (hoje aposentada), membro do DEEE, precursora da ES na UDESC, que possibilitou essa conquista.

A escolha das temáticas educação sexual, gênero e sexualidade é interessadamente política. Nos trabalhos até aqui desenvolvidos em minha atuação docente, nos projetos de pesquisa e extensão e nas orientações de acadêmicas/os, tenho procurado articular diferentes identidades culturais (gênero, raça, etnia, geração, classe) à problematização do educacional e do social. Penso que esta articulação somente se efetiva se procurar explicitar como essas identidades se constroem e se inscrevem no social, constituindo sujeitos, por meio de processos ora inclusivos ora excludentes de normalização ou subordinação, por meio de disputas de poder e de rearticulação de determinados saberes.

Reconheço e admito que, apenas muito recentemente, percebi a minha afinidade teórica com a perspectiva pós-estruturalista, as teorias pós-críticas do currículo, os estudos de gênero e sexualidade, os estudos culturais e as reflexões feministas. Desde o Curso de Mestrado, concluído em 1992, na UFSC, até o contato com a Professora Guacira Louro,⁴ minhas incursões teóricas foram sendo instigadas por inúmeras contribuições, dentre as quais destaco: as reflexões sociais à luz das Teorias Críticas e Pós-Críticas; a obra de Michael Foucault e seu modo de articular a sexualidade com o poder; a crítica ao modelo neo-liberal e ao projeto educacional moderno; o pós-estruturalismo e os Estudos Culturais; as discussões sobre identidades e diferenças, a articulação entre feminismo, gênero e sexualidade⁵. O gradativo trânsito por essas abordagens teóricas levou-me ao momento atual de estudos e permitiu-me elaborar esta tese.

Pretendo apresentar e discutir a construção das diferenças e das identidades de gênero e sexuais no contexto da educação escolar, a partir das representações presentes em duas coleções de livros paradidáticos de educação sexual infantil. Mais especialmente, volto-me para a educação sexual dirigida às crianças, o que me levará a examinar que representação de infância e sujeito infantil é posta em ação nesta modalidade de Educação Sexual empreendida pela escola. O livro paradidático é o *corpus* de análise dessa pesquisa. Voltarei meu olhar para as representações que participam na construção das diferenças e das identidades de gênero e sexuais. Portanto, este estudo objetivou problematizar os processos de produção das

⁴ Esse encontro ocorreu em março de 2001, em Porto Alegre, quando solicitei uma conversa informal sobre questões de ordem teórica da linha de Pesquisa “Educação e Relações de Gênero”, visando a possibilidade, futura, de me submeter à Seleção do Doutorado.

⁵ Esta “afinidade” começou quando, nos semestres 96/2 e 97/1, cursei com o Prof^a Tomaz Tadeu da Silva o Seminário “Sociedade, Identidade e Educação”, elaborando, como trabalhos de conclusão, textos sobre as temáticas: a) Identidades Sexuais, b) Identidades de Gênero, c) Identidades Raciais e Étnicas, d) Identidades Juvenis. Não me submeti à seleção do Doutorado, no ano de 1997, porque circunstâncias políticas na FAED levaram-me a ser eleita Diretora de Ensino do Centro, em novembro de 1996. Transferi meus planos de pós-graduação para após o mandato (1997-2001). No entanto, durante esses anos, continuei leituras e estudos, acompanhando as publicações do Grupo da UFRGS/FACED e GEERGE, suas pesquisas e produções.

diferenças de gênero e sexualidade, no âmbito de práticas educativas (a educação sexual) e de pedagogias culturais (o livro paradidático infantil).

Essa problematização das diferenças e das identidades, no cenário educacional, sustentou-se nos campos dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, articulados com a perspectiva pós-estruturalista de análise. Parti do pressuposto de que o modo como o gênero e a sexualidade estão representados produz significados que marcam e constituem não apenas o sujeito e as práticas normais, como também os sujeitos e as práticas “desviantes”, “não-autorizadas”, “anormais”. Portanto, problematizar a maneira como as diferenças sexuais e de gênero são representadas, a partir de um artefato pedagógico (o livro paradidático), e, por extensão, como essas diferenças são representadas na cultura, parece-me imprescindível em qualquer processo de educação e de formação de educadoras/es e/ou futuras/os pedagogas/os

6

⁶ Esclareço que esta tese teve como orientações de composição e escrita, as normas da ABNT (NBR 14724:2002; NBR 10520:2002; NBR 6023:2002) e as recomendações do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Entretanto, assumo um “modo feminista de escrever”, ou seja: 1. opondo-me a qualquer linguagem sexista que tenha a forma masculina como regra geral... Explicito o masculino e o feminino ao longo do texto, ora com linguagem inclusiva (ex.: meninos e meninas), ora, quando possível, utilizando termos neutros em gênero (ex.: criança). Não utilizarei “homem” para me referir a humanidade. 2. Escrevo na primeira pessoa colocando-me dentro do texto. Assumo, portanto, uma postura contrária a suposta ‘neutralidade da ciência moderna’ uma vez que os Estudos Feministas (e suas [seus] estudiosas [os]) são assumidamente interessadas/os numa sociedade menos desigual em gênero. 3. Nas citações bibliográficas, ao longo do texto, visibilizo a autoria citando o prenome e o sobrenome da/o autora/or quando da sua primeira aparição.

Os contornos do olhar e do fazer

A Educação Sexual no ensino infantil e médio não constitui uma disciplina específica, de caráter curricular obrigatório. Penso que não seria leviano afirmar que, até os meados de 1997, quando o Ministério da Educação lançou com os PCNs o tema transversal “orientação sexual”, as discussões sobre sexualidade humana encontravam espaço quase que exclusivamente nas aulas de Ciências e Biologia e no trabalho isolado dessas/es professoras/res. Fortemente associada ao corpo humano e aos aparelhos “reprodutores” masculino e feminino, essa educação sexual baseava-se e ainda se baseia, em grande parte, nos conteúdos disponíveis nos livros didáticos de Ciências. Hoje, com a transversalidade assumida por muitas escolas, o livro didático de Ciências tem sido incorporado a outros aliados, como os livros paradidáticos – *corpus* de estudo desta tese.

Esses livros paradidáticos, além de constituírem-se artefatos da cultura no espaço escolar, podem ser considerados como elementos constitutivos das pedagogias e dos currículos, produzindo conhecimentos e contribuindo para produzir identidades culturais. Essa produção dá-se em meio a determinadas relações de poder e baseia-se em certas representações dos gêneros e das sexualidades, marcando identidades e diferenças. Essas representações regulam estilos de vida e práticas individuais. Esses livros podem ser compreendidos tanto como um local que legitima relações desiguais de poder, quanto um local de resistência e contestação dessas desigualdades.

Portanto, o currículo escolar ocupa grande importância na construção das diferenças e das identidades culturais. O conceito de *currículo*, nesta perspectiva, deve ser ampliado. Ele deve ser visto não apenas como a relação de disciplinas, conteúdos, atividades, metodologias, avaliações, regulamentos, mas como *representação*, ou seja, “todo um sistema de comportamento e de valores” [...] “todo o tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados”, toda e qualquer “experiência vivida pelo aluno” (SACRISTÁN, 1995, p.86 e 88).

Como afirmei anteriormente, o livro paradidático não é somente um integrante curricular, mas também um artefato cultural. Seu texto (verbal e ilustrativo) produz e veicula representações de gênero e sexuais, “ensina” modo(s) de “ser masculino” e de “ser feminino”, formas (ou a forma) de viver as sexualidades. Essas representações têm “efeitos de verdade” e contribuem para produzir sujeitos. Isso justifica e possibilita a articulação entre currículo escolar e significados culturais, bem como a problematização relacional de marcadores sociais

(sobretudo o gênero e a sexualidade) a partir desses livros, aspecto fundamental à Educação Sexual, no meu ponto de vista.

Vistos como potencialmente inseridos nos currículos escolares, os livros paradidáticos são, também, instrumentos de uma política educacional que inclui certos saberes e certas identidades, tornando suas representações visíveis e atribuindo-lhes *status* normatizador, ao mesmo tempo em que exclui outros saberes e outras identidades. Ao interpelar certos sujeitos, e não outros, os artefatos culturais curriculares produzem esses sujeitos, estabelecendo diferenças por meio de processos hierárquicos que definem as identidades. Concordo com Silva (2001b) que o currículo deve ser concebido como “uma prática cultural e como uma prática de significação” (p.13). Assim sendo, problematizar o conhecimento escolar e os processos culturais e sociais que o constituem como hegemônico significa questionar todas as estratégias e os recursos didáticos envolvidos neste currículo ⁷.

O currículo pode ser entendido como um “campo de luta” que, como tal, ou seja, como campo de “conflito”, não apenas reitera o saber hegemônico, como também permite a resistência dos saberes excluídos e hierarquicamente inferiorizados na escala social. Na Escola, tem se tornado freqüente o apelo ao respeito às diferenças, especialmente em narrativas sobre multiculturalismo. Nesse contexto, a idéia de “diferença” é vista como essencializada e fixa, como uma característica cultural dada e não como algo produzido na cultura, no meio político, em meio a interesses e relações de poder. Penso, portanto, que qualquer análise e problematização curricular deve considerar o currículo não como algo estático e pré-determinado e sim conceber o currículo, o conhecimento e a cultura, como resultantes de relações de poder que podem ser problematizadas, re-significadas, modificadas. E é exatamente este potencial de dinamicidade, de movimento, de mudança, que possibilita articular as discussões sobre diferença com uma Educação Sexual que problematize as representações de gênero e sexuais, no currículo escolar, a partir do livro paradidático. Talvez esse tipo de postura pedagógica consiga ir mais ao encontro do tão propalado objetivo do processo educacional, isto é, a “formação para a cidadania plena”, e consiga, mais efetivamente, contribuir para minimizar as desigualdades e injustiças sociais presentes, sobretudo nos sujeitos que vivem as identidades subordinadas.

Penso ser importante reforçar o pressuposto do currículo como uma “superfície de representação” e, neste sentido, uma área altamente contestada. O processo de significação,

⁷ Como apontei anteriormente, isso ressalta a importância da análise aqui pretendida, alicerçada nos Estudos Culturais. Nesta compreensão, a cultura não apenas explicita as diferenças, *a priori*, determinadas, mas é vista como um local de significação, assumindo, portanto, um papel de constituidora de diferenças.

exatamente por encontrar-se numa área cheia de resistência, pode ser visto como difícil de ser fixado e mantido, pois nele estão implicados jogos de poder, numa disputa constante. Tal ponto de vista torna-se relevante quando consideramos as políticas públicas educacionais recentes no Brasil, em especial aquela determinada nos PCNs, que definiu a “orientação sexual”⁸ como tema transversal ao ensino fundamental e médio.

A abordagem pós-estruturalista supõe que as relações de poder encontram-se no cerne dos processos de significação que instituem e marcam as diferenças entre identidades. Os diversos significados que são atribuídos às identidades são decorrentes de posições específicas de poder. Efeitos de sentido não são verdadeiros ou falsos, mas podem indicar que as lutas por significado não se travam apenas no terreno epistemológico, mas também no terreno político. Esta luta pelo significado, portanto, é uma luta por hegemonia. Tudo isso parece especialmente relevante para a discussão sobre os modos como os gêneros e as sexualidades são representados e são significados. Tudo isso aponta para o caráter histórico, cultural e político dessas representações.

Parece-me essencial, portanto, problematizar como as identidades sociais são produzidas nas práticas culturais e, mais particularmente, como são apresentadas/representadas nos livros paradidáticos. Sabemos que todo processo e toda dinâmica de formação de identidades refere-se à existência de um “outro”, que não sou eu, que é diferente de mim, o que torna identidade e alteridade componentes necessariamente inseparáveis. Assim, a identidade só fará sentido numa cadeia discursiva de diferenças. “O que ela é” será totalmente dependente “daquilo que ela não é”. A diferença cultural vai ser dependente de inúmeros processos de exclusão, de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão que, em última análise, definem hierarquias, escalas valorativas, sistemas de categorização.

Para Silva (2001a, p.135) “sob a influência do pós-estruturalismo, uma análise do caráter do currículo, baseada nos Estudos Culturais, enfatizaria o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção [...]”, destacando “as estreitas conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais”. Além disso, “as diversas formas de conhecimento corporificadas no currículo” também seriam vistas como o resultado de um processo de construção social”, entendendo o conhecimento (científico ou do senso comum) como “o resultado de um processo de criação e interpretação social”.

⁸ “Orientação sexual” aqui, entendida, como sinônimo de educação sexual. A respeito dessa expressão e possíveis implicações de sua escolha, desenvolvo a discussão no capítulo 06, nesta tese.

A escola adquire, assim, importância fundamental num contexto social, maior, de redes de saber-poder. Primeiro, porque é, também, no processo de escolarização que o conhecimento sobre as relações de desigualdade em relação ao gênero, raça e orientação sexual se produz, se reforça e, também, se transforma; segundo, porque é, também, na escola que, a partir desses conhecimentos, as diferentes identidades serão formadas e reforçadas nas crianças, nos jovens e nos adultos; terceiro, porque os significados sobre a sexualidade humana e as representações generificadas estabelecidas na sociedade estão nessa instituição que lida, ao mesmo tempo, com o espaço privado (doméstico) e o espaço público. Lida, portanto, com a dinâmica do micro e macro poder nas relações de gênero e nos seus significados.

O livro paradidático – um artefato cultural e curricular.

O livro didático foi compreendido como instrumento indispensável ou peça central dos currículos e das práticas escolares por muito tempo. Posteriormente, passou a dividir com outros recursos didáticos esse lugar de destaque. Está longe, contudo, de ser descartado ou abandonado. Sua relevância, suas características, seus efeitos foram objeto de estudo de muitas investigações no Brasil, sobretudo no período posterior à queda do regime militar, isto é, durante os anos de 1980. A partir daquele período, inúmeras pesquisas estudaram o livro didático, apontando para questões distintas: a relação dos conteúdos com questões gerais e ideológicas (FRANCO, 1982), (NOSELLA, 1981), (SCHEIBE, 1986), (FREITAG; MOTTA e COSTA, 1989), (FREITAG, et al., 1987); aspectos ligados às discussões sobre ensino aprendizagem e a relação professor/a-aluno/a (MOLINA, 1987), (OLIVEIRA, 1983a), (MOYSÉS, 1985); a exclusão de identidades culturais, por exemplo, a Raça e Etnia (NEGRÃO, 1987), (PINTO, 1987), (TRIUMPHO, 1987); a política do mercado e da produção do livro didático no país (OLIVEIRA, 1983b, 1983c), (SILVA, 1983)⁹.

Hoje, no Brasil, há uma grande oferta de livros de estilos variados disponíveis no mercado, oferecidos ao público infantil pela indústria editorial. Embora Azevedo (2003) afirme ser possível ordenar os livros em seis categorias (os didáticos, os paradidáticos, os

⁹ LOURO (1999, p.70) comenta como os livros didáticos e paradidáticos têm sido objetos de investigações, no campo educacional, que apontam para aspectos, neles presentes, que retratam representações de gênero, grupos étnicos, classes sociais, arranjos familiares, profissões e tarefas, divisões regionais do país.

livro-jogo, os livros de imagem, os CD-ROM e os livros de literatura infantil), vou limitar-me a apresentar aqui uma definição distintiva entre livros didáticos e livros paradidáticos. O livro didático é um recurso do ensino, ligado a programas educacionais coerentes com a política pedagógica de cada escola, mas vinculado a uma política educacional maior, como a estabelecida pelo Governo Federal (com a LDB – Lei 9493-96 e os PCNs/96). Procura subsidiar as matérias regulares do currículo escolar (p.ex, no Ensino Fundamental, apenas as disciplinas oficiais: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História possuem livros didáticos). Desse modo, sua característica básica é ser utilitário ao ensino. Se considerarmos que as informações científicas estão constantemente sendo processadas e que a sociedade também se modifica, a atualização periódica é um aspecto permanente nos livros didáticos. Os livros paradidáticos também apresentam conhecimentos, são instrumentos de ensino e são frequentemente atualizados. Entretanto, geralmente, seus conteúdos relacionam-se a temáticas que tangenciam as disciplinas do currículo oficial. Assim, são vistos como um complemento aos livros didáticos e, mesmo que cada disciplina ofereça uma gama de conteúdos, os livros paradidáticos são elaborados especificadamente para cada assunto, por exemplo: educação sexual, meio ambiente, pluralidade cultural, ética, prevenção de drogas, cidadania, direitos humanos, direitos dos consumidores. Segundo a LDB/96, “seja qual for a disciplina a que sirva, livros de cunho paradidático devem contribuir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático” (Título II, art. 3º, IV).

Helena Altmann (2005), investigou a construção da educação sexual em escola municipal da cidade do Rio de Janeiro afirmando em suas considerações finais:

Os dados da pesquisa indicam a importância dos livros didáticos na educação sexual nas escolas. Amplamente utilizados no Brasil, são eles que introduzem concretamente e direcionam a abordagem do tema da sexualidade na escola. Neste sentido, especial atenção deve ser dada a esse suporte de ensino, seja pelos mecanismos de avaliação desse material, ligados ao MEC, que recomendam ou não os livros às escolas, seja pelas/os professoras/res quando escolhem o livro a ser adotado em sala de aula (p.167).

A partir de 1996, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) passou a coordenar a avaliação pedagógica dos livros didáticos utilizados na educação pública do país, criando o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). Anualmente, critérios de avaliação definidos pelo PNLD são alterados em resposta às demandas educacionais. Visam três ações básicas: 1) avaliar os livros (ausência ou presença de preconceitos; legibilidade textual e visual; adequação dos textos literários; qualidade da apresentação visual e das ilustrações; qualidade

de impressão e acabamento); 2) acompanhar a política do governo federal para esses livros; e 3) estudar o mercado editorial de didáticos¹⁰.

A Fundação de Apoio ao Estudante (FAE) tem um programa nacional de doação de livros para as escolas públicas, de modo que cada estudante do ensino fundamental possa contar com pelo menos esse recurso pedagógico. Desde 1995, a FAE já havia publicado uma análise e avaliação dos títulos colocados à disposição dos professores da rede pública, com a finalidade de subsidiar a escolha pela escola. Atualmente, afirma-se que há um maior cuidado nos títulos selecionados. A adoção dos livros doados pela FAE não é obrigatória. O/a professor/a pode indicar outros ou, também, não indicar livro didático algum, trabalhando com materiais diferentes (CIME-RJ, 2003).

O PNLD, em 2004, atendeu 162 mil escolas da rede pública brasileira, onde estudaram mais de 32 milhões de crianças. Foi distribuído um total de 110 milhões de livros para as disciplinas oficiais (Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia) e cerca de 4,6 milhões de dicionários da Língua Portuguesa, num custo total, incluindo todas as suas etapas, de R\$ 550 milhões.

A venda de materiais didáticos é um segmento do mercado altamente competitivo – é o que afirma o sócio-diretor da Editora Lago (Paraná), Samuel Ramos Lago. Segundo ele, embora haja cerca de quatrocentas editoras de livros no Brasil, este setor é dominado por seis ou sete grandes empresas, a maioria delas controlada por investidores internacionais. No país, devem ser vendidos cerca de 33 milhões de livros por ano, sendo que didáticos, paradidáticos e dicionários abocanham 50% deste mercado (Gazeta do Povo, 2003).

Vale observar que como ação prevista do Governo Federal em 2004, 3.802 alunos portadores de necessidades especiais visuais receberam livros em Braille. O orçamento para a produção desses livros foi de R\$ 770 mil. Até 2003, 543 alunos eram atendidos. Foram previstas ainda, para 2004, a transcrição e revisão de 166 títulos, que se somariam aos 90 já transcritos. Ao todo, serão editoradas 1,3 milhão de páginas de livros da 1ª a 4ª série, 950 mil páginas de livros da 5ª a 8ª série, mais 1 milhão e 820 mil páginas de livros paradidáticos. Os livros serão distribuídos aos alunos portadores de necessidade especial visual da 1ª a 8ª série do ensino regular público, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O

¹⁰ O FNDE, anualmente, faz encontro técnico em Brasília com diversos órgãos envolvidos no programa: a Secretaria de Educação Básica (responsável pela avaliação didático-pedagógica dos livros); o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (elabora o censo escolar, distribuição dos livros didáticos); os Correios (entrega das obras às escolas públicas); as secretarias estaduais de educação; as secretarias de educação das capitais; e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Um encontro está previsto para julho de 2005. Disponível em <http://www.oliberal.com.br/plantao/noticia>. Acesso em: 16 maio 2005.

conteúdo dos livros é uma tradução do texto original dos livros didáticos utilizados no PNLD (MEC, 2003) ¹¹.

Um convênio entre o Governo Federal e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo possibilitou a descentralização do PNLD desde 1995, conferindo autonomia àquele Estado. Dessa forma, São Paulo desenvolve e gere o Programa com a compra e distribuição de livros pela própria Secretaria da Educação para os alunos do Ensino Fundamental das redes públicas. O processo descentralizado possibilitou vários avanços, como a ampliação da oferta para escolha pelos professores, com livros de ficção e não ficção (paradidáticos), além dos títulos didáticos, distribuição dentro de prazos compatíveis com o do calendário escolar e agilização do processo otimizado pela negociação *on line* com as editoras (SEESP, 2003).

Os livros paradidáticos cada vez mais têm sido vistos como um apoio importante ao ensino regular. Por exemplo, em 2002, a Secretaria da Educação (SP) estabeleceu um convênio com a Universidade de São Paulo (USP) para capacitar 2 mil professores da rede pública estadual, nas áreas de Português, Matemática e Ciências. Este projeto incluiu também a análise de cerca de mil livros paradidáticos, destinados a 5ª série do ensino fundamental, que foram lidos e revisados por assessores especializados da USP (Notícias SP, 2002).

Em janeiro do 2003, a SEESP (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo) divulgou o recebimento de 7,3 milhões de livros para a rede pública de ensino. As editoras participantes venderam os títulos via Internet e os educadores/as puderam escolher as obras no site da Secretaria da Educação. Os livros didáticos adotados no Estado foram avaliados e aprovados pelo Ministério da Educação e os paradidáticos, selecionados por equipe técnica da Secretaria da Educação. Educadores das 10.018 escolas de ensino fundamental das redes estadual, municipal e federal escolheram 7 milhões e 370 mil livros, destinados a 5.322.756 alunos de 1ª a 8ª série, num investimento da ordem de R\$ 37 milhões (SEESP, 2003).

O Dia Nacional do Livro Didático, no Brasil, é comemorado em 27 de fevereiro. Em 2005, nesta data, o MEC comunicou as últimas medidas que o Governo Federal tomou no sentido de garantir a qualidade e a distribuição de livros, dicionários ou obras literárias às escolas públicas: em setembro de 2004, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), órgão gestor do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciou

¹¹ A Resolução nº 24, de 11 de julho de 2003, estabelece critérios para o processo de editoração e impressão de livros em Braille (publicada no Diário Oficial da União no dia 12 de agosto de 2003). A produção e distribuição dos livros em Braille é possível graças à parceria entre o FNDE, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), a Fundação Dorina Nowill e o Instituto Benjamin Constant (IBC). A distribuição dos conteúdos nas páginas desses livros não é a mesma da página original, uma vez que a escrita do Sistema Braille requer maior espaço no papel. Portanto, são livros bem maiores do que aqueles impressos em tinta e são divididos em volumes para facilitar o manuseio e o transporte (MEC, 2003).

negociações com a Receita Federal e o Ministério da Fazenda visando à isenção tributária do PIS, Cofins e Pasep para os livros didáticos – ou seja, o mesmo tratamento fiscal dado aos livros técnicos e científicos. No final de novembro, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva anunciou, em cerimônia no Palácio do Planalto, a isenção fiscal do livro no Brasil, que deixou de pagar aquelas contribuições. Uma medida que agradou editores, livreiros e escritores, considerada uma das decisões mais importantes para o mercado editorial brasileiro nos últimos anos.

O MEC, em 2004, criou o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio. Em 2005, pela primeira vez, 1,3 milhão de alunos da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste receberam 2,7 milhões de livros de português e matemática, num investimento de R\$ 38,4 milhões. O PNLD, em 2005, distribuiu 110.643.113 livros didáticos para o ensino fundamental das escolas públicas de todo o país, beneficiando 31 milhões de estudantes. Em dezembro de 2004 algumas editoras manifestaram-se sobre o mercado de livros infanto-juvenis que mostrava tendência de aquecimento para 2005, tanto no segmento de didáticos (cuja compra estaria assegurada todos os anos, em grande parte pelas aquisições do governo) quanto de paradidáticos. Naquela oportunidade o diretor-geral da Editora Melhoramentos, Breno Lerner, afirmava que “os programas de biblioteca do governo, já aprovados, nos inspiram muita confiança”. Para 2005, a editora pretendia investir US\$ 500 mil em novos títulos, apostando em produtos com maior valor agregado (em livros com CD-ROM e CD de música)”. A Editora Saraiva, segundo Luís Ramos Hopp, diretor financeiro, dos R\$ 206 milhões faturados em 2003, cerca de R\$ 83 milhões são de vendas de didáticos, e, desses, R\$ 62 milhões são compras do governo federal para alunos de primeira a oitava série do Ensino Fundamental. A editora fechou o ano de 2004 com um crescimento de 30% do faturamento na venda de didáticos e, projetou para 2005 vendas de R\$ 85 milhões (16% e 18% da fatia do mercado no Ensino Fundamental). No piloto do Programa Nacional de Leitura do Ensino Médio (PNLEM), a editora contou com 23,9% da escolha dos/as professores/as. Os paradidáticos representam 5% do faturamento da editora ¹².

Sobretudo a partir de 1997, quando o governo federal lançou a política nacional de educação baseada nos PCNs, observou-se uma acentuada e crescente penetração dos paradidáticos não apenas nas disciplinas oficiais como também naquelas destinadas à discussão dos temas transversais, na Escola, entre eles a educação sexual.

¹² Informações disponíveis em <http://www.cbl.com.br/news.php?recid=1526>. Acesso em: 16 maio 2005.

O *corpus* da pesquisa

Duas coleções de livros paradidáticos de ES infantil foram definidas como *corpus* de análise da investigação: a coleção “Sexo e Sexualidade” (CSS) (LOPES, 2000) e a coleção “Minha Primeira Coleção de Iniciação Sexual e Afetiva” (CMP) (CANDIA, et al., 1996).

Como já procurei demonstrar, entendo que o livro paradidático pode ser considerado um artefato ou produto cultural e pedagógico importante. Portanto, um local onde os significados de gênero e sexuais são marcados, contestados e rearticulados. Sob o ponto de vista analítico, pretendi, nesta tese, destacar, nos textos ilustrativos e nos textos escritos, sua dimensão de prática de significação dentro de um contexto curricular. Voltei-me para as representações de gênero e sexuais, buscando discutir seus possíveis efeitos de sentido, tanto na produção das identidades culturais, quanto na constituição de discurso(s) que define(m) e delimita(m) certo(s) tipo(s) de Educação Sexual.

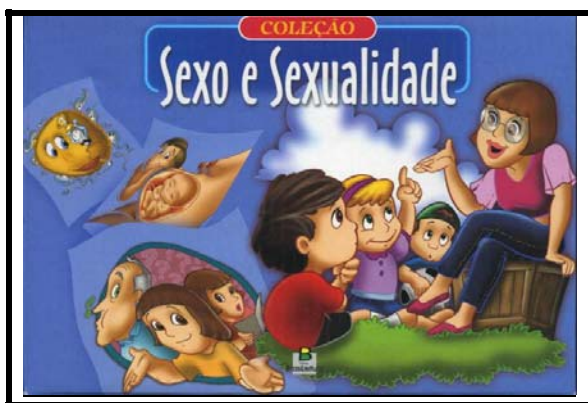
Nas páginas das coleções, imagem e texto constituem unidades narrativas capazes de transmitir significados diversos acerca das sexualidades e dos gêneros, tanto para crianças quanto para os adultos (professoras, pais, mães). As ilustrações se juntam ao texto escrito que as precede ou antecede para constituir o que Barthes (1990, p.32) denominou de “mensagem lingüística” e com isso, fixam sentidos, constroem identidades, posicionam sujeitos, (in) visibilizam identidades, etc.

A partir dessas duas coleções de livros, dirigidas à crianças no Ensino Fundamental, problematizei a educação sexual, a sexualidade, a heteronormatividade, o gênero e as diferenças. Procurei “dizer” a partir dos livros e não sobre eles, buscando caminhos para as seguintes questões:

- Que representações de gênero, de sexualidade e de “diferenças” são produzidas e/ou veiculadas pelo livro paradidático infantil de Educação Sexual?
- Como, e por meio de que mecanismos, as diferenças sexuais e de gênero são construídas no livro paradidático?
- De que forma esse processo de constituição das diferenças informa, reproduz ou re-significa a heteronormatividade?
- Que mecanismos ou estratégias epistêmicas estão envolvidos nesse processo de constituir e marcar a diferença?
- Que discursos se articulam em tais representações de gênero e de sexualidade?

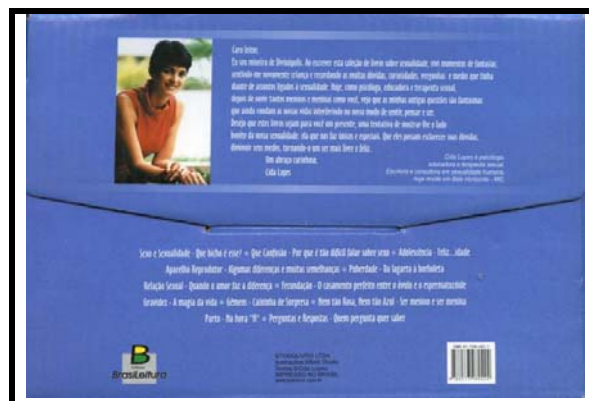
Por meio dos caminhos apontados por essas questões busquei elementos para discutir uma questão mais ampla, que foi o objeto central de minha preocupação: Que representação de Educação Sexual (ES) esses livros paradidáticos apresentam e com que representação de criança/infância ela se articula?

A Coleção *Sexo e Sexualidade* (CSS) é de autoria de Cida Lopes¹³ e foi lançada no Brasil, em maio de 2000, pela Editora BrasiLeitura¹⁴. Constituída de 12 livros nas dimensões 25 cm x 15 cm, todos muitos ilustrados e coloridos. Embora não haja numeração em cada livro, os 12 exemplares foram organizados em temas, conforme o entendimento da autora, manifestada no primeiro livro (p.06-07), o que considereei uma seqüência. Dessa forma, resolvi numerá-los (de 01 a 12) para discussão e localização dos aspectos que serão problematizados nesta tese. Observo, também, que não há números nas páginas. No lugar dos números, nas páginas da direita (ímpares) há o desenho de uma cama de casal vazia e nas páginas da esquerda (pares) há o esboço do desenho de uma família (pai, mãe, filho, filha), todos de mãos dadas.



◀ **Figura 01** – Capa Coleção “Sexo e Sexualidade” (LOPES, 2000).

Figura 02 – Contracapa da Coleção “Sexo e Sexualidade” (LOPES, 2000). ▶



¹³ Há uma apresentação da autora na contracapa da caixa da Coleção. Cida Lopes é psicóloga, educadora e terapeuta sexual, residente em Belo horizonte, MG.

¹⁴ Não é mencionado na caixa nem em qualquer dos livrinhos, outras informações tais como a cidade e o ano das edições. Em contato (por e-mail em 11/11/2002) com Juergen König,, responsável pela distribuidora Todo Livro, que comercializa a Coleção no Brasil, obtive apenas a data do primeiro lançamento, ou seja, o ano de 2000.

Na capa de cada exemplar, os 12 títulos, conforme seqüência observada:



“Sexo e Sexualidade. Que Bicho é esse?”

◀ **Figuras 03** – Capa do Livro 01 da Coleção “Sexo e Sexualidade” (CSS) (LOPES, 2000).



“Que confusão. Por que é tão difícil falar sobre sexo?”.

◀ **Figuras 04** – Capa do Livros 02 da Coleção “Sexo e Sexualidade” (CSS) (LOPES, 2000).



“Adolescência. Feliz...idade”.

◀ **Figuras 05** – Capa do Livro 03 da Coleção “Sexo e Sexualidade” (CSS) (LOPES, 2000).



“Aparelho Reprodutor. Algumas diferenças e muitas semelhanças”.

◀ **Figuras 06** – Capa do Livros 04 da Coleção “Sexo e Sexualidade” (CSS) (LOPES, 2000).



“Puberdade. Da lagarta à borboleta”.

◀ **Figuras 07** – Capa do Livro 05 da Coleção “Sexo e Sexualidade” (CSS) (LOPES, 2000).



“Relação sexual. Quando o amor faz a diferença”.

◀ **Figuras 08** – Capa do Livro 06 da Coleção “Sexo e Sexualidade” (CSS) (LOPES, 2000).



“Fecundação. O casamento perfeito entre o óvulo e o espermatozóide”.

◀ **Figuras 09** – Capa do Livro 07 da Coleção “Sexo e Sexualidade” (CSS) (LOPES, 2000).



“Gravidez. A magia da vida”.

◀ **Figuras 10** – Capa do Livro 08 da Coleção “Sexo e Sexualidade” (CSS) (LOPES, 2000).



“Gêmeos. Caixinha de surpresa”.

◀ **Figuras 11** – Capa do Livro 09 da Coleção “Sexo e Sexualidade” (CSS) (LOPES, 2000).



“Nem tão rosa, nem tão azul. Ser menino e ser menina”.

◀ **Figuras 12** – Capa do Livro 10 da Coleção “Sexo e Sexualidade” (CSS) (LOPES, 2000).



“Parto. Na hora ‘H’”.

◀ **Figuras 13** – Capa do Livro 11 da Coleção “Sexo e Sexualidade” (CSS) (LOPES, 2000).



“Perguntas e respostas. Quem pergunta quer saber”.

◀ **Figuras 14** – Capa do Livro 12 da Coleção “Sexo e Sexualidade” (CSS) (LOPES, 2000).

Essa Coleção foi escolhida para análise pelos seguintes fatores: 1) apresenta grande aceitação de professoras/res, sendo altamente difundida em escolas públicas e particulares; 2) é distribuída em todo território nacional; 3) os exemplares podem ser adquiridos separadamente ou no conjunto, o que facilita sua comercialização e dispersão; 4) possui um baixo custo (a unidade = R\$ 2,50 a 2,90; a Coleção = de R\$ 15,00 a R\$ 30,00); e 5) é amplamente comercializada nas escolas, por vendedores/as; na Internet; e em grandes centros de comércio (toda a rede nacional dos supermercados BIG, Zaffari (RS) e Angeloni (SC) ¹⁵.

A CSS é apresentada e conduzida por uma personagem, Babi (uma menina e depois, pré-adolescente), que vai estar presente mais efetivamente nos cinco primeiros volumes, atuando como interlocutora dos/as leitores/ras.

A Coleção “*Minha Primeira Coleção de Iniciação Sexual e Afetiva*” (CMP), é de autoria de Caterina Marassi Candia, Mercedes Palop Botella, Pilar Millagón Lopezosa e José R. Díaz Morfa. Foi lançada originalmente na Espanha pela Editora Impala e trazida para o Brasil, em 1996, pela Impala Brasil Editores Ltda, constituída por quatro exemplares, num custo médio de R\$ 60,00 (sessenta reais) e não sendo vendida separadamente. Atualmente, é

¹⁵ A CSS pode ser encontrada na internet nos sites www.submarino.com.br e www.candeianet.com.br onde cada exemplar é vendido a R\$ 2,90. Acesso em: 16 maio 2005.

editada no Brasil pela Editora Caramelo num único exemplar denominado “O *Nosso Livro de Sexualidade*”, ISBN 8573402458, tamanho: 24 x 30 cm; 1ª. Edição em 2002, 2ª Edição em 2004, com um total de 106 páginas ¹⁶. Nesta tese utilizei a primeira versão, com os quatro livros.



Figura 15 - Capa geral da “Minha Primeira Coleção de Iniciação Sexual e Afetiva” (CANDIA, et al., 1996).



Figura 16 – Capa do Livros 01 da CMP (CANDIA et al., 1996)



Figura 17 – Capa do Livro 02 da CMP (CANDIA et al., 1996)

¹⁶ O exemplar único da Editora Caramelo (“O *Nosso livro de sexualidade*”) pode ser encontrado no site www.submarino.com.br ao valor de R\$ 49,00. Acesso em: 15 maio 2005.

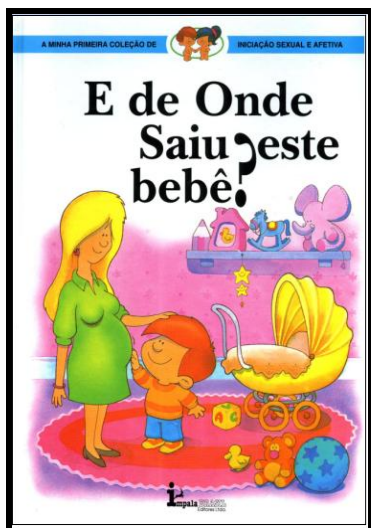


Figura 18 – Capa do Livro 03 da **CMP** (CANDIA et al., 1996).

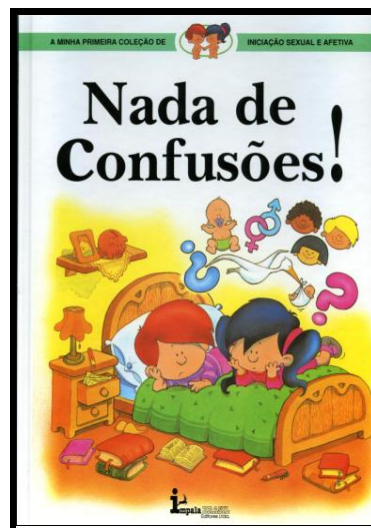


Figura 19 – Capa do Livro 04 da **CMP** (CANDIA et al., 1996).

Cada exemplar da **CMP** (25 x 35cm) é composto por 23 páginas coloridas, ilustradas com gravuras e com textos e, seus conteúdos são subdivididos em 04 (quatro) momentos distintos: a primeira página dirige-se aos pais; a penúltima faz um resumo das principais idéias de cada volume; a última, apresenta um glossário das principais palavras mencionadas ao longo do texto; e as demais páginas (o miolo) apresentam os assuntos, propriamente ditos.

A coleção **CMP** os interlocutores são duas crianças, um menino e uma menina, que são irmãos e filhos de um casal que, no decorrer da história, terá um bebê.

Passo, a seguir, a pontuar os caminhos metodológicos que definiram um certo arranjo analítico, específico, penso eu, do *corpus* desta pesquisa. Nos passos que se seguem, mostrarei os procedimentos da investigação, os critérios e os arranjos metodológicos escolhidos para a discussão.

Pensei em iniciar este tópico, discorrendo acerca da versatilidade teórica, reflexiva e metodológica dos Estudos Culturais, em especial, buscando justificar os procedimentos de análise que me pareceram os mais adequados a esta tese. No entanto, reconheço que este trabalho já foi feito por colegas que me antecederam neste Programa de Pós-Graduação ¹⁷. Parece-me pois suficientemente informara que:

¹⁷ Além dos “clássicos” do campo dos Estudos Culturais, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS destaco as Dissertações de Alex Fraga (1997); Ruth Sabat (1999); Rosimeri Silva (1999); Cláudia Rael (2002); Mara Vargas (2002); Sandra Andrade (2002); Carin Klein (2003) e as teses de Dagmar Meyer (2000a); Jane Felipe de Souza (2003); Ruth Sabat (2003); Fernando Seffner (2003); Alex Fraga (2005). Foi-me especialmente útil o trabalho de Luis Henrique S. Santos (2002) que, com propriedade, nas páginas 83 a 85 de sua tese de Doutorado, discorreu sobre a inexistência de um “rigor” metodológico num campo de estudos que ainda se consolida.

- a) Cada coleção foi descrita, página a página, num processo inicial de registrar o “conteúdo” de cada texto escrito e de cada texto ilustrativo. Chamei este material de ‘esboço descritivo’;
- b) Após este primeiro contato de familiarização, o ‘esboço descritivo’ foi minuciosamente separado, no que denominei de ‘temas potenciais à problematização’ futura, e o material foi apresentado no momento da Defesa do Projeto de Tese:

(CSS) - Questões conceituais: Sexo e Sexualidade; Aparelhos reprodutores e/ou sexuais; Educação sexual – família, escola; Adolescência e puberdade; Relação sexual; Fecundação; Menstruação; Gravidez; Maternidade e paternidade; Humanização do parto; Heteronormatividade; Gêmeos; Educação de gênero; Hierarquia de gênero; “Amor romântico”; Sexo seguro (gravidez e DSTs); Camisinha; Anticoncepção; Masturbação infantil; Abuso sexual infantil; Violência sexual – Estupro; Homossexualidade; Aborto; HIV/AIDS.

(CMP) - Aparelhos reprodutores e/ou sexuais; Educação sexual – família, escola; Adolescência e puberdade; Relação sexual; Fecundação; Menstruação; Gravidez; Paternidade e paternidade; Humanização do parto; Heteronormatividade; Gêmeos; Tarefas decorrentes dos gêneros; Sexo seguro (gravidez e DSTs); Camisinha; Anticoncepção – pílula; Masturbação infantil; Abuso sexual infantil; Homossexualidade; HIV/AIDS; Diferentes organizações familiares; Esterilidade; Adoção; Amamentação; Prostituição; Divórcio/separação.

- c) Temas listados no item “b”, acima, não foram todos problematizados extensivamente. Para potencializar a discussão procedi ao agrupamento de temáticas afins que considera em quatro grupos que constituirão os capítulos analíticos nesta tese.
- d) Intrigou-me um aspecto “flagrante” já na análise parcial inicial: as desiguais representações de sexo, raça/etnia e sexualidade (aqui considerada a orientação sexual), ao longo dos textos ilustrativos das duas coleções. Esses aspectos, oportunamente, serão apresentados e discutidos ao longo desta tese.

Ao examinar cada uma das coleções, percebi a existência de uma lógica seqüencial, construída pelas autoras, e entendo que essa seqüência está inserida numa forma de ensinar a sexualidade às crianças, marcada, sobretudo, por uma “progressão” de conteúdos. Por exemplo, na Coleção CSS, a discussão da ‘relação sexual’ só vai aparecer no Livro 6: posterior às discussões sobre a diferença conceitual entre sexo e sexualidade (livro 1 e 2); adolescência (livro 3); aparelhos reprodutores (livro 4) e puberdade (livro 5). Parece que há uma “preparação” da criança, dentro de uma lógica que supõe um desenvolvimento biológico infantil (que é visto com esperado e universal), para assumir, na juventude, as atitudes sexuais esperadas que levem ao casamento, à maternidade e à constituição da família. Sendo assim, logo depois do livro que discute a ‘relação sexual’ a coleção parece supor que esta relação

resultou numa gravidez e, dando seqüência à “lógica”, o Livro 7 trata da fecundação, o Livro 8 aborda a gravidez e o Livro 11 descreve o parto. Antes do ‘nascimento da criança’ haverá um pequeno parêntese para considerar a possibilidade da formação de gêmeos (Livro 9) e falar da diferença da educação em gênero (Livro 10) de meninos e meninas. Assim, a CSS concebe, em seus modos de ensinar, uma tácita, progressiva, articulada e esperada sucessão de eventos que marcam “sua” educação sexual e prescrevem acontecimentos compulsórios da vida humana.

A **CMP** adota uma seqüência diferente. Inicia com o título “*Por que somos meninos e meninas?*” levando o/a leitor/a a imaginar que o primeiro livro abordará questões de gênero na educação diferenciada dos sexos. Essa diferença será, realmente, abordada, no entanto, sob a ótica da biologia: o livro discute as diferenças corporais da infância à puberdade e à vida adulta, mencionando a reprodução, fecundação, etc.

Como olhar... Ferramentas para análise na Educação Sexual

A problematização da constituição cultural das identidades de gênero e sexuais no currículo escolar, pretendida nesta tese, baseou-se no estudo das representações dessas identidades nos livros e na tentativa de explicitar um modo de problematizar tais representações a partir de um processo de desconstrução.

Na análise cultural, o conceito de representação está ligado aos estudos de Michel Foucault e, em especial, ao entendimento de discurso por ele formulada. A posição pós-estruturalista afirma que a realidade é construída discursivamente¹⁸. Logo, ver o currículo como representação é “vê-lo como texto, como discurso, como signo, como prática de significação (SILVA, 2001b, p.65)”. Ver o currículo como representação significa expor e questionar seus sistemas de produção e invenção, suas regras, seus acordos, tornando explícita sua anatomia. O currículo escolar não deve ser visto como um puro e inquestionável registro

¹⁸ “Ao investigar a *representação*, Foucault afastou-se tanto de: uma análise fenomenológica (‘o que é, afinal, em sua essência, a loucura, ou a punição, ou a sexualidade?’) quanto de uma análise estrutural (‘o que causa, estruturalmente, a loucura, ou a punição, ou a sexualidade?’) para se centrar nas formas pelas quais esses ‘objetos’ são construídos por meio de sistemas de significação (‘como a loucura, a punição, a sexualidade, vieram a ser, historicamente, concebidas dessa forma e não de outra?’)” (SILVA, 2001b, p.45).

da realidade. “Ele é a criação lingüística, discursiva, de uma realidade própria” (Silva, 2001b, p.66) ¹⁹.

Partindo da perspectiva Pós-Estruturalista e dos Estudos Culturais e Feministas, trabalhei com o conceito de “representação” e discuti sua importância na composição dos processos sociais, culturais e escolares que constituem os gêneros e as sexualidades “*a partir das*” duas coleções de livros paradidáticos sobre educação sexual para crianças, mencionadas como *corpus* dessa pesquisa.

Na perspectiva pós-estruturalista, a representação é o modo como os significados, construídos e atribuídos pela retórica e pelo discurso, dão sentido e posicionam as diferenças, as identidades, os sujeitos, num processo que é fundamentalmente social, histórico e político. Ao ser compreendida “como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental [...]” (SILVA, 2001b, p.32), este entendimento de representação rejeita “[...] quaisquer conotações mentalistas ou qualquer associação com uma suposta interioridade psicológica [...] é pura marca material” (SILVA, 2001b, p.90). Assim, ela pode ser vista como um sistema de significação: de um lado há um significado (um pressuposto, um conceito, uma definição) e de outro há um significante (um sinal, uma inscrição, um selo, um traço, uma marca). Uma vez que “a representação só adquire sentido por sua inserção numa cadeia diferencial de significantes” [...] (SILVA, 2001b, p.40) é possível concluir que ela sempre dependerá da “sua outra” e “diferente” representação. A representação do “outro”, sobretudo a explicitação de cada aspecto ímpar, próprio e distintivo de cada um, atribuirá e marcará a diferença entre ambos.

Giroux e McLaren (1995) apresentam a idéia de uma “pedagogia crítica da representação” nortear o trabalho pedagógico no âmbito da escola e lembram que toda representação “é produzida dentro de limites culturais e fronteiras teóricas”. Portanto, “está necessariamente implicada em economias particulares de verdade, valor e poder” (p.145).

¹⁹ O entendimento de “**texto**”, utilizada neste Projeto de Tese, é aquela que o considera na perspectiva pós-estruturalista e que se presta na “teorização social, mais ampla, e também nas análises educacionais”, ou seja, “uma gama ampla e diversificada de artefatos lingüísticos: um livro didático, uma lei educacional, um guia curricular, uma fotografia, uma ilustração, um filme, uma intervenção oral – docente ou discente – em sala de aula” (SILVA, 2000b, p.107). **Signo**, “em termos gerais, algo que está no lugar de outra coisa, à qual, então, ele se refere e representa” (SILVA, 2000b, p.100). Segundo Ferdinand de Saussure, todo signo é constituído de duas partes: um conceito (o significado) e sua representação fonética (o significante); e ambas não possuem nenhuma relação intrínseca, ou seja, o signo é arbitrário. O signo “está envolvido de forma ativa, cúmplice, na produção daquilo que conta como conhecimento e como currículo” (SILVA, 2001b, p.65). As práticas culturais produzem representações acerca das sexualidades e dos gêneros e, para isso, utilizam signos, que podem ser sons, símbolos, desenhos, modelos, objetos, imagens.

Nesta tese o conceito de representação tornar-se-á “chave” no processo de problematização de dois aspectos: a compreensão de política curricular e a compreensão de pedagogias da sexualidade e do gênero.

O que se entende por política curricular? Quero problematizar uma política curricular que entenda o currículo não apenas como rol de disciplinas e conteúdos. Vários outros textos no âmbito da escola geram e circulam saberes acerca dos gêneros e das sexualidades: regulamentos, atividades, livros didáticos e paradidáticos podem promover ou não a inclusão de certos saberes, de certas identidades, de certos sujeitos ou de certas práticas. O currículo, no processo de estabelecer diferenças, produz os sujeitos de que fala e aqueles dos quais não fala, interpela esses sujeitos, estabelecendo entre eles hierarquias.

Os gêneros e as sexualidades são constantemente produzidos e, se poderia dizer ensinados por meio de suas representações. Essas pedagogias da sexualidade²⁰ e do gênero consideram a identidade, a diferença, o outro... Como uma questão política, que implica disputa social por representação. Como, então, elas são produzidas? Como são representadas no livro paradidático de educação sexual? Quais os mecanismos de representação que estão envolvidos nessa produção e nas tentativas de fixação? Desta forma, a abordagem pós-estruturalista nesta tese (que, por certo, também implica numa determinada perspectiva política) deu rumo a esta investida que buscou perturbar, transgredir, desestabilizar e subverter as identidades existentes, colocando especialmente em questão as sexualidades hegemônicas.

Os significados que damos às coisas, aos objetos e às pessoas decorrem do sistema de interpretação que possuímos e que é resultante da nossa experiência cultural. Por exemplo, a visualização de dois homens adultos, andando lado a lado na calçada de uma rua, *a priori*, não significa nada. O significado que será atribuído a esta “dupla” estará ligado à forma como a representamos: as palavras que escolheremos para nos dirigir a eles, as histórias que contamos acerca deles, como os classificamos, que conceitos lhes atribuímos, as imagens que produzimos a partir do que vemos, os valores morais que atrelamos a eles. Todos esses significados são produzidos e circulam na cultura por meio da linguagem²¹. Não é possível

²⁰ Guacira Louro (2000c) cunhou a expressão “pedagogias da sexualidade” para se referir ao complexo investimento exercido sobre a sexualidade e os corpos de homens e mulheres por meio da produção de significados referentes aos modos pelos quais são constituídos. Instituições sociais como a escola, a mídia, a igreja, a lei, a medicina e outras tantas, exercitam cotidianamente essas pedagogias: “Ali se aprende uma linguagem socialmente situada, que diz sobre o que falar e sobre o que silenciar, o que mostrar e o que esconder, quem pode falar e quem deve ser silenciado”(p.33).

²¹ Linguagem é compreendida como um sistema de representação, “todas as formas diferentes e possíveis de produção e comunicação de significados” (Hall, 1997, p.04). Não é apenas escrita ou falada... a linguagem pode

dissociar linguagem de representação, de significados, de cultura. E esses aspectos são inseparáveis dos processos de ensino e de aprendizado, dos processos de subordinação e de insubordinação, de normalização e de transgressão. A forma como cada representação interpela os sujeitos vai depender do significado culturalmente estabelecido (mesmo que provisoriamente) e compartilhado por estes mesmos sujeitos. Esta provisoriabilidade dos significados é um fator motivador para aqueles que acreditam que o processo educacional pode re-significar conceitos, a partir da sua problematização e “*desconstrução*”, em especial daquelas representações intimamente ligadas às desigualdades sexuais e de gênero: o sexismo, a homofobia, a misoginia, o racismo, o machismo.

Como a Educação Sexual poderia ter na desconstrução uma possibilidade didática e metodológica? Que efeitos a utilização do procedimento “desconstrutivo” teria na problematização das temáticas envolvidas no estudo, na análise, na crítica da sexualidade?

Termo freqüente nas ciências sociais e humanas, “desconstrução” foi empregada pelo filósofo francês Jacques Derrida (1930-2004) para caracterizar o modo pelo qual um texto pode ser lido e explicitado em suas contradições e irredutibilidades. Um procedimento comum da desconstrução é apontar as oposições binárias presentes nas tramas textuais. Foi na obra *Gramatologia*, que Derrida (1973) questionou o logocentrismo, ou seja, a centralidade, no pensamento, nas artes e no mundo ocidentais, conferido à fala em detrimento da forma escrita da linguagem. Se a lógica logocêntrica sempre priorizou o significado intrínseco da palavra em detrimento do significante, Derrida irá afirmar que tanto a escrita quanto a voz são constituídas de significantes. Todo texto,

comporta interpretações que, à primeira vista, parecem irreconciliáveis. Desconstruir um texto é desfazer as fronteiras entre as oposições, sobretudo a oposição sujeito/objeto, subvertendo a ordem e os valores hierárquicos tradicionais contidos nelas (YAMASHIRO, 2004).

O significado de um texto é sempre mutável. Significante e significado são escorregadios e escapam às tentativas de fixação. Poderíamos, então, pensar no processo de “desconstrução”, como uma “metodologia” que opera buscando “abrir” o sentido do texto, através de procedimentos como: inversão, deslocamento, análise, problematização, estranhamento, ironia.

No contexto da tradição educacional de pesquisa (onde se costuma analisar materiais, qualificar componentes curriculares, avaliar livros didáticos, etc.), penso que se torna pertinente enfatizar que desconstruir um texto não significa destruí-lo, mas sim, desmonta-lo,

ser constituída de sons, notas musicais, gestos, expressões faciais, roupas, cores (num semáforo), sinais (numa marca de roupa).

decompor seus signos (seus elementos escritos e/ou imagéticos). A desconstrução de um texto, por exemplo, “não pressupõe deixá-lo em estado de ruínas, mas sim revelar os limites fluidos entre os elementos que o compõem” (SOARES, 2004). Louro (1999), argumentando sobre as diversas formas em que a discussão da sexualidade pode aparecer no contexto escolar, menciona o quanto essa temática é “’atravessada’ por escolhas morais e religiosas” e como “mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc.” (p.133). Esses dualismos podem se constituir em pontos de largada à uma desconstrução na Educação Sexual.

Entendo que o procedimento desconstrutivo que procurei ensaiar nesta tese poderá servir não apenas como recurso analítico dos livros paradidáticos (isto é, recurso desta investigação) como também poderá sugerir (e este é o meu desejo) formas de operar na prática pedagógica da Educação Sexual. Estou apostando que a Educação Sexual pode encontrar nesses dois aspectos (na representação e na desconstrução), uma renovada pedagogia à sua problematização no âmbito da Escola.

No contexto das identidades sexuais e de gênero um dos efeitos políticos da desconstrução talvez pudesse se constituir na possibilidade de descobrir partes do texto que estão dissimuladas e que interditam e regulam certas condutas e identidades. Para Louro (1999) “desconstruir a polaridade rígida dos gêneros então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um” (p.31-32). Para a autora, cada pólo contém o seu outro... Cada pólo é fragmentado e dividido... Cada pólo esconde a pluralidade. Ao se referir à “lógica que define um lugar ‘natural’ e fixo para cada gênero” Louro (1999) afirma que:

A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita (p.32).

Na Educação Sexual as análises desconstrutivas talvez devam perguntar: quais os efeitos que tais significados promovem no âmbito das políticas identitárias? Como tais significados marcam as diferenças como desigualdades? Que condições históricas possibilitaram tal saber, e não outro?

Portanto, qualquer que seja a análise desconstrutiva esta não visará destruir o texto ou o aspecto analisado com o intuito de colocar-se contra ele, de derrotá-lo, de criticá-lo negativamente, como se pretendesse, ao seu final, descartar tal informação ou traçar um indiscutível mapa da verdade. O que pretendo é mostrar o caráter produtivo da desconstrução,

ou seja, apontar no texto [e no argumento de sua/seu autora/or] pontos por onde o próprio texto não é capaz de sustentar a abordagem pretendida. Por certo estarei assim intervindo no texto, já que entendo que toda “leitura” irremediavelmente, implica, numa intervenção.

A desconstrução, pretendida por Derrida, busca uma reinterpretação sem fim, indefinida, sem a intenção de chegar à posição, ou a uma significação que seja definitiva ou total. Derrida afirmou que “a metafísica sempre consistiu, poder-se-ia demonstrar, em querer arrancar a presença do sentido [...]” (DERRIDA, 2001, p.38), entretanto, para ele, um texto pode apresentar múltiplos significados, não havendo um sentido único e último... Nos textos, quaisquer que sejam eles, há uma ‘indecibilidade’, ou seja, sempre permanecerá uma indecisão. Não é possível determinar exatamente seu sentido, não porque o sentido seja inalcançável, mas porque há vários sentidos possíveis num texto. Dessa forma, qualquer desconstrução fracassará na tentativa de buscar um sentido único e verdadeiro para qualquer que seja o texto analisado.

Para a desconstrução derrideana: “[...] todo processo de significação é um jogo formal de diferenças. Isto é, de rastros” (DERRIDA, 2001. p.32). A linguagem traz consigo “rastros” (significados que vão sendo somados, acrescidos, deixados, alterados e que remetem a outros significados) que possibilitam uma articulação permanente entre as palavras, presentes e ausentes, de determinado texto.

Seja na ordem do discurso falado, seja na ordem do discurso escrito, nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter a outro elemento, o qual, ele próprio, não está simplesmente presente. Esse encadeamento faz com que cada ‘elemento’ [...] se constitua a partir do rastro, que existe nele, dos outros elementos da cadeia ou do sistema. Esse encadeamento, esse tecido, é o texto [...] (DERRIDA, 2001, p.32).

Assim, um determinado texto, para produzir seus efeitos de significação, não será constituído apenas por sua escrita, mas por outros elementos passíveis do processo de desconstrução: as pausas sugeridas em sua leitura, a pontuação, os destaques em negrito, as reticências, os títulos e subtítulos e as ênfases dadas. Esses aspectos são todos passíveis de análise no campo da Educação Sexual e pertinentes para o trabalho analítico/desconstrutivo das pedagogias discursivas sobre os gêneros as sexualidades – no caso específico desta tese examinados a partir das duas coleções de livros, nos capítulos que se seguem.

Antes, entretanto, penso que cabe um esclarecimento quantos aos limites da desconstrução pretendida nesta tese: discorri, até agora, sobre o processo de “desconstrução” em seu sentido restrito, ou seja, conforme Jacques Derrida. Entretanto, reconheço dificuldade em desenvolver uma análise textual ortodoxamente derrideana. Minha formação, na qual a

lógica e a tradição filosófica estiveram pouco presentes, me aconselha a ser menos ousada ou mais modesta. Não abandonarei, contudo a ambição de recorrer a essa ferramenta.

Entendo que, além do sentido derrideano clássico, a “desconstrução” pode ser pensada e pode estar presente na Educação Sexual em seu sentido amplo, ou seja, quando se refere a “qualquer análise que questione operações ou processos que tendam a ocultar ou olvidar o trabalho envolvido em sua construção social, tais como a naturalização, o essencialismo, a universalização ou o fundacionalismo” (SILVA, 2000a, p.36).

Assim, quando utilizo a expressão “desconstrução” (sempre em aspas), faço inspirada em pressupostos associados à desconstrução derrideana, ainda que não esteja me comprometendo com uma análise estritamente “fiel” a este autor. Ao debruçar-me sobre os textos escritos e ilustrativos dos livros paradigmáticos o faço com a disposição de “desconstruir”, de “desfazer” alguns dos mecanismos que deram sustentação à forma assumida por eles. Entendo que os conhecimentos presentes nos livros, são decorrentes de processos de rearticulação histórica (não linear), de fatores sociais, culturais e políticos, em distintos contextos de interesses e de relações de poder, que convergiram para a instituição de certos saberes sobre as sexualidades e os gêneros. Muitos desses saberes foram instaurados como hegemônicos, socialmente aceitos e positivos, em detrimentos de outros saberes, considerados como negativos (subordinados). Problematizar e subverter essas epistemes me parece que são produtivos modos de “desconstruir”, mesmo que façamos, apenas, uma análise histórica, cultural e/ou política das condições que possibilitaram tal saber, e não outro.

Capítulo 1. “Que bicho é esse?”²²

Pretendo problematizar os conceitos e significados atribuídos a ‘sexo’ e ‘sexualidade’, a partir das duas coleções que serão identificadas, a partir de agora, ao longo dos textos, apenas pelas siglas: **CSS** (*Coleção Sexo e Sexualidade*) e **CMP** (*Minha Primeira Coleção de Iniciação Sexual e Afetiva*).

Demarcar as distintas representações conferidas a sexo, sexualidade e gênero, existentes hoje no campo cultural, torna-se necessário para se traçar um mapa conceitual, bem como, apresentar ao olhar da educação e da pedagogia, as possíveis e posteriores articulações entre essas identidades culturais na constituição dos sujeitos. Geralmente, nessa tentativa descritiva-conceitual, duas vertentes explicativas costumam ser apresentadas: de uma lado as representações oriundas da biologia/natureza e de outro as representações de cunho cultural/meio social. Comumente, aceitamos, mais facilmente, que o gênero seja um construto cultural (feito sobre uma base biológica). No entanto, o sexo e a sexualidade, quase que indiscutivelmente, estão inscritos no corpo, no biológico, geralmente de forma definitiva, no momento do nascimento, ou antes, dele. O atrelamento à Biologia é sem dúvida, evidente, na compreensão do gênero e da sexualidade e nenhuma outra ciência exerce tamanha influência.

Annamarie Jagose (1996) apresentou duas discussões que costumam prevalecer acerca da constituição das identidades culturais: na primeira abordagem, a identidade derivaria de um processo essencialista (natural, fixa e inata) e, numa segunda abordagem, um processo construcionista (fluida; um efeito dos modelos culturais disponíveis para construção de si). A autora possibilita a ampliação do entendimento essencialista quando considera que mesmo esta possuindo um núcleo comum (biológico, cultural ou histórico), este seria compartilhado por todos/as aqueles/as que possuem a mesma identidade.

O pós-estruturalismo, ao falar em construção, se refere à construção discursiva. Não nega a materialidade dos corpos, entretanto questiona como, culturalmente são atribuídos significados às características corporais e como, essa nomeação, essa atribuição de nomes, subordina, hierarquiza e define desigualdades. O entendimento de discurso é oriundo de Michel Foucault e corresponde as premissas conceituais genéricas que geralmente caracterizam instituições (médica, religiosa, pedagógica, midiática) ou correntes de pensamento (epistemes) e seus enunciados (como o machismo, a xenofobia, a homofobia).

²² “Que bicho é Esse? Sexo e sexualidade” é o título do livro 01, da CSS (LOPES, 200).

Foi Judith Butler que subverteu a lógica que afirma que o “sexo é natural” e o “gênero é cultural”. Para ela, ambos são construídos na linguagem da cultura. Cada sociedade possui ‘normas de inteligibilidade’, ou seja, lógicas cognitivas e epistêmicas criadas na cultura (inteligibilidade cultural) que dão a compreensão do “normal”. Na lógica que se estabelece a partir do atrelamento de um gênero a um sexo (e este gênero a uma sexualidade), não se coloca como possível a idéia de multiplicidade. Parece que no campo epistemológico há coisas que podem ser ditas e outras não. Cada episteme possui um quadro de referência, que foi se constituindo na história cultural e que permite os sujeitos operar com tal saber e não com outro. Neste sentido, podemos perguntar: na Educação Sexual, questionar as lógicas associativas hegemônicas (por exemplo, a relação entre biologia, naturalidade e normalidade) e desconstruir essas epistemes seria um primeiro passo para compreensão e aceitação de uma sexualidade mais plural?

Sexo e Sexualidade.

A “Coleção Sexo e Sexualidade” - CSS (12 livros) concede uma ênfase e importância ao sexo e à sexualidade, tanto ao destacar as duas palavras que compõem seus títulos (Geral: “Sexo e Sexualidade”; Livro 01: “Que Bicho é esse? Sexo e Sexualidade”) quanto nas tentativas em distingui-las, conceitualmente. Para isso, há um considerável esforço da autora, dedicando os dois primeiros exemplares e inúmeros trechos (diretos ou sutis) de esclarecimento ao longo dos demais livros²³. A “Minha Primeira Coleção Sexual e Afetiva” - CMP (04 livros), não reconhece a necessidade de distinguir “sexo” e “sexualidade”. “Sexualidade” aparece mencionada no livro 1, quando as autoras discutem situações em que os pais e as mães negam informações aos filhos/as: ora com respostas inadequadas ora com silêncios. Ao descreverem a importância desta Coleção, as autoras afirmam: “Esta obra [...] pretende ajudá-los a proporcionar uma informação correta aos seus filhos e dialogar com eles sobre a sexualidade de uma forma sincera e natural” (CMP, L1, p.02). Seguem-se dezesseis páginas sem que em nenhum momento a palavra sexualidade (ou sexo) seja novamente mencionada. O livro discute uma gama de temas, contextualizando-os e fazendo reflexões²⁴.

²³ Em toda a CSS, a palavra “sexo” será mencionada 35 vezes e “sexualidade”, 16.

²⁴ Os temas do Livro 1 da CMP são: diferenças corporais que nos fazem meninos e meninas (seios, pêlos no rosto, alargamento dos ombros e quadris...); órgãos sexuais femininos (vulva, clitóris, meato uretral, vagina,

A seguinte narrativa aponta para a opção em adotar o termo “sexualidade” como central na abordagem da Coleção **CMP**:

[...] falar de homens e mulheres é falar de **sexualidade**. A **sexualidade** tem a ver com o corpo e com os órgãos sexuais, e também com o prazer, com a forma de estar perto das outras pessoas, de falar com elas e de se divertir. A **sexualidade** está presente desde que nascemos (CMP, L1, p.19) (grifos das autoras).

Ao contrário da **CSS**, na **CMP** o uso da palavra “sexualidade” tem prioridade no transcorrer dos textos. Nela, a palavra “sexo” é mencionada pela primeira vez, no livro 02, para esclarecer as diferenças biológicas que nos fazem meninos e meninas e que nos permitem ter um ou outro sexo: “A sexualidade está presente ao longo de toda a nossa vida e, desde muito cedo, tanto os meninos como as meninas vão formando suas próprias idéias sobre as diferenças entre os sexos, as relações sexuais, a gravidez, etc.” (CMP, L2, p.02). Na primeira vez em que a **CMP** refere-se ao ato sexual, ela usa as expressões “relações sexuais” e “fazer amor”.

Há, portanto, uma nítida diferença entre as duas Coleções, no que se refere ao uso das palavras “sexo” e “sexualidade”: enquanto a **CMP** fala apenas em sexualidade (tendo um entendimento amplo de “vida sexual”) a **CSS** confunde os dois termos, ora falando em sexo, ora falando em sexualidade, ora utilizando ambos. Que implicações esses distintos entendimentos teriam nas abordagens didáticas, no tipo de Educação Sexual concebido em cada Coleção e na representação de criança, objeto dessa educação? Voltarei a ampliar essa discussão conceitual, sobretudo a partir da **CSS**.

A **CSS** é conduzida por uma personagem pré-adolescente (Babi) que se encarrega de fazer o diálogo com os/as leitores/as, conduzindo as reflexões por meio de perguntas que tentam reportar as situações de dúvidas já experimentadas pelas crianças com quem “conversa”. Babi admite que, quando criança, tinha muitas perguntas sem respostas. Diz então: “um dia resolvi perguntar aos meninos e meninas da minha idade se eles também tinham vontade de saber mais sobre sexualidade” (CSS, L1, p.03). Neste momento inicial da Coleção **CSS**, Babi nos dá a entender que a autora irá “falar” de sexualidade, e não de sexo. Mas, Babi “confunde-se” e nos confunde. Quando percebe que outras crianças também compartilham as mesmas dúvidas, Babi resolve perguntar, ler e escrever sobre a questão. O

útero, trompas de falópio, ovários, óvulos); órgãos sexuais masculinos (pênis, prepúcio, testículos, escroto, espermatozoides, sêmen); puberdade; ereções, ereções noturnas; primeira ejaculação; pêlos pubianos, lubrificação vaginal por excitação; menstruação; absorventes higiênicos (externos e internos); ovulação; fecundação; nidação; higiene corporal.

desfecho auto-biográfico é então “descoberto”: Babi é a futura autora da Coleção Sexo e Sexualidade, escrita exatamente para ajudar a sanar as dúvidas de todos: “porque **sexo** também se aprende” (CSS, L1, p.04).

Se para a autora da CSS sexo e sexualidade não são sinônimos (afinal, ela os separa com a conjunção aditiva ‘e’), então a linha conceitual que os distingue é tão tênue que, em alguns momentos, confunde-se, conferindo-lhes um mesmo significado. Parece-me que a autora entende “sexualidade” como algo mais amplo do que “sexo”. Algo que vai além do ato sexual, mas que, no entanto, não consegue exatamente definir, embora tente. Após apresentar os títulos de todos os 12 exemplares (CSS, L1, p.06 e 07), a página 08 do Livro 1 inicia da seguinte forma: “Sempre que o assunto é **sexo**, fala-se também em **sexualidade**. Mas qual a diferença entre os dois”?

A diferença é “esclarecida” pelo desenho de uma ficha cadastral. Nela, ao lado de alguns dados pessoais (nome, idade cidade) há “sexo: feminino”. A discussão que a autora faz vai ao encontro do determinismo biológico que associa os atributos físicos do macho/homem e da fêmea/mulher para, obrigatoriamente, também fazer a associação entre masculino e feminino. Ela repete a fórmula convencional que toma “sexo” como indicativo de “gênero”. Em momento algum (da mesma forma que em toda CSS) ela utiliza a palavra gênero. Aqui, os “indiscutíveis” aspectos corporais e os construídos significados sócio-culturais para esses atributos são, igualmente, de origem biológica. Para a autora, “a palavra sexo serve para mostrar se a pessoa é homem ou mulher” (CSS, L1, p.08) e, corrige o/a leitor/a (com tom moralista?) quando afirma: “a gente é que, quase sempre, pensa em relação sexual, nos órgãos genitais e em alguns nomes e piadinhas quando ouvimos a palavra sexo”. Neste momento, “relação sexual” e “órgãos genitais” serão incluídos na sua definição de “sexualidade”.

A página 10 (CSS, L1) inicia com a pergunta: “E o que é sexualidade, afinal?”. O texto utiliza ilustrações. A imagem de Babi aparece, imaginando sensações prazerosas decorrentes dos cinco sentidos. Em relação à visão, Babi imagina uma paisagem; para o tato, uma mão faz carinho num bebê; notas musicais referem-se à audição; o paladar é representado pelo desenho de uma fatia de pizza; e o olfato, por uma fatia de bolo de chocolate. A seguir, na ilustração central à página, Babi aparece abraçando um cachorro, segurando um sorvete e outros presentes. Logo atrás, está um homem (seu pai, provavelmente) e, no último plano, uma mulher (sua mãe). O texto menciona que “sempre sentimos prazer na vida” antes mesmo de pensarmos em namorar alguém.

Aprendemos a gostar dos nossos pais, irmãos, amigos, bichinho de estimação [...] “A sexualidade é assim. São todas as formas como sentimos

as coisas boas e ruins, como recebemos e demonstramos nosso afeto. Não te falei que a sexualidade sempre fez parte da nossa vida? (CSS, L.1, p.12-13).

Neste momento parece que o conceito de sexualidade será ampliado, sendo considerado como algo que está presente em toda a vida da pessoa. Além disso, incorporará a representação de sexo (e tudo o que decorre de sua visão anatomo-reprodutiva como os órgãos genitais, o ato sexual, a reprodução, a gravidez, as DSTs, etc) como um componente da sexualidade. Essa possibilidade ampliada fica mais evidente quando o texto escrito, seguinte, fala da relação da sexualidade com os prazeres da vida. Para isso, a ilustração mostra seis pódios de 1º, 2º e 3º lugares. Em cada pódio, apenas os 1º lugares estão ocupados pelas palavras: amizade, amor, família, sexo, saúde, trabalho (CSS, L01, p.14-15).

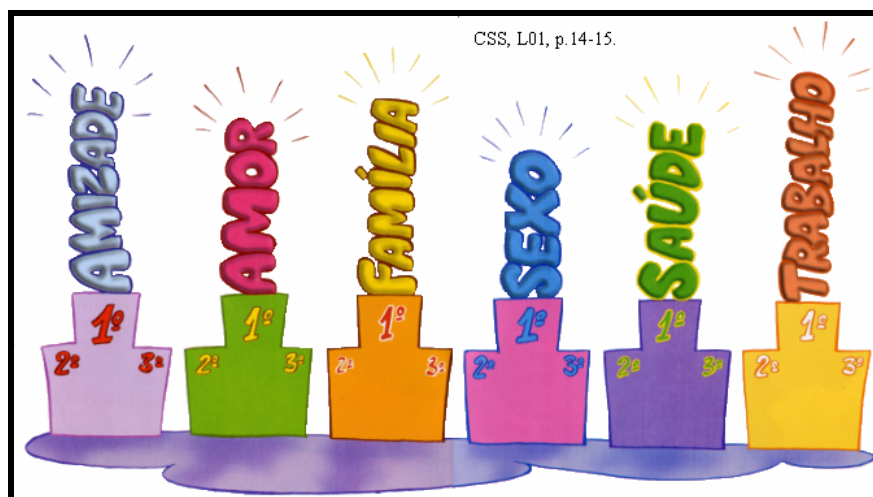


Figura 20 – “Os prazeres da vida” – CSS, Livro 01, (LOPES, 2002, p. 14-15).

Babi diz: “Entendi, também, que o prazer que a relação sexual pode dar é somente uma das formas de prazer que uma pessoa pode experimentar, se ela quiser” (CSS, L1, p.14). A relação sexual é representada como estando atrelada ao conceito de sexo, um dos prazeres da vida, assim como a amizade, o amor, a família, a saúde, o trabalho. Sexualidade é algo mais amplo que abarca o sexo.

O término do Livro 01 nos dá a impressão de que a CSS começará a falar de sexualidade. No entanto, o título do Livro 02 é sintomático da suposta falta de exatidão conceitual: “Que confusão. Por que é tão difícil falar de sexo”. Agora, nossa certeza de que o “bicho”²⁵, mencionado no título do Livro 1, referia-se à sexualidade, é novamente abalada e,

²⁵ O “Bicho” é formado apenas de cabeça e membros. Com orelhas grandes, desproporcionais; pés de pato; fisionomia aparentemente confusa, porém simpática, com cabelos densos que se estendem até a barba. A capa do livro 1, da “Coleção Sexo e Sexualidade”, será apresentada, neste capítulo, mais adiante.

daqui até o final da Coleção, **sexo** e **sexualidade** caminharão como palavras sinônimas, em passagens como essas (grifos meus):

Não estranho a gente ver e ouvir tantas coisas ligadas ao **sexo**, em revistas, propagandas, TV, música [...] (CSS, L2, p.01);

Você sabia, que, desde ha muito tempo, tudo o que era ligado ao **sexo**, corpo, relação sexual, órgãos genitais e prazer eram consideradas coisas proibidas [...] (CSS, L2, p.02);

Por isso, embora sendo adultos (os pais), não podemos cobrar deles uma coisa que não aprenderam, porque ninguém nasce sabendo sobre **sexualidade**, todo mundo tem que aprender (CSS, L2, p.07);

Alguns pais não falam sobre **sexo** com seus filhos por diversos motivos [...]”(CSS, L2, p.10) e conclui...

Mas agora que já sabemos porque é tão difícil para as pessoas conversarem sobre **sexo**, independente de ainda sermos crianças, precisamos entender nosso pais e, juntos, procurarmos sempre a verdade. É a única forma de esclarecer nossas dúvidas e podemos viver mais felizes com a nossa **sexualidade** (CSS, L2, p.16).

Já deu para você perceber que a maioria das nossas dúvidas sobre **sexualidade** é porque ainda temos muita vergonha de conversarmos abertamente sobre esse assunto? E isso só confirma a história de que o **sexo** sempre foi tratado como algo errado, não é mesmo? (CSS, L6, p.02).

Na linguagem popular, **sexo** é referenciado como o ato sexual, portanto, como um sinônimo deste. É comum ouvir-se as expressões: “... **sexo** é bom de fazer”, “não faço **sexo** há muito tempo”, “o que ele/a quer é **sexo**”, “o seu problema é a falta de **sexo**”. Todas as expressões definem **sexo** como a relação sexual propriamente dita, visando a satisfação de uma “necessidade” orgânica, extravasando uma energia corporal. No contexto escolar, expressões do tipo “falar de **sexo**”, “aprender **sexo**”, “... tudo acaba em **sexo**...” demonstram como é “árduo” o trabalho daquelas/es que se dedicam à Educação Sexual: uma missão rodeada de discriminação, insinuações e rótulos pejorativos, sarcasmos e ironias em relação às possíveis “aulas práticas” – paradoxalmente zombadas e desejadas.

Comentei anteriormente que, em “**CMP**, não há o interesse e a necessidade em mapear conceitualmente ou discutir a diferença entre ‘**sexo**’ e ‘**sexualidade**’ e essas duas palavras são pouco utilizadas. A palavra ‘**sexo**’ aparecerá, nesta coleção, pela segunda e última vez, efetivamente relacionada ao ato sexual, no momento em que o livro discute a possibilidade de uma criança ser vítima de abuso sexual por um adulto. O texto procura apresentar possíveis argumentos utilizados pelo/a abusador/a para seduzir a criança: “[...] também podem tentar convencer os meninos e as meninas oferecendo presentes ou dinheiro e podem mesmo chegar

a bater neles. Em outras ocasiões dizem que é uma forma de educá-los nas coisas do sexo, o que não é verdade” (CMP, L3, p.16). Em capítulo específico, nesta tese, problematizarei a discussão acerca do abuso sexual, presente nas duas Coleções, e a relação dessa temática com as atuais concepções de educação sexual infantil. No momento, enquanto discuto o emprego das expressões sexo/sexualidade quero direcionar minha atenção à ênfase biológica, observada nas Coleções que venho problematizando.

A abordagem exclusivamente orgânica, corporal, reprodutiva e higienista tem sido uma das críticas mais recorrentes da ES, em todos os seus níveis e épocas. No dia 18 de julho de 2002, foi publicada uma pesquisa, considerada o mais importante estudo até então realizado no Brasil sobre ES, pela Organização Mundial da Saúde - OMS. Coordenada pela socióloga e pesquisadora da Unesco, Maria das Graças Rua, a pesquisa revelou que “os professores/as não têm preparo para lidar com a sexualidade dos jovens”, pois “se limitam a falar de sexo, apenas como atividade reprodutiva, sem considerar as múltiplas manifestações da sexualidade, como desejo, amor, paixão, prazer, medo e sensibilidade”²⁶.

Esta declaração aponta para uma distinção conceitual entre ‘sexo’ e ‘sexualidade’. Essa distinção presta-se a uma suspeita que vem me inquietando nos últimos tempos: será que na “origem” do adjetivo ‘sexual’ (que compõe a palavra composta ES), bem como no seu entendimento estaria, tanto a “explicação” constitutiva dos aspectos curriculares dessa disciplina quanto, da atuação docente, da organização dos cursos de formação de professores/as voltados para ela? Parece-me que o predomínio histórico do enfoque biológico pode estar relacionado ao substantivo ‘sexo’, por ter sido esse o principal responsável pela proveniência etimológica do “sexual” da palavra Educação Sexual. Então pergunto: se o substantivo ‘sexualidade’ fosse o determinante do enfoque educacional, a postura didático-pedagógica seria outra?

Estou apresentando uma possibilidade de problematizar a questão, partindo da seguinte lógica: o significado do termo “educação sexual” é construído por significados sócio-culturais decorrentes do conceito de “educação”, somado ao conceito de “sexual”. O adjetivo “sexual” pode tanto ser decorrente do substantivo “sexo” quanto do substantivo “sexualidade”. Penso que esta procedência pode ser determinante no entendimento do tipo de educação que se pretende; pode nortear o entendimento e a ação de professoras/res, pais, mães, dirigentes

²⁶ A análise se baseou em entrevistas com 16.000 (dezesesseis mil) alunos, cerca de 3.000 (três mil) professores e aproximadamente 4.000 (quatro mil) pais, realizadas em 340 escolas públicas e particulares dos ensinos médio e fundamental, em 14 capitais brasileiras. Disponível no site: <http://www.aomestrecarinho.com.br/eca/jul02.htm>. Acesso em: 16 setembro 2003.

escolares, jornalistas, políticos e determinar a compreensão didática da ES presente em livros paradidáticos infantis ²⁷.

Essa discussão semântica, que se articula com a explicitação do campo disciplinar de objeto e de interesse de uma suposta ES, é pertinente. Richard Johnson (1996), em seu ensaio “*Sexual dissonances: or the ‘impossibility’ of sexuality education*” ²⁸, coloca-se contrário à utilização da palavra “educação sexual”, afirmando ser “educação da sexualidade” seu termo preferido (p.163). A leitura de seu artigo sugere a necessidade de abandonar o termo mais freqüente (educação sexual), pois ele estaria impregnado do enfoque excessivamente biológico, médico e “conservador”. O autor procura ampliar a idéia de “sexualidade” afastando-a do restrito entendimento de “sexo”, chegando, assim, a explicitar sua opção pelo termo “Educação da sexualidade”. Para ele, essa diferenciação parece ser importante. Mas, será que o mesmo efeito, buscado por Johnson, não seria obtido se, em vez de abandonar a palavra “educação sexual”, o adjetivo “sexual” fosse re-significado a partir do substantivo “sexualidade”?

Para os que consideram essa discussão irrelevante ou desnecessária, bastaria considerar sexo e sexualidade palavras sinônimas. Entretanto, insisto que no discernimento de ambas estaria a possibilidade de ampliarmos muitas formas de ver a política humana dos desejos e prazeres que, ao longo dos discursos históricos, tem sido aprisionada no determinismo biológico, na “obviedade” da reprodução como finalidade dos relacionamentos humanos e na lógica da heterossexualidade como único, legítimo e inquestionável comportamento sexual. Embora esteja contrapondo os termos ‘sexo’ e ‘sexualidade’ e, de certa forma, mostrando o caráter limitado do primeiro e o aspecto mais amplo do segundo, ao insistir num discernimento entre ambos na composição da palavra e da ação de uma Educação Sexual não pretendo, com isso aprisionar os sentidos numa suposta “nova origem” semântica. Interessa-me, sobretudo, mostrar como esses termos têm sido significados, como convergem e divergem entre si, como se sobrepõem, quais seus possíveis efeitos na construção das identidades culturais no contexto da ES presentes nos livros paradidáticos.

²⁷ O mesmo raciocínio serve no termo “sentimento maternal”. Poderíamos dizer que, embora haja uma representação social do que seja ter um sentimento maternal (que possivelmente e de forma limitada, o associa exclusivamente às mulheres), a origem do adjetivo “maternal” influenciará seu significado. Ou seja, se ele deriva do substantivo “maternidade”, a palavra composta estará restrita ao ato de conceber uma criança, dar a luz, gerar (uma origem biológica que possibilita apenas às mulheres o suposto sentimento maternal). No entanto, se o adjetivo deriva do substantivo “maternação” ou “maternagem” (CHODOROW, 1990), o suposto sentimento estará presente em qualquer pessoa que cuida ou educa uma criança, portanto presente também em homens. Embora a palavra seja a mesma (sentimento maternal) a origem de sua derivação concede-lhe diferentes significados.

²⁸ In: *Curriculum Studies*, Triangle, vol.4, n.02, 1996, p.163-189

Este entendimento biológico também está fortemente implicado na compreensão daquilo que é possível, esperado e “normal” para cada fase da vida humana. Ele impede que a sexualidade seja vista como algo mais amplo, mais difuso e menos “etapista”. Este ponto de vista me parece, sobretudo, pertinente em relação à sexualidade da criança que, a partir do século XVIII, passou a ser altamente vigiada e controlada em função de um entendimento que desconsiderava que distintas formas de sexualidade pudessem estar presentes num desenvolvimento infantil sadio. Essa impossibilidade social e pedagógica foi, necessariamente, atrelada a uma visão restrita que tinha como única referência a sexualidade adulta e reprodutiva. Parece-me, portanto, que desconstruir essa lógica é fundamental à uma ES capaz de ultrapassar as fronteiras do biológico-reprodutivo e inserir-se numa abordagem cultural-plural.

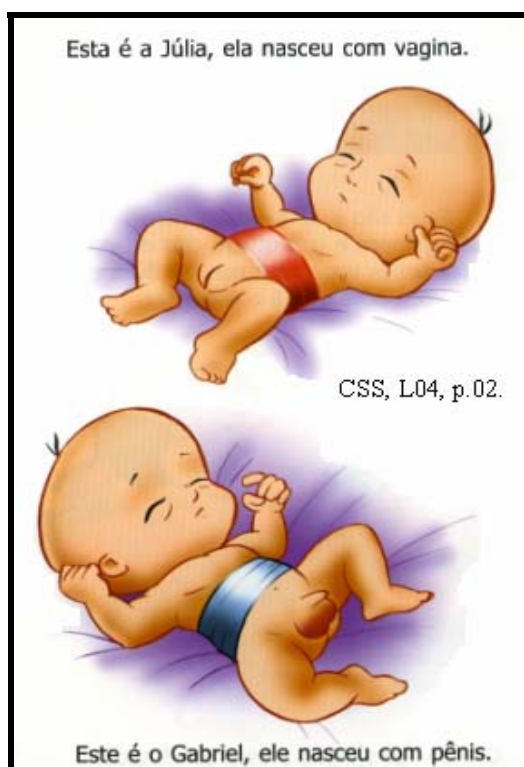
Discuti anteriormente que, de um modo geral, quando falamos em sexo, podemos estar nos referindo às genitálias (um atributo corporal, morfológico, anatômico) que identificam e distinguem um macho (homem) de uma fêmea (mulher). Essa definição atrela o conceito aos órgãos reprodutores e, portanto, associa-o (o sexo) à visão reprodutiva, além de restringir a compreensão de sexo à genitalidade, desconsiderando o alcance das possibilidades eróticas dos corpos. Essa idéia reforça a perspectiva biológica de que o sexo, neste sentido, constitui-se numa adaptação evolutiva imprescindível para as espécies, e então, legitima (compulsoriamente) a heterossexualidade.

Se, de um modo geral, vemos que o conceito de SEXO apresenta-se limitado à questão biológica, o conceito de SEXUALIDADE pode ir muito além disso, ou seja, pode considerar também aspectos de ordem vivencial e eróticos (simbólicos). Numa abordagem integrada, a representação popular que temos sobre sexo (genitália, definidor do masculino ou feminino e ato sexual) poderia ser incorporada à sexualidade, ou seja, ele (o sexo) é um integrante de grande importância, mas não o único de nossa vida sexual. Assim, se, sob o enfoque de origem do substantivo ‘sexo’, bastaria a compreensão da abordagem biológica (em que muitas vezes o entendimento médico é a preponderante), parece que, no momento em que o substantivo ‘sexualidade’ é tido como referência, a Educação Sexual, bem como sua prática pedagógica poderiam ter um caráter mais amplo: de abordagem histórica, sócio-cultural, semântica, biológica, estética, afetiva e política.

Uma vez que sexo e sexualidade, assim como o gênero, assumem grande centralidade na constituição dos sujeitos, pretendo aprofundar, a partir de agora, a problematização desses termos, apontando aspectos referentes a diferentes significados que lhes têm sido atribuídos em nossa cultura.

Mapeando representações

Vimos que na CSS, no Livro 01, a representação de sexo fundiu-se com a idéia de gênero, no momento em que o texto afirmou que “a palavra sexo serve para mostrar se a pessoa é homem ou mulher” (CSS, L1, p.08), utilizando-se, para isso, da definição “masculino” ou “feminino”, respectivamente. Para a autora da coleção, os atributos biológicos estão, portanto, na base, tanto da identidade de gênero quanto na identificação sexual do sujeito.



Tem sido óbvio e incontestável que os sexos são definidos pela biologia. Os atributos corporais que definem machos e fêmeas (pênis e vulva/vagina) são tomados como a mais legítima prova da diferença sexual entre homens e mulheres e acabam por expressar diferenças sociais e políticas. É a partir da diferença anatômica, expressa nos genitais externos, que a CSS (L04, p.02) associa o conceito de ‘sexo’ à ‘gênero’. Neste livro, a partir dessa “introdução biológica”, o exemplar discutirá como, na cultura, meninos e meninas aprendem a ser e se constituem como ‘masculinos’ e o ‘femininos’²⁹.

Figura 21 - “Esta é Júlia... Este é Gabriel...” – CSS, Livro 04 (LOPES, 2000, p.02).

Parece que se trata aqui da natureza/essência da diferença. Em ambas as Coleções, a inquestionabilidade da determinação biológica é evidente. Não há quaisquer possibilidades de os fatores que servem para indicar o sexo serem considerados construtos culturais e, portanto, terem sido considerados de outros modos em outros momentos ou culturas. No entanto, antes do século XVIII, tais órgãos eram considerados versões interior e exterior de um único sexo (o homem – para fora; a mulher – para dentro; o pênis equivalia à vagina, os lábios ao

²⁹ Perguntei, em artigo recente: “Meninos têm pênis... Meninas têm vagina”? (FURLANI, 2003b). Sob o ponto de vista da diferenciação corporal, que objetiva distinguir meninos de meninas, a frase está errada! Questionei “por que as pessoas se referem à vagina? Por que se fala de uma parte do corpo da mulher que é interna, que não é visível [...]”(p.72). Por que não se diz que “meninas têm vulva”. A frase [...] além de inadequada, acaba efetuando uma apologia à sexualidade reprodutiva em detrimento de outras formas de vivência sexual, da mesma forma que direciona a educação sexual infantil, posterior a isso, às comuns perguntas sobre ato sexual, gravidez, parto, nascimento, família (p.73).

prepúcio, o útero equivalia ao escroto, os ovários aos testículos) (LAQUEUR, 2001, p.08 e 16). A representação de um ‘sexo único’ possibilitava que órgãos de homens e mulheres fossem nominados da mesma forma ³⁰.

Galeno, no século II, apresentou um desenho dos órgãos reprodutivos do homem e da mulher. Para ele, as mulheres eram naturalmente (na sua essência) homens. Entretanto, uma imperfeição – a falta de calor vital – impediu que a genitália ficasse do lado externo do corpo, como nos homens. Thomas Laqueur (2001) lembra que essa idéia persistia no início do século XIX, em versos do tipo “embora sejam de sexos diferentes, em conjunto são o mesmo que nós, pois os que estudaram com mais afinco, sabem que mulheres são homens virados para dentro” (p.16).

O sexo, portanto, constitui-se numa criação cultural, “é situacional; é explicável apenas dentro do contexto de luta sobre gênero e poder” (LAQUEUR, 2001, p.23). O sexo está inserido num contexto discursivo e social que o definiu (define), que o inventou (inventa), que o legitimou (legitima). A biologia não apenas estudou e descreveu a diferença entre homens e mulheres. Ela inventou e construiu essa diferença. “Este foi um momento crítico na reformulação das relações de gênero, porque sugeria a diferença absoluta de homens e mulheres: não mais um corpo parcialmente diferente, mas dois corpos singulares, o masculino e o feminino” (WEEKS, 2000, p.57).

O contexto cultural e político do final do século XVIII possibilitou que se apresentasse um novo significado diferencial aos corpos de homens e mulheres. O discurso dominante substituiu a idéia de que os corpos masculinos e femininos eram “versões hierarquicamente e verticalmente ordenadas de um sexo” e passou a afirmar que eram “opostos horizontalmente ordenados e incomensuráveis” (LAQUEUR, 2001, p.21). Esta nova explicação estava articulada, obviamente, à episteme da época, ou seja: assim como, naturalmente, homens e mulheres eram diferentes em seus corpos, diferentes também seriam seus papéis sociais, seus sentimentos, seus interesses, suas capacidades intelectuais, suas habilidades. O que era até então culturalmente relevante (o interesse em encontrar evidências biológicas/embriológicas de semelhança entre sexos) dá lugar à importância política de torná-los diferentes ³¹.

³⁰ A palavra vagina só vai aparecer em 1700, significando tubo ou bainha (LAQUEUR, 2001, p.17). Durante mais de dois mil anos, os órgãos femininos não tinham nome específico; eles eram nominados conforme seu equivalente masculino. O contexto da descrição permitia a diferenciação. Testículos e ovários eram chamados de *orcheis*, - até o início do século XIX. Na Grécia, Herófilo chamava-os de *didymoi* (gêmeos). Referindo-se à genitália: “[...] como dizia Nemesius, bispo de Emesa, do século IV – ‘a delas fica dentro do corpo e não fora’” (LAQUEUR, 2001, p.16).

³¹ Segundo Laqueur (2001, p.22), os estudos científicos buscaram comprovar a semelhança histológica dos embriões (descoberta em 1850) antes da diferenciação sexual.

Só em 1759 é que alguém se importou em reproduzir um esqueleto feminino detalhado num livro de anatomia para ilustrar suas diferenças do esqueleto masculino. Até essa época havia uma estrutura básica do corpo humano, e essa estrutura era masculina. E quando as diferenças foram descobertas elas já eram, na própria forma de sua representação, profundamente marcadas pela política de poder do gênero (LAQUEUR, 2001, p.22).

As informações acerca dos sexos e das sexualidades são contingências históricas, produto das disputas discursivas de instituições, entre elas, as ciências médicas (anatomia, fisiologia, psiquiatria). O “[...] sexo oposto – é o produto do final do século XVIII. Não há nada natural sobre isso” (LAQUEUR, 2001, p.24).

Quando Michel Foucault (em 1980) prefacia “*Herculine Barbin – o diário de um hermafrodita*”, ele afirma que, para as sociedades modernas (mais do que para as anteriores), tornou-se fundamental a precisão do “verdadeiro sexo” na definição dos sujeitos. Ele faz esta reflexão com a seguinte pergunta e afirmação:

Precisamos *verdadeiramente* de um *verdadeiro* sexo? Com uma Constancia que beira a teimosia, as sociedades do Ocidente moderno responderam afirmativamente a essa pergunta. Elas obstinadamente fizeram intervir essa questão do ‘verdadeiro sexo’ em uma ordem de coisas na qual se podia imaginar que apenas contam a realidade dos corpos e a intensidade dos prazeres (FOUCAULT, 2004, p.82).

A humanidade, até aquele momento de sua história, não necessitou proclamar a “verdade” sobre a condição sexual de cada indivíduo. Foucault (2004) lembra que “o *status* que a medicina e a justiça concederam aos hermafroditas” (p.82), até então, era uma evidência desse relaxamento normativo. “Um longo tempo se passou até que se postulasse que um hermafrodita deveria ter um único, um verdadeiro sexo. Durante séculos, admitiu-se muito simplesmente que ele tivesse dois” (FOUCAULT, 2004, p.82). Sobre o caso de Herculine WEEKS (2000) afirma que ele:

deveria ser visto como símbolo de um processo mais amplo: um processo complexamente interconectado, pelo qual a definição precisa das ‘verdadeiras’ características femininas e masculinas está aliada a um novo zelo em definir, nos discursos judiciário, médico e político, o que é ‘normal’ ou ‘anormal’ (p.50).

Na Idade Média, os sujeitos hermafroditos eram aqueles em quem se observava uma justaposição de caracteres corporais de ambos os sexos, em proporções que podiam ser variáveis. Cabia ao pai ou ao padrinho fazer uma escolha e, no momento do batismo, fixar o sexo escolhido. Entretanto, na idade adulta, no momento de se casar, o/a hermafrodita estava livre para decidir um sexo e estabelecer uma identidade definitiva, que não poderia mais mudar, devendo ser conservada até o final de seus dias (FOUCAULT, 1982; ERIBON, 1996).

Durante o século XVIII distintos discursos convergem: as teorias biológicas acerca da sexualidade, a medicina da precisão e da distinção anatômica, as formas de controle populacional pelos Estados Modernos, a exigência jurídica de exprimir com exatidão o registro civil de cada cidadão. Dessa convergência institui-se “[...] pouco a pouco à recusa da idéia de uma mistura dos dois sexos em um só corpo e, conseqüentemente, a restringir a livre escolha dos indivíduos ambíguos. Passou-se a defender [...] um sexo, e apenas um [...] a sua identidade sexual primeira, profunda, determinada e determinante” (FOUCAULT, 2004, p.83).

A biologia médica do século XVIII passa a encarar a cruzada de definir o “verdadeiro sexo”, a “identidade sexual primeira” e busca, com todas as forças, decifrar a hesitação corporal e as imprecisões morfológicas herdadas que conferiam a certos sujeitos aparências ambíguas e dúbias. Este discurso médico alia-se ao discurso jurídico que não mais considera possível a livre escolha. Então, o registro civil apresenta o diagnóstico do “verdadeiro sexo”, determinado por especialistas e peritos que passam a dar ênfase aos atributos biológicos dessa distinção.

Hoje, quando falamos em *sexo*, algumas de suas representações conceituais podem ser mapeadas, entre elas a “conformação particular que distingue o macho da fêmea, nos animais e nos vegetais, atribuindo-lhes um papel determinado na geração e conferindo-lhes certas características distintivas” (FERREIRA, 1986, p.1296). Nessa definição, *sexo* refere-se a uma estrutura ou a um órgão específico, com funcionalidade própria que identifica e distingue um macho de uma fêmea. Como é um conceito que serve para outros seres vivos além da espécie humana, percebemos que a tônica gira em torno da genitália e das estruturas reprodutoras, uma vez que essas garantirão a existência das futuras gerações. Essa idéia reforça a perspectiva biológica de que *sexo*, neste sentido, constitui-se numa atividade evolutiva imprescindível para a perpetuação das espécies, conferindo à reprodução *status* de centralidade e de normalidade. Outro conceito também reforça essa idéia: o *sexo* de um indivíduo é definido por seus “órgãos genitais externos” (FERREIRA, 1986, p.1296).

A cultura científica médica ocidental tem tornado o conceito de *sexo* cada vez mais específico. Se no tempo histórico de Herculine Barbin a análise externa da genitália era o fator principal de definição do “verdadeiro sexo”, hoje um complexo de exames médico e laboratorial é necessário para tal afirmação ³².

³² No contexto da cultura ocidental é possível pontuar o continuado esforço (e luta) por significação dos corpos masculino e feminino, sobretudo a partir da importância conferida aos genitais na construção da “verdadeira” identidade dos sujeitos. Duas obras recentes buscam recriar as representações acerca do pênis e da vagina, ao

Para Judith Butler (2000) “a categoria ‘sexo’ é, desde o início, normativa [...] é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa (p.153). A autora vai admitir que, embora as normas reiterem a materialização dos corpos, há corpos que resistem e “colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória” (p.154).

Farei, a seguir, algumas considerações acerca desse complexo de informações, que assumem importância nesta tese, na medida em que me possibilitam: a) ampliar a discussão conceitual e relacional do sexo com a sexualidade e o gênero; b) explicitar os atuais discursos que atualmente se produzem acerca do sexo; c) problematizar a materialidade na vida dos sujeitos da atual entendimento de “sexo verdadeiro”; d) acompanhar as mudanças epistêmicas que possibilitaram a subversão do argumento biológico (como hegemônico) na definição do “verdadeiro sexo” e, nesse contexto, a importância conferida, sobretudo no reconhecimento dos sujeitos transexuais; e e) discutir a importância dos sujeitos transexuais nas políticas de identidade e pós-identidade sexuais e de gênero.

O “verdadeiro sexo” nos discursos atuais

Em se tratando da espécie humana, independentemente da cultura, da posição geográfica ou do grupo étnico pertencente, para os casais e familiares, o nascimento de um filho é, geralmente, um acontecimento que envolve grande expectativa em saber o *sexo* da criança. A resolução dessa expectativa tem se alterado ao longo dos tempos, pois, anteriormente, concretizava-se somente no momento do nascimento. Hoje, com o avanço das técnicas de ultra-sonografia, é possível que os pais e mães, ansiosos/as ou curiosos/sas, saibam antes mesmo do nascimento, se será um menino ou uma menina. O sexo proclamado e comemorado é aquele concluído pela observação da aparência morfológica externa da criança, constatada por médicos e enfermeiras ou por quem lhe “possibilita” o nascimento. Trata-se de uma simples observação da genitália externa.

Após o nascimento, um adulto responsável (geralmente o pai) dirige-se ao cartório onde registra a criança, dando-lhe um nome, que deve ser adequado ao sexo recebido, o que proporciona o seu enquadramento no registro civil, de acordo com esse mesmo sexo, em

longo da história. A Folha de São Paulo, em 26 de setembro de 2004, Caderno Mais, publicou uma crítica de Thomas Laqueur aos livros "A *Mind of Its Own - A Cultural History of the Penis*" (Uma Mente Própria - Uma História Cultural do Pênis) Ed. Penguin, pp.368 de David Friedman e "*The Story of V - A Natural History of Female Sexuality*" (A História de V - Uma História Natural da Sexualidade Feminina) Rutgers University Press, pp.322 de Catherine Blackledge.

masculino ou feminino. Neste caso a representação de *sexo* articula-se com *gênero*, mostrando especialmente o poder inquestionável da biologia na determinação dos atributos sociais, isto é, na definição dos gêneros masculino e feminino. Dessa forma, pais, mães e todos/as aqueles/as que se relacionam com essa criança passam a apresentar um comportamento que reforça (ou que constrói) as características sociais esperadas para aquele “sexo/gênero”. Trata-se de todo um conjunto de aspectos diversos, como atitudes, linguagem, vestimentas, brinquedos, que, uma vez expressados no comportamento dos adultos, familiares e da sociedade, de um modo geral, contribuirão para a definição da uma identidade subjetiva a ser incorporada por aquela pessoa.

No discurso médico atual, há o entendimento de interação de fatores na determinação do sexo, ou seja, ele deve ser resultado de uma gama de aspectos que atuam e interagem em harmonia, ou pelo menos, assim o deveriam, nos planos físico, psicológico e social. Esse entendimento, que considera que o sexo apresenta componentes orgânicos, sociais, psicológicos e jurídicos, tem sido comum nos atuais discursos que visam definir o “verdadeiro sexo” dos sujeitos. Especialmente em áreas como a medicina legal, a medicina esportiva e o direito civil, o entendimento do que seja o sexo biológico, somada às técnicas laboratoriais, visando torná-lo cada vez mais preciso, decifrável e inquestionável, tem se tornado mais sofisticada nos últimos anos.

Bonnet (apud Sutter, 1993, p.28-29) afirma que o sexo da espécie humana constitui-se de um ‘sexo biológico’, que pode ser genético³³ (cromossômico e cromatínico), endócrino³⁴ (ou hormonal) e morfológico³⁵, somado a um ‘sexo psicológico’ e um ‘sexo jurídico’. Essa

³³ *Sexo Genético Cromossômico* (Sutter, 1993; Vitiello 1997; Costa, 1994) – os cromossomos de cada célula. Homens e mulheres distinguem-se quanto aos cromossomos sexuais: no homem eles são X e Y; nas mulheres, XX. As informações presentes nesses cromossomos definem as características sexuais primárias (os órgãos genitais internos e externos) e as secundárias na puberdade. Cromossomos sexuais anormais ou influência externa (meio uterino) podem causar malformação das gônadas (ovários e testículos) e caracterizar hermafroditismo na espécie humana. O *Sexo Genético Cromatínico* está presente, a princípio, apenas nas células de mulheres. Como as mulheres apresentam XX, possuem na face interna da membrana nuclear (carioteca) uma mancha que é ausente nas células de homens normais. Essa mancha (mais corada que o restante do núcleo) é denominada cromatina sexual ou Corpúsculo de Barr, um dos cromossomos X que permanece completa e constantemente condensado (e inativado). Informações como essas podem se materializar na vida cotidiana de homens e mulheres: casos criminais já foram desvendados a partir de fragmentos de tecido epitelial do/a criminoso/a, encontrado sob as unhas da vítima (após luta a arranhados). Pela análise do núcleo das células epiteliais, fo possível, perceber se os cromossomos sexuais eram XX ou XY, bem como verificar a cromatina sexual (ou sua ausência), o que permitiu, pelo menos, a determinação do “verdadeiro sexo” do/a assassino/a.

³⁴ *Sexo biológico endócrino* refere-se a presença dos hormônios sexuais: testosterona em homens; estrogênio e progesterona em mulheres. Uma vez que esses hormônios são produzidos nas gônadas (testículos e ovários), a partir da puberdade serão responsáveis pelas características sexuais secundárias; o fenótipo (aparência do indivíduo) dependerá da formação do sexo morfológico (sua genitália).

³⁵ Matilde Sutter (1993) caracteriza o *sexo biológico morfológico* como sendo aquele que apresenta dois componentes distintos: 1º) o sexo morfológico, propriamente caracteres genitais (anatômica dos genitais internos e externos e gônadas) e caracteres extragenitais (características sexuais secundárias). Nelson Vitiello (1997)

classificação também é adotada por Vitiello (1997). Costa (1994) afirma que “a dimensão total do ser humano tem três abordagens básicas que são a biológica, a psicológica e a social” (p.02) e sugere que, em se tratando de qualquer ponto de vista, esses três componentes estarão sempre presentes.

Dois episódios da história recente do esporte brasileiro ilustram a importância concedida ao “verdadeiro sexo” no contexto da sociedade moderna, apontando para as implicações que a dubiedade identitária pode acarretar aos sujeitos. Em 1996, véspera das Olimpíadas de Atlanta, a Revista Isto É publicou a seguinte manchete: “*Dúvida no tatame - Judoca hermafrodita faz cirurgia para que o COI confirme sua condição de mulher e a libere para os Jogos*”. A judoca referida era Edinanci Fernandes da Silva da equipe brasileira de judô, que teve seu processo de classificação questionado, principalmente pelo inesperado desempenho ³⁶, suscitando fortes dúvidas sobre seu “verdadeiro sexo” e por apresentar uma aparência masculina. A atleta teve de ser aprovada no “exame de feminilidade” aplicado pelo Comitê Olímpico Internacional (COI).

Tal exame consiste em dois aspectos: 1) necessária presença de vagina, ou seja, a genitália feminina interna (sexo biológico morfológico); e 2) níveis de hormônios masculinos circulantes em até 5% (sexo endócrino). Os médicos diagnosticaram em Edinanci uma intersexualidade ³⁷, submetendo-a às cirurgias de orquiectomia bilateral (retirada de testículos) e clitoridectomia (reconstituição do clitóris).

O caso de Edinanci apontou para uma flexibilidade no rigor do sexo biológico como determinante do “verdadeiro sexo” da pessoa, pois considerou que, sob o ponto de vista do sexo biológico, nem todos/as os/as hermafroditas são iguais ³⁸. Nesta perspectiva decidir em “transformar” a pessoa em homem ou em mulher deve considerar outros aspectos, em especial sua identidade de gênero. Se o paciente vive e age como homem, o caminho é a prótese peniana. Quando o “comportamento” é feminino, caso de Edinanci ³⁹, a opção é a

chama este sexo de “gonádico e fenotípico” (p.82); 2º) o sexo dinâmico ou copulativo (ações relativas e envolvidas no ato sexual), que apresentam um tempo próprio, um momento específico e, se forem impossibilitados ou influenciados por diversos fatores, poderão comprometer a relação. São eles: a erotização, o apetite sexual, a ereção, a lubrificação, a penetração, o movimento, o orgasmo, a ejaculação, a flacidez e o relaxamento.

³⁶ Edinanci classificou-se nas seletivas, derrotando três vezes a mesma adversária por *ippon* (tipo de “nocaute” da modalidade) em menos de meio minuto, cada luta. Além desse significativo desempenho, ela garantiu o segundo lugar em um torneio na Holanda e o terceiro em uma competição na Inglaterra.

³⁷ Nome genérico nos casos de irregularidades na constituição do sexo de uma pessoa que, no caso, era do tipo hermafroditismo. Edinanci possuía gônadas masculinas (testículos) e femininas (ovários).

³⁸ Em alguns, o tecido testicular pode estar em maior quantidade. Em outros pode ser o tecido ovariano.

³⁹ A atleta foi registrada, criada, educada e teve desenvolvimento como menina. Mas a genitália ambígua lhe trazia problemas físicos e emocionais. Isso indicava a cirurgia, independente de sua atividade profissional e da perspectiva de participação nos Jogos Olímpicos" (FREITAS apud JOCKYMAN, 1996).

cirurgia plástica de reconstituição de uma genitália externa visualmente mais “adequada”. Após a cirurgia, com a retirada interna dos testículos, houve a redução da quantidade de hormônio masculino (testosterona), que era de 60% da carga total de hormônios. Nos testes do COI, segundo Freitas (JOCKYMAN, 1996), as características femininas superam em importância a análise dos cromossomos, que na atleta continua a ser XY, apesar das cirurgias.

Em 1998, outro caso envolveu a atleta Érika Kelly Coimbra da seleção brasileira de voleibol. Com matéria intitulada “*Guerra do sexo – estrela do vôlei tem sua feminilidade questionada*”, a Revista Veja, de 11 de março de 1998, discutiu o pedido dos clubes adversários da Liga Nacional “de seu afastamento do campeonato levantando dúvidas sobre a feminilidade da atleta”. As suspeitas baseavam-se num exame feito por Érika no ano de 1997, que detectou uma taxa anormal de testosterona (hormônio masculino). Depois de ter sido reprovada no teste realizado durante o campeonato mundial juvenil, na Polônia, ela voltou ao Brasil e se submeteu aos exames hormonais e ginecológicos e foi aprovada. “Em nossa avaliação, a atleta é tipicamente feminina, não existe a menor dúvida”, afirmou o médico Eduardo Henrique De Rose que, no relatório enviado à Confederação Brasileira de Vôlei, recomendou que Érika fosse submetida a tratamento hormonal e a uma cirurgia ginecológica corretiva, pois, além da taxa de testosterona acima do normal, a atleta não teria útero e ovário inteiramente formados.

“Por si só, a ausência de útero e ovário não afeta a condição de feminilidade de uma mulher” (Décio Brunoni apud VEJA, 1998). Esse ponto de vista mostra como tem mudado o significado dos critérios determinantes da definição do sexo. O poder conferido aos caracteres biológicos (hormonais, genéticos ou morfológicos), como fator exclusivo da definição do “verdadeiro sexo” de uma pessoa tem diminuído, especialmente a partir da segunda metade do século XX. A representação de “feminilidade” vai além de uma possível aparência de gênero. As situações relatadas mostram que as concepções atuais consideram como igualmente válidos os aspectos subjetivos da identidade (como a vontade pessoal), a melhor adequação social e a disposição identitária já assumida para o sexo e o gênero pela pessoa.

Parece que os discursos médico e jurídico têm abandonado a intenção radical em “consertar o erro da natureza”, que priorizava o sexo biológico morfológico, sem considerar aspectos subjetivos do sujeito, como o que ocorreu com Herculine Adelaide Barbin. Hoje, em certos casos, prevalece o princípio que valoriza outros aspectos constituintes do *sexo* numa considerável mudança na episteme científica moderna, favorecida, sobretudo, pelos sujeitos

transexuais ⁴⁰ e pela importância por eles conferida à identidade de gênero ⁴¹. Nos últimos 30 anos, a medicina e o direito voltaram-se aos casos e pedidos de “mudança de sexo” por transexuais. A ciência tem reconhecido que esses indivíduos apresentam conflitos, eminentemente, subjetivos com sua identidade de gênero, decorrentes da não-aceitação de seu sexo biológico e jurídico (registro civil), buscando a mudança por meio da cirurgia de redesignação sexual – ou seja, o chamado “sexo psicológico” tem sido mais importante e influente (do que o sexo biológico) na definição sexual de uma pessoa.

Sutter (1993) considera três possibilidades componentes do sexo psicológico: 1ª) o sexo educacional ou de formação sexual ⁴²; 2ª) o papel do gênero; e 3ª) a identidade de gênero. Vitiello (1997) resume seu entendimento do componente psicológico apenas no que ele afirma ser o “sexo de criação” em que “as condições de criação tem um importante papel na gênese das diferenças sexuais, acentuada até pelos costumes [...]” (p.86). Costa (1994) não fala em sexo psicológico; mas considera haver um componente psicológico da sexualidade que define a identidade sexual de uma pessoa e se compõe de três aspectos: a identidade genital, a identidade de gênero e a orientação afetivo-sexual (p.05). Não vejo muita diferença entre esses conceitos ⁴³. Essas abordagens, bem como, o entendimento de sexo psicológico, aproxima-se em muito, da compreensão de uma identidade de gênero que decorre do entendimento do ‘gênero’ como uma identidade cultural, tal como adotam várias correntes dos Estudos Feministas (por exemplo, de vertente pós-estruturalista).

Dentro do constituinte do *sexo psicológico*, o papel de cada *gênero* corresponde às características tidas como próprias do *status* masculino ou feminino de uma cultura, e corresponde aos modos e atitudes de andar, sentar, correr, ao linguajar; ao corte de cabelo; às

⁴⁰ Transexualidade: condição na qual um indivíduo (homem ou mulher) apresenta desarmonia entre o seu sexo biológico (seus genitais) e a identidade de gênero socialmente esperada. O/a transexual caracteriza-se por apresentar um persistente sentimento de desconforto e inadequação em relação ao seu sexo, buscando não só usar vestimentas do sexo oposto, como adaptar ao máximo as suas características físicas corporais.

⁴¹ Alguns autores (VITIELLO, 1997; SUTTER, 1993) chamam a identidade de gênero de sexo psicológico.

⁴² Para Farina (apud SUTTER, 1993) o “sexo educacional ou ‘de formação sexual’ é um dos três constituintes do sexo psicológico de uma pessoa.” O autor admite uma evidente plasticidade da identidade de gênero conferindo importância relativa do aprendizado e do condicionamento sociais. Um exemplo: “um bebê menino normal de 7 meses de idade, com um irmão gêmeo idêntico, sofreu circuncisão por eletrocautério que, devido à queimadura extensa, resultou em destruição do pênis. Após extensos estudos médicos e psicológicos, essa criança foi conseqüentemente criada como menina e submeteu-se a cirurgia para construção genital feminina. Na época da puberdade foi necessária terapia de reposição de hormônios. O desenvolvimento infantil desta menina (geneticamente masculina) foi notavelmente feminino e muito diferente do comportamento de seu irmão gêmeo idêntico” (KOLODNY et al., 1982, p.65-66).

⁴³ Segundo Sutter (1993) e Vitiello (1997), a idéia de um “sexo educacional” é extremamente dependente das características sociais impostas. “O rótulo ‘menino’ ou ‘menina’ tem uma força tremenda como *profecia autorrealizadora*, pois joga todo o peso da sociedade, de um lado ou de outro, à medida que o recém-nascido se aproxima da encruzilhada da *identidade sexual* (o ponto crítico mais decisivo de todos). O conceito tido pelos pais a respeito do filho, como menino ou menina, respaldado por todas as pessoas do mundo, constitui-se numa *pressão incansável*” sobre cada indivíduo (Money apud SUTTER, 1993, p.45).

roupas; aos gestos permitidos e aprovados; às reações temperamentais esperadas; ao tipo de leitura próprio; aos programas de TV; enfim, o conjunto das representações sobre masculinidade e feminilidade construídos na cultura. Parece tratar de uma resposta comportamental ao que foi ensinado para cada *sexo*. Aqui se evidencia o atrelamento da compreensão de *gênero* com o conceito de *sexo*, como o determinismo biológico da distinção entre homens e mulheres.

Ainda é possível falar, brevemente, da existência do sexo jurídico, o registro civil, por ocasião do nascimento ⁴⁴. São várias as situações em que os/as cidadãos/dãs estão envolvidos/as, em que o sexo jurídico influencia, como por exemplo, no alistamento militar. Também em casos de ambientes exclusivamente masculinos ou femininos, como clínicas e enfermarias de hospitais ou no sistema carcerário, onde há necessidade de definir claramente o sexo a que cada indivíduo pertence. A própria legislação penal, através de uma série de crimes específicos para cada sexo, ilustra como o registro civil é fundamental para enquadramento e encaminhamentos processuais. Por exemplo, os casos de crimes como o estupro e o assédio sexual são previstos em nossa legislação como sendo praticáveis apenas por homens. Da mesma forma que o auto-aborto é um crime praticável apenas por mulheres.

Como discuti anteriormente, segundo Foucault (1982, 2004), é a partir do século XVIII que se acentua a preocupação das sociedades ocidentais em definir o “verdadeiro sexo” da pessoa. Nos últimos trinta anos, gradativamente, a medicina tem reconhecido a importância da identidade de gênero do sujeito, mais do que o seu sexo biológico, na justificativa da cirurgia de redesignação sexual. O discurso médico foi responsável pela igual compreensão no âmbito do discurso jurídico e a “vontade do sujeito” tem, novamente, prevalecido ⁴⁵.

Na sentença do Juiz de Direito da comarca de Mangaratiba, RJ, Dr. Marco Antônio Ibrahim, em 20/02/91, houve o deferimento favorável pela retificação do registro civil, sob a

⁴⁴ Um documento de fé pública sendo considerado uma prova fidedigna e “incontestável” do sexo do sujeito. O sexo, nele inscrito, corresponde às observações da genitália externa e, nos raros casos de dúvida, até que se obtenha um diagnóstico preciso, é recomendado que não se proceda ao registro da criança. No entanto, erros podem ocorrer e, “embora, segundo as leis de organização judiciária possam existir Varas dos Registros Públicos, não é da sua alçada a alteração, visando à correção do sexo jurídico inscrito no registro público. Compete a *Vara da Família e das Sucessões*, uma vez que o sexo refere ao estado das pessoas...” (SUTTER, 1993, p.54-55). Vitiello (1997) chama o sexo jurídico de “sexo legal” (p.86).

⁴⁵ Até o ano de 1997, no Brasil, era proibida a cirurgia de mudança de sexo. Naquele ano, o Conselho Federal de Medicina, através da Resolução 1482/97, regulamentou as condições para a cirurgia transgenital, bem como, definiu aspectos legais e éticos, atrelando-a somente aos hospitais universitários (hospital-escola), a título de pesquisa científica e sem caráter financeiro. Oficialmente, o Hospital das Clínicas de São Paulo e de Porto Alegre, através do Departamento de Endocrinologia (especialidade de gônadas e intersexo), prestam serviços médicos a transexuais. Para aqueles que buscam a cirurgia, considerando ser caráter de irreversibilidade, é necessário estabelecer período de acompanhamento e de determinação precisa da condição transexual. Esta preparação é de, no mínimo, 02 (dois) anos, e envolve avaliação médico-endocrinológica, psicodiagnóstico individual e psicoterapia em grupo. Durante este tempo de monitoramento e estudo, deve a pessoa vivenciar cotidianamente o papel social ao sexo pretendido, confirmando sua adaptação e ele.

alegação de que “os componentes físicos da sexualidade não são tão importantes quanto os fatores psíquicos” (SUTTER, 1993, p.07-08). Em outra sentença, conhecida pela repercussão na mídia por se tratar de um personagem conhecido, Roberta Close, outorgada pela Juíza Conceição A. Mousmier, da 8ª Vara da Família do Rio de Janeiro, em 10/12/92, afirmou-se como alegação que:

Manter-se um corpo amorfo, por um lado mulher, psíquica e anatomicamente reajustada, e por outro lado, homem juridicamente, em nada contribuiria para a preservação da ordem e da moral, parecendo-nos, muito pelo contrário, um fator de instabilidade para todos aqueles que com ela contatassem, quer nas relações pessoais, sociais e profissionais, além de constituir solução amarga, destrutiva, incompatível com a vida (SUTTER, 1993, p.08).

Situações como estas ilustram a interdependência imposta pela cultura entre marcadores identitários como o *sexo*, o *gênero* e a *sexualidade*, sobretudo quando nos possibilita entender as possíveis subversões do modelo que compulsoriamente atrela esses três marcadores dentro da lógica hegemônica, ou seja: homem-masculino-heterossexual e mulher-feminina-heterossexual. O fato de uma pessoa transexual, nascida biologicamente como homem (por ex.), desejar ser mulher, não significa necessariamente que, após ter se “tornada” mulher, irá apresentar uma orientação sexual heterossexual. Esta forma de pensar é uma demonstração incontestável de como estamos “presos” no modelo heterossexual constituído (o casal homem-mulher) ensinado socialmente como o padrão de “normalidade”.

Na transexualidade o que prevalece é o desejo em ser do sexo/gênero contrário ao do nascimento (e não, necessariamente, o desejo de estabelecer relacionamentos erótico/afetivo com pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto). Antes da vivência de uma suposta orientação sexual ao transexual interessa alterar, mudar, corrigir sua identidade de gênero. A transexualidade, então, possibilita-nos perceber que há uma autonomia na definição identitária no sujeito principalmente quando se observa que transexuais homens (que se “tornaram” mulheres) ou transexuais mulheres (que se “tornaram” homens) podem apresentar-se sexualmente atraídos por homens, por mulheres, por ambos ou não demonstrarem atração sexual.

Dentro dessa lógica a identidade de gênero é construída em cada sujeito independentemente de sua orientação sexual. Assim, a transexualidade poderia, também, estar presente na heterossexualidade. Talvez essa seja uma interessante questão: pensar na existência de sujeitos hetero-transexuais. E se tivermos dificuldade de entender essa lógica, se para o tempo presente esse saber é ainda impensado, se para aquele/a que lê este parágrafo essas palavras possam estar soando confusas ou inteligíveis, talvez possamos perguntar: Por

que toda inversão de gênero (e toda transgressão sexual) tem sido enquadrada ou classificada como “um problema” da homossexualidade? Por que tudo que a cultura define como “anormal”, incomum, esquisito, pertence ao contexto gay e lésbico? Heterossexuais não podem transgredir as fronteiras de gênero?

Talvez possamos começar trazendo à tona as representações culturais que consideram todo “erro biológico” ou toda “anormalidade” é igualmente explicada e associada ao “mundo gay”⁴⁶. Insisto que, embora a transexualidade seja considerada uma “variável homossexual” penso que ela deveria também ser considerada como possível na heterossexualidade e para isso a identidade de gênero deve ser pensada separadamente da orientação sexual. Ou melhor, se as identidades culturais são, em alguma medida, independentes, a transexualidade (querer mudar de sexo/gênero) não pertence nem a homossexualidade nem a heterossexualidade. Ela pertence à condição humana... Ela faz parte das possibilidades do desejo e da necessidade de realização pessoal em relação aos aprendizados sobre o gênero.

Penso que o mais importante, dessa discussão, é quebrar, romper com a lógica de raciocínio prevalente em nossa cultura: sexo → gênero → sexualidade. A transexualidade é pedagogicamente fecunda para questionar a força do determinismo biológico ao entendimento da sexualidade humana. Não estou querendo polemizar nem tão pouco confundir quando falo do sujeito hetero-transexual. Estou apenas querendo desestabilizar as bases conceituais da normalidade e o *status* superior conferido à orientação sexual em detrimento da identidade de gênero. Se em nossa cultura fosse “normal” uma pessoa querer mudar de sexo e se ao fazê-lo, a sociedade aceitasse, sem preconceito, tal decisão e procedimento, a identidade de gênero poderia ser vista separadamente da orientação sexual (que se definiria pelo parceiro sexual, apenas, independente se o fulano ou a fulana já foi homem ou mulher).

Parece que essa discussão, no âmbito da Educação Sexual pode se tornar produtiva, sobretudo se a utilizarmos nas discussões de temáticas como o preconceito sexual (caracterizado, tanto na representação negativa à transexualidade, quanto no não respeito ou reconhecimento social do “novo sexo/gênero” assumido pelos sujeitos transexuais). Da mesma forma, a transexualidade me parece um interessante e produtivo exemplo para questionar a força da lógica heterossexual que se soma com as representações de normalidade biológica às explicações da sexualidade normal. Por exemplo, quando se busca caracterizar os

⁴⁶ Neste raciocínio entraria também como “anormal” (e, portanto gay) o ato de se vestir com roupas culturalmente definidas como pertencentes ao sexo oposto, ou seja, o travestismo. Sobre isso perguntou Wood Allen, em 1979: “Seriam os travestis homossexuais?”. No terceiro episódio (num total de seis) do filme “Tudo que você sempre quis saber sobre sexo e nunca teve coragem de perguntar” o ator e diretor de cinema mostra exatamente a realidade de um homem heterossexual que, simplesmente, gostava de se vestir de mulher.

relacionamentos estabelecidos por essas pessoas e se percebe certos impasses: no caso de um/a transexual que já “mudou de sexo” qual seria o critério de referência para definir sua sexualidade? Seria o sexo do/a parceiro/a antes ou depois de uma cirurgia de redesignação sexual? É homossexual ou heterossexual o relacionamento de Roberta Close, hoje, mulher, casada e morando com um homem, na Suíça? E por que isso importa? A quem importa? Até que ponto uma pessoa que “muda” seu sexo/gênero é considerada uma “mulher-verdadeira” ou um “homem-verdadeiro”?

Toda essa discussão visa contribuir para o processo de desconstrução e estranhamento das representações conceituais hegemônicas e seus efeitos, acerca dos sexos, dos gêneros e das sexualidades.

Até aqui discuti, especialmente, como o conceito de sexo para a espécie humana está atrelada a uma visão inicial, sumamente essencialista. Visão esta, que confere grande importância a aspectos de ordem biológica, embora reconheça também os fatores sociais e políticos, tanto para constituição identitária dos sujeitos quanto para reordenação social e cultural dos significados frente à sexualidade, conceito este que aprofundarei a partir de agora.

No rastro da construção das Identidades Sexuais e de Gênero

Os campos teóricos assumidos nesta tese (os estudos culturais e feministas, sob a perspectiva pós-estruturalista) concebem os sexos, os gêneros e as sexualidades como produtos construídos na história humana, em específicos contextos sociais e culturais. No entanto, em relação ao SEXO e, por conseguinte, em relação à sexualidade, este entendimento não reúne consenso no meio intelectual ou fora dele, à medida que a ela enredos essencialistas, naturalistas e biológicos têm sido quase inquestionavelmente associados a sua causalidade.

Muitos têm sido os campos disciplinares que se tornaram porta-vozes dos mistérios da sexualidade desde o século XVI, quando, segundo Michel Foucault (1993) “o sexo foi colocado em discurso”.

Uma primeira abordagem feita deste ponto de vista parece indicar que, a partir do século XVI, a colocação do ‘sexo em discurso’, em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação, que as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não obedeceram a um princípio de seleção rigorosa, mas, ao contrário, de disseminação e implantação das sexualidades polimorfos e que a vontade de saber não se detém diante (p.17) de um tabu irrevogável, mas se obstinou –

sem dúvida através de muitos erros – em se constituir uma ciência da sexualidade (p.18).

Foucault (1993) se refere aos séculos XVIII, XIX e XX como sendo o período em que “[...] em torno e a propósito do *sexo* há uma verdadeira explosão discursiva” (p.21). Se ao nível dos relacionamentos pessoais (pais e filhos, professores e alunos),

é quase certo ter havido toda uma economia restritiva [...] ao nível dos discursos e de seus domínios, o fenômeno é quase inverso. Sobre o sexo, os discursos – discursos específicos, diferentes tanto pela forma como pelo objeto – não cessam de proliferar: uma fermentação discursiva que se acelerou a partir do século XVIII (p.22).

Guacira Louro (2000d) lembra que a sexualidade é “uma área em disputa” (p.64)⁴⁷. Se inicialmente apenas algumas instâncias sociais (instituições como o Estado, igreja e ciência) detinham a primazia em descrevê-la e demarcá-la por meio da “delimitação de padrões de normalidade, pureza ou sanidade” (LOURO, 2000d, p.64), hoje, grupos organizados, “minorias” sexuais e movimentos sociais também “decidem a respeito dos contornos da sexualidade” (p.64). No entanto, os discursos que carregam consigo a “força da tradição” sugerem “uma legitimidade dificilmente questionada” (LOURO, 2000d, p.65). Neste sentido, é possível destacar o discurso científico médico que, atrelado ao determinismo biológico, não apenas se afasta quase que totalmente da cultura, mas leva a sexualidade a ser vista e compreendida como um atributo universal da espécie humana, um impulso inato.

Carole S. Vance (1995) argumenta que os estudos no campo da antropologia realizados no século XX (entre 1920 e 1990) apresentaram a representação de uma sexualidade construída, sobretudo, pelo meio cultural. Tais estudos, embora tenham mostrado a multiplicidade de formas culturais de expressão e significação da sexualidade em sociedades distintas (o que a autora reúne sob a denominação de “modelo de influência cultural”), “não teriam rompido com a existência de um núcleo sexual comum a todos os seres humanos” (LOURO, 2000d, p.65)⁴⁸.

Em outra vertente teórica a sexualidade é vista como determinante e determinada, fundamentalmente, pelo meio cultural. Essa teorização se contrapõe ao essencialismo

⁴⁷ VANCE (1995) afirma que “[...] a sexualidade é uma área simbólica e política ativamente disputada, em que grupos lutam para implementar plataformas sexuais e alterar modelos e ideologias sexuais” (p.15).

⁴⁸ Para VANCE (1995, p.09) a teoria da construção social utilizou-se da influência de vários campos do conhecimento. Entre eles, destaque, na Sociologia o interacionismo social, a história social, os estudos do trabalho, a história das mulheres, a história marxista. Sob influência da Antropologia simbólica, “análises transculturais sobre a sexualidade e estudos de gênero” (p.09-10). A autora também menciona a importância dos “estudos gays e lésbicos a respeito do gênero e das identidades” (p.10).

biológico e é conhecida como “construcionismo social”⁴⁹. A cultura atua na construção dos significados referentes à sexualidade, quaisquer que fossem eles. Contudo, dentro do “construcionismo social”, há sutis, mas diferentes, compreensões. Talvez possamos afirmar que todos aqueles/as que compartilham a idéia do “construcionismo social” aceitam a base cultural e histórica na determinação da sexualidade. Em contrapartida, a amplitude conceitual dessa sexualidade não encontra consenso no que tange ao “peso” da cultura em alguns aspectos de sua determinação. A questão reside no seguinte: afinal, que coisas são essas da sexualidade que “podem ser construídas” culturalmente?⁵⁰

Para Vance (1995) são “atos sexuais, identidades sexuais, comunidades sexuais, a direção do interesse erótico (escolha do objeto) e o próprio desejo sexual” (p.16). A autora admite haver interação e reciprocidade entre esses aspectos. Entretanto, chama a atenção, em especial, para o direcionamento do desejo erótico (a orientação sexual):

Uma outra abordagem da teoria da construção social postula que até a direção do próprio interesse erótico – por exemplo, a escolha do objeto sexual (heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade [...]) não é intrínseca ou inerente ao indivíduo, sendo construída [...]. Nem todos os construcionistas dão este passo; e aqueles que não o fazem talvez pensem no desejo e no interesse erótico como algo fixo, embora a forma comportamental assumida por esse interesse vá ser construída pelas estruturas culturais predominantes, assim como a experiência subjetiva dos indivíduos e a importância social que os outros lhe atribuem” (VANCE, 1995, p.17)⁵¹.

Uma “teoria mais moderadamente construcionista” é também aceita. Ela admite, haver, implicitamente, “um desejo inerente que é construído em termos de atos, identidade, comunidade e escolha do objeto sexual” (VANCE, 1995, p.17). Neste sentido, é possível que construcionistas sociais moderados dialoguem, de certa maneira, com teóricos e teorias essencialistas. Weeks (2000), sobre essa questão, esclarece que:

Isso não invalida, contudo, a principal lição dos argumentos construcionistas sociais, cujo principal propósito não é oferecer explicações dogmáticas sobre os sentidos sexuais *individuais* adquiridos. [...] Não estamos preocupados com a questão do que causa a heterossexualidade ou a homossexualidade nos indivíduos, mas, [...] por que e como nossa cultura privilegia uma e marginaliza – quando não discrimina – a outra (p.49).

⁴⁹ Essa discussão é também desenvolvida por Louro (2000d) e Weeks (2000), ambos baseados em Vance (1989, 1995).

⁵⁰ Weeks (2000, p.47) comenta Vance (1995) e afirma que a dúvida (o que é construído?) é o ponto de desencontro entre alguns/algumas construcionistas sociais. Essas “coisas da sexualidade” seriam: “os atos sexuais, as identidades sexuais, as comunidades sexuais e a direção do desejo sexual (a escolha do objeto) até ao impulso sexual ou à própria sexualidade” (p.27).

⁵¹ No texto de Vance (1995), na citação original, a autora usa a palavra “construtivismo”. No entanto, para evitar possíveis referências ao construtivismo piagetiano, substituo pela palavra “construcionismo”.

A respeito desta questão concordo com Louro (2000d): interessa-me, em especial, a aproximação que o construcionismo social permite com a perspectiva pós-estruturalista de análise, sobretudo por enfatizar a função da linguagem como componente central nos processos sociais de construção da sexualidade (p.66). Parece que questionar as categorias essencialistas da sexualidade, em última instância, é questionar o *status* natural e biologizado desse saber. Neste sentido, apresentarei, agora, um exercício de análise cultural – uma tentativa de desconstrução da linguagem utilizada para se referir a ‘sexo’ e ‘sexualidade’. Explorarei a pergunta que a autora da “Coleção Sexo e Sexualidade – CSS” faz aos leitores/as quando inicia, no Livro 01, toda essa discussão conceitual: afinal, “*Que bicho é esse? Sexo e Sexualidade*”.

“**M**onstruosidades” no currículo da Educação Sexual

Que representações estariam envolvidas quando, no âmbito da pedagogia infantil (ou até mesmo adulta), temas como sexo e sexualidade são comparados a “bichos”? Quais os possíveis efeitos pedagógicos de se fazer a pergunta: “Que bicho é esse?” e de se obter como resposta: “Sexo e Sexualidade”?⁵²

É a partir desses questionamentos que procurarei apresentar as potencialidades da “desconstrução” como analítica possível à Educação Sexual. Tendo a frase “*Que bicho é Esse?*” como ponto de partida, buscarei desconstruir o texto, ou seja, explorá-lo, etimológica e sociologicamente. O objetivo da desconstrução é restaurar o estranhamento com o texto e mostrar a força da linguagem na construção dos sujeitos, das identidades culturais, das diferenças, das desigualdades. “Não são os seres humanos que possuem linguagem, mas é a linguagem que nos possui” (YAMASHIRO, 2004).

Na coleção, parece que o uso da palavra “bicho” não é sem propósito na medida em que procura mostrar, num primeiro momento, as temáticas referidas (sexo e sexualidade) estão ausentes dos currículos escolares – ou seja, como se constituem uma questão “desconhecida”. No entanto, que possíveis efeitos a representação adquire quanto conduz as temáticas, ao mundo fantasioso da bestialidade, dos monstros, das fábulas animais – ou seja, como uma questão “assustadora”?

⁵² Estou considerando o título do Livro 01 (*Que bicho é esse? Sexo e Sexualidade*) do referencial LOPES (2000) que, junto com CANDIA (1996), constituem os livros infantis analisados.

Entendo que a metáfora que se apresenta nesta pergunta/título me permite considerar que, na Escola, ‘sexo’, ‘sexualidade’ e acrescento ‘gênero’, são assuntos, ao mesmo tempo, de difícil abordagem e de completo fascínio. Mexem com o pavor e o pânico das/os educadoras/res mais conservadoras/es e desatentas/os, ao mesmo tempo em que aguçam e estimulam desejos e prazeres de um mundo, para muitos, pouco explorado, desconhecido ou ignorado.

Os monstros, assim como figuras folclóricas, originam-se de um entendimento metafórico de algum momento social, de alguma passagem cultural, sendo, portanto, específicos de contextos históricos e locais. São muitos os monstros, materializados, corporificados em horrendas personagens, que flutuam na imaginação humana. Quer seja pela literatura universal, quer seja pela memória popular ou pelos registros potencializados nos artefatos da tecnologia moderna, o fato é que as representações da vida humana estão repletas de figuras mitológicas ⁵³, personagens cinematográficos ⁵⁴ ou do folclore popular ⁵⁵. Indispensáveis ao desejado “final feliz”, onde deve triunfar o bem, os facínoras do roteiro tornam-se efetivamente maus, perversos e cruéis quando conseguem somar as qualidades perversas do seu caráter o aspecto materializado de uma monstruosidade aterrorizante, de uma anomalia, de uma aberração.

A “*Coleção Sexo e Sexualidade*”, ao perguntar “que bicho é esse?”, apresenta um simpático personagem formado apenas por cabeça, membros e grandes orelhas. Um ser peludo, risonho, com pés de pato, orelhas de gato – um “filhote de Capitão Caverna”. Quer sejam tomados como identidades culturais (constituidoras dos sujeitos) ou como temáticas (à Educação Sexual), penso que ‘sexo’, ‘sexualidade’ e ‘gênero’ podem ser pensados como monstros curriculares – assim como todo e qualquer assunto marcado pela polêmica, pela provisoriade, pela normatização, pelo olhar moral, pela regulação social. Para Jeffrey COHEN (2000) “os monstros devem ser analisados no interior da intrincada matriz de relações (sociais, culturais e litero-históricas) que os geram” (p.27).

⁵³ Como a Anaconda (cobra enorme e voraz); Cérbero (o cão de três cabeças que esteve presente no filme ‘Harry Potter e a Pedra Filosofal’); ciclopes (gigantes com um único olho no centro da testa); grifo (tipo de cavalo alado, metade águia, metade leão e orelhas de cavalo); minotauro (corpo humano e cabeça de touro); unicórnio (cavalo branco dotado de chifre no meio da cabeça).

⁵⁴ Como a bolha assassina; Chucky (boneco assassino); Frankenstein (homem construído com pedaços de cadáveres costurados); Freddy Krueger (assassino que ressuscita depois de ser queimado vivo); Godzilla (dinossauro mutante, destruidor); Jason (assassino com máscara branca) da série sexta-feira treze; vampiros; lobisomem; zumbis (mortos vivos); bruxas; abominável homem das neves; o incrível Hulk; fantasmas; almas penadas.

⁵⁵ Entre eles o Bicho-papão; boitatá (gigantesca cobra de fogo); boto (peixe da Amazônia que se transforma num rapaz bonito); caipora (menino, de corpo cabeludo, montado num porco-do-mato); chupa-cabra; curupira (menino com pés virados pra trás); ET de Varginha; mula-sem-cabeça; negrinho do pastoreio; onça-boi (onça pintada com patas de boi); saci-pererê.

No entendimento dos Estudos Culturais, sob a perspectiva pós-estruturalista, mormente no que se refere ao caráter instável e construcionista das identidades, os ‘sexos’, os ‘gêneros’ e as ‘sexualidades’ também se aproximam de um aspecto presente na análise dos monstros quando vistos como fenômeno metafórico cultural. Estou me referindo:

Figura 22 – “Que bicho é esse?”,
CSS, Livro 01, capa (LOPES, 2000). ►



a recusa a fazer parte ‘da ordem classificatória das coisas’ [...] – os monstros em geral [...] são híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática. E, assim, o monstro é perigoso, uma forma – suspensa entre formas – que ameaça explodir toda e qualquer distinção (COHNEN, 2000, p.30).

Essa possibilidade de transgredir a lógica de qualquer sistema conceitual é garantida pela própria existência do monstro que atuaria e se caracterizaria pela constante resistência e desaprovação a qualquer tipo de limite ou fronteira; resistiria a qualquer tipo de finalização ou engessamento identitário. Trazendo tais idéias para as discussões recentes acerca das sexualidades e dos gêneros é possível questionar a restrição imposta pela tradição binária do pensamento ocidental, que considera, na constituição dos sujeitos, apenas, ‘isto’ ou ‘aquilo’, ou seja, ou se é masculino ou feminino, homem ou mulher, heterossexual ou homossexual. No processo de construção das identidades é possível considerar, também, a conjunção aditiva ‘e’. O monstro é, dessa forma, a corporificação viva do fenômeno que Jacques Derrida (1973) chamou de ‘o suplemento’ – a lógica do ‘isto OU aquilo’ dá lugar ao raciocínio que admite ‘isto E aquilo’. A ambigüidade dá lugar, também, à pluralidade. O aspecto eclético do monstro caminha ao encontro da perspectiva pós-estruturalista que revoluciona os métodos tradicionais de organizar o conhecimento (sobretudo o da lógica binária).

A partir dessa inferência, no contexto da Educação Sexual, talvez possamos pensar: até que ponto as representações do preconceito e da discriminação sexual e de gênero encontram um considerável apoio na incapacidade de se admitir esta episteme aditiva (e não apenas a alternativa)? Ou seja, em que medida a incapacidade de reconhecer, como igualmente válidas inúmeras outras possibilidades da vida sexual humana, bem como as diversas “transgressões” de fronteiras de gênero, têm sido usada para justificar a intolerância e a intransigência humanas? Penso que, sob este enfoque, a metáfora do monstro nos permite, assim, ilustrar e

perceber como bases argumentativas de um saber podem dificultar a compreensão e o respeito à multiplicidade sexual e de gênero em nossa cultura.

Outra contribuição à Educação Sexual, a partir da metáfora do monstro, é a utilização da lógica que instaura as diferenças culturais no acirramento do preconceito às identidades subordinadas. Parece-me fértil discutir o “processo pelo qual a exageração da diferença cultural se transforma em aberração monstruosa” (COHEN, 2000, p.33). A representação prévia de certa identidade como monstruosa e negativa, especialmente de identidades nacionais (mulçumanos, turcos, sérvios, judeus), por exemplo, tem sido usada, ao longo da história, tanto para justificar a diáspora quanto o extermínio desses grupos⁵⁶. Para a Educação Sexual, esta lógica (que no exemplo das identidades nacionais “legítima” a xenofobia) serve para o entendimento da homofobia. Sobretudo quando, diante da representação “monstruosa” da identidade homossexual (ou de outra identidade sexual subordinada), algumas pessoas ou instituições assumem o papel de paladinos da justiça moral, como se estivessem fazendo um “favor social”, “limpando” as ruas através de atos de violência verbal e/ou física dos monstros, dos maus elementos, dos depravados, daqueles que depõem contra a família e os bons costumes. Neste caso, a representação monstruosa naturaliza a violência e a subjugação de um tipo de sujeito representado como diferente, como monstruoso, por outro tipo (o “normal”) que é “autorizado” socialmente a cometer os atos de discriminação e preconceito⁵⁷.

o monstro surge no intervalo no qual a diferença é percebida como a divisão entre, de um lado, a voz que registra a ‘existência’ do ‘diferente’ e, de outro, o sujeito assim definido; o critério dessa divisão é arbitrário, e pode ir desde a anatomia ou a cor da pele até a crença religiosa, ao costume a à ideologia política (COHEN, 2000, p.44-45).

Louro (2004, p.57) após afirmar como, em nossa sociedade, é “comum, compreensível e corriqueiro” que o sujeito homossexual seja desprezado, admitiu que a definição de seu atual objeto de estudo (a teoria *queer*) foi, além de uma escolha teórica, uma escolha política. A autora assume seu interesse em “compreender como se dá, nas instâncias a que chamamos pedagógicas, a reiteração” das posições-de-sujeito subordinados “e, para, além disso, pensar sobre o que pode ser feito para desestabilizar e desarranjar tais certezas” (p.57). Parece-me que “desmontar”, “desconstruir” o processo que constrói culturalmente “os monstros sociais” é parte de uma Educação Sexual que visa, sobretudo, questionar os saberes “inquestionáveis”

⁵⁶ Para COHEN (2000) o ato de extermínio dessas populações consideradas “inferiores” seria considerado e significado como heróico por quem o praticasse (p.33)

⁵⁷ Na França Medieval, os mulçumanos foram caracterizados em figuras demoníacas, desprovidos de atributos humanitários. Uma representação cultural que “justificava” todas as formas de exclusão do que era tido como Oriental pelo Ocidente (COHEN, 2000, p.33).

– aqueles que têm possibilitado hierarquias identitárias e o acirramento do preconceito de todas as ordens.

A destrutividade do monstro é realmente uma desconstrutividade: ele ameaça revelar que a diferença tem origem no processo e não no fato (e que o ‘ato’ está sujeito a constante reconstrução e mudança) (COHEN, 2000, p.45).

Nesse processo de questionamento do caráter construído das identidades culturais, penso que podem (e devem) ser postos em questão não apenas as sexualidades, mas também os sexos e os gêneros, e especialmente a matriz biológica que os sustenta. Para isso, me parece produtivo assumir o conceito de gênero oriundo da problematização feminista pós-estruturalista, que tem privilegiado, segundo Dagmar Meyer (2003) a “discussão de gênero a partir de – ou com base em – abordagens que enfocam a centralidade da linguagem como locus de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder” (p.16). Nesta perspectiva, continua a autora afirmando que o corpo é igualmente um produto da cultura produzido em relações de poder (e não um dado essencial, universal e inquestionável). Todo e qualquer processo capaz de produzir distinções entre os gêneros, os sexos e as sexualidades é possível de ser analisado como invenção política, cultural e social. Os gêneros constituem e atravessam as instituições sociais e os diversos conhecimentos.

Todas as identidades sexuais subordinadas ou as “transgressões” de gênero, ao serem tidas socialmente como desviantes, podem ser vistas como “monstruosidades culturais”. Assim, volto a associar a metáfora do monstro com a interdição sexual e de gênero numa cultura que, paradoxalmente, ao criar o monstro, descreve-o e associa-o a certa utilidade social. Geralmente, o monstro ajuda a demarcar aquilo que o social define como perigoso e proibido, ou seja, “as fronteiras que não podem – não devem – ser cruzadas” (COHEN, 2000, p.43). Ao definir o que é monstruoso e interdito, o raciocínio binário demarca também, o que “é normal”, permitido, autorizado socialmente. Neste processo de demarcação da diferença, as identidades estabelecem uma dependência mútua: eu sou aquilo que você não é.

Para Silva (2000b) “a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem” (p.80); são resultantes de “um processo de produção simbólica e discursiva” (p.81) mediado por relações de poder. Essas relações de poder estabelecem marcas que incluem/excluem, demarcam fronteiras, classificam, hierarquizam, normalizam. Os monstros (e por analogia, as identidades subordinadas), nessa relação mútua de explicitar a diferença, tornam-se paradoxalmente imprescindíveis à demarcação da identidade tida como hegemônica, como “normal”, como *straight*. A identidade é relacional e “a diferença é estabelecida por uma *marcação simbólica* relativamente a outras identidades”

(WOODWARD, 2000, p.14). Portanto, para a demarcação social da identidade heterossexual é imprescindível a demarcação social da identidade homossexual, e vice-versa. O “monstro” precisa ser mantido discursivamente “vivo” para que a normalidade estabeleça seus limites e se instale no social.

Não há, na cultura ocidental, um personagem monstruoso que expresse, exclusivamente, a sexualidade ou o sexo. Entretanto, essas duas temáticas são tabus sociais suficientemente poderosos para constituir inúmeras metáforas moralistas e conservadoras, presentes nos personagens culturais corporificados em monstros, num estado simultâneo de interdição, repulsão e atração. Na cultura brasileira, por exemplo: o BOTO é um mamífero da Amazônia que se transforma em um rapaz bonito, hábil dançarino, que conquista as mulheres para levá-las ao rio. A lenda do Boto é pretexto para as moças justificarem a gravidez fora do casamento, dizendo que ficaram grávidas dele; a *MULA-SEM-CABEÇA* é uma mulher malvada ou que namorou um padre e que nas noites de quinta para sexta-feira transforma-se. O encanto se quebra se alguém conseguir tirar o freio de ferro de sua cabeça, surgindo, em seu lugar, uma mulher arrependida; a PORCA DOS SETE LEITÕES, no folclore paulista, é a alma penada da mãe que provocou o aborto de sete fetos. Ela persegue maridos que ficam na rua fora de hora; o BOITATÁ é uma gigantesca cobra-de-fogo. Segundo a lenda, ela é a alma penada de um menino pagão ou de pessoas que cometeram incesto; o MATINTAPEREIRA é uma pequena coruja que canta à noite para anunciar a morte de uma pessoa. Faz parte da mitologia tupi. Pode ser também uma mulher grávida que abandona o feto⁵⁸.

Poderíamos pensar, afinal, parafraseando Jose Gil (2000): “Qual é a função do monstro no pensamento simbólico? [...] O que é que se pensa quando se pensa na monstruosidade?” (p.174). Penso que tal questionamento pode ser transferido à “sexualidade”, como se ela fosse corporificada num ente, num ser. Quando o autor nos faz considerar que “o monstro é pensado como uma aberração da ‘realidade’ [...] um excesso de realidade” (GIL, 2000, p.175), ele sugere que aí está implicada “a crença na ‘necessidade da existência’ da normalidade humana” (GIL, 2000, p.175). É quase impossível não deixar de imaginar o quanto essa lógica estaria permeada nas representações culturais que a “sexualidade” tem adquirido nas sociedades ocidentais. Ela mesma (uma vida sexual ativa e diversa) seria vista como uma “dimensão humana monstruosa” quando analisamos a história, que por séculos, parece ter privilegiado muito o sexo reprodutivo confinado ao casamento cristão ou a castidade. Portanto, expressar uma ampla vida sexual, concebê-la em todas as fases da vida,

⁵⁸ Informações deste parágrafo, disponíveis no site: www.guiadoscuriosos.com.br. Acesso em: 20 dezembro 2003.

admitir práticas sexuais distintas daquelas voltadas à reprodução, considerar a existência de uma subjetividade no prazer humano, entre outras coisas, tornariam a sexualidade, inquestionavelmente, “monstruosa”.

É neste sentido que Kathryn Woodward (2000, p.10) vai afirmar que a construção da identidade é tanto um processo simbólico quanto um processo social que tem efeitos ou conseqüências materiais na vida dos sujeitos. Conseqüências e efeitos concretos, que neste caso, são os processos de regulação, normatização e fronteiras permitidas que se estabelecem sobre os gêneros e as sexualidades, na vida dos sujeitos.

Dizem os estudiosos que é possível “ler as culturas a partir dos monstros que elas engendram” (COHEN, 2000, p.25). O modo como cada sociedade gera, cria, constrói seus monstros está relacionado, diretamente, com os significados a eles atribuídos em relação ao objeto de que falam. É possível que ‘os sexos’, ‘as sexualidades’ e ‘os gêneros’, e até mesmo a Educação Sexual, se tiverem que ser abordados no contexto escolar, para muitos professores, professoras, direção, pais e mães, se constituam em verdadeiros bichos-de-sete-cabeças. E aqui estou evocando não apenas a analogia com “algo de difícil solução”, “um problema a ser resolvido”. Mas, também estou operando com a compreensão de óbice, aquilo que obsta, que impede (a “tranqüilidade” no espaço escolar?); um empecilho, um estorvo (social?). Ou seja, são tanto assuntos (temáticas) quanto identidades culturais. Ambos incomodam, perturbam, importunam, causam preocupação, aborrecimentos, desgostos, irritação, exasperam a paz social, cultural e política. E, portanto, insisto, são verdadeiros “monstros do currículo escolar”.

Sérgio Carrara (1996), ao traçar os caminhos históricos do combate às doenças venéreas no Brasil, no final do século XIX aos anos de 1940, mencionou a tentativa frustrada de aprovação, em 1928, de um projeto de lei que garantisse a educação sexual na educação pública. A possibilidade causou reação imediata de setores conservadores, sobretudo da Igreja Católica que, em 1931, afirmou ser, o projeto em questão “um monstro, fruto legítimo da ‘crise moral’ que, provocada pelo ‘sociologismo’ e pelo ‘naturalismo’ [...] estaria na origem de todos os males brasileiros e mundiais” (p.243).

[...] a aprovação do projeto seria a última da série de injúrias que a Igreja vinha recebendo da ‘Republica de 89’, somando-se ao ensino leigo e misto, ao casamento civil e à laicização dos cemitérios e enterramentos etc. (CARRARA, 1996, p.243)⁵⁹.

⁵⁹ Para o porta-voz da Igreja Católica (o padre Conrado Jacarandá), os médicos que defendiam a necessidade de se educar sexualmente, eram denominados *modernes éducateurs pornographes*. Esses profissionais da saúde estariam despertando o “monstro da sexualidade” nos jovens (cf CARRARA, 1996, p.244).

Certamente, a discussão da sexualidade na Escola fascina muitos e apavora outros tantos; ou talvez melhor seria dizer que ela fascina e apavora, ao mesmo tempo, a muitos. Mas vale registrar que o momento histórico que vivemos se mostra mais favorável a essa discussão: a política educacional oficial estimula e recomenda; a demanda infanto-juvenil “obriga”; pais e mães dividem-se entre a objeção, a indiferença e a manifestação favorável; professoras e professores a definem como projeto político pessoal e imergem na Educação Sexual. A sexualidade viva, no contexto cultural, é cada vez mais assunto obrigatório na Escola, em todos os seus níveis. Quer queiramos ou não, tudo indica que “o bicho vai pegar”.

Capítulo 2. Quando a afetividade faz a diferença.

O privilegiamento histórico do qual gozou o enfoque biológico-reprodutivo, na Educação Sexual escolar pode ser apontado como um importante fator não apenas de legitimação da heterossexualidade (como o padrão hegemônico de relacionamento), mas da quase total ausência de uma abordagem afetiva e amorosa com relação aos relacionamentos íntimos. Embora culturalmente o amor romântico tenha recebido prestígio e incentivo desde os tempos que remontam o século XII (LINS, 1997, p.80), a lógica pedagógica para justificar a relação sexual entre as pessoas sempre encontrou, na indiscutível necessidade da reprodução, seu maior amparo e seu *status* de normalidade.

Quais os efeitos de se abordar a temática “relação sexual” por uma outra lógica que não a da compulsória reprodução? Que possíveis implicações a ênfase afetiva confere à representação das sexualidades? Que “novas” práticas sexuais acabam por se tornar “autorizadas” quando a afetividade entre as pessoas é posta como prioridade?

“Por que, às vezes, vocês fecham a porta do quarto a noite?”⁶⁰

Na contemporaneidade, políticas de identidade sexual, sobretudo, no período posterior ao advento do HIV/AIDS (décadas de 1980-90) passaram a re-significar a representação de práticas sexuais e a sua importância no contexto de uma sexualidade segura, o que vem tornando ainda mais importante na Educação Sexual a abordagem sobre *o/s ato/s sexual/ais* (aqui grafados, propositadamente, no plural).

Penso que talvez, um primeiro passo para examinar essa questão seja o questionar da representação do ‘ato sexual’ no singular. Re-significar o entendimento da relação sexual levando em consideração a variedade de práticas sexuais seria adotar uma lógica plural para a Educação Sexual talvez mais condizente com a contemporaneidade e com a demanda atual sobre a importância do sexo seguro. Mas, quais os efeitos dessa abordagem plural? Quais as suas implicações para a compreensão de uma sexualidade humana mais múltipla? Em que medida esta abordagem estaria mais de acordo com a representação e o entendimento de uma sexualidade não atrelada ou exclusiva do enfoque reprodutivo? Em que medida essa representação permite a explicitação de outras práticas sexuais e de outros sujeitos?

⁶⁰ Título extraído de pergunta infantil, reproduzida na CMP (CANDIA, et al., 1996), Livro 01, p.02.

A descrição da relação sexual, em ambas as coleções, terá o privilégio de ocupar um livro inteiro (na **CSS** – Livro 06; na **CMP** – Livro 02). A **CMP**, antes de abordar o ato sexual (que será entre um homem e uma mulher, na condição de companheiros) desenvolve uma lógica gradual do desenvolvimento da confiança e do afeto entre pessoas que convivem (familiares e amigos) e que se gostam:

Desde que nascem, e ao longo de toda a sua vida, as pessoas gostam de estar juntas [...] (CSS, L06, p.03).

Quando os meninos e meninas já são um pouco maiores, começam a se interessar por outras pessoas, além dos familiares [...] (CSS, L06, p.05).

Além do carinho e da amizade, entre as pessoas também pode surgir a *atração sexual* (CSS, L06, p.05) (grifos das autoras).

O conceito de atração sexual dará os contornos da aproximação corporal genital, entre duas pessoas, que caracterizará o ato sexual: “Quando sentimos atração sexual, o corpo reage de diversas maneiras: há pessoas que ficam vermelhas, em outras o coração bate mais depressa e algumas sentem um comichão nos órgãos sexuais” (CMP, L02, p.06). Para a coleção **CMP** ‘ter relações sexuais’ é o mesmo que ‘fazer amor’, “[...] isso quer dizer que gostam de se encontrar a sós para se sentirem muito próximos” (p.07).

Até esse momento a **CMP** se preocupou em aproximar o ato sexual, tanto de num envolvimento carregado de afeto e carinho, quanto da exclusividade do relacionamento adulto, e, para isso, a linguagem textual foi sempre neutra e indefinida. Não houve um direcionamento à heterossexualidade, embora três ilustrações tenham caminhado para essa forma de relação: quando aparece o menino ‘apaixonado’ pela cantora, olhando para o cartaz fixado em seu quarto (CMP, L02, p.06); quando aparece a menina imaginando, entre vários garotos, um preferido (CMP, L02, p.07); e quando mostra o casal adulto (homem e mulher) no sofá, deitados, um sobre o outro (CMP, L02, p.07). Mesmo que a heterossexualidade tenha sido a forma de relacionamento privilegiada no desfecho do assunto, em especial, destaco dois aspectos que me pareceram marcantes: a) primeiro, a linguagem sempre neutra, utilizando as expressões tais como “as pessoas”, “as crianças”, “amigos e amigas”; b) segundo, no momento em que o texto fala sobre as amizades, além de apresentar a idéia numa linguagem neutra, afirma:

[...] os meninos e as meninas [...] por vezes, têm uma amiga ou amigo preferido e é com ele que dividem jogos, conversam sobre o que pensam e sentem, estudam, praticam esportes ou trocam confidencias [...] tentam também dividir os maus momentos, quando eles surge. Além de carinho e amizade, entre as pessoas também pode surgir a *atração sexual*. (grifos das autoras).



O que torna o texto surpreendente, além do seu aspecto neutro em gênero, é que ele permite pensar que a atração erótica pode ocorrer entre pessoas do mesmo sexo. A ilustração escolhida (CMP, L02, p.05), que precede o texto escrito, mostra dois meninos jogando cartas, sobre uma cama, um deles com o pé machucado.

Figura 23 – “Amigos/as dividem momentos e sentimentos”, CMP, Livro 02 (CANDIA, et al., 1996, p.05).

Esta forma com que a **CMP** aborda o assunto “atração sexual” e, a seguir, “ato sexual – fazer amor” se, de um lado, não menciona, abertamente, os envolvimento afetivos e sexuais entre pessoas do mesmo sexo, por outro, parece não se opor à discussão dessa forma de relacionamento nem tão pouco a inviabiliza. Muito pelo contrário. Para aquelas e aqueles educadores sexuais atentos à inclusão curricular das identidades subordinadas, a **CMP** apresenta uma estratégia textual que pode ser vista e utilizada como facilitadora da iniciativa docente de proporcionar esse tipo de discussão com as crianças. E, parece que esta postura vai ao encontro da discussão que a **CMP** fará na página 10, deste mesmo livro, quando mencionará a existência de homens e mulheres homossexuais que preferem “fazer amor” com pessoas do mesmo sexo. A **CMP** não apenas visibiliza esses sujeitos, mas descreve seus envolvimento pessoais a partir do afeto.

Retomarei essa questão, mais adiante. Registro, contudo, que essa abordagem não é comum nos livros didáticos e/ou paradidáticos infantis. A esse respeito Louro (1999) comentou que “[...] quando a dimensão do prazer está presente [...] ela tem como pressuposto exclusivo o desejo heterossexual, ou seja, é negada a possibilidade de que os sujeitos possam ter como objeto amoroso e de desejo alguém de seu próprio sexo” (p.135).

Mas, qual a significação que a Coleção **CMP** concede a ‘relação sexual’? Nas páginas 08 e 09 a relação sexual entre um homem e uma mulher, adultos, é apresentada. A ilustração mostra ambos no quarto, nus, deitados na cama, a mulher deitada sobre o homem, face a face. Pode-se ver o rastro das roupas que, desde a sala até o quarto, foram despidas e jogadas ao

chão. O texto mencionará e definirá alguns conceitos como: ereção, orgasmo, ejaculação. O destaque que dou é para a diferenciação que faz entre relação sexual e coito. Para Coleção, a relação sexual vai além do coito (da penetração vaginal). A troca de palavras carinhosas, de carícias e beijos por todo corpo são apresentados como pertencentes ao momento íntimo que é prazeroso para ambos. A afinidade, o respeito, o carinho mútuos parece que devem ser mais valorizados do que a penetração, propriamente dita. Embora a **CMP** mencione os casais homossexuais ela não ousa, por exemplo, enveredar na descrição das possíveis práticas sexuais envolvidas entre dois homens ou duas mulheres. Nem tão pouco considera a masturbação como uma possibilidade entre os casais, sejam eles heteros e/ou homossexuais.

Mencionar a atração erótica e a relação sexual entre pessoas do mesmo sexo pode ser considerado um fator inovador e diferenciador dessa Educação Sexual e parece que a **CMP** pára por aqui. Apresentar uma discussão sobre outras práticas sexuais (como o sexo oral, o sexo anal e a masturbação – individual ou mútua) inclusive no contexto da heterossexualidade, não tem sido comum na Educação Sexual infantil e tão pouco esteve presente nas duas coleções estudadas. No entanto, pergunto: a menção dessas práticas sexuais não seria mais adequada, dentro da lógica de assumir o sexo seguro como fundamental nas políticas de saúde e educação, de prevenção e de combate a proliferação de DSTs, HIV e AIDS? Em que medida o *status* conferido, nos livros didáticos e paradidáticos, à prática da penetração vaginal, não estaria reforçando a heterossexualidade e a sexualidade reprodutiva (apenas elas) como hegemônicas? Nos atuais tempos de HIV/AIDS/DSTs a Educação Sexual não deveria tanto privilegiar a discussão das práticas sexuais quanto abordar tipos de relacionamentos afetivo-sexuais?

De certa forma o privilegiamento da afetividade no ato sexual sugere os limites e as escolhas dessa Educação Sexual: parece que no nível do infantil prevalece a afetividade e a representação do “sexo por amor”. Certamente, outras instâncias educacionais e culturais promoverão pedagogias da sexualidade, a seu tempo e modo, que ensinarão o “sexo por prazer” e/ou por outros interesses “menos nobres” – por dinheiro, por exemplo. Tudo há seu tempo... Esses aprendizados são “coisas de adulto”... Parece que o livro paradidático, ao escolher este tipo de ES, acaba por reiterar uma fragmentação entre sentimentos amorosos, de um lado, e práticas sexuais, de outro, tão valorizada pelo discurso tradicional.

No entanto, essa abordagem que enfatiza o componente afetivo, favorece a leitura da homossexualidade distante das intencionais e comuns associações que lhes são atribuídas com a irresponsabilidade, a libertinagem, a safadeza, a promiscuidade – comuns nos discursos discriminatórios e intolerantes. Parece que ambas as coleções optam pela estratégia de

valorizar os sentimentos amorosos em detrimento dos sexuais. Sobre esse aspecto a CSS foi enfática. O título do seu Livro 06 é, sem dúvida, mais direto e demonstrativo da tônica que o texto vai seguir: “*Relação sexual: quando o amor faz a diferença*”. O enaltecimento do romantismo e da afetividade como justificativa para relação sexual é enfatizada na representação ilustrativa da capa do Livro 06: um homem e uma mulher jovens, nus, abraçados frente a frente (em plano lateral aos leitores). São envolvidos num coração contornado; o casal encosta as testas e olha-se mutuamente com aspecto de felicidade serena. No coração, acima, a esquerda, um passarinho canta, com os olhos fechados; a direita, um cupido olha a cena com fisionomia apaixonada; abaixo, dois conjuntos de três corações vermelhos pequenos (um de cada lado).

O texto inicia com as seguintes perguntas: “Mas, afinal, como acontece uma relação sexual? Porque as pessoas fazem sexo? O que elas sentem durante uma relação sexual?” (CSS, L06, p.04-05). Para essa discussão as duas páginas seguintes apresentam três ilustrações distintas: ao centro, um círculo reproduz a imagem do casal da capa, num close de seus rostos apaixonados; a esquerda uma mulher de casacos de pele, rodeada de folhas secas que caem de uma suposta árvore; a direita, um rapaz suando, de camisetas, diante de um ventilador, segurando em uma das mãos um copo de suco e na outra, um leque... Ao fundo um sol forte. A estratégia argumentativa desenvolvida para discutir a relação sexual inicia sugerindo que nosso corpo é capaz de sentir várias sensações [...] e diz que “cada pedacinho da nossa pele tem uma sensibilidade diferente”. Afirma que há regiões do corpo mais sensíveis do que outras, por exemplo, “um arranhão na nossa boca dói mais que o mesmo arranhão no nosso joelho” (CSS, L06, p.05).

A representação de sensibilidade corporal, presente na abordagem do texto, tem continuidade nas páginas seguintes (06 e 07). A ilustração mostra três jogadores de futebol, formando uma barreira para cobrança de falta, olhando assustados para bola a sua frente e, protegendo com as mãos a região do pênis e testículos. “Uma das partes mais sensíveis do nosso corpo são os nossos órgãos sexuais. Por isso tanto o homem quanto a mulher sentem mais dor ou prazer nessas regiões” (CSS, L06, p.06). Dor e prazer se fundem na lógica anterior sobre a sensibilidade corporal e, ambas antecedem a descrição do uso do corpo na relação e no ato sexual.

A descrição da relação sexual será feita a seguir (p.08 e 09). Embora o texto considere a importância da afetividade entre o homem e a mulher, esse “detalhe” é apresentado no momento em que conceitua o desejo (atração) – imprescindível às modificações corporais à relação sexual.

O que é desejo? É quando um homem e uma mulher sentem atração entre si e têm vontade de ficar sempre juntos, se abraçando, se beijando, fazendo e recebendo carinho, porque é gostoso tocar e ser tocado pelas pessoas que a gente gosta (CSS, L06, p.08).

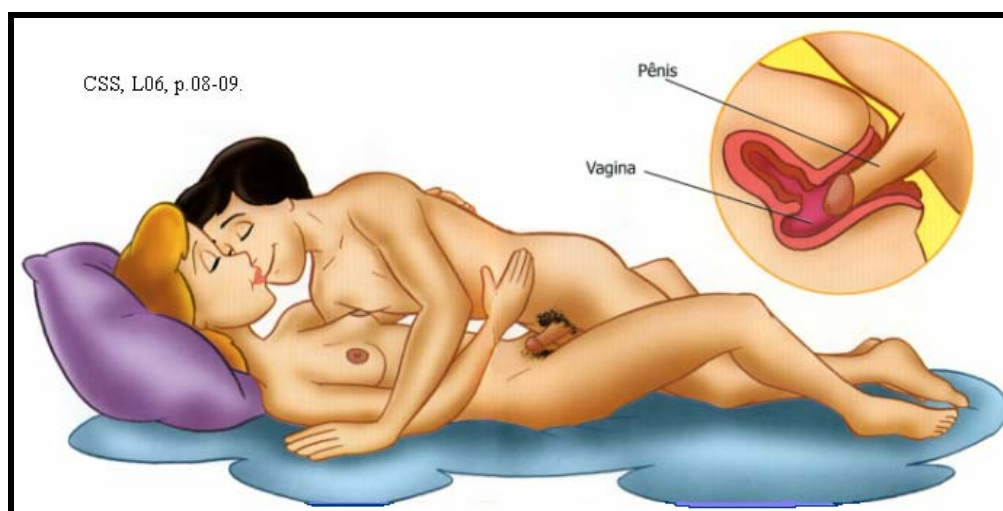


Figura 24 - “A Relação Sexual”, CSS, Livro 06 (LOPES, 2000, p.08-09).

Se, como mencionei anteriormente, a **CMP** considerava ‘a relação sexual’ um conjunto de eventos afetivos onde, entre outras atividades, haveria o coito (penetração vaginal), para a **CSS** a ‘relação sexual’ será sinônimo de ‘coito’. Duas ilustrações são apresentadas: um homem e uma mulher deitados, o homem sobre a mulher, ambos nus, mostrando o pênis ereto e a vulva. Num detalhe lateral, num círculo, é apresentado com pormenores do momento da penetração do pênis na vagina (CSS, L06, p.08 e 09).

A seguir, a **CSS** vai mostrar que assuntos considera importantes de serem discutidos, em seqüência, na Educação Sexual. Se a **CMP** logo após ter descrito a relação sexual entre um homem e uma mulher mencionou os casais homossexuais, para a **CSS** parece haver outros interesses e prioridades: a primeira preocupação é afirmar e sugerir que o orgasmo, entre o homem e a mulher, vai ocorrer “ao mesmo tempo”, ou seja, após o homem colocar o pênis dentro da vagina da mulher “eles ficam se mexendo porque assim eles sentem mais prazer; até o momento em que eles chegam ao orgasmo e o homem ejacula” (CSS, L06, p.09). A segunda preocupação é descrever as sensações prazerosas do orgasmo numa analogia com as brincadeiras infantis: a ilustração mostra um menino descendo, rapidamente, num tobogã, com aspecto de grande euforia:

O orgasmo é a sensação mais forte durante a relação sexual. É como se você fosse passear em um parque de diversão e gostasse muito de descer de tobogã. A medida em que você vai subindo as escadas o seu corpo também se modifica: o coração bate mais forte, dá aquela dorzinha de barriga, você fica mais sensível a todas as sensações e no momento em que você está

descendo essas sensações ficam ainda mais intensas. Ao chegar lá embaixo, você relaxa e seu corpo parece descansar (CSS, L06, p.10).

Um terceiro interesse é responder a questão “Por que as pessoas fazem barulho quando ‘fazem sexo’?” (CSS, L06, p.11). A ilustração mostra dois meninos recebendo presentes. Um menino segura um carro de bombeiros demonstrando contentamento e calma; o outro, com o pé direito sobre uma bola de futebol, levanta os braços e ri de modo eufórico. ”Cada pessoa tem um jeito de mostrar seu prazer durante a relação sexual. Não tem certo nem errado” (CSS, L06, p.10). A estratégia da Educação Sexual sugerida pela CSS é, novamente, a analogia:

Se você prestar atenção vai perceber que tanto você quanto seus colegas comemoram de forma diferente quando ganham presentes no dia do seu aniversário [...] Assim também as pessoas festejam de formas diferentes a relação sexual [...] (CSS, L06, p.10). (grifos meus).

O comentário final merece atenção: [...] “Independente do barulho e *da cara que elas fazem*, estão é felizes e sentindo prazer” (CSS, L06, p.10) (grifos meus).

Qual a necessidade dessa abordagem? Não bastaria mencionar as diferenças individuais, e, por extensão, trazê-las para o ato sexual? Se a Educação Sexual considera a relação sexual um ato privado, por que a preocupação com a fisionomia das pessoas? Quais as implicações e os efeitos da afirmação ‘sempre se está sentindo prazer’? Se o ato sexual, nas duas coleções é recomendado, sugerido e ensinado como atividade própria da vida adulta, porque essa ES insiste em esmiuçar detalhes de uma intimidade futura?

Cabe aqui mencionar que as questões que levanto, embora possam sugerir, de minha parte, uma discordância com a abordagem da coleção, visam discutir pelo menos dois impasses: primeiro, que a tônica da conversa (do debate escolar) deixa o lugar do coletivo (a sexualidade como temática de construção social e política) e assume o pessoal – o âmbito particular (das características e peculiaridades individuais)... Neste contexto essa ES corre o risco de se tornar uma terapia de grupo onde cada um fala de suas experiências e suas dificuldades pessoais. Segundo, neste processo aberto de subjetivação, de “esmiuçar” o pessoal” pode-se acabar por “obrigar” uma revelação pública daquilo que muitos consideram de foro íntimo... Um processo narrativo que, geralmente, fica nos limites da sexualidade hegemônica e do controle social/sexual daquilo que é permitido, daquilo que pode ser dito e admitido, reforçando as condutas de disfarce e ocultamento daquelas práticas e daqueles sujeitos que vivem as sexualidades não hegemônicas.

Em relação ao orgasmo, o aprofundamento da questão, novamente, pode ser observado na CSS (Livro 06, p.12) quando pergunta: “Todas as vezes em que as pessoas ‘fazem amor’ elas sentem a mesma coisa?” A ilustração mostra o rosto do mesmo garoto, em

três situações de contentamento diferenciado. Abaixo, três pistas de tobogã, uma maior do que a outra. A resposta: “Não, algumas vezes um orgasmo pode ser mais intenso do que outro, e pode acontecer uma relação sexual sem orgasmo” (CSS, L06, p.12). As discussões sobre orgasmo e aspectos pessoais da relação sexual podem ser considerados, por muitos/as educadores/as, pais e mães, aprofundamentos precoces da vida privada adulta. No entanto, a CSS, ao apresentar esta abordagem acaba por desatrelar a relação sexual do aspecto afetivo (apenas), ou seja, considera que as pessoas podem se envolver, sexualmente, por desejo, prazer, interesses financeiros, etc. Ao perguntar (p.13): “As pessoas só ‘fazem amor’ quando estão apaixonadas?”, permite considerar outras realidades da vida sexual humana. O texto responde que “Não, muitas pessoas ‘fazem amor’ por diversos motivos: porque *estão com vontade*, por *dinheiro*, porque *acham a outra pessoa bonita*, ou somente para *sentirem prazer* [...]” (CSS, L06, p.13) (grifos meus). Considerar e explicitar essas facetas da vida sexual humana é um aspecto inovador dessa ES e, me parece, mais realista. No entanto, a ilustração trata de voltar ao objetivo primeiro do livro, ou seja, resgatar a relação sexual atrelada ao sentimento amoroso. Para isso recorre a ilustração cujo texto mostra uma garota (loira), sentada na cama, abraçando apaixonadamente um travesseiro, sorridente, com os olhos fechados. Acima dela, corações vermelhos associam as representações do gênero feminino com certo sentimentalismo “próprio” e “esperado” nas mulheres. O texto encerra a discussão: “Mas quando você ama, a relação sexual, dá mais prazer” (CSS, L06, p.13).

Portanto, “*Quando o amor faz a diferença*” (p.14 e 15) é o título dado à última abordagem pretendida neste livro, ou seja, reforçar a idéia de que quando duas pessoas se unem para fazer algo que, na sua “essência” é prazeroso, se houver entre elas um sentimento de afeto, tudo será melhor. Novamente, a estratégia pedagógica utilizada é a da analogia com aspectos da vida e do interesse da criança. O texto afirma:

Se você for a um parque sozinho, você pode se divertir, pode até conhecer uma pessoa e brincarem juntos. Mas, se você for ao parque com uma pessoa de que você gosta muito, com certeza vai ser muito mais divertido. Você já sabe o que **ele** gosta, **ele** também sabe o que você gosta, vocês vão planejar **juntos** o que vão fazer, **um** faz companhia para o **outro**, lancham juntos, dividem as alegrias e medos (CSS, L06, p14-15). (grifos meus).



Figura 25 – “A construção da heterossexualidade”, CSS, Livro 06, p.14-15, (LOPES, 2000).

A ilustração mostra um casal, um homem e uma mulher, juntos, sentados num carrinho dentro de um trem fantasma. Ambos estão assustados, segurando as mãos.

Comentei que na **CMP** a linguagem neutra em gênero possibilitou uma utilização mais ampla do texto considerando, também, os relacionamentos homossexuais e, eventualmente, uma possível identificação das crianças com esse modelo de relacionamento sexual-afetivo. Contudo, na **CSS**, a forma da linguagem usada é restrita ao masculino. Neste caso, o que fica evidente é a demonstração da força que esta forma de tratamento ocupa – o *status* normatizador e hegemônico da retórica no masculino.

Embora não encontre nessa coleção (**CSS**) a preocupação de abordar o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo, entendo que este texto (como qualquer outro) pode permitir um exercício de deslocamento, ou seja, neste caso permite ensaiar um tipo de desconstrução da heterossexualidade. Querendo ser provocativa, vou me aproveitar da linguagem masculina do texto (que será rigorosamente mantida) através de uma simples mudança de um personagem da ilustração. Para isso, vou utilizar o texto do livro, adequando-o a homossexualidade, ou seja, apresentando a imagem de dois homens sentados no carrinho do trem fantasma. Essa simples troca de personagens, mantendo-se, basicamente, o texto original, poderia ajudar a demonstrar o caráter construído e inventado dos padrões hegemônicos da sexualidade?

Se você for a um parque sozinho, você pode se divertir, pode até conhecer uma pessoa e brincarem juntos. Mas, se você for ao parque com uma pessoa de que você gosta muito, com certeza vai ser muito mais divertido. Você já sabe o que **ele** gosta, **ele** também sabe o que você gosta, vocês vão planejar **juntos** o que vão fazer, **um** faz companhia para o **outro**, lancham juntos, dividem as alegrias e medos (CSS, L06, p14-15). (grifos meus).



Figura 26 – “A construção da homossexualidade”. TEXTO MODIFICADO
a partir de **CSS**, Livro 06, p.14-15, (LOPES, 2000).

Ao longo da história, nos processos de poder-saber que instauram os discursos legítimos e que garantem as representações positivas das identidades, a homossexualidade tem sido representada negativamente ou sobre tem prevalecido certo silêncio. Entretanto, a visibilidade conferida a esse tipo de relacionamento, nas últimas décadas, possibilita com que o sentido do texto “montado” nos pareça plausível e talvez até mesmo familiar. Essa tentativa de desconstrução na ES (que poderia acontecer em qualquer nível do ensino) se ancora numa

lógica de inteligibilidade que, nos dias atuais, assume os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. Embora ainda subordinado, a homossexualidade, demonstrado na narrativa construída do trem fantasma, “faz sentido” para muitos/as. Ou seja, o afeto mútuo e a convivência entre as pessoas são aspectos da vida que podem ser experimentados e deslocados (considerados igualmente válidos) tanto para os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo quanto entre pessoas do sexo oposto. Em ambas as situações esses sentimentos continuarão fazendo sentido.

A demanda pela discussão das sexualidades não-normativas (sobretudo a homossexualidade) parece inevitável e cada vez mais evidente, sobretudo se considerarmos que as identidades subordinadas tem sido visibilizadas no meio cultural. As mudanças sociais do final do século XX têm sugerido e criado condições para que as escolas se deparem com situações em que a discussão das sexualidades sejam problematizadas, quer seja pela determinação curricular (este aspecto mais incomum), quer seja pelo questionamento discente, quer seja pelas iniciativas de professores/as em atividades didáticas (como a que acabo de ensaiar).

Encerrando o Livro 06, (CSS, p.16) novamente a ilustração da capa se repete. O texto assegura os objetivos da união entre duas pessoas: “E esse é um dos principais motivos porque as pessoas se unem. Para construir uma história a dois, com sonhos, planos, confiança e respeito” (CSS, L06, p16). A partir daqui, o texto submete as ações seguintes da vida conjugal às inevitabilidades esperadas e desejadas pela cultura.

E os filhos devem ser fruto desse sonho porque foram criados em um momento de amor e prazer (CSS, L06, p16).

E assim a criança que está utilizando este livro paradidático é “preparada” para os assuntos seguintes: fecundação, a gravidez, o parto, a amamentação. Mas, antes disso, vamos a uma abordagem possibilitada pelo texto, retomando a **CMP**.

“**Mulheres só fazem amor com homens?**”⁶¹

Nos livros escolares (independentes de serem didáticos ou paradidáticos, voltados, ou não à Educação Sexual), a abordagem de outra orientação sexual que não seja a heterossexualidade é, praticamente, uma raridade. Embora os processos de educação informal,

⁶¹ Questão utilizada pela CMP (CANDIA, et al., 1996) para introduzir a discussão acerca dos relacionamentos afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo sexo (Livro 02, p.10).

onde destaco especialmente a mídia televisiva, nos últimos vinte anos tenham veiculado inúmeras situações onde a diversidade sexual tem sido relatada e visibilizada, esta temática ainda se constitui num tabu nos currículos escolares. É bem verdade que sua ausência já foi total. Em certa medida, hoje, embora o material didático impresso praticamente não aborde a homossexualidade, em contrapartida, nos espaços escolares, ouve-se, fala-se e vê-se essa sexualidade com mais frequência.

Nas últimas três décadas do século XX os movimentos gay, lésbico e *queer*, além de provocar uma pluralização da política de identidade no que se refere às suas reivindicações (que passaram a dar mais ênfase no acesso aos direitos civis) possibilitaram, também, a visibilidade de múltiplas facetas do gênero e da sexualidade que abalaram, fundamentalmente, a epistemologia sexual – as formas de se conhecer a sexualidade. Novas condições culturais permitiram que, no espaço escolar, tenha ocorrido, mesmo que timidamente, a emergência de certas alterações e inclusões curriculares no tocante as identidades sexuais e de gênero. Entre essas condições podemos destacar: a visibilidade e a repercussão política do movimento gay e lésbico no Brasil e no Mundo; o espaço que a temática vem ocupando nas mídias; o advento do HIV/AIDS e a “obrigatoriedade” de sua discussão em todo o contexto social; o surgimento e a expansão de grupos acadêmicos no país com pesquisas e publicações na área; a ainda tímida inclusão temática em cursos de formação de professoras/res; as políticas públicas de discussão da ES a partir dos PCNs.

Nas duas Coleções (**CSS** e **CMP**) a homossexualidade é a única prática mencionada de relacionamento além da heterossexualidade. Ambas diferem quanto a forma como são apresentadas em cada coleção: na **CSS**, que apresenta doze (12) exemplares, a homossexualidade aparecerá sendo caracterizada como questão polêmica ⁶², no Livro 12 (“*Perguntas e respostas - Quem pergunta quer saber*”) formulada a partir da curiosidade infantil; na **CMP**, o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo será mencionado, diretamente, quando da discussão sobre “relações sexuais” (L02 – “*O que papai e mamãe fazem?*”) a partir da pergunta “*Mulheres só fazem amor com homens?*” (p.10). Como mencionei anteriormente, neste mesmo livro, num momento anterior, quando se explica o que é “atração sexual” e como ela pode surgir em pessoas que desenvolvem carinho, respeito e afeto mútuos (por exemplo, “[...] uma amiga ou amigo preferido [...]”), o texto, por constituir-se de linguagem neutra em gênero, permite não apenas discutir o relacionamento entre

⁶² Essa denominação de “questão polêmica” é minha. A CSS se refere aos assuntos que serão tratados no Livro 12 da seguinte forma: “Já aprendemos muita coisa sobre sexualidade. Agora vamos tratar de alguns assuntos que normalmente são *motivos de dúvidas*, porque a gente ouve falar mas nem sempre entendemos bem o que é” (p.01). (grifos meus).

peças do mesmo sexo (em especial durante a adolescência), mas repito, possibilita visibilizar a homossexualidade e a identificação de alunos e alunas com essas situações e sentimentos. Ainda na **CMP**, no Livro 02 o “*Glossário*” apresentará os termos homossexual e lésbica; no Livro 04 a homossexualidade estará subentendida na seção “*Aos Pais*” (p.02) e na discussão sobre famílias (p.10-11).

Cabe então perguntar: Como a homossexualidade é representada nas duas Coleções?

Na **CSS** a temática é apresentada a partir da pergunta: “Porque quando os meninos são chamados de ‘bichas’, ficam tão irritados?” (10 anos) (**CSS**, L12, p.11) precedida por uma ilustração: um homem efeminado está diante de uma vitrine de loja observando um manequim feminino. Por ele, passam dois homens, lado a lado, caminhando que apontam para o rapaz como se estivessem falando dele. Parece que ambos conversam sobre o suposto sujeito homossexual com fisionomia de desagrado e reprovação.

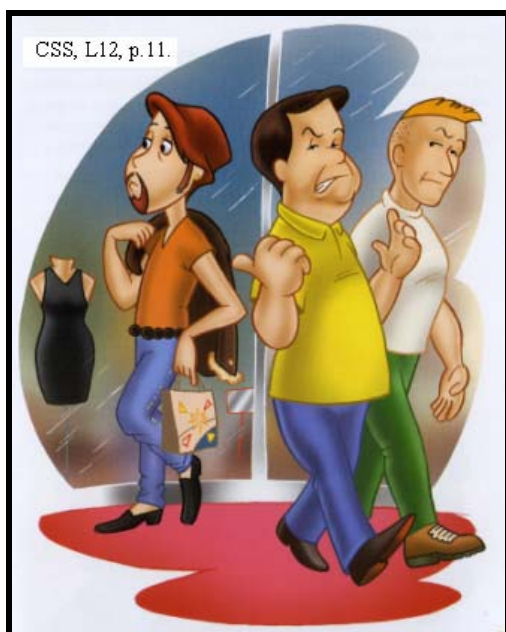


Figura 27 – “O sujeito homossexual”, **CSS**, Livro 12 (LOPES, 2000, p.11).

A **CSS** introduz a discussão a partir de uma representação comum de homens homossexuais como ‘homens efeminados’ – o que geralmente é denominado de “estereótipo da bicha” ou o “gay estereotipado”.

Antes de abordar a “resposta” dada a questão e suas possíveis implicações na representação da homossexualidade, gostaria de fazer um breve comentário acerca das comuns estratégias de conceder aos homossexuais (homens e mulheres) representações que acentuam o gênero oposto, o seja, homens feminino (as bichas) e mulheres masculinas (as sapatonas). Primeiro quero discutir a implicação

do uso da palavra ‘estereótipo’ à luz da teorização assumida nesta tese.

Na perspectiva pós-estruturalista “a linguagem e o discurso são centrais na teorização social” (SILVA 2000, p.111) Ambos não são apenas meras formas de comunicação, que refletem um suposto ‘real’ ou transmitem idéias e significados aos sujeitos... A linguagem e o discurso se constituem em instâncias que constroem os sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos. São determinados e determinam relações de poder uma vez que diferenciam, definem hierarquias e desigualdades. Portanto, os significados tidos como ‘verdadeiros’ são construídos no âmbito da cultura em disputas de poder.

Para os Estudos Culturais “a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas [...] a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p.29). As identidades sexuais e de gênero estão na cultura... São construídas na cultura através da linguagem e da *representação*. O jogo de poder define o que é “certo” e o que é “errado”... O que é “verdade” e o que é “mentira”. E, por ser cultural, tudo isso também é histórico, contingente, mutante.

A palavra chave, neste sentido, é representação e assim, o termo estereótipo é então problemático. Podemos partir do que registra o Dicionário, ou seja, estereótipo se trata de uma “idéia preconcebida; alimentado pela falta de *conhecimento real* sobre o assunto em questão” (HOUAISS 1.0) (grifos meus) e apegada, geralmente, ao essencialismo biológico (apego comum especialmente quando se aborda e justifica os ‘estereótipos de gênero’, ‘estereótipos sexuais’, ‘papéis sexuais’, ‘papéis de gênero’) ⁶³.

Chamo a atenção exatamente para a necessária existência de uma “verdade” sobre a qual o estereótipo estaria se baseando. Segundo a teorização em que me ancoro, não há uma representação que seja considerada “a” verdadeira (assim como não há uma identidade cultural tida como universal ou central aos sujeitos). O que temos são representações (ou uma representação) que, pelo jogo de poder que se estabelece no social para sua definição, assume o caráter de hegemônica. Por exemplo, podemos afirmar que na cultura contemporânea encontramos uma representação hegemônica para o gênero feminino e outra hegemônica para o gênero masculino. As demais, também são representações, inclusive aquelas pejorativas, ridicularizadas, negativas, subordinadas (definidas comumente como estereótipos). A inadequação do uso da palavra estereótipo nesta perspectiva é exatamente porque ele pressupõe e parte da comparação de uma representação que seja “a real”, “a verdadeira” na qual o suposto modelo (estereotipado) se baseia, imita. O estereótipo é uma representação que “desenha” o sujeito com uma economia de traços; então, ele enfaticamente recorre a determinados elementos para delimitar/apontar aquele que é seu alvo, mas não conta ou não lida, nem representa as possíveis diversidades e a complexidades do objeto que descreve. O estereótipo reduz a multiplicidade. Estou argumentando que todas as representações têm efeito de verdade. Tomaz Tadeu da Silva (2001b, p.51) afirma que o estereótipo é o resultado de uma economia semiótica. “No estereótipo, o outro é representado por meio de uma forma

⁶³ Moema Toscana (2000) discute as implicações dos “estereótipos sexuais” no contexto da educação. A autora usa a expressão para se referir “as manifestações de conteúdo inequivocamente sexista dos livros didáticos [...]” (p.30).

especial de condensação em que entram processos de simplificação, de generalização, de homogeneização” (p.51).

A CSS, ao escolher a ilustração de um homossexual efeminado estaria nos dizendo que é esta a representação de homossexualidade hegemônica? Ou é essa a representação problemática da homossexualidade – aquela que usurpa transgredir as fronteiras do gênero e assim, por tornar-se visível, afronta a sociedade? Até que ponto essa representação dificulta ou exclui os/as homossexuais com identidades de gênero esperadas para seu sexo – ou seja, homens masculinos e mulheres femininas? Essa questão talvez possa ser percebida se considerarmos que a CSS, embora discuta questões como o direito e a liberdade de exercer a sexualidade independente do modelo heterossexual, não retoma a representação apresentada, nem tão pouco, sugere que outras representações também são possíveis às pessoas que se relacionam sexual e afetivamente com pessoas do mesmo sexo.

A representação, adotada no livro, ao atribuir trejeitos femininos a um homem definido como homossexual, é indicativa do quanto a referência identitária pode estar ancorada no corpo. A identidade sexual do sujeito em questão é “deduzida” a partir de sua aparência de gênero feminino, ou seja, seu reconhecimento como não-heterossexual implica em ele não ser, aparentemente, masculino, másculo, macho... Homem.

No entanto, LOURO (2000c) lembra que “os corpos não são [...] tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das ‘evidências’ dos corpos” (p.15). Sem dúvida, a cultura estabelece relações entre as identidades (raciais, de gênero e sexuais) e determinadas “marcas” corporais que podem, contudo, ser questionadas.

Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma ‘marca’ definidora da identidade (LOURO, 2000c, p.14).

A essa pergunta (“como determinada característica passou a ser reconhecida e significada como definidora de certa identidade”?) podemos agregar outra questão: Como, em certa identidade (a homossexual, por exemplo) certo atributo (a feminilidade) é significado como inferior e/ou pejorativo? Isso aponta para como o processo de atribuir diferenças aos sujeitos é marcado por desiguais relações de poder. O homem efeminado soma à sua suposta identidade de homossexual a “negatividade” dos atributos femininos e, quando comparado com outros homens gays, sua posição de sujeito lhe confere uma experiência singular, uma diferenciada percepção da desigualdade, do preconceito, da significação diferenciada no interior da “mesma” identidade sexual, de uma representação marcada pela lógica de inteligibilidade de uma cultura misógina e homofóbica.

Ao contrário da **CSS**, a **CMP** vai mostrar pessoas homossexuais sem qualquer ênfase de gênero, sempre constituindo casais (pares) em convívio com heterossexuais, como mostra a ilustração (CMP, L02, p.10). É certo que as representações que remetem a “homens efeminados” e a “mulheres masculinizadas”, também pertencem à identidade homossexual, entre outras formas possíveis. No entanto, a **CSS**, na medida em que apresenta apenas esse modelo (o homem efeminado), poderia estar reforçando o entendimento de que, na sexualidade homossexual, desejar pessoas do mesmo sexo significa, também, desejar assumir atitudes esperadas culturalmente para o gênero oposto ao sexo biológico, na lógica do casal heterossexual – assumir os papéis que “garantam” um homem e uma mulher.

No social, “distintas e divergentes representações podem, pois, circular e produzir efeitos” (LOURO, 2000c, p.16). No entanto, parece que qualquer que seja a identidade cultural podemos falar na existência de “uma” representação hegemônica... Aquela que é tida como “a verdadeira”, como “a realidade”... E que certamente pode e deve ser contestada. A **CSS**, ao representar a homossexualidade pelo sujeito “bicha” estaria apontando para “a” representação hegemônica da homossexualidade? Estaria apontando para a representação suportável da homossexualidade? A suportabilidade dessa representação estaria ligada ao caráter pouco percebido, minoritário e/ou pitoresco, folclórico e divertido desses sujeitos?

Retomo a resposta dada à questão inicial [“Porque quando os meninos são chamados de ‘bichas’, ficam tão irritados”? (10 anos) (CSS, L12, p.11)]. A **CSS** traz à tona a relação entre linguagem coloquial (a gíria ‘bicha’) e linguagem formal (homossexual) preocupando-se em mostrar que o termo homossexual, assim como essa sexualidade (preferência sexual pelo mesmo sexo), está presente tanto em homens como em mulheres.

Chamar um homem ou um menino de ‘bicha’ é o mesmo que chamá-lo de homossexual. Os homossexuais são pessoas que têm preferência sexual por pessoas do próprio sexo. Homem com homem – homossexual masculino. Mulher com mulher – homossexual feminina (CSS, L12, p.11).

Assumindo um posicionamento discordante das imposições sociais e, mais ainda, colocando-se contra as normas que levam ao preconceito, a discriminação e a exclusão de algumas sexualidades, a **CSS** vai sugerir que as regras, ao serem impostas numa sociedade, levam as pessoas a “esperar” certos comportamentos tidos como corretos e normais.

Ainda hoje na nossa cultura é esperado que o homem se relacione sexualmente com uma mulher e vice-versa. Então muitas pessoas reprovam e condenam os homossexuais como se eles vivessem de forma errada. Mas cada pessoa tem liberdade de fazer suas próprias escolhas e isso não deve modificar no valor que elas têm como seres humanos. Criticar e rotular de homossexual uma pessoa pelo seu modo de agir, vestir, falar é querer impor

que somente o nosso modo de viver está correto, nos colocando como ‘donos da verdade’ (CSS, L12, p.11).

Embora o *status* que o tema ‘homossexualidade’ possui na CSS possa ser definido como secundário (afinal sua abordagem se dá apenas no último exemplar), considero que sua inserção, bem como a tônica apresentada na “resposta”, aponta para algumas questões importantes à Educação Sexual: 1. o tema homossexualidade deve e pode ser discutido na escola; 2. a homossexualidade é reconhecida como uma sexualidade possível e igualmente “correta”; 3. como valores educacionais o texto prevê o direito da liberdade de escolha sexual e desaprova a discriminação e a homofobia; 4. a sexualidade individual é desassociada do caráter e do valor de cada pessoa; 5. o texto explicita que há um jogo de poder na definição do que a sociedade considera certo ou errado.

Para ajudar a pensar sobre as representações da homossexualidade (e da construção das identidades sexuais) no interior da escola, Deborah Britzman (1996, p.79-80) nos aponta dois “mitos” comumente presentes: ao se referir a visibilidade de comunidades organizadas gays e lésbicas, afirma que muitas pessoas, na escola, têm receio de que a simples menção da homossexualidade (ou desses grupos) seria suficiente para encorajar essa prática, “influenciando” alunos e alunas – “jovens inocentes”. Essa representação, tem efeitos diretos sobre a ES e está assentada no pressuposto de que *não saber sobre eles/as* seria garantia segura de que a preferência de todos/as seria pela heterossexualidade (BRITZMAN, 1996, p.80; LOURO, 1999, p.138) ⁶⁴.

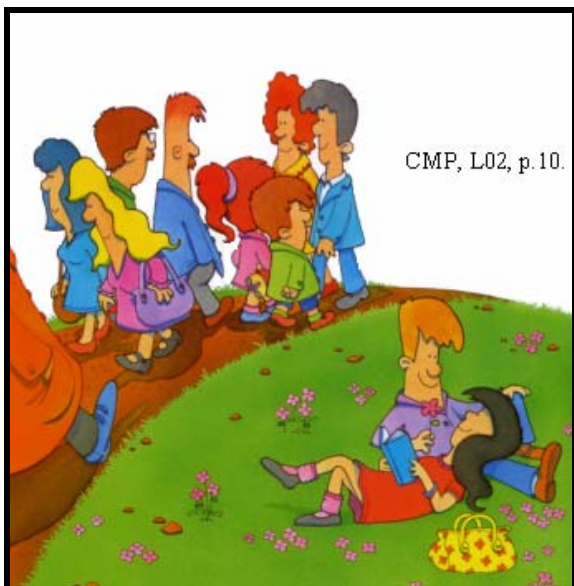
Na escola, o silêncio e a ausência de certa identidade podem contribuir para justificar e estimular a discriminação sobre seus sujeitos? Louro (2000c), ao falar sobre a homofobia, afirma que ela é “consentida e ensinada na escola” (p.29). Esse tipo de sentimento discriminatório,

[...] expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse ‘contagiosa’, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (p.29).

Como vimos, na (CMP - “*O que papai e mamãe fazem?*”, p.08-09), a homossexualidade é referida quando ocorre a discussão da relação sexual entre um homem e uma mulher a partir da pergunta: *Mulheres só fazem amor com homens?* (p.10).

⁶⁴ LOURO (2004b) ao mencionar o quanto, na sociedade atual, nos meios artísticos, na imprensa, na moda vem visibilizando “novas” sexualidades, comenta o efeito das Paradas de Gays e Lésbicas e dos Festivais MIX. Para a autora, esses eventos se constituem em “espaços de afirmação desses grupos e funcionam como referências materiais onde se constroem e veiculam representações positivas de novas identidades sexuais e de gênero” (p.207).

Acompanhando o questionamento há uma ilustração que mostra um casal deitados na grama de um parque: o homem sentado no chão entregando uma flor para mulher, e a mulher deitada em suas pernas, com um livro nas mãos. Ao lado, um caminho onde circulam várias pessoas: um casal de crianças – um menino e uma menina; duas mulheres lado a lado, dois homens lado a lado, um homem só. O texto afirma:



Habitualmente imaginamos um homem e uma mulher tendo relações sexuais. Mas, às vezes, não é assim. Alguns homens preferem estar com outros homens e, nesse caso, dá-se o nome de homossexuais. Já as mulheres que gostam de estar com mulheres são denominadas lésbicas. O que é mesmo importante é que cada pessoa escolha quem mais gosta e respeite as preferências dos outros (CMP, L02, p.10).

► **Figura 28** – “Casais de gays e lésbicas”, CMP, Livro 02 (CANDIA, et al., 1996, p.10).

Nesta CMP, na seção “Glossário” (do Livro 02), os termos ‘homossexual’ e ‘lésbica’ são definidos:

“HOMOSSEXUAL: homem que *quase sempre prefere* fazer amor com outro homem”. (CMP, L02, p.24) (grifos meus).

“LÉSBICA: mulher que *quase sempre prefere* fazer amor com outra mulher” (CMP, L02, p.24) (grifos meus).

Quais os efeitos da CMP utilizar o termo homossexual apenas para os homens? Usar a expressão “quase sempre prefere” para se referir ao relacionamento estabelecido entre as pessoas homossexuais... Qual o significado desse “quase sempre prefere”? Em que medida o texto sugere tratar-se de relacionamentos incertos, indefinidos, imprecisos, eventuais, não muito certos, de dúvida pessoal? Atrelar a relação homossexual e lésbica, ao interesse sexual eventual, pode levar a uma representação adjetivada pela fragilidade, incerteza e provisoriedade desses relacionamentos? Em que medida esse discurso tem sido usado como estratégia cultural de segmentos conservadores e moralistas da sociedade?

Na mesma Coleção (CMP) essa sugestão é de certa forma, amenizada quando, na seção “O que aprendemos” o texto concede aos casais homossexuais os mesmos sentimentos da heterossexualidade:

Desde que nascemos, e ao longo de toda a vida, precisamos e gostamos de estar com outras pessoas. Podemos ter sentimentos diferentes em relação aos outros: amizade, carinho, paixão e atração sexual... Eles podem surgir entre *um homem e uma mulher, entre dois homens ou entre duas mulheres* (CMP, L.02, p.23). (grifos meus) ⁶⁵

Na **CMP** a forma de relacionamento entre pessoas do mesmo sexo será novamente sugerida, quando da discussão acerca dos diferentes arranjos familiares apresentado nesta tese, no capítulo “A pluralidade pondo em xeque a norma”, na seção “*Nem todas as famílias são como a minha*”. Vou me ater agora, a representação que permite abordar a homossexualidade.

Em página dupla (10 e 11), uma ilustração mostra um prédio residencial, onde quatro janelas abertas, dispostas horizontalmente, lado a lado, mostram distintos arranjos familiares ⁶⁶. Interessante, em especial, a representação de família da segunda janela (ao lado): numa mesa, uma mulher adulta sentada, com uma das mãos apoiando um bebê



Figura 29 – “Duas mulheres e um bebê... Um tipo de família”, CMP, Livro 04, (CANDIA, et al., 1996, p.10).

nas costas. O bebê sentado é alimentado por outra mulher adulta, que está de pé, e lhe serve papinha com uma colher. O texto que precede as ilustrações não menciona, diretamente, a família formada por pessoas do mesmo sexo embora a imagem de duas mulheres com uma criança possa sugerir um casal de lésbicas.

Para a **CMP** o tema ‘homossexualidade’ voltará a aparecer, de modo sutil, na seção “*Aos Pais*” (do Livro 04 - “*Nada de Confusão!*” – que se propõe a abordar ‘temas de conflito’, que muitas vezes estão nas dúvidas das crianças). Todo o Livro 04 será norteadado pela ênfase ao respeito às diferenças. A questão familiar é retomada neste exemplar para

⁶⁵ Vou retomar a discussão acerca das famílias homossexuais no momento em que a Coleção volta-se a discutir a questão da “diferença”.

⁶⁶ Na primeira janela - um homem adulto sentado à mesa, segura um copo; ao seu lado uma criança estica o braço tentando alcançar um bolinho, trazido numa bandeja por uma mulher adulta que, de pé, parece servi-los. Na terceira janela – um homem, adulto, de pé em cima de um banquinho, com avental espana o pó de uma estante. Ao fundo, a porta se abre e aparece uma mulher adulta segurando uma pasta executiva. A sua frente uma criança com os braços abertos corre ao seu encontro. O homem observa a cena, olhando para criança da sua posição de trabalho. Na quarta janela – uma senhora idosa, de cabelos brancos, faz tricô olhando para TV a sua frente; uma menina, entre a senhora idosa e a TV, aponta para o aparelho, como se estivesse chamando atenção para algo. Ao fundo, no plano frontal, um homem adulto, sentado numa poltrona, lê um jornal.

discutir separação e divórcio. Entretanto, ao ilustrar a questão, a **CMP** reproduz duas falas de crianças onde os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo são visibilizados: “*Minha família tem o papai, o Carlos e meu irmão*” (CMP, L04, p.02).

Parece interessante pontuar que as coleções diferem quanto ao modo como inserem a temática homossexualidade em seus textos: na **CSS** o tema surge a partir da *negatividade*, ou seja, ligada ao preconceito (ainda que para criticá-lo) atrelada à inversão de gênero na figura do sujeito “bicha”. Na **CMP**, a homossexualidade surge a partir de uma *positividade*, ou seja, é apresentada a partir da afetividade e da possibilidade da atração erótica, do prazer sexual e do estabelecimento de relacionamentos conjugais entre pessoas do mesmo sexo.

Embora nas duas Coleções haja menção da homossexualidade como uma possibilidade de relacionamento para a sexualidade humana, essa não é a regra nas publicações infantis presentes na Escola. A ausência dessa representação pode nos fazer pensar nos possíveis efeitos dessa prática ou mais precisamente nos possíveis sentidos atribuídos a uma dada identidade quando, no currículo geral, ela não é referida, nomeada ou visibilizada. Sobre essa “deliberada” ignorância, Louro (1999) se manifesta quando discute a importância em se “*escutar*”, não apenas o que é *dito* sobre os sujeitos, mas perceber o *não-dito*, o que é silenciado sobre eles:

[...] nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda ‘eliminá-los/as’, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’. A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos ‘bons’ e confiáveis (p.67-68).

A ignorância deve ser analisada “como um efeito do conhecimento, de fato, como seu limite, e não como um estado originário ou inocente” (BRITZMAN, 1995, p.154). Talvez a ausência de informações acerca de certos aspectos da sexualidade não deva ser vista, simplesmente, como um não-conhecimento. Entendo que a ignorância pode se traduzir numa deliberada oposição ao saber. Esse “desejo de não saber” talvez aponte, por parte de quem o afirma, uma arrogante explicitação de “já saber o necessário sobre” ou uma incapacidade, uma pretensa má vontade e relutância para admitir e reconhecer a existência do “outro”, daquele que é diferente, do marginal. Neste sentido, a ignorância pode ser compreendida “[...]”

não como carência de consciência, mas como uma resistência ao poder do conhecimento” (LUHMANN, 1998, p.150) ⁶⁷.

Também é interessante considerar “o desejo pela ignorância como performativo” (LOURO, 2004a, p.69). Ou seja, quando o indivíduo manifesta a recusa pelo saber (por exemplo, falar, discutir ou saber sobre a homossexualidade) ele está também, supostamente, recusando (e se eximindo) de qualquer envolvimento com essa identidade. Como se ao afirmar: “Eu não conheço... Eu sou completamente ignorante em relação ao assunto gay e lésbico...” estaria também afirmando, “Eu não tenho nada a ver com isso” – ou seja, reforçando sua isenção em relação a esta identidade (isenção garantida pela ignorância) ⁶⁸.

Pensando na Educação Sexual, pergunto: A visibilidade de identidades e sujeitos subordinados no currículo escolar poderia tencionar os processos de produção da desigualdade e da exclusão a que estão submetidos? Guacira Louro (1999) faz nos refletir sobre essa situação:

A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às gozações e aos ‘insultos’ dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (p.68).

Para Louro (2000c), comentando Johnson (1996), a escola passa a operar com mais duas oposições binárias: ignorância *versus* conhecimento e *closeting versus* educação. “A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém ‘assuma’ sua condição de homossexual ou bissexual. [...] O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância” (LOURO, 2000c, p.30).

Ainda que seja uma referência ausente ou esporádica no contexto do currículo escolar, a homossexualidade torna-se imprescindível como identidade cultural na medida em que remete e acentua a sua representação oposta (a heterossexualidade), sobretudo no que diz respeito aos modelos hegemônicos de família, relacionamentos amorosos, práticas sexuais, sujeitos, estilos de vida. Ao colocar o sexo no discurso (FOUCAULT, 1993) as pessoas e as instituições sociais constroem não apenas as identidades hegemônicas, mas as subordinadas.

Assim, podemos compreender por que as identidades ‘alternativas’, mesmo quando excluídas ou negadas, permanecem ativas (e necessárias): elas se constituem numa referência para a identidade heterossexual; diante delas e em comparação a elas a identidade hegemônica se declara e se sustenta (LOURO, 2000c, p.31).

⁶⁷ Essa discussão, que coloca em xeque a deliberada ignorância das identidades subordinadas tem sido desenvolvida por teóricas/os *queer*, entre elas LUHMANN (1998), BRITZMAN (1995), LOURO (1999, 2004a). No capítulo 06, desta tese, quando discuto uma “Abordagem *Queer* à Educação Sexual”, retorno a essa questão.

⁶⁸ Ver SOARES (2003) que discute os significados da “ignorância” sobre a homossexualidade, presentes nos depoimentos de jovens que assistiram o programa “Fica Comigo Gay”, da MTV.

Quando Foucault afirmou que a história da sexualidade é, na verdade, a história dos discursos produzidos acerca da sexualidade, que constroem os sujeitos, seus corpos, suas identidades, suas práticas, parece que nos deparamos com um impasse quando nos colocamos diante do insistente “silêncio” da Escola em relação aos aspectos subordinados da vida sexual humana. WEEKS (2000) lembra que Foucault, ao fazer a crítica à “hipótese repressiva”, mostrou como a sexualidade “não pode ser caracterizada como um ‘regime de silêncio’, mas, ao contrário, como um constante e historicamente cambiante incitamento ao discurso sobre o sexo” (p.51).

Parece-me que a explicitação das identidades subordinadas, comumente ausentes dos currículos escolares, pode se constituir num primeiro passo à uma Educação Sexual voltada a minimizar as desigualdades sociais. As Coleções apontam para condições históricas atuais, sobretudo para relacionamentos afetivos e sexuais entre pessoas do mesmo sexo na medida em que tornam visíveis tais identidades.

É em (“*História da sexualidade – A vontade de Saber*”) que Michel Foucault manifesta-se sobre a Educação Sexual de crianças e adolescentes quando comenta os colégios do século XVIII. Para o autor a sexualidade infantil era vista como um problema público num tempo em que “[...] os professores se voltam aos alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes” (p.30-31). A escola e a educação sexual eram planejadas sob total controle que

nela o pecado universal da juventude nunca deveria ser praticado. E em todas essas medidas a criança não deveria ser apenas um objeto mudo e inconsciente de cuidados decididos exclusivamente entre adultos; impunha-lhes um certo discurso razoável, limitado, canônico e verdadeiro sobre o sexo – uma espécie de **ortopedia discursiva** (FOUCAULT, 1993, p.31)

No entanto, utilizando sua crítica à “hipótese repressiva” Foucault questiona a representação de uma escola que, historicamente, tenha se silenciado sobre a sexualidade.

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de (p.31) implantação diferentes; codificou conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerra-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas [...] (FOUCAULT, 1993, p.32).

É a partir do século XVIII, segundo Foucault (1993), que as sociedades ocidentais, sobretudo elas, criaram e impuseram à sexualidade infantil e adolescente, “inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas” (p.32). Na resistência a esse movimento de ocultação escolar da sexualidade parece-me que a intencional explicitação das identidades subordinadas, comumente ausentes dos currículos escolares, pode se constituir num primeiro passo à uma Educação Sexual voltada a minimizar o preconceito sexual. As Coleções apontaram para condições históricas atuais, sobretudo aos relacionamentos afetivos e sexuais entre pessoas do mesmo sexo, mostrando lógica e inteligibilidade, na medida em que tornam visíveis essa identidade nas representações contidas em seus livros.

Capítulo 3. O “casamento” perfeito.

“Fecundação – o casamento perfeito entre o óvulo e o espermatozóide”. Esse é o título do Livro 07 da CSS que vai discutir aspectos biológicos da sexualidade: fecundação, ovulação, poluição noturna, maturidade sexual, menstruação. Sua capa mostra a ilustração de um óvulo que olha um espermatozóide (sptz) sorridente, levantando um troféu de 1º lugar, rodeado de outros sptz decepcionados. A abordagem pedagógica escolhida baseia-se em algumas representações que valem a pena examinar: primeiro, a representação do sptz sorridente, erguendo um troféu de primeiro lugar sugere que houve uma disputa onde apenas um venceu (aquele que chegou primeiro ao óvulo). Sobre essa representação é possível fazer algumas considerações.

Figura 30 – “Fecundação”, CSS, capa do Livro 07, (LOPES, 2000). ▶



Sabe-se que não é o primeiro sptz que chega ao óvulo que consegue entrar no gameta feminino, nem tão pouco o que consegue a façanha o faz apenas com o esforço próprio. Milhares de sptz juntos vão liberando uma enzima (hialuronidase) localizada em suas cabeças que, lentamente reage com as células da membrana do óvulo permitindo uma região porosa à entrada de um gameta masculino. Geralmente, espermatozoides que chegam depois desse trabalho coletivo de preparação/degradação da membrana ovular é que conseguem entrar no óvulo, possibilitando a fecundação (união dos núcleos dos gametas).

O Livro 08 da CSS (“Gravidez – a magia da vida”) discute novamente a fecundação (p.02-03). Afirma que ela é “o encontro do óvulo com o sptz”. A seguir, faz a pergunta: [...] por que somente um consegue fecundar o óvulo? (CSS, L08, p.03). A CSS ao responder a questão vai esclarecer o processo químico que leva à degradação do óvulo (que de certa forma deixou de ser mencionado e explicado no livro anterior).

[...] em volta do óvulo existe uma camada que parece uma gelatina. Todo sptz leva em sua cabeça um líquido para dissolver essa camada e assim conseguir penetrar o óvulo (CSS, L08, 03).

Tal informação parece que se tornaria mais apropriada e desejada, exatamente no exemplar que se propõe a discutir a fecundação (L07) e não no exemplar sobre a gravidez (L08). Mas mesmo assim, o equívoco biológico persiste sobretudo, pela ênfase que concede

na representação de *competição* entre os gametas e da representação do *sucesso pelo esforço único*.

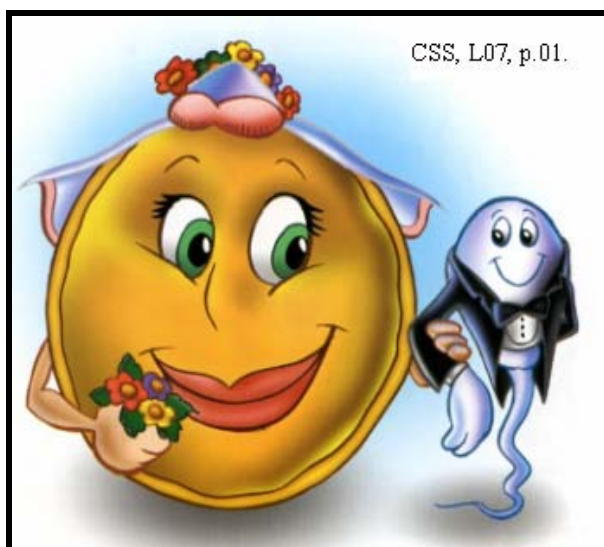
Que problematizações, a partir dessas representações, podem ser pertinentes na Educação Sexual? Penso que um exercício de desconstrução poderia iniciar pela explicitação dos pólos: trabalho/esforço individual *versus* trabalho/esforço coletivo. Um sptz sozinho não conseguiria romper a membrana do óvulo. A ilustração reforça este equívoco, pois mostra um sptz, feliz, dentro do óvulo, enquanto outros seis (apenas) tentam e falham, literalmente dando com a cabeça num obstáculo intransponível – mesmo que a ilustração seja vista como correta, no que se refere ao sptz dentro do óvulo (afinal, apenas um gameta entra, ou melhor, apenas sua cabeça - que contém o material genético se unirá ao óvulo) e a cauda ausente.

Onde está o núcleo do óvulo? O texto diz que a cauda se desprende porque não é mais necessária – lá dentro o sptz não precisará se mover – reforçando ainda, que ele “*chegou ao seu objetivo*” (CSS, L08, p.03). No entanto, o objetivo é a fusão nuclear, que é imediata e, através dela, se fará a mistura dos genes (mencionada no livro anterior - 07). Se for exatamente a fusão dos núcleos (do óvulo e do sptz) que define a fecundação por que a CSS não enfatiza este aspecto? Que efeitos essa simplificação do processo, (onde apenas um sptz fecunda o óvulo – também presente na **CMP**) exerce sobre o aprendizado infantil? Como podemos significar essa “simplificação”? Seria uma evidência de que a ES proposta nas duas coleções subestima a capacidade das crianças de entenderem a fecundação em sua complexidade?

Ainda que os aspectos de ordem biológica possam ser destacados (e problematizados), me parece que aspectos culturais da representação, utilizada pelo livro, são profícuos à discussão. Maria Teresa Citeli (2004) afirmou que os gametas podem ser vistos como “fontes de metáforas de gênero”, sobretudo quando observamos o caráter ativo do elemento masculino, o caráter passivo (receptor) do componente feminino (o óvulo) e a competição entre os componentes masculinos. Quais os efeitos de, por um lado, a abordagem competitiva, individualista e vitoriosa e, por outro, a abordagem solidária, coletiva e igualmente vitoriosa?

Parece que a representação de competição caminha no sentido a explicitar e a fortalecer a idéia de sucesso reprodutivo – um aspecto cultural também presente na construção da masculinidade. Neste sentido, a possível implicação representacional do desenho da capa e da ilustração da página 01 apontam para o enaltecimento do casamento institucionalizado nos moldes da heterossexualidade: o óvulo (desenhado como uma noiva) e um sptz (o noivo – vestido de fraque) sugerem, não apenas o ‘casamento perfeito’ mas, por conseguinte, o ‘relacionamento perfeito’ (a heterossexualidade). A cena de casamento, onde os gametas estão

de braços dados, apóia-se num texto que sugere o vínculo conjugal como antecedente obrigatório da maternidade e da paternidade pretendidos pelo casal:



“Para que o bebê seja formado é necessário o encontro de um espermatozóide com um óvulo” (CSS, L07, p.01).

O nascimento dos filhos e filhas parece que será justificado, tanto em decorrência da união do casal (ou seja, de uma conjugalidade formal) quanto dos laços afetivos estabelecidos entre eles.

◀ **Figura 31** – “O casamento perfeito”. CSS, Livro 07, (LOPES, 2000, L07, p.01).

Que outras formas de relacionamentos estariam excluídos dessa representação que, além de estabelecer uma fórmula de casamento “perfeito” a vincula como antecedente tácito para maternidade/paternidade? Assim, o passo seguinte dessa Educação Sexual será o empenho numa continuidade discursiva que se empenhará em apresentar o conjunto de preparativos e as expectativas ao nascimento de uma criança.

Quando um casal se ama [...] Aumenta a família ⁶⁹

No Livro 08 da CSS (“*Gravidez: a magia da vida*”), a capa apresenta um homem que abraça e escuta a barriga de uma mulher grávida, onde está esquematizado um bebê, já de cabeça para baixo. A mulher está nua e seu rosto não aparece. Na página seguinte, a ilustração mostra um casal (homem e mulher) ambos sentados frontalmente, com as mãos dadas, conversando. Acima deles, três balões ilustrativos mostram figuras que sugerem o teor da conversa: uma mamadeira; mochila com livros; um berço de nenê:

Agora nós já sabemos que as pessoas podem fazer ‘sexo’ somente para sentir prazer. Por isso *é muito importante o casal definir se quer ter um filho, caso contrário deve evitar a gravidez*. O ideal é que todos os *filhos fossem planejados* porque *a vida é uma magia que deve ser sempre desejada* (CSS, L08, p.01) (grifos meus).

⁶⁹ Este sub-título é uma adaptação a frase afirmativa da CMP, L03, p.04.

A partir do texto a maternidade/paternidade não são representados como eventos compulsórios. A **CSS** considera tanto a possibilidade dos filhos/as serem fruto da “escolha” do casal (e não vontade apenas de um cônjuge); quanto haver a possibilidade de um planejamento prévio da gravidez; quanto, ainda, admitir a anticoncepção como integrante desse processo.

Vejamos a frase final: “[...] O ideal é que todos os filhos fossem planejados porque a vida é uma magia que deve ser *sempre desejada*” (CSS, L08, p.01) (grifos meus). Qual o efeito da expressão “sempre desejada”? Ela é uma apologia à gravidez ou reforça o pressuposto de que os filhos devem ser sempre resultados de escolha? E no contexto da cultura (que nos apresenta possibilidades, que define normas, que regula a vida humana...) é possível pensar que alguma escolha possa ser feita completamente isenta e livre das representações sociais existentes?

Uma vez concebida a gravidez, a **CSS** apresenta o período de desenvolvimento da criança, no útero (p. 04 e 05 - “*A vida do bebê no útero*”). O texto faz menção ao útero, ao líquido amniótico, ao cordão umbilical e a placenta. A função da placenta é explicada destacando a ligação entre a mãe e o feto. No meu entendimento a representação mais marcante no texto seja a ênfase concedida à “responsabilidade da mãe” para o bem estar da criança.

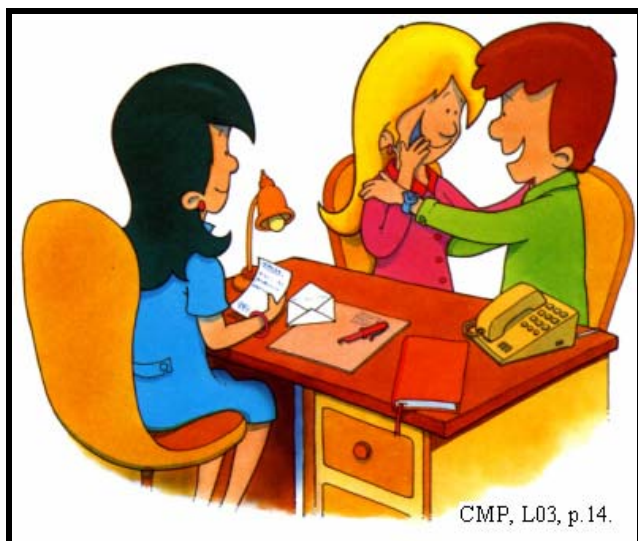
[...] Principalmente durante a gravidez a mãe deve evitar o consumo de cigarro, álcool e outras drogas para não prejudicar o feto, pois essas drogas chegam à ele através da placenta (CSS, L08, p.04) (grifos meus).

O texto continua (CSS, L08, p.05) dizendo que o feto recebe apenas sangue da mãe. Fala do líquido amniótico que mantém a pele do feto úmida, a temperatura estável para que não sinta nem frio nem calor; “[...] protege de pancadas e machucados *no caso da mãe bater a barriga* em algum lugar” (CSS, L08, p.06) (grifos meus).

A ilustração mostra uma mulher grávida, sentada numa poltrona, tendo a sua frente, ajoelhado no chão, um homem que brinca com sua barriga com um chocalho de criança na mão. O texto inicia dizendo que o bebê não respira ar. “*O corpo da mãe dá todas as condições para que o bebê se desenvolva bem fisicamente: proteção, alimento e tranquilidade. Cabe aos pais e a família do bebê oferecer o amor e a segurança para que ele se sinta amado e seguro antes e depois do seu nascimento*” (CSS, L08, p.06). (grifos meus).

Na Coleção **CMP** essa preocupação em dar ênfase ao papel da mulher no bem estar da criança também estará presente. No Livro 03, (“*E de onde saiu este bebe?*”) o título “*A mamãe espera um bebê*” (p.14) começa perguntando como uma mulher sabe se está grávida. O plano

central apresenta a ilustração de um casal diante de uma médica (que abre um envelope – exame) recebendo a notícia da gravidez. Ambos (futuro pai e futura mãe) estão felizes ⁷⁰. Na página seguinte (15) a responsabilidade da mãe é então ressaltada no exato momento que a gravidez é identificada:



Neste dia, a mãe tem uma grande alegria [...] Começa então a *cuidar mais de si*, para que o futuro bebê possa *se formar sem problemas*. Sua *alimentação* deve ser boa e variada. É bom *praticar exercícios físicos*, para estar *em forma*, e *não tomar medicamentos* que prejudiquem o embrião e o feto. Se a mãe fuma, deve *deixar de fumar* [...] (CMP, L03, p.15) (grifos meus).

◀ **Figura 32** - Resultado do exame de gravidez. CMP, L03, p.14 (CANDIA, et al., 1996).

A ilustração seguinte mostra uma mulher grávida, de corpo inteiro, nadando de costas numa piscina, numa demonstração do empenho pessoal em garantir um corpo saudável à criança e à gravidez.

Karin Klein (2003) em sua Dissertação de Mestrado, discutiu como os discursos que definem “o que é ser mãe”, em nossa cultura, proliferam cada vez mais. Eles incitam as mulheres, quase que exclusivamente, a cuidar da sua saúde e da de sua prole, a amamentar segundo as crenças vigentes ou até mesmo a responsabilizar-se integralmente pelo acompanhamento e fiscalização da educação das crianças. Neste processo, Klein (2003) menciona como o *Manual do Programa Bolsa-Escola* concede visibilidade a essa *mulher-mãe* responsável pela educação dos/as filhos/as, quando afirma que delas depende,

[...] a melhoria das condições nutricionais das crianças; melhoria do desempenho escolar; menor abandono escolar; maior aprovação escolar; maior envolvimento comunitário; redução da incidência de trabalho infantil. E, para concretizar tais efeitos, o Programa parece lançar mão de ‘verdades’ que re/posicionam ‘naturalmente’ as mulheres como mães a partir de imperativos que circulam persistentemente em nossa cultura (KLEIN, 2003, p.23).

Nas duas coleções parece que a chegada dos/as filhos/as sempre se constituirá em positividade:

“Neste dia, a mãe tem uma grande alegria [...]” (CMP, L.03, p.15).

⁷⁰ Repito a ilustração (CMP, L03, p.14), na discussão do capítulo 04, sobre a representação do “casal solidário”.

Na medida em que as coleções mencionam a importância da família para garantir à criança condições subjetivas e materiais para o seu desenvolvimento os livros acabam por delimitar os contornos dessa “família ideal”. Para isso utilizam-se dos enunciados que reforçam “[...] o amor e a segurança para que ele se sinta amado e seguro antes e depois do seu nascimento” (CSS, L08, p.06) ou quando insistem na necessidade de assegurar à mulher um período de gravidez saudável, ou seja, “[...] cuidar mais de si, para que o futuro bebê possa se formar sem problemas [...] alimentação boa e variada [...] praticar exercícios físicos [...]” (CMP, L03, p.15).

Retomarei as representações acerca da “família ideal” na seção “*É hora de nascer e maternar*”, neste capítulo.

Queremos um bebê! ⁷¹

A ilustração mostra um casal abraçado no sofá, com um pequeno coração vermelho desenhado sobre suas cabeças. Ambos se imaginam ao redor de um bebê, sentado numa cadeirinha de refeição, com um prato de comida, segurando uma colherinha. O texto afirma: “Quando um casal está apaixonado, costuma querer viver na mesma casa [...] Também gostam de dormir no mesmo quarto e fazer amor” (CMP, L02, p.11). A representação hegemônica de família não apenas é sugerida, mas o texto aponta, nas sutilezas dos seus significados, para outras representações: o amor romântico, a inevitabilidade de filhos no casamento, o sexo procriativo, a heteronormatividade, a co-habitação, a afetividade e solidariedade entre o casal.

Todavia, é possível perceber que a família não é o foco temático principal desse Livro 02, intitulado “*O que papai e mamãe fazem*”. A temática que pode ser definida como “principal” do livro, conforme seu título sugere, é o processo de construção da intimidade que culmina na relação sexual (discutido no capítulo 02, desta tese). A ênfase do Livro é na necessária existência de afeto entre os cônjuges para “justificar” um envolvimento sexual, corporal. Um processo gradual que deve se iniciar com carinho, respeito e a troca de afetos.

As duas crianças ao verem um casal trocando beijos num banco de praça (CMP, L.02, p.05) são instigadas a pensar que a troca de carinho entre as pessoas deve se iniciar com os

⁷¹ Utilizo, aqui, como subtítulo, a mesma frase que a CMP (Livro 02) usa para iniciar a discussão acerca da relação sexual e, posteriormente, falar sobre diferentes famílias.

pais e com os irmãos para que, mais tarde, “quando os meninos e as meninas já forem um pouco maiores, comecem a se interessar por outros familiares” (CMP, L.02, p.05).

É neste mesmo volume (CMP, L02) que é mencionada a existência de casais homossexuais. Mas, essa menção não ocorre quando o texto se refere a família, e sim, ao referir e descrever a relação sexual (o coito, o ato sexual). Embora a CMP mencione o relacionamento homossexual, tornando-o visível (o que costumeiramente não ocorre nos livros didáticos, paradidáticos e no currículo escolar em geral), esse tipo de conjugalidade não é apresentada como uma organização familiar. A coleção opta pela caracterização afetivo-sexual à homossexualidade que prevalecerá em detrimento da caracterização conjugal-institucional (explicitada a partir da heterossexualidade e da reprodução).

Portanto, o texto (CMP, L02, p.10) que introduz a discussão acerca dos arranjos familiares o faz a partir da ênfase ao ato sexual na vida de um casal. Observo, novamente, que a continuidade (e justificativa) da união amorosa agora parece estar atrelada a lógica de uma futura e compulsória maternidade e paternidade. O destino da união amorosa, que culmina com a constituição da família, é a reprodução: “Agora que estão juntos, vão ter um bebe?” (CMP, L02, p. 11).

A representação dos/as filhos/as como uma questão de tempo na vida de um casal, é fortalecida. No plano superior da página, o casal divide atividades domésticas (o homem, de avental, diante do fogão mexe uma panela com a colher enquanto lê um livro de receitas; a mulher de avental corta legumes numa tábua de cozinha). “Depois de viverem assim durante algum tempo, e se concluem que se dão bem, alguns casais pensam que gostariam de ter um bebê, formando assim uma **família** maior” (CMP, L02). O texto continua chamando a atenção para a importância da decisão de ter filhos e das responsabilidades, de ambos, no sustento e na educação (CMP, L02, p.12).

Após apresentar métodos de anticoncepção como estratégia de planejamento familiar ⁷², a Coleção menciona e explica as possibilidades de aumento da família por outras técnicas não “naturais” (a técnica de fecundação artificial, por exemplo) (CMP, L.03, p.09). No plano central, uma ilustração mostra um trem (ou ônibus) onde um casal segura um bebê. A mulher é ruiva, o homem é loiro e a criança é negra. No banco da frente, uma menina branca, cabelo castanho escuro, sentada, segurando um livro aberto (como se estivesse lendo) olha sorridente para trás, e ao seu lado, de pé no banco e totalmente voltado para trás, um menino ruivo também sorrindo, observa o casal. O texto afirma “Também se pode ser pai ou mãe se o casal

⁷² Discutirei as representações acerca da abordagem contraceptiva das Coleções, e seus possíveis efeitos, na seção: “Decidimos Esperar!”.

decide receber em sua casa, um menino ou menina que necessite de uma família. A isso damos o nome de **adoção**” (CMP, L03, p.09).



Figura 33 - “Adoção”, CMP, L03, p.09 (CANDIA, et al., 1996).

Quais os possíveis efeitos da representação da “criança adotada”? Em que medida o texto pode ser visto como racista ou não-racista, quando apresenta a adoção de um menino negro? Mesmo que pareça positivo o fato de um casal “branco” adotar uma criança negra o texto estaria enfatizando que as crianças abandonadas e negligenciadas do país, são negras? E essa rejeição...? Quais os significados culturais construídos em relação ao abandono infantil e os processos de adoção no país?

Muitos aspectos poderiam ser trazidos à tona, entre eles: a redução da desigualdade social e econômica, o aumento da escolaridade dos pais, o planejamento familiar com paternidade responsável, a responsabilização dos pais que maltratam ou negligenciam seus filhos, etc. Talvez um reflexo da inexistência de políticas públicas ou de soluções a essa questão, seja a recente decisão do Dr. Siro Darlan (Juiz da Primeira Vara da Infância e da Juventude, do município do Rio de Janeiro). No dia 23 de março de 2004, ele decidiu que em seu Juizado, aqueles e aquelas que pretendessem adotar uma criança não poderiam mais escolher a cor da pele ou idade. Para ter uma adoção imediata, deveriam escolher crianças maiores de 04 anos, negras ou mestiças (perfil da maioria das crianças abandonadas nos abrigos da cidade e com condições de serem adotadas).

A decisão do Juiz justificava-se na indisponibilidade de crianças que atendessem às opções da imensa maioria dos futuros pais, ou seja, crianças brancas e menores de 01 ano. Essa preferência revela um “perfil restritivo de adoção” no país, também observado pesquisadora Lídia Weber ⁷³. Parece que gênero e raça perpassam a representação hegemônica que prevalece acerca da criança a ser adotada: os pais e mães adotantes querem “um bebê com até três meses, menina e branca” (WEBER, 1998 apud ROLIM, 2001) ⁷⁴. Mas, esse “perfil restritivo de adoção” representa o preconceito racial?

⁷³ Pesquisa realizada pela psicóloga e professora Lídia Weber (1998), da UFPR (Universidade Federal do Paraná). Durante o período de 1990 e 1995 pesquisou 311 famílias adotivas espalhadas por 105 cidades brasileiras (ROLIM, 2001).

⁷⁴ Retomarei a discussão de gênero, sexualidade e raça quando da discussão acerca da “Criança e Infância” representada na educação sexual dos livros estudados.

Para WEBER (1998) o número de pessoas e/ou casais brancos, que adotam crianças, é significativamente maior do que o de negros: mães adotivas (96,2% das mães são brancas, 3,1% são pardas, e 0,2% são pretas); pais adotivos (85,5% são brancos, 12,8% são pardos, e 1,2%, pretos). Casais negros, raramente, estão nas filas de adoção ⁷⁵. A autora conclui com sua pesquisa que o número de crianças negras sendo adotadas é maior do que o número de pessoas e/ou casais negros adotando. O que aponta para o fato que as crianças negras (quando adotadas) o estão sendo por pais e mães brancos/as.

A pesquisa de Joice Vieira (2003) nos apresenta uma questão que deve ser considerada quando discutimos possíveis atravessamentos do preconceito racial na adoção brasileira. Os significados associados à escolha da raça da criança adotada, necessariamente, não encontram no racismo a explicação mais forte. Ela constatou que tanto os poucos casais negros que adotam, preferem filhos igualmente negros, quanto os casais brancos também preferem filhos igualmente brancos. Para ela, não se trata meramente de discriminação racial. Há neles (nos pais e mães) “o desejo de imitar a biologia, ou seja, encontrar crianças que se aproximem do biótipo que supõem que um filho biológico deles teria”. Esse é o mesmo argumento usado por Lauro Monteiro Filho (2004) quando discorda da decisão do Juiz Siro Darlam. Para Monteiro Filho (2004):

[...] a primeira pergunta feita pelos pais após o nascimento de seu filho é, ele é normal? [...] A segunda pergunta é, com quem ele se parece? E logo as semelhanças são procuradas. Isso é o que acontece com os pais biológicos. E por que pais que não podem gerar filhos pensarão diferente?

Decidimos esperar!

A Coleção **CMP** trata o assunto da anticoncepção como uma temática integrante da discussão sobre “ter filhos” ou “não ter filhos”, coerente com o texto que prevê a possibilidade da escolha do casal diante de um planejamento familiar. E talvez seja por isso que a anticoncepção aparece no Livro 02 (“*O que papai e mamães fazem?*”), no título “*Decidimos esperar*” logo após a discussão sobre “relação sexual” (lembro que a gravidez será abordada no Livro 03).

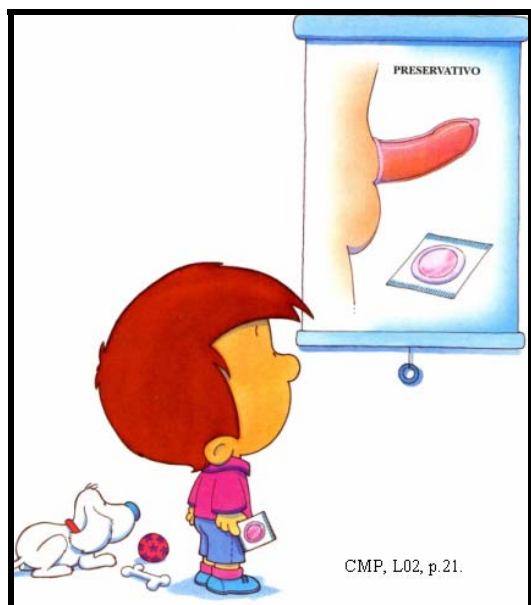
⁷⁵ Sobre isso Sueli Carneiro (presidente da ONG Geledés - Instituto da Mulher Negra) afirma que, “os negros têm a adoção incorporada em sua estrutura familiar de uma maneira informal. Ela cita as famílias negras às quais se agregam frequentemente crianças de outras famílias. A família burguesa nuclear ainda é um modelo distante da maioria da nossa população” (ROLIM, 2001).

As duas crianças (protagonistas da **CMP**) aparecem diante do/a leitor/a com ar interrogativo; a menina com os dedos da mão como se estivesse fazendo uma conta. No texto superior questionam: “– Cada vez que se pratica o coito aparece um bebê? Então o papai e a mamãe só praticaram três vezes?”(**CMP**, L02, p.20). O texto explica que nem sempre se engravida quando se tem uma relação sexual, e inicia a discussão sobre a possibilidade da mulher “não estar fértil” ou de utilizar métodos anticoncepcionais.



▲ **Figura 34** – “Cada vez que se transa, se engravida? **CMP**, L02, p.20 (CANDIA et al., 1996).

A ilustração seguinte mostra o menino olhando para um desenho esquemático onde uma camisinha envolve o pênis. A menina está sentada numa mesa olhando para uma cartela de pílula que é mostrada por uma mulher adulta. O texto começa dizendo que o preservativo, além da gravidez, também impede a infecção por “doenças que podem ser transmitidas durante as relações sexuais. Uma delas é a AIDS”. E explica que as pílulas não deixam o óvulo amadurecer.



▲ **Figura 35** – “O menino e a camisinha”. **CMP**, L02, p.21 (CANDIA, et al., 1996).



▲ **Figura 36** – “A menina e a pílula”. **CMP**, L02, p.22 (CANDIA, et al., 1996).

A **CMP**, quando apresenta a discussão introdutória acerca dos diferentes tipos de famílias (que será problematizada no capítulo 4, desta tese) o faz a partir do planejamento familiar com a seguinte situação questionadora: “Cada vez que se pratica o coito aparece um

bebe? Nem sempre... isso depende de várias coisas. Vamos compreendê-las” (CMP, L02, p.20).

A estratégia didática utilizada no livro, para explicar as “várias coisas” que impedem uma gravidez a cada coito, menciona a necessidade da mulher estar ovulando para que a gravidez aconteça. É interessante notar que a anticoncepção, pelo uso do preservativo masculino, é logo apontada como uma possibilidade de escolha do casal: “Não haverá gravidez se o casal usa anticoncepcionais” (CMP, L.02, p.21). A ilustração que acompanha essa representação mostra um desenho de um pênis, “vestido” por uma camisinha, sendo observada por um menino (que segura, na mão direita, um envelope fechado de preservativo)

76

Diante dessa ilustração pergunto: Onde está a menina? Aquela mesma menina que, na página anterior compartilhava com o menino da dúvida que suscitou a discussão, questionando com ar de perplexidade (calculando nos três dedos da mão), “... *papai e mamãe só praticaram o coito 03 vezes?*” (afinal eles são três irmãos). Parece que a menina é “poupada”... Poupada daquilo que talvez a coleção considere como sendo “assunto de menino”. Se a questão é “economizar” a mente daquelas crianças, o mesmo critério foi usado em relação ao menino, (p. 22) quando o texto vai explicar sobre a pílula anticoncepcional e esta, é apresentada (pela mãe), somente à menina. O garoto é agora “afastado” da informação.

Penso que esta representação, que de certa forma “ensina” acerca de “a quem compete tal informação” não deve passar despercebida na ES. Talvez possamos perguntar: a Coleção não se propõe à Educação Sexual de meninos e meninas? Quais os efeitos dessa aparente segregação de gênero no processo de educação? Em que medida ela pode estar sugerindo o “não compartilhamento da responsabilidade de ambos”, na prática sexual? Em que medida reforça a representação do desinteresse recíproco pelos cuidados mútuos ao sexo seguro?

Na Coleção **CSS** a anticoncepção será mencionada no Livro 08 (“*Gravidez – a magia da vida*”): “[...] é muito importante o casal definir se quer ter um filho, caso contrário deve evitar a gravidez. O ideal é que todos os filhos fossem planejados [...]” (CSS, L08, p.01) (grifos meus). Destaco que, mesmo que a anticoncepção seja considerada e mencionada, o exemplar não retornará a questão de modo mais explicativo. Somente no último livro (12 – “*Perguntas e respostas - Quem pergunta quer saber*”) é que a **CSS** abordará a temática a partir de uma pergunta infantil:

⁷⁶ Mencionei esta ilustração, anteriormente nesta tese, no subitem “Um parêntese para anticoncepção”.

Minha mãe toma um comprimidinho todos os dias e fala que é para não engravidar. Como um comprimidinho tão pequenino *consegue matar* milhões de sptz? (12 anos) (CSS, L12, p.02). (grifos meus).

A formulação da pergunta da criança nos sugere a confusão que faz em relação a função da pílula anticoncepcional (o ‘comprimidinho’). Essa inadequação da linguagem pode apontar para um “equivoco” conceitual (uma vez que a função da pílula é agir sobre o óvulo [impedindo a ovulação] e não sobre os espermatozoides). Ela pode também acentuar uma representação que confere um *status* de importância aos gametas masculinos no processo de viabilizar a gravidez. Assim como também pode estar associando à função do anticoncepcional uma significação negativa decorrente do efeito apocalíptico, catastrófico, de morte que sugere.

O comentário apresentado pela CSS para questão acima, mencionará a pílula, o diafragma e o DIU. Babi (a narradora que “conversa” com as crianças na CSS) afirma:

Como já sabemos a camisinha também é um método contraceptivo pra mulher, já que o sêmen do homem não entra em contato com o organismo da mulher”. Todos esses métodos citados usados corretamente evitam a gravidez, mas somente a camisinha evita as doenças sexualmente transmissíveis incluindo a Aids (CSS, L12, p.02) (grifos meus).

O “*como já sabemos*” soa estranho. A Coleção CSS em nenhum momento anterior ao Livro 12, havia mencionado qualquer forma de anticoncepção ou uso de artefatos (como a camisinha) ao sexo seguro. Essa abordagem, sobretudo a que remete a prática do sexo, será contemplada apenas nesta passagem da CSS, sendo retomada na abordagem da AIDS.

É hora de nascer e maternar

A abordagem do momento do nascimento da criança, na Coleção CSS, (Livro 11 - “*Parto – na hora ‘H’*”), desenvolve-se a partir das seguintes ações: caracterizar o nascimento como um ‘momento de festa’, de alegria para família, que deve ser comemorado (p.01); mostrar que a criança é ‘um sonho’ também do pai, e não apenas da mãe (p.02-03); relativizar as possíveis dores e medos que a mulher possa vir a ter no momento do parto (p.04); diferenciar o ‘parto normal’ da ‘cesariana’ (p.05); explicar os eventos corporais do ‘trabalho de parto’ (dores, contração do útero, dilatação vaginal, ação médica, ‘força’ materna, o parto normal) (p.06 a 09) e como a mãe sabe reconhecer o momento do nascimento (p.06);

descrever a ‘virada’ do bebê, no útero materno por volta dos 08 meses, para o nascimento (p.10); comentar que antes os nascimentos eram em casa e as parteiras eram comuns (p.11); esquematizar o nascimento através de cesariana (p.12-13); mostrar o casal feliz com o filho recém nascido (p.13-14-15).

Destaco, entre esses aspectos, algumas questões que me parecem produtivas a uma discussão. A primeira ênfase que faço, a partir da Coleção **CSS**, refere-se à ‘naturalidade’ com que a maternidade/paternidade é apresentada como um evento, inquestionável, de um processo maior, gradual e esperado, do desenvolvimento humano. Vejamos: a **CSS**, na última página do Livro 06 (“*Relação Sexual - Quando o amor faz a diferença*”) já acenava para as temáticas dos livros seguintes (Livro 07 – Fecundação; Livro 08 – Gravidez; Livro 11 - Parto) culminando com o grande desfecho: o nascimento do bebê. O livro 06 é encerrado com a seguinte frase: “[...] as pessoas se unem [...] para construir uma história a dois, com sonhos, planos, confiança e respeito. *E os filhos devem ser fruto desse sonho* porque foram criados em um momento de amor e prazer”(CSS, L06, p.16) (grifos meus).

Após desenvolver a idéia de que todos os bebês deveriam ser recebidos “com uma grande festa” (CSS, L11, p.01), o pai recebe destaque especial na demonstração pessoal de satisfação e expectativa com a chegada do/a filho/a. A ilustração mostra uma mulher grávida, deitada, dormindo, e o marido com uma das mãos sobre sua barriga ao mesmo tempo em que ele se imagina segurando no colo o bebê que vai nascer. Ao fundo, no quarto, um berço vazio,



▲ **Figura 37** – “O sonho da paternidade”. **CSS**, L11, p.02-03. (LOPES, 2000).

aguardando a criança.

“[...] O nascimento de um filho é um momento muito especial para os pais. Poder ver o rosto, carregar no colo, ouvir o choro é um presente que marca a suas vidas” (CSS, L.11, p.02).

A **CSS** não apenas coloca o homem (pai) como interessado no nascimento do filho, mas

como companheiro da mulher (mãe) em todos os momentos que antecedem e precedem o parto, inclusive na sala de cirurgia.

Na Coleção **CMP** o homem (supostamente o pai) também estará presente. O parto e o nascimento são apresentados no Livro 03 (“*E de onde saiu este bebe?*”). Sob o título “*Enfim*

chegou!” (p.18-19), uma única ilustração descreve a sala de nascimento. A mulher dá a luz; o homem ao seu lado, segura sua mão. Um médico faz o parto enquanto uma mulher (médica ou enfermeira) aguarda com uma toalha para segurar o bebê. Acima da figura geral, um “balão de detalhe” direcionado entre as pernas da mulher, mostra um esquema do bebê saindo pela vagina. O texto fala do parto, das contrações, do choro inicial, do corte do cordão umbilical, “que não dói nem para mãe nem para o bebê”; fala da cesariana, quando o bebê está em posição difícil para o parto. A ilustração mostra o detalhe da criança nascendo (sereno) no momento em que o médico puxa sua cabeça (p.10-11). O texto fala: que a mãe na sala do parto está anestesiada, mas acordada... Ela também faz força para ajudar... O médico pode empurrar a barriga para baixo... O bebê sai com a cabeça; por isso que por volta dos oito meses, ele vira para baixo... Antigamente os bebês nasciam em casa com a ajuda de parteiras.

Um aspecto que chama a atenção é a diferença na fisionomia da criança nos momentos distintos do nascimento através do parto normal e da cesariana. No texto que apresenta o parto normal o bebê apresenta-se sereno, tranquilo e o médico, suavemente, o ajuda a sair da barriga da mãe, puxando-o pela cabeça...

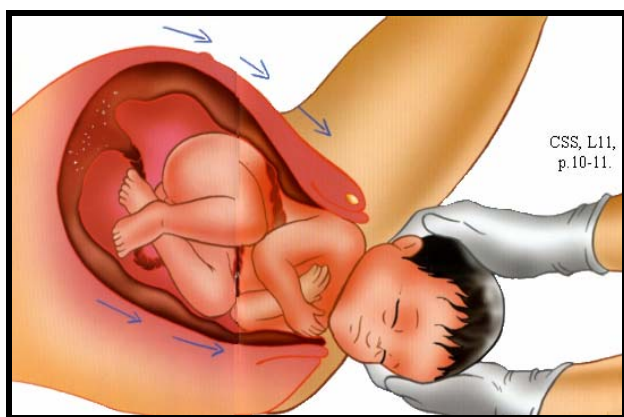


Figura 38 – “Parto normal”. CSS, L11, p.10-11, (LOPES, 2000).

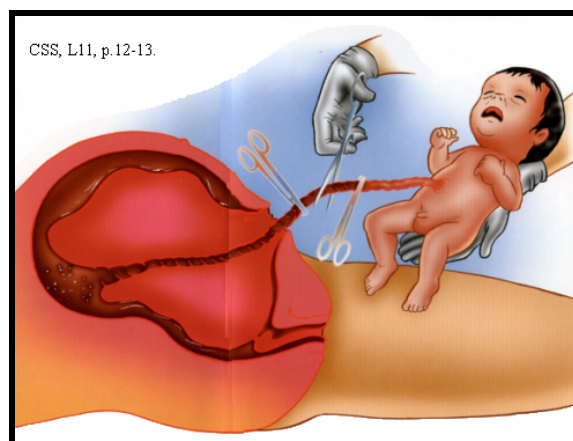


Figura 39 – “Cesariana”. CSS, L11, p.12-13, (LOPES, 2000).

Na cesariana, o bebê é retratado com semblante de sofrimento e choro e a ação médica consiste em cortar, com uma tesoura, o cordão umbilical. Os motivos que justificam a cesariana são apresentados: “A cesária é feita quando a mãe não tem dilatação ou contração, quando o bebê não está na posição certa ou quando a mãe e o bebê correm risco de vida” (CSS, L11p.12).

A representação da ‘*humanização do parto*’ fica evidente quando (CSS, páginas 14 e 15), o casal contente, contempla o recém nascido, deitado, dormindo, sobre a barriga da mãe. O pai, ao lado, de pé, abraça a mulher com o braço sobre o travesseiro. O texto fala que a

placenta sai, após o nascimento, pela contração do útero. O bebê chora, pois enche os pulmões de ar.

[...] os médicos e as parteiras *costumavam dar tapinhas no bumbum* dos bebês para que eles chorassem. *Hoje não se usa mais fazer isso*, todo mundo quer que o bebê se sinta mais *confortável e protegido após seu nascimento*. Por isso, é hábito agora, os médicos colocarem o bebê *em cima da barriga da mãe*, para que ele possa *descansar, se acalmar ouvindo as batidas do coração da mãe*, um som que foi sua música durante toda a gravidez (CSS, L11, p.15) (grifos meus).

Também na Coleção **CMP** (Livro 03), o aspecto humanizante do parto se evidencia: a mulher-mãe aparece deitada na cama, sem roupas, a mulher pega o bebê, que aparece com um esparadrapo (em X), no umbigo. Ambos sorridentes. “Depois que o bebê nascer, a mãe gosta que coloquem o filho em cima dela, para poder acariciá-lo e lhe dar calor e afeto” [...] (p.20).

Há uma diferença, contudo, entre a **CSS** e a **CMP** em relação aos detalhes hospitalares no momento do parto, no que se refere aos cuidados de isolamento e esterilização. Enquanto que a representação da **CMP** aponta para um ambiente de maiores cuidados, a **CSS** se caracteriza pela informalidade.

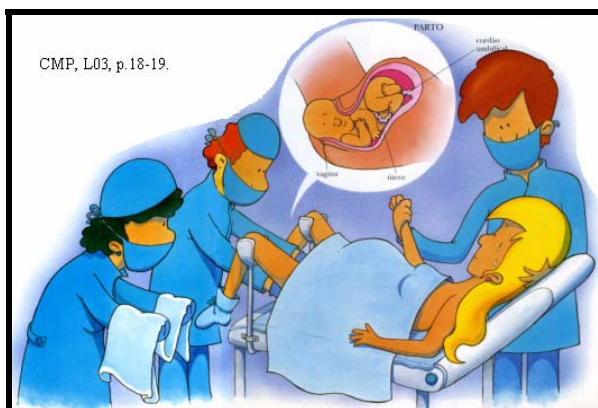


Figura 40 – “Sala de Cirurgia. **CMP**”, L03, p.18-19 (CANDIA, et al., 1996).

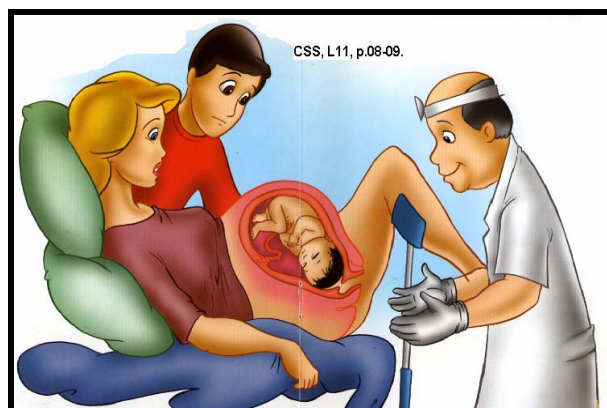


Figura 41 – “Sala de Cirurgia. **CSS**”, L11, p.08-09 (LOPES, 2000).

O livro encerra com uma ilustração na qual o pai parece estar assoviando (ou assoprando) para a criança que, deitada na barriga da mãe, com a mão em seu seio, dorme alegremente. Atrás, a janela aberta, com o movimentar das cortinas sugere o vento entrando no quarto; o sol atrás de uma nuvem sugere um pôr do sol. “Este momento é um momento de emoção e intimidade entre a mãe, o filho e o pai se ele estiver na sala de parto. Um momento de agradecer e reconhecer a vida como nosso maior tesouro” (CSS, L11, p.16).

Após discorrer sobre as coleções, especialmente conferindo mais destaque na descrição de suas representações, penso que é possível, a partir delas, traçar pontos à uma problematização da Educação Sexual apresentada.

O discurso médico, presente no livro paradigmático (e, em consequência, na Escola) define, não apenas uma representação hegemônica para gravidez e para parto, mas também enfatiza a capacidade e a responsabilidade de cuidar de si e do outro (a futura criança). As áreas do conhecimento (biológica e médica) concedem o aval científico aos textos que promovem pedagogias da sexualidade e dos gêneros respaldadas pelo *status* de autoridade e reconhecimento social, as elas conferida.

Uma questão interessante à ES talvez seja: Como o livro paradigmático constrói narrativas a respeito da prática materna? Como o livro paradigmático indica formas de criar e operacionalizar modalidades maternas distintas?

A natureza biológica feminina, sobretudo sua capacidade de gerar, tem sido utilizada pela cultura para dar significados aos quase “incontestáveis argumentos” que associam a mulher a uma “maternidade compulsória” especialmente nos domínios do casamento heterossexual e, por conseguinte, da família institucionalizada. Sobre isso Chodorow (1990) afirma que:

Devido à conexão aparentemente natural entre a capacidade das mulheres de dar à luz e amamentar, à sua responsabilidade pelo cuidado do filho, e ao prolongado cuidado na infância dos seres humanos, a maternação das mulheres tem sido admitida como evidente [...] não só evidente, mas inevitável por cientistas sociais, muitas feministas, e certamente por adversários do feminismo. Em consequência, embora a maternação das mulheres seja de profunda importância [...] essa questão é raramente discutida (p.17-18)⁷⁷.

É possível dizer que a questão da maternidade sempre se constituiu numa questão-chave para o campo dos Estudos Feministas, especialmente, pelo seu aspecto político. A representação de mulher confunde-se com a maternidade nas sociedades ocidentais, pelo menos desde os séculos XVII e XVIII. Quando houve a chamada ‘segunda onda’ do feminismo, no final dos anos 1950/60, o Movimento passou a investir em teorias que sustentassem suas reivindicações, e nesse contexto, a questão da maternidade se colocou. As diferentes vertentes do feminismo (liberal, marxista, psicanalítico, radical, pós-estruturalista) passaram a discutir o tema, também de modos distintos. É possível definir pelo menos duas formas de abordagem.

Primeiro, o feminismo que recusou a maternidade... Mais situado nos anos de 1970 e ligado as feministas radicais que afirmavam ser esse o grande ‘calcanhar de Aquiles’ das mulheres, ou seja, a maternidade compreendida como responsável pela vulnerabilidade social

⁷⁷ Maternação é o ato de matinar, que pode ser compreendido o conjunto de atitudes que visam o cuidado dos filhos. “As mulheres não apenas geram filhos ... elas maternam. A maternação das mulheres é um dos poucos elementos universais e duráveis da divisão do trabalho, por sexos” (Chorodow, 1990, p.17).

e o ponto fraco frente aos mecanismos impositivos e normativos da cultura. Se a homossexualidade se constituía num imperativo indiscutível, a sociedade não concebia, para mulher, uma sexualidade que não fosse atrelada à reprodução e à maternidade.

Segundo, o feminismo gimnocentrista (ou culturalista; ou da diferença)... Que não questionou a diferença entre homens e mulheres, mas questionou, contudo a hierarquização social e o processo de inferiorização das mulheres. Nesta perspectiva, a maternidade passou a ser valorizada e utilizada como um instrumento de poder (desde que a mulher tivesse o controle do seu corpo). A maternidade passava a ser vista como uma identidade inscrita no corpo da mulher. A “emancipação” da mulher passava pelo seu empoderamento.

Note-se que ambas as correntes tomaram a maternidade como uma capacidade feminina inata.

Dizer que algo é construído culturalmente significa assumir que as condições biológicas também se constroem a partir das experiências corporais que interagem com a cultura “definindo” o corpo, as expressões da sexualidade e do gênero. As marcas ou as diferenças atribuídas aos sujeitos implicam em relações de poder. Há inúmeras influências histórico/culturais na expressão corporal: menstruação mais cedo, definição de infância, idéias sobre a qualidade de vida, envelhecimento, a definição do tipo de comida e atividades físicas adequadas à evitar a velhice, etc. Por exemplo, em relação a ter ou não um corpo saudável o discurso médico tem associado moralidade e culpa pessoal como explicação para os problemas, como se fosse uma questão de “escolha errada” que fazemos. Esse processo concede ao indivíduo a culpa – ou seja, socialmente há um processo de individualização. Esse discurso, portanto, direciona a pessoa como responsável (quer seja de ordem moral, quer seja por debilidade orgânica, quer seja por fraqueza pessoal em sucumbir aos maus hábitos) ⁷⁸.

Ao relacionar o conceito de representação com o seu caráter de construção linguística, num contexto histórico sujeito a instabilidade, indeterminações e a ambigüidades, Dagmar Meyer (2000b) afirma que:

As representações que significam e inscrevem a maternidade no corpo (e na “alma”!) da mulher, em diferentes espaços e tempos, são, ao mesmo tempo, incapazes de fixar nele, de uma vez para sempre, um conjunto verdadeiro, definido e homogêneo de marcas e sentidos (p.120).

A autora lembra ainda, que as inúmeras representações competem entre si. Neste processo de disputas por hegemonia poderá, alguma delas, se revestir de autoridade científica ou se transformar em senso comum (MEYER, 2000b, p. 120-121).

⁷⁸ Klein (2003, p.23) discute os discursos que definem “o que é ser mãe” no *Manual do Programa Bolsa-Escola*.

É assim que *uma* delas passa a funcionar, num determinado contexto sócio-histórico e cultural, como sendo a *melhor ou verdadeira maternidade*, aquela que se transforma em referência das ações assistenciais e educativas [...] e a partir da qual *outras maternidades* são classificadas e valoradas (MEYER, 2000b, p.120-121) (destaques da autora).

Há muitas representações que circulam no meio cultural e todas têm efeitos. Não interessa neste processo analítico (em qualquer outro) saber qual é a ‘verdadeira’ ou a ‘falsa’ mas sim compreender que todas se referem a práticas de significação discursivas que permitem, dentro de nossa cultura, tornar inteligível as experiências e definições acerca da maternidade e da identidade de mulher-mãe. Neste sentido, todas as representações são resultantes de um processo de construção histórica.

[...] características anatômicas como ter ou não ter mamas e útero, funções biológicas como a produção e a secreção de leite, comportamentos e sentimentos de doação, cuidado ou amor ilimitados, usualmente inscritos no corpo feminino e colados à maternidade não têm, em si mesmos, qualquer significado fixo, final e verdadeiro [...] (MEYER, 2000b, p.120).

Penso que é possível refletir acerca das representações de maternidade e de mulher-mãe, contidas nos livros paradigmáticos analisados, a partir de uma breve historicização do processo histórico que resultou na naturalização biológica e cultural da maternidade, na inscrição da importância da criança para as sociedades ocidentais modernas e no atrelamento da identidade da mulher à condição de mãe. Tais significados podem ser vistos como datados na história humana (na Europa dos séculos XVII ao XIX) estando presentes ainda nos tempos atuais.

A partir do final do século XVII e início do século XVIII, a família burguesa passou a apresentar uma nova organização, especialmente quanto ao espaço físico do lar: instaurou-se a independência dos cômodos, que passaram a se comunicar por meio de um corredor (em lugar de se abrirem um para o outro) (ARIÈS, 1981, p.xix). No âmago da sociedade, surgiram, também, mudanças nas concepções acerca da maternidade e da amamentação que se articularam, estrategicamente, com os discursos médico, estatal e religioso vigentes.

Neste cenário, em 1758, Carl von Linné (Carlos Lineu, 1707-1778), substituiu o termo “*quadrupedia*”⁷⁹ por “*mammalia*”, “tornando” os seres humanos pertencentes à Classe Mamífera⁸⁰. Linneu “[...] idolatrou a fêmea mamífera como ícone dessa classe”

⁷⁹ A classe quadrúpede foi criada por Aristóteles (384-322 a.C.) na obra *Historia Animalium*.

⁸⁰ Foi em ‘*Systema Natural*’ (com 12 edições: 1ª ed. = 1735; 12ª ed. = 1766) que Lineu fez essa modificação. Neste mesmo volume ele também nominou a espécie humana de *Homo sapiens*, distinguindo-a dos demais

(SCHIEBINGER, 1998, p.219). Os historiadores da ciência, no século XX, confirmaram os critérios de classificação, definidos por Lineu, aceitando a classe *mammalia*, “sem maiores discussões como parte de seu trabalho fundamental no campo da zoologia”.

Para Schiebinger (1998) dois aspectos, não de ordem biológica, devem ser considerados nesta mudança: um se refere ao contexto social e político da época e, o outro, refere-se a política de gênero vigente. Lineu privilegiou as mamas ao conferir nova nomenclatura à classe; no entanto, do conjunto dos animais a que se refere à classe de mamíferos em apenas a metade deles as mamas têm funcionalidade (e, somente durante a lactação). Schiebinger (1998) afirma que “foi a única das suas grandes divisões zoológicas a centrar-se em órgãos reprodutivos, e o único termo que destaca uma característica associada principalmente à fêmea” (p.221).

Por que este privilégio às mamas? “[...] Lineu poderia ter derivado um termo a partir de várias características igualmente únicas, e talvez mais universais [...]” (SCHIEBINGER, 1998, p.220)?⁸¹ “Os paleontólogos hoje identificam a glândula mamária como uma entre pelo menos seis características únicas dos mamíferos” (SCHIEBINGER, 1998, p.225). Por que, então, Lineu não privilegiou o leite (Classe *Lactantia* ou *Lactallia*?⁸²) ou o ato de sugar (Classe *Sugentia* ou *Sugerallia*⁸³) – e sim as mamas? Que circunstâncias ajudaram a ratificar a decisão de Lineu ao definir as mamas como referência para esta nova classificação? Que contornos sociais e políticos favoreceram esta mudança?

Parece que posição de Lineu encontrou eco no discurso médico, que se articulava com as campanhas de diminuição da mortalidade infantil das políticas estatais.

Lineu venerava o seio materno numa época em que os médicos e políticos começavam a exaltar as virtudes do leite materno. [...] As mulheres das classes média e alta do século XVIII estavam sendo encorajadas a abrir mão de suas amas-de-leite [...] (SCHIEBINGER, 1998, p.220).

primatas pela sapiência, sabedoria. Aqui há um nítido privilegiamento do homem (como gênero), para a escolha da espécie. Se de um lado a terminologia de Lineu utilizou característica feminina (as mamas lactantes) ligando os humanos aos seres brutos, por outro, “uma característica tradicionalmente masculina (a razão) marca nossa separação deles” (Schiebinger, 1998, p.227).

⁸¹ Alguns zoólogos taxonomistas da época resistiram à nova nomenclatura. Felix Vicq-d’Azyr e Thomas Pennant mantiveram-se com o termo *quadrupedia*. Henri de Blainville, em 1816, sugeriu trocar a classe *Mammalia* por *Pilifera* (com pêlos), os pássaros de *Pennifera* e os répteis de *Squamifera* (com escamas). John Hunter propôs a classe *Tetracoilia* (com quatro cavidades cardíacas) (Schiebinger, 1998, p.224).

⁸² *Do grego, laktis* = 'leite'; a cognação latina inclui o substantivo neutro *lac* (ou *lacte*, arc.), *lactis* = 'leite'; *lactans*, *lactantis* = 'que dá leite, que amamenta', do qual deriva prov. o v. *lacto*, *lacas*, *lacávi*, *lacátum*, *lacáre* = 'amamentar, criar ao peito, lactar; mamar'.

⁸³ Do latim *sugo*, *is*, *suxi*, *suctum*, *sugère* = 'chupar; engolir, sorver, gramar, tragar'.

Contudo, seu posicionamento não se limitou apenas ao contexto da biologia taxonômica ⁸⁴. No momento em que a Europa caminhava para o processo de industrialização, quando a classe burguesa buscava seu fortalecimento e estabilidade financeira, no momento em que muitas mulheres, mais efetivamente, buscavam o mercado de trabalho, ele se colocou politicamente favorável ao fortalecimento do papel doméstico da mulher, portanto contrário a este realinhamento político de autonomia. Lineu utilizou sua influência e seu poder de classificação em prol do processo de abolir o antigo costume das amas-de-leite, engajando-se numa importante corrente política do século XVIII: “a reestruturação da assistência às crianças e das vidas das mulheres como mães, esposas e cidadãs” (SCHIEBINGER, 1998, p.235).

As campanhas de fortalecimento estatal quer pelo aumento da força de trabalho quer para o aumento e controle populacional, alinhavam-se, convergentemente, em distintos campos discursivos. Todavia, divergiam das expectativas de homens e mulheres que emergiam da classe burguesa e que constituíam tanto a classe trabalhadora quanto as famílias a serem reguladas pelo Estado.

O desejo das mulheres e, na maior parte das vezes, a necessidade de, como os homens, assumir vidas produtivas cada vez mais entravam em conflito com as políticas governamentais para reverter as tendências populacionais. Começam a surgir temores de que a Europa perdia população, numa época em que os governos estavam precisando de uma força de trabalho crescente para atender às expansões militar e econômica (SCHIEBINGER, 1998, p.235).

Nos séculos XVII e XVIII, para muitos governos europeus, aumentar a taxa de natalidade significava combater as altas taxas de mortalidade infantil. As relações de poder elegeram um alvo para o ataque – as amas-de-leite. Por serem, geralmente, mulheres pobres, prostitutas, negras, que não se alimentavam bem, bebiam, consumiam outras drogas e podiam ter doenças venéreas, elas passaram a ser responsabilizadas pelas mortes das crianças, num discurso que se articulava com as campanhas em prol do aleitamento materno, ⁸⁵ embora explicitasse uma aparente contradição (afinal, o contexto político estimulava a amamentação). Havia uma restrição que explicava a contradição aparente: não era “qualquer mulher” que deveria amamentar. O discurso era coerente, articulando-se com a desejada constituição da

⁸⁴ Biologia taxonômica, taxonomia ou taxionomia - técnica de classificação; ciência que lida com a descrição, identificação e classificação dos organismos, individualmente ou em grupo (Houaiss Dicionário Eletrônico 1.0).

⁸⁵ “Lineu assegurava que o caráter da criança de classe alta poderia facilmente ser corrompido pelo leite das amas de classe inferior. Utilizando exemplos tirados de Erasmo, ele atribuiu ao leite ruim das amas o alcoolismo de Nero e a tirania de Calígula” (Schiebinger, 1998, p.237).

família nuclear e com os esforços de colocar a mulher no seu “devido lugar”: seu papel de mãe e esposa. As mães que se recusavam a amamentar eram vistas como:

[...] a fonte da depravação nacional [...] O vínculo entre mãe e filho criado pelo aleitamento materno foi idealizado como o cimento da sociedade civil, promovendo o amor dos filhos pelas mães, fazendo os maridos retornarem a suas esposas (SCHIEBINGER, 1998, p.238).

O discurso religioso, nesse contexto, refere-se a aspectos cultuados na Idade Média: durante os séculos V a XV, a arte bizantina ocupou-se em representar também Maria. Os fiéis “[...] valorizavam frascos de leite da virgem como um bálsamo com poderes de cura, símbolo de misericórdia, um mistério eterno [...]” (SCHIEBINGER, 1998, p.231). No século XVIII, aponta para outros significados que se articulam com os discursos da época: “a Virgem Maria não suportou nenhum dos prazeres e dores corporais associados à gestação – menstruação, intercuro sexual, gravidez e trabalho de parto – exceto a amamentação” (SCHIEBINGER, 1998, p.231).

Durante o século XVII, a parteira “[...] a *sage-femme* [...] essa feiticeira branca foi recuperada pelos Poderes Públicos”. No empenho em frear os infanticídios, ela teria a missão de proteger a criança, porque “os pais melhor informados pelos reformadores, tornados mais sensíveis à morte, se tornariam mais vigilantes e desejariam conservar seus filhos a qualquer preço” (Ariès, 1981, p.xv). Num documento escrito por Lineu, em 1752 (século XVIII), “as mulheres eram aconselhadas a desconsiderar os desejos dos maridos, que queriam livrar a casa de crianças barulhentas [...] também eram advertidas para desprezar o conselho das parteiras que não reconheciam o valor do colostro⁸⁶ [...]” (SCHIEBINGER, 1998, p.236). No século XVIII, uma sensível re-significação dos cuidados maternos explicita a disputa de poder entre os gêneros no estabelecimento corporativo pelo mercado de trabalho: a substituição das parteiras (mulheres) pelos médicos (homens) e, em extensão, o cuidado pós-parto da criança recém-nascida.

Os discursos do período histórico compreendido entre os séculos XVII e XIX, bem como as práticas sociais e pedagógicas a eles articuladas, permitiram instaurar no social, uma representação hegemônica de maternidade no Ocidente. Para Meyer (2000b) a maternidade foi significada “tanto como uma essência inscrita na natureza feminina, quanto como um destino (e o dever) primordial da mulher (p.122) Representações que definiram a prática do aleitamento como expressão máxima dessa maternidade [...]” (p.123).

⁸⁶ *Colostro* – conhecido como o “primeiro leite de uma mulher que deu a luz”. Líquido secretado pelas glândulas mamárias, de coloração amarela, antes e depois do parto, rico em proteínas e imunoglobulinas (anticorpos); pobre em lactose e gorduras.

O termo ‘mamífero’, criado por Lineu, não se constituiu apenas numa nova classificação taxonômica. Schiebinger (1998), a partir de uma crítica histórica, demonstrou como a biologia “desvenda” a organização da natureza, ou seja, ela a inventa. A biologia, como ciência discursiva é intencional e política. O ‘*Sistema Natural dos Seres Vivos*’ de Lineu instaurou uma pedagogia da sexualidade e dos gêneros que se associou aos discursos de reestruturação da sociedade europeia do século XVIII, baseada numa episteme universal e essencialista. Ao fazer isso, “solucionou” a posição social de um gênero (o feminino) que ousava rebelar-se contra as instituições alicerçadas no patriarcado, na família burguesa, na sexualidade reprodutiva.

Na **CMP** no livro “*E de onde saiu este bebe?*”, embora a amamentação seja apresentada como um evento atrelado ao fato biológico da mulher-mãe (possuir mamas), também considera a possibilidade de a mãe não poder amamentar. O plano superior direito (p.21) mostra a mãe colocando talco em seu bebê, deitado numa mesa. Ambos sorriem. A cena é obviamente posterior ao nascimento da criança e à sua chegada de volta ao lar. “Depois desses dias de repouso no hospital, seguirão juntos para casa com o papai” (CMP, L03, p.21).

No plano inferior esquerdo, um homem adulto (pai) segura o bebê no colo e lhe dá mamadeiras. O bebê segura um chocalho e o homem está sorridente. O texto afirma: O seio da mãe se encherá de leite, que servirá para alimentar o bebê. Mas nem sempre as mães podem amamentar seu bebê e, então, têm de lhe dar a mamadeira. Como o pai também quer participar nos cuidados do bebê, ajudará a dar a mamadeira, a trocar as fraldas e a brincar com ele (CMP, L.03, p.21)⁸⁷.



Figura 42 – “Pai amamenta o filho”,
CMP, L03, p.21 (CANDIA, et al., 1996). ►

O trabalho realizado por Carin Klein (2003) procurou colocar os significados acerca da maternidade “sob o caráter da provisoriedade e da contingência”. Para a autora, isso,

pode significar a alteração de algumas crenças do projeto de construção da sociedade moderna, dos processos que constituem desigualdades e hierarquias em relação ao gênero – isto é, de modelos sociais que em diferentes momentos e circunstâncias investem nas mulheres a partir de uma suposta essência universal e biológica que as posiciona como provedoras, protetoras, cuidadoras e educadoras ‘naturais’ das crianças (KLEIN, 2003, p.15).

Jeffrey Weeks (2000) comenta o impacto político da mudança epistêmica, no século XIX, acerca da definição e nomação dos sexos, apresentada por Thomas Laqueur em seu

⁸⁷ Repetirei esta ilustração (CMP, L03, p.21) no capítulo 4, na discussão sobre a representação do “casal solidário”.

livro “*Inventando o Sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*”. Para ele o “novo” discurso acerca das diferenças sexuais pode ser visto como o “produto de mudanças no equilíbrio de poder entre homens e mulheres” (p.58). A ênfase numa sexualidade feminina calcada, sobretudo, na biologia reprodutiva e no cuidado e educação dos filhos, foi “[...] central para o moderno discurso social e político, pois enfatizava a diferença e a divisão, ao invés da similaridade e da complementaridade” (WEEKS, 2000, p.58)

O livro paradigmático, em especial a **CMP**, apresenta uma representação de *paternidade presente e solidária*. Os enunciados que constituem tal representação podem estar no texto (na fala) dos personagens, nas imagens, as ilustrações, portanto, eles se articulam na produção dessa identidade masculina e da identidade feminina. Os livros exercem, assim, pedagogias da sexualidade e dos gêneros no sentido de constituírem “adequadas” representações de mães e de pais. Nos discursos sociais, em geral, encontramos o enunciado: “a mãe ama incondicionalmente o seu/sua filho/a”. Na **CMP** seria possível identificar o enunciado: “a mãe e o pai amam incondicionalmente o seu/sua filho/a”. Neste sentido, os livros são instâncias que veiculam, produzem e/ou re-significam identidades de mulher-mãe, homem-pai e representações de maternidade e paternidade solidárias.

Pareceu-me produtivo recorrer à história para argumentar o quanto a maternidade/paternidade podem ser vistas como produtos de uma cultura, de uma época, de um lugar, de interesses e de redes de poder. Também estimulante foi perceber que nas Coleções, na medida em que outras representações de masculinidade e feminilidade, de “ser homem” e de “ser mulher” são explicitadas o caráter de uma ES mais plural se mostra, infinitamente, mais possível e produtiva à problematização das desigualdades.

Capítulo 4 – A pluralidade pondo em xeque a norma.

Historicamente a sexualidade humana sempre esteve associada à função reprodutiva como determinante de sua finalidade, utilidade, justificativa e normalidade. A lógica dos discursos institucionalizados sempre buscou uma correspondência entre aquilo definido pela biologia (o sexo) dos sujeitos e aquilo definido pelo social (o gênero).

Sobre esse entendimento Judith Butler (2000) questionou “o interior das fronteiras do ‘sexo’” (p.165). Para ela, ele está limitado, em termos de legitimidade discursiva, a “uma diferenciação no interior de uma matriz heterossexual” (p.166). Esse “aparato regulatório da heterossexualidade” (BUTLER, 2000, p.166) tem imposto o entendimento hegemônico sobre a sexualidade humana: aquele que a justifica pelo ordenamento compulsório baseado nos binarismos macho-homem *versus* fêmea-mulher e masculino *versus* feminino, ou seja, que desemboca na relação sexo/gênero/desejo (o heterossexual).

Anthony Giddens (1993) desenvolve um argumento em favor da pluralidade sexual a partir da crítica ao caráter, incontestemente, da reprodução como critério de uma sexualidade normal. O autor situa a contracepção, sobretudo no ocidente após a Primeira Guerra Mundial, como um fato histórico paradigmático de um novo entendimento para sexualidade – a contracepção passa, gradativamente, a conferir à multiplicidade de práticas sexuais um caráter possível da vida sexual humana. Segundo o autor, as tecnologias reprodutivas não apenas possibilitaram o planejamento familiar, o controle populacional ou a autonomia da mulher sobre seu corpo, mas, a “[...] sexualidade tornou-se maleável, sujeita a ser assumida de diversas maneiras, e uma ‘propriedade’ potencial do indivíduo” (p.37).

Para Tânia Swain (2002) estamos num século que reúne condições epistêmicas para que a heterossexualidade seja questionada e posta em xeque. A autora lembra uma das contribuições da “nova face do feminismo” contemporâneo, que desabrochou no meio do século XX, no Ocidente: a explicitação de uma pluralidade que “estimulou o refinamento das análises teóricas que desconstróem os moldes unívocos, dos quais, entre outros, a coerência da identidade marcada pela homologia entre o sexo biológico e o gênero social”.

Esse capítulo se propõe a questionar os modelos normativos acerca dos gêneros e das sexualidades a partir da visibilidade da pluralidade sexual no contexto das discussões na Educação Sexual.

“Nem todas as famílias são como a minha!”⁸⁸

Homem, mulher, filha, filho, outro filho, maternidade, paternidade, convivência harmônica, divisão de tarefas, responsabilidade mútua, coabitação, lazer, carinho, afetos coletivos compartilhados... Esta é a representação de família hegemônica, presente nas duas Coleções. Um modelo que é reiterado em muitas outras instâncias sociais e que é apresentado como indispensável a uma “vida feliz”.

No contexto social mais amplo, a ausência ou perturbação desse modelo é, freqüentemente, associada aos inúmeros problemas sociais que hoje têm sido foco de polêmicas discussões e políticas públicas voltadas a crianças e adolescentes (o abandono infantil, a violência doméstica, o uso de drogas, a gravidez precoce). Uma representação que vai ao encontro do modelo idealizado e socialmente difundido de uma “família estruturada”⁸⁹, geralmente creditada à classe média.

Em que medida a Educação Sexual dos dias atuais tem problematizado o modelo hegemônico de família e apresentado, discutido, outros arranjos familiares possíveis e observáveis, no contexto atual da sociedade brasileira? Famílias, organizações familiares, formações, arranjos... Todas, expressões que apontam para uma multiplicidade familiar sobretudo a partir da segunda metade do século XX⁹⁰.

Claudia Fonseca (2002) argumenta que mudanças sociais, impulsionadas por inúmeras conquistas científicas, especialmente na área da biologia reprodutiva (a pílula anticoncepcional, a vasectomia e a laqueadura, a fertilização *in vitro*, a ‘barriga de aluguel’, os exames de DNA para paternidade duvidosa), bem como a intensificação das mulheres nos mercados de trabalho, contribuíram para o estabelecimento, hoje, de novos modelos de relações afetivas e conjugais, culminando nas atuais múltiplas “famílias”.

No momento em que as “rígidas convenções morais foram cedendo a valores recentes, centrados na auto-realização e satisfação emocional, as relações conjugais [...] tornaram-se abertas a negociação (FONSECA, 2002, p.271).

⁸⁸ Título utilizado pela CMP (CANDIA et al., 1996) Livro 04. p.10, para iniciar a discussão acerca dos atuais diferentes arranjos familiares.

⁸⁹ Hoje, no contexto cultural, a representação de uma “família estruturada” pode ser remetida ao conceito de “família nuclear”, ou seja, “o grupo composto de pai, mãe e filhos naturais ou adotados em coabitação, (residentes na mesma casa) Esse modelo é considerado a unidade básica ou núcleo da sociedade” (Houaiss 1.0). Para LEVIS-STRAUSS, Claude (1956) a “família nuclear” é a unidade doméstica constituída de pai, mãe e todos os filhos e filhas nascidos do casal.

⁹⁰ Fonseca (1999) usa a expressão “forma familiar” a definindo como “a organização dos laços entre membros da rede de parentesco (definida por laços de consangüinidade, afinidade, adoção, ou parentesco espiritual) assim como da unidade doméstica” (p.273). A autora afirma que há muitos leques de formas familiares, em diferentes contextos sociais. Para ela, hoje três noções dominantes ocupam o cenário brasileiro: a família nuclear, a família patriarcal e a “crise da família” (p.257).

A cultura ocidental reconhece a família como a célula estrutural da sociedade, tanto no âmbito informal como nas doutrinas jurídicas. A representação de “casal” é aquela que pressupõe um homem e uma mulher e, eventualmente, seus filhos. Louro (1999) menciona que, sobretudo na educação sexual “‘atravessada’ por escolhas morais e religiosas” (p.133) esse modelo de família:

“[...] é, na verdade, mais do que normal, ela é tomada como *natural*. Processa-se uma naturalização – tanto da família como da heterossexualidade – que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade” (LOURO, 1999, p.134).

No entanto, há famílias (pais e filhos) constituídos apenas pela mãe ou pelo pai (por inúmeras questões, de falecimento, separação); há famílias onde os avós a integram; há famílias sem filhos, etc. Há muito tempo que nas sociedades ocidentais outros modelos de família estão presentes. A consangüinidade ou a afinidade, o vínculo genético ou o vínculo afetivo-legal hoje, no Brasil, não apenas convivem juntos como adquiriram, a partir da Constituição de 1988, o mesmo *status* de direito.

[...] famílias recompostas frutos de recasamentos; a gravidez na adolescência levando pra casa dos avós crianças das quais os pais não querem ou não podem cuidar [...]; a dificuldade de se estabelecer profissionalmente [...] estendendo a permanência na casa dos pais; as novas tecnologias reprodutivas [...] geram alguns dos formatos que povoam atualmente a listagem que atende pelo nome de família (UZIEL, 2004, p.30).

Apesar disso, a obrigatoriedade da representação da ‘família completa’ e supostamente bem estruturada, está ainda, fortemente, presente neste século XXI. Fonseca (1995) afirma que a força do modelo de “família ideal”, que corresponde “[...] a família conjugal das camadas médias” (p.70) ofusca a aceitação da multiplicidade familiar como um fenômeno decorrente das mudanças sociais: geralmente, as novas configurações familiares são creditadas à desestruturação da família.

No contexto da ES podemos perguntar: na Escola, ainda hoje, surgem situações que envolvem a discriminação de crianças oriundas de lares divorciados, separados ou gays e/ou lésbicos? Essa resistência em aceitar a ampliação das possibilidades de estruturação familiar poderia estar relacionada com a força social da representação hegemônica? Na Educação Sexual há espaço para o questionamento e desconstrução do modelo hegemônico de família? Como a ES poderia trabalhar com a explicitação das diferenças familiares contemporâneas?

Na **CMP** (L.04, p.02-03) há uma ilustração única, onde diversas pessoas, sentadas de frente ao/a leitor/a, num cinema, estão assistindo a um filme (todos/as são coloridos em azul,

sugerindo um ambiente escuro). Alguns comem pipocas. O texto da seção inicial é dirigido aos pais e mães: “A complexidade das relações pessoais e sexuais coloca muitas perguntas aos nossos filhos [...]” (CMP, L.04, p.02-03). A seguir, o texto apresenta exemplos dessas perguntas, feitas pelas crianças. Observe como as afirmações infantis explicitam algumas possibilidades de organização familiar:

Lá em casa moram minha mãe, minha avó e eu. (Marcos, 8 anos).
(CMP, L04, p.02).

Minha família tem o papai, o Carlos e meu irmão (Rafaela, 7 anos).
(CMP, L04, p.02).

A seguir o texto retoma a recomendação aos pais e mães: “Nossos filhos precisam compreender a razão pelo qual há *famílias* diferentes da sua [...] As situações de separação e divórcio são um fato freqüente nos dias de hoje [...]” (grifos meus). A ênfase conclusiva da argumentação menciona o divórcio e a separação – que são situações possíveis somente aos casais heterossexuais que tem seu “casamento” reconhecido por lei. Entretanto, é possível perceber como a família constituída por dois homens e uma criança (uma possível e sutil alusão ao casal homossexual) aparece na fala das crianças (voltarei a essa questão, ainda neste capítulo).

A discussão intitulada: “*Nem todas as famílias são como a minha*”, apresenta, no plano inferior, uma ilustração comum...



Figura 43 – “Quatro tipos de família”, CMP, L04, p.10-11, (CANDIA et al., 1996).

Um prédio, com quatro janelas abertas, dispostas horizontalmente, lado a lado. Cada janela com uma representação distinta de arranjo familiar:

- Na primeira janela, um homem adulto sentado na mesa, segurando um copo; ao seu lado uma criança que estica o braço tentando alcançar um bolinho que é trazido numa bandeja por uma mulher adulta, de pé, que parece servi-los.

- Na segunda janela, numa mesa, uma mulher adulta sentada, com uma das mãos segurando um bebê. O bebê sentado é alimentado por outra mulher adulta, que está de pé e lhe serve papinha com uma colher.
- Na terceira janela, um homem, adulto, de pé em cima de um banquinho, de avental, espana pó de uma estante. Ao fundo, a porta se abre e aparece uma mulher adulta, com um sobretudo e segurando uma pasta de executiva. Na sua frente uma criança com os braços abertos corre ao seu encontro. O homem observa a cena, olhando para criança na sua posição de trabalho.
- Na quarta janela, uma senhora idosa, de cabelos brancos, faz tricô olhando para TV a sua frente; uma menina, entre a senhora idosa e a TV, aponta para o aparelho, como se estivesse chamando atenção para algo. Ao fundo, no plano frontal, um homem adulto, sentado numa poltrona, lê um jornal.

O texto inicia a desconstrução da representação única de família a partir da família hegemônica: “Habitualmente, quando pensamos numa família, imaginamos uma mãe, um pai e algum filho ou filhos. Mas, com certeza, você já reparou que nem todas as famílias são assim” (CMP, L04, p.10).

Outras possibilidades de constituição familiar, a partir do texto, são apresentadas:

Algumas não tem filhos e em outras só vive o pai ou a mãe com os filhos. Isso talvez se deva a causas diferentes: o pai e a mãe podem nunca ter vivido juntos, um dos cônjuges pode ter morrido ou simplesmente o casal, depois de ter vivido algum tempo junto, na mesma casa, decidiu se separar (p.10). Em muitas famílias, o pai trabalha fora e é a mãe que se ocupa dos filhos e das tarefas do lar. Outras vezes, quando os dois trabalham, os filhos vão para um berçário ou ficam com um familiar ou com uma babá enquanto são pequenos. Há família em que é a mãe que trabalha fora e o pai é que se ocupa dos filhos e da casa. Também tem famílias onde há muitos irmãos e todos têm que se organizar para que todas as tarefas diárias sejam realizadas. Algumas vezes, é comum um avô, avó ou outro parente viver junto com a família (CMP. L04, p, 11) (grifos meus).

Fonseca (1999) não fala em homogeneização de formas familiares mais admite que hoje, nas famílias brasileiras, há alguns aspectos comuns da modernidade ocidental, independentes de fatores de regionalização ou classe social. Para ela, “o inegável prolongamento da expectativa de vida, fazendo com que pais e filhos adultos convivam durante muito mais tempo do que antigamente” (p.260) é um aspecto importante. Pais, mães, filhos e filhas podem estabelecer, por muito mais tempo, uma convivência de ajuda mútua. Essa “co-longevidade intergeracional está provocando modificações na organização prática, política e afetiva dos grupos domésticos e, por extensão, da própria dinâmica da família moderna” (FONSECA, 1999, p.260).

Um exemplo disso seria o prolongamento da adolescência. Neste caso, a questão não é só de ciclo de vida (mais longo), mas sim construída por vários fatores de ordem socioeconômica (formação profissional, dificuldade com emprego, mercado de trabalho escasso). Fatores de ordem cultural também podem ser considerados – os quais parecem levar ou permitir, aos/as adolescentes a “dependência” dos pais, ou a dita “crise de responsabilidade” ou ainda a conveniência da possibilidade de se “voltar para casa”.

A “segunda janela”, ao apresentar duas mulheres cuidando de uma criança, pode sugerir um casal homossexual, ainda que o texto inicial (p.10 e 11), não reconheça essa possibilidade. Entretanto, ao mencionar o divórcio e a separação (p.12-13) e, ao apresentar a possibilidade de famílias oriundas da união de pessoas separadas (que agregam filhos de outros casamentos), o texto irá afirmar: “Também há *famílias* formadas por duas pessoas do mesmo sexo, que, às vezes, têm filhos de outra pessoa ou decidem adotar um menino ou uma menina” (CMP, L04, p.13) (grifos meus).

É importante considerar que o contexto histórico que favoreceu o surgimento da “família pós-moderna”, caracterizada pela atual pluralidade de conformações (FURLANI, 2003b, p.75) foi (e tem sido) também marcado, pela repercussão das reivindicações dos movimentos de políticas de identidade sexuais e de gênero, em especial, os movimentos feministas e de gays e lésbicas e, pela constante visibilidade midiática de suas conquistas, no âmbito público e privado da vida social. Paralela às reivindicações de ordem jurídica, o movimento tem investido em pedagogias que atrelem significados “positivos” à relação entre pessoas do mesmo sexo, sobretudo, buscando associar a ela, afetividade, amor, carinho respeito... Os ditos “sentimentos nobres” incontestáveis aos relacionamentos heterossexuais dos romances de final feliz ⁹¹ são atualmente associados (pelo menos em alguns espaços) também aos casais homossexuais.

Mencionei, antes que, a **CMP** ao apresentar exemplos de perguntas feitas por crianças incluiu uma possível família homoparental ⁹²: “– Minha família tem o papai, o Carlos e meu irmão (Rafaela, 7 anos)” (CMP, L04, p.02). A forma como a coleção aborda a homossexualidade é a partir na afetividade que leva ao envolvimento sexual (portanto, a partir da discussão que faz sobre ‘relação sexual’). O tema ‘família’ quando surge, já vem envolto

⁹¹ A partir dos anos de 1990, no mundo, os processos judiciais envolvendo gays e lésbicas definiram, como uma estratégia argumentativa, a representação de uma conjugalidade homossexual baseada em vínculos afetivos. A partir dessa nova abordagem, em muitos países, conquistas foram possíveis: o reconhecimento do casal, adoção e/ou guarda de crianças, divisão patrimonial, aposentadorias, etc. No Brasil, no Estado do Rio Grande do Sul, destaca-se Maria Berenice Dias (Desembargadora do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul) que usa o termo homoafetividade. Ver DIAS (2001).

⁹² Família homoparental – termo cunhado na França (*homoparentalité*), em 1997, a partir da criação da APGL (Associação de Pais e Futuros Pais Gays e Lésbicas) (UZIÉL, 2004, p.32).

aos vínculos afetivos que, indiscutivelmente, a definem independentemente do tipo de arranjo e de seus sujeitos. Portanto, a **CMP** traz uma representação de família homossexual com os mesmos critérios (afetivos) usados para definir as famílias heterossexuais.

O aspecto inovador da coleção reside exatamente em subverter a representação que atrela homossexualidade à promiscuidade. Assim, a coleção pode ter o efeito direto sobre um forte e recorrente significado cultural: aquele que ensina que há “incompatibilidade entre promiscuidade e família” (UZIEL, 2004, p.31).

Sabemos que em nossa cultura, sobretudo a homossexualidade masculina, foi (e ainda hoje o é) associada a um comportamento sexual atrelado ao promíscuo, ao sexo casual, irresponsável, libertino. O desejo de ter filhos, cuidar e proteger crianças, estabelecer vínculos efetivos, adotar a monogamia como conduta, ter a fidelidade “matrimonial” como valor, etc. por muito tempo, foram impensáveis aos homossexuais. Ao associar afetividade/responsabilidade familiar à homossexualidade a **CMP**, resignifica o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo (como positivo, estável, merecedor de respeito). Penso que a coleção não altera a lógica cultural da “incompatibilidade entre promiscuidade e família”... Ela a mantém. O que ela (a **CMP**) faz é retirar da homossexualidade os significados negativos de uma identidade que se encerra no sexo apenas, na libertinagem sexual. Assim, isenta dos “vícios da carne” e dos “desejos mundanos”, os sujeitos homossexuais que, segundo sua representação, estão aptos à constituir família.

Os movimentos gay e lésbico podem nos ajudar a perceber outra crítica à representação hegemônica de família, sobretudo, a sua necessária coabitação, ou seja, o compartilhamento da vida sob um mesmo teto, que é sutilmente sugerida pelas coleções na medida em que representam, sempre, o casal compartilhando a residência. Refiro-me ao contexto da cultura e das políticas de identidade onde “a família” tem sido pensada como aquela que se estabelece, não pelo grau de parentesco (ou pela condição de amantes), mas sim pela afinidade e afetividade entre as pessoas. Esse sentimento surge, sobretudo das situações de convívio e solidariedade decorrentes de uma identidade subordinada que é compartilhada por todos/as. Assim, a representação de “família” se amplia (dos cônjuges para outros sujeitos) e o compartilhamento de um sentimento, um ideal, uma luta, uma identidade, passa a ser o fator aglutinador e estratégico nas lutas políticas por representação e pelo desenvolvimento da auto-estima coletiva num processo de estímulo ao orgulho pessoal e identitário. Penso que tal pressuposto pode ser visto hoje, nas representações e no uso da

expressão “Família Gay”⁹³. O mesmo sentimento de solidariedade quando visto como um fator compartilhado por várias pessoas, independente da orientação sexual, que assumem o modelo de respeito pela multiplicidade sexual, define o que alguns chamam de a “Família GLS”⁹⁴. Parece que a estratégia é válida e simples: transferir e agregar, ao conjunto do movimento político (e de seus sujeitos gays e lésbicas), a partir do *status* de “família”, os atributos positivos (afeto, respeito, acolhida, apoio, compreensão, etc.), construídos por outras instituições públicas (como o Estado, a Igreja) para se referirem às famílias convencionais.

Independente dessa representação mais abrangente e geral, o movimento de visibilidade gay e lésbico não apenas tem mostrado as novas possibilidades de organização familiar através da “família gay e lésbica” (aquela constituída com crianças geradas ou adotadas), mas a discussão acerca do “núcleo conjugal”. Este deve ser desconstruído e pensado como constituído, hoje, não apenas por homem e mulher, mas por homem e homem, por mulher e mulher, quer sejam em coabitação ou em residências separadas. Tal discussão também favorece o repensar das representações acerca dos graus de parentesco nas famílias contemporâneas que se estabelecem não apenas pela consangüinidade, mas pela adoção, inclusão afetiva, por afinidades, em provisoriedade⁹⁵.

A Educação Sexual também pode lidar com a perspectiva de que o conceito de família não é algo definitivo, nem tão pouco único. Ele é mutável e definido na dinâmica social⁹⁶. A representação que nossa sociedade atual tem de família é, sem dúvida, fruto de uma construção social, histórica e política. A representação hegemônica é a de uma união socialmente reconhecida, entre um homem e uma mulher, vivendo com seus filhos. As

⁹³ A Parada do Orgulho GLBT, em São Paulo, realizada em 13 de junho de 2004 contou com 1,5 milhão de pessoas e definiu como tema a Família; foi um evento integrante da campanha “Temos Família e Orgulho” promovido pelo Movimento Gay e Lésbico de São Paulo. Acesso em: 08 abril 2004, disponível no site: www.paradasp.org.br. Ver JUNGE (2004) que no seu artigo “*Heterossexuais em eventos públicos gays: a ‘Parada Livre’ em Porto Alegre, 2002*” discute os possíveis significados que são atribuídos a esse evento.

⁹⁴ A sigla GLS significa Gays, Lésbicas e Simpatizantes.

⁹⁵ Refiro-me aqui a provisoriedade, considerando que, segundo Machado (2001) a representação hegemônica de família é aquela que concebe a coabitação dos cônjuges, filhos e filhas. Esse é, sem dúvida, o modelo, embora, especialmente nas classes populares, o modelo de família que reúne eventuais parentes ou não parentes (famílias estendidas) e a circulação de crianças, na unidade familiar, quer sejam as famílias monoparentais ou biparentais, de uniões oficializadas ou simplesmente de uniões consensuais.

⁹⁶ O Direito Civil brasileiro fala em Família Natural e, mais recentemente, em Família Substituta. A primeira, seria aquela formada pelo pai e mãe (biparental), ou apenas um deles (monoparental) e seus descendentes. O discurso jurídico busca um novo significado para “família” desde a Constituição Brasileira (1988): Artigo 226: *A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. [...] § 3º. Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. § 4º. Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. § 5º. Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher. § 6º. O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio, após prévia separação judicial por mais de um ano nos casos expressos em lei, ou comprovada separação de fato por mais de dois anos.*

mudanças de significação são possíveis, não apenas na configuração dos “casamentos”, mas também no que concerne a sua duração, dissolução e reedição.

Neste sentido, é interessante observar que o divórcio e a separação conjugal são temáticas que estão presentes, apenas, na **CMP** (L04). As páginas 12 e 13 apresentam uma ilustração comum, no plano superior: uma cena de aniversário. Uma mesa rodeada de crianças (todas brancas), na ponta da mesa um menino (o aniversariante) diante de um bolo com a velinha acesa. Ele é seguro, por uma mulher adulta (supostamente a mãe) onde, ao seu lado, há um homem adulto. Na direção oposta, a cena mostra a porta sendo aberta por uma senhora. Um homem adulto, com sorriso na face e segurando um grande presente, está parado na porta. A criança aniversariante fica feliz e exaltada, aponta para a porta.



Figura 44 – “Festa de Aniversário”, **CMP**, L04, p.12 e 13 (CANDIA, et al., 1996).

O texto fala do que acontece quando um casal se divorcia e o pai e a mãe, resolvem viver separados. Lembra que os filhos e filhas não são responsáveis pela separação e que os pais podem encontrar novos/as companheiros/as para viverem juntos, o que poder levar a “haver meninos e meninas vivendo na mesma casa sem serem filhos do mesmo pai ou da mesma mãe...” (CMP, L04, p.12). “[...] Como você pode ver, há muitas maneira de se viver em família. O importante é que as pessoas se dêem bem e sejam felizes” (CMP, L04, p.12).

Na Coleção Sexo e Sexualidade (**CSS**) não há momento específico para falar sobre família. Ela é mencionada algumas poucas vezes e a referência ao tipo de família heterossexual, constituída por um homem, uma mulher e seus filhos, é subentendida ao longo da Coleção, tanto em situações onde se apresenta a figura do pai e da mãe, como nas reiteradas vezes em que o casal (hetero) é mencionado ⁹⁷.

⁹⁷ Nesta Coleção, a primeira representação de família (que é, também, o momento mais enfático de todos os livros) se dá (L01, p.10), quando “Babi” ensaia uma definição para ‘sexualidade’ – já comentada, nesta tese, no capítulo 1, com a ilustração dos pódios de primeiro lugar: aquilo que “faz parte de nossas vidas” (CSS, L01, 14-15): amizade, amor, família, sexo, saúde, trabalho. É desta forma que a família tem destaque nessa coleção, ou seja, como uma das conquistas importantes da vida.

As inúmeras conformações familiares, presentes na contemporaneidade têm colocado em xeque a primazia do modelo da família nuclear. Mas esse questionamento não é exclusivo do século XXI... Foucault (1993) em “*História da Sexualidade – A vontade de saber*”) já perguntava: “Seria a família do século XIX uma célula monogâmica e conjugal?” (p.43). O autor responde, “Talvez, em certa medida” (p.43). A seguir Foucault afirma que a família deve ser vista como “uma rede de prazeres-poderes articulados segundo múltiplos pontos e com relações transformáveis” (p.43) a destaca as inúmeras facetas dessa rede:

A separação entre adultos e crianças, a polaridade estabelecida entre o quarto dos pais e o das crianças [...] a segregação relativa entre meninos e meninas, as regras restritas sobre cuidados com os bebês (amamentação materna, higiene), a atenção concentrada na sexualidade infantil, os supostos perigos da masturbação, a importância atribuída a puberdade, os métodos de vigilância sugeridos aos pais, as exortações, os segredos, os medos e a presença ao mesmo tempo valorizada dos serviços, tudo faz da *família*, mesmo reduzida às suas menores dimensões, uma rede complexa, saturada de sexualidades múltiplas, fragmentárias e móveis (FOUCAULT, 1993, p.46) (grifo meu).

Para encerrar essa discussão acerca das famílias a partir dos livros paradigmáticos analisados, destaco a representação do Livro 02, da CSS (“*Que confusão – por que é tão difícil falar sobre sexo?*”). Na capa, Babi olha para o/a leitor/a com ar de dúvida, projetando as mãos para frente, ombros levantados. Atrás dela, seu pai, olha para frente e para o alto, assovia como se estivesse disfarçando. Ao lado, também atrás, sua mãe olha para frente assustada, segurando um livro (que também soa a um disfarce ou a uma providencial ocupação para que a menina não se dirija a ela). O texto sugere como para os pais é difícil “falar sobre sexo”. Aponta para o impasse familiar numa suposta educação sexual doméstica e, ao fazê-lo, reitera a representação de família como sendo constituída por pai, mãe e filha.

O livro tenta mostrar que essa dificuldade não é de hoje. Segue a ilustração (p.02-03): um menino é chamado a atenção por um homem. Ao seu lado, uma mulher aparece escandalizada – provavelmente pela suposta pergunta da criança. Os figurinos e o cenário sugerem a época: o século XIX. O título confirma a suspeita de que a dificuldade de discutir o tema é antiga: “Mas essa história não é de hoje” (CSS, L02, p.02).

O texto continua e posiciona os pais e mães nesse contexto histórico de vacilos, subterfúgios, disfarces, constrangimentos e dificuldades pedagógicas:

Você sabia que desde muito tempo, tudo o que era ligado ao sexo, corpo, relação sexual, órgãos genitais e prazer eram considerados coisas proibidas, sujas e que deveriam ser evitadas? “Pois é, *essas idéias foram sendo passadas de pais para filhos*” (CSS, L02, p.02) (grifos meus).

Parece que o papel da família nessa “educação sexual passada” é apresentado como problemático, cerceador da individualidade: “Por isso, até hoje, quando queremos perguntar alguma coisa sobre sexo, sentimos como se estivéssemos fazendo alguma coisa de errado” (CSS, L02, p.02). O texto sugere que somos dotados de curiosidade sexual e sempre teremos perguntas a serem feitas. E que as “[...] piadas e brincadeiras são para disfarçar o nosso medo e podermos falar sobre sexo. Assim tentamos esclarecer as nossas vidas” (CSS, L02, p.04-05).



Figura 45 – “Perguntando sobre sexualidade aos pais”, CSS, L02, p.08-09 (LOPES, 2000).

Babi questiona seus pais. Eles lhe olham assustados e cheios de dúvidas. O texto conclui que pais e mães também foram educados com as mesmas restrições, normas e desinformações acerca da sexualidade: “pergunte a seus pais como foi a criação deles; você vai entender porque eles agem assim” (CSS, L02, 08-09).

Além de representar a dificuldade familiar em “conversar sobre a sexualidade” a CSS também reitera o modelo de representação da família hegemônica, numa ilustração que aponta para os motivos que levam pais e mães a não discutirem a sexualidade com seus filhos:

“[...]”: “- têm medo que a gente *perca o respeito por eles*; - ainda acham que *sexo é feio*”; - pensam que este *assunto não é para criança*; - acham que a conversa sobre sexo poderá *aumentar a nossa curiosidade*, e a partir disso, a gente namorar mais cedo. E outras razões dependendo da educação que tiveram” (CSS, L02, p.10-11) (grifos meus).

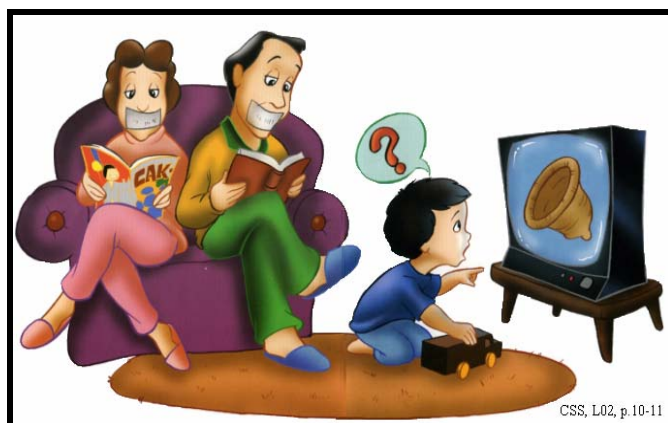


Figura 46 – “Sem diálogo”, CSS, L02, p.08-09 (LOPES, 2000). ▶

Um menino, olhando para a TV, sentado no chão, aponta para a imagem de uma camisinha. Os pais, sentados no sofá, ao seu lado, fingem que não estão vendo, cada um “entretido” num livro. A boca de ambos os pais está amordaçada com um pedaço de fita adesiva.

Em artigo sobre pesquisa realizada com garotas adolescentes, Valéria Gimenes e Paulo Ribeiro (2002) discutem as representações acerca das vivências e significados sexuais

em cinco tópicos, entre eles, “o papel da família na construção da sexualidade” (p.42) ⁹⁸. Embora nesta tese eu tenha tido como foco central a sexualidade infantil, o trabalho de Gimenes e Ribeiro (2002) no que concerne aos pais e mães, me permite traçar um paralelo, a partir da representação adolescente, com a representação sobre criança/infância e a ES destinada à ela. Estou me referindo ao “silêncio” da família frente aos interesses e curiosidades sexuais infantis, que parece que se justifica pela crença cultural de uma vida sexual que se inicia, apenas, na adolescência. Negar a sexualidade infantil e/ou ignorá-la está baseada, muitas vezes, na representação de uma infância “inocente”, “inofensiva” ou que pode ser “corrompida” pelas informações precoces e inadequadas à sua faixa etária.

Gimenes e Ribeiro (2002) sugerem que um “jogo de conveniência” (p.57) se estabelece para justificar a omissão familiar frente a sexualidade adolescente. Para eles, a representação de uma infância inocente (e que, portanto, não necessita de educação sexual) se alterna com a representação de uma adolescência que “pode caminhar com seus próprios pés, sabendo cada passo a ser dado e como fazer da maneira correta” (p.57).

Na seção que apresento os marcadores de análise desta tese (“Os contornos do Olhar e do Fazer”), extraídos a partir dos livros paradidáticos, comentei como a **CMP** adota uma seqüência diferente dos temas apresentados (ao contrário da CSS que é biologicamente linear). A **CMP**, ao iniciar o livro “*Por que somos meninos e meninas?*” ao invés de abordar questões de gênero na educação diferenciada dos sexos o faz, não sob a ótica da cultura, mas sim, sob a ótica da diferença biológica. No entanto, antes de iniciar a descrição orgânica diferencial de meninos e meninas, propriamente dita, o Livro 1 abre com a seção “*Aos Pais*” enfatizando a dificuldade que os adultos têm em responder e explicar as perguntas feitas sobre o ato sexual e/ou como os bebês são feitos. Aqui percebo um indício de que a discussão sobre ato sexual parece ser um dos assuntos mais difíceis, constrangedores e inquietantes da educação sexual infantil. Mas pergunto: difícil e constrangedor para quem? Para os adultos (pais, mães, professoras e professores)? Ou para as crianças?

As duas Coleções admitem o fato dos adultos terem dificuldades e vergonhas de falar sobre o assunto. Para **CSS**, os pais e mães, muitas vezes, chegam a mentir e a inventar histórias da cegonha, “[...] não porque eles querem mentir ou nos enganar [...] eles têm é dificuldade de nos explicar como é uma relação sexual” (**CSS**, L06, p.02). A Coleção **CSS** isenta os pais e mães da responsabilidade dessa educação sexual “escamoteada” assumindo

⁹⁸ Outros tópicos analisados foram: “amor & sexo”; “virgindade & perda”; “a escola e a adolescente” e “mulher e sociedade” (GIMENES e RIBEIRO, 2002, p.42).

que a dificuldade, por eles encontrada, é resultante do modo como a sociedade significa a temática, concedendo historicamente valores negativos ao sexo e as práticas sexuais.

A **CMP** admite a dificuldade, mas não a justifica. O entendimento de que várias instâncias educam sobre a sexualidade também é considerada, além do exemplo pessoal a das atitudes dos pais: “[...] a forma de se comportar, e escolha do programa de televisão, o que ouvem na rua [...] é por isso que pais e educadores precisam de respostas adequadas à idade delas” (CMP, L01, p.02). Ela enfatiza a implicação que as respostas e o silêncio podem ter na educação das crianças.

O casal solidário... Reconstruindo os gêneros no âmbito da família

Em especial a partir dos estudos de gênero, implementados no Brasil nos anos de 1980, a história tem contribuído para mostrar como distintos processos culturais são capazes de delimitar específicos lugares a homens e mulheres no contexto das sociedades. A maneira de representar, estabelecer, delimitar e nomear os gêneros e as sexualidades tanto constitui como demarca fronteiras entre sujeitos e/ou grupos sociais. Este processo se dá a partir das diferenças estabelecidas e da identidade referida por essas diferenças.

As duas coleções são locais onde certos processos de diferenciação/identificação se instalam e passam a funcionar construindo representações acerca de um “ideal familiar”, de um “ideal de casal”, de um “ideal de relacionamento”, de um “ideal materno”, de um “ideal paterno”.

Durante toda a **CMP** e **CSS** a representação da masculinidade foi marcada pela preocupação desta estar presente e atuante no espaço doméstico: compartilhando com a mulher o planejamento da família, participando dos eventos anteriores e posteriores a gravidez, maternando crianças, dividindo tarefas no lar e expressando companheirismo e afetividade conjugal. A primeira representação de um homem adulto na **CMP** o coloca numa relação afetuosa e de cuidados com um bebê – agarrado em suas pernas. O texto, ao alertar que “[...] falar de homens e mulheres é falar de sexualidade. A sexualidade tem a ver com o corpo e com os órgãos sexuais, e também com o prazer, com a forma de estar perto de outras pessoas, de falar com elas e se divertir” (p.19) aponta para como a representação de uma integração positiva entre as pessoas é fundamental para a vida sexual plena e feliz.

O casal adulto não é mostrado junto, neste Livro 01. Sua primeira aparição será na capa do Livro 02 (“*O que papai e mamãe fazem?*”). Sob o título “Gostaríamos de estar próximos”, o menino e a menina (que apresentam a Coleção) estão deitados na grama de um parque observando um homem e uma mulher que se beijam num banco de praça.

Desde que nascem e ao longo de toda a sua vida, as pessoas gostam de estar juntas. É dessa forma que podemos falar, brincar, trocar carinhos, rir... (CMP, L02, p.03).



Depois de mostrar o homem adulto com a criança (L01), a CMP retoma o texto assumindo uma lógica seqüencial para o casal, ou seja, primeiro esse viverá junto compartilhando os afazeres domésticos para depois, após o planejamento familiar, “aumentar” a família.

◀ **Figura 47** – “Culinária à dois”, CMP, L02, p.12 (CANDIA et al., 1996).

A ilustração, assim como ao longo da Coleção, mostra o casal dividindo atividades domésticas: o homem de avental, diante do fogão mexe uma panela com a colher enquanto lê um livro de receitas; a mulher de avental corta legumes numa tábua de cozinha. Essa representação passará a ser denominada, por mim, de CASAL SOLIDÁRIO.

Depois de viverem assim durante algum tempo, e se concluem que se dão bem, alguns casais pensam que gostariam de ter um bebê, formando assim uma família maior (CMP, L02, p.12).

O planejamento familiar faz parte dessa representação de ‘casal solidário’ onde a importância da decisão de ter filhos e das responsabilidades no sustento e na educação, é de ambos. Essa representação será retomada no Livro 03 (“*E de onde saiu este bebê?*”): um menino e uma menina e casal abraçados, de costas para a/o leitora/or, observam a vitrine de uma loja infantil de brinquedos e roupas para bebês.



Figura 48 – “A família sonha com o novo bebê”, CMP, L03, p.04 (CANDIA et al, 1996).

A participação mútua, agora, estará voltada ao processo de gravidez, onde, em ambas as coleções a representação do casal acentua a solidariedade: o homem acompanha a mulher

em todos os momentos e eventos que cercam o nascimento do bebê. Sob o título de “A *mamãe espera um bebê*” a ilustração mostra um casal diante de uma médica; ambos felizes pela confirmação da gravidez⁹⁹. Os preparativos para que a mulher tenha uma gravidez saudável se iniciam com seções de exercícios físicos e de respiração. As mulheres grávidas estão deitadas sobre um pequeno colchão, de barriga para cima. Os homens, ao lado de cada companheira, as ajudam nos exercícios orientados por uma professora, ajoelhada num colchão, diante de todos.



▲ **Figura 49** - “Exercícios físicos”, CMP, L03, p.16-17 (CANDIA, et al., 1996).



▲ **Figura 50** – “Rumo ao Hospital”, CSS, L11, p.04, (LOPES, 2000).

O acompanhamento, sempre constante do homem é enfatizado pela ajuda na locomoção, para exames e para o dia do parto. Na hora do nascimento, presente na sala de cirurgia, o homem está ao lado da mulher segurando-lhe a mão (CSS, L11, p.14). Os cuidados com o bebê requerem dedicação dos pais (p.17), que devem procurar ajuda (com professores, avós, amigos) caso não saibam o que fazer.



◀ **Figura 51** – “Maternação do Pai”, CMP, L03, p. 21, (CANDIA, et al., 1996).

Figura 52 – “Maternação da Mãe” CMP, L03, p.21 (CANDIA, et al., 1996) ▶



Após o nascimento, as representações do “casal solidário” estarão convergindo para a divisão do trabalho doméstico e de maternagem. No plano superior direto a mãe despeja talco

⁹⁹ Refiro-me a Figura 31, desta tese, discutida no capítulo 03 “O Casamento Perfeito”.

no bebê, deitado numa mesa. Ambos sorriem. “Depois desses dias de repouso no hospital, seguirão juntos para casa com o papai” (CMP, L03, p.21). No plano inferior esquerdo, um homem adulto (pai) segura o bebê no colo e lhe dá mamadeiras. O bebê segura um chocalho e o homem está sorridente. O texto justifica a mamadeira:

O seio da mãe se encherá de leite, que servirá para alimentar o bebê. Mas nem sempre as mães podem *amamentar* seu bebê e, então, têm de lhe dar a mamadeira. *Como o pai também quer participar nos cuidados do bebê*, ajudará a dar a mamadeira, a trocar as fraldas e a brincar com ele (CMP, L03, p.21). (grifos meus)

É neste Livro 03, que a **CMP** apresentará uma extensão desse modelo de solidariedade doméstica e de transgressão das fronteiras tradicionais de gênero. Não apenas o homem adulto passará a dividir as funções domésticas, mas as crianças (filhos do casal – o menino e menina protagonistas da Coleção) também serão representadas nessas atribuições.

Com a chegada de um novo membro na família, as tarefas de casa aumentam e, por isso, *é preciso que todos se organizem melhor. O pai e a mãe dividem as tarefas entre si e todos se ocupam da ordem e da limpeza da casa* (CMP, L03, p.22) (grifos meus).



Na ilustração o menino, sorridente, com a língua no canto da boca, com luvas e avental, ajoelhado num banquinho que o faz alcançar a pia da cozinha, lava um prato. A torneira está aberta, a água transborda para fora da pia. Há espuma pelo chão da cozinha chegando a altura da metade dos pés do banco.

◀ **Figura 53** - “Menino lava louça”, CMP, L03, p.22 (CANDIA, et al., 1996).



No plano inferior, uma menina dá comida para um bebê, sentado numa “cadeirinha”. A menina está respingada de comida no rosto; o bebê também. Ele segura uma colher que simula estar jogando papinha na garota. O texto diz que inicialmente o alimento é só leite. Depois, o bebê pode comer papinhas e purês. Menciona o surgimento dos dentes e o engatinhar.

◀ **Figura 54** - “Menina alimenta bebê”, CMP, L03, p.22 (CANDIA, et al., 1996).

Essa representação do homem partilhando dos afazeres domésticos será também reforçada, na **CMP**, quando da discussão acerca dos diferentes tipos de famílias (mencionada

anteriormente, neste capítulo). Entretanto, pela primeira vez e única, na Coleção, haverá uma direta menção ao trabalho da mulher fora do âmbito privado do lar. Em “*Nem todas as famílias são como a minha*” (CMP, L.04, p.10-11) na terceira janela de um prédio (representação mencionada, anteriormente, neste capítulo) mostra uma família composta pelo homem, adulto, de pé sobre um banquinho, de avental espanando pó de uma estante. Ao fundo, a porta se abre e aparece uma mulher adulta, com um casaco longo e segurando uma pasta executiva. A sua frente uma criança com os braços abertos corre ao seu encontro. O homem observa a cena, olhando para criança na sua posição de trabalho doméstico.

Destaco uma sutileza na representação de “solidariedade conjugal” apresentada pela CMP. Refiro-me a questão do sexo seguro e o uso de preservativo entre pessoas que vivem um relacionamento estável. Quando discute a AIDS (L.04) a ilustração de um casal adulto, deitado na cama, é mostrada.

O homem abre a gaveta da escrivaninha, ao seu lado, e pega um preservativo. A mulher, enquanto ele pega a camisinha, coloca sua mão no ombro do marido como quem, não apenas aprova o ato, mas se mostra satisfeita pela preocupação do homem. Ao lado, o texto menciona que pode haver contágio da AIDS nas relações sexuais e que o uso de preservativo impede, além de evitar também outras DSTs e a gravidez (CMP, L04, p.19).

Figura 55 - “O casal e o Sexo Seguro”, CMP, L04, p.19 (CANDIA, et al., 1996) ►



Que impacto essa configuração conjugal estaria promovendo nas identidades de gênero? Estaria o livro paradidático contribuindo para promover um “novo” saber acerca dos relacionamentos sexuais e afetivos e com isso, ensinando identidades - novos modelos de ‘ser homem’ e ‘ser mulher’; ‘ser pai’ e ‘ser mãe’?

O livro paradidático, ao apresentar o casal solidário como referência, não apenas demarca um tipo de relacionamento entre o casal, mas define um tipo de família e acentua um pertencimento de gênero que se contrapõe com a tradicional oposição que caracteriza um binarismo hierárquico. Se a solidariedade e a simetria na relação conjugal passam a assumir a configuração dominante e/ou padrão, então a representação de construção identitária baseada na oposição entre homem e mulher não encontra lugar nas Coleções. Ou seja, excetuando-se a capacidade de gerar, o homem também passaria a cuidar, proteger e educar os/as filhos/as.

Esse comportamento pode ser visto como um “cruzamento de fronteira”, ou seja, “os limites onde os gêneros são atravessados” (LOURO, 1999, p.79) especialmente se considerarmos os padrões culturais na definição daquilo que é esperado para cada gênero. Diferentes autoras/es (LOURO, 1999; BRITZMAN, 1996; BUTLER, 2000; WEEKS, 2000) têm discutido como a rigidez que atrela gênero e sexualidade (onde ambos são considerados inseparáveis sob a lógica heterossexual), leva muitas pessoas a interpretar o cruzamento de fronteiras de gênero como um indício de irregularidade, anormalidade, problemas. Uma “suprema transgressão” (WEEKS, 2000) – pode ser a denominação dada quando, dentro daquilo que é socialmente construído e esperado, homens/meninos se comportam como mulheres/meninas e vice-versa.

Parece que a **CMP**, ao apresentar o homem/pai “cruzando as fronteiras” do gênero, o faz com tranquilidade e sem problemas, numa coerência que é vista ao longo dos livros, mas que, no entanto, apresenta uma sutil distinção: sob o ponto de vista da solidariedade, da harmonia e da equidade é possível dizer que, durante toda a coleção, em todos os seus livros e assuntos, esses aspectos estão presentes nos relacionamentos entre homens e mulheres, meninos e meninas. No entanto, sob o ponto de vista do cruzamento da fronteira de gênero, somente o homem o faz, na condição de futuro e/ou de recente pai. Ou seja, o “assumir” tarefas domésticas parece que está sendo justificada pela paternidade. Diante disso pergunto: A equidade em gênero, mostrada ao homem que realiza atividades domésticas, estaria apenas sugerindo um modelo ideal de relacionamento (divisão de tarefas) quando diante de uma gravidez e nascimento de um novo filho? E se não estivéssemos diante do nascimento? E se fosse um casal sem filhos? E neste caso os afazeres domésticos colocariam em questão a sexualidade desse homem?

E quando a mulher transgride o gênero nas coleções? Parece que uma sutil ocupação do espaço público pela mulher é apresentada no segundo modelo de família (ela chega em casa, com se estivesse voltando do trabalho). Se no âmbito doméstico as duas coleções contemplam um casal solidário (que neste caso, eu diria que é também igualitário) no âmbito do espaço público a mulher não assume o mesmo papel que o homem ou não é igualmente representada. Portanto, no que se refere ao espaço doméstico, mais acentuadamente a **CMP**, representa uma masculinidade paterna envolvida com os afazeres domésticos e infantis. Ao contrário das representações hegemônicas para o gênero masculino, a **CMP** mostra um homem não apenas integrado e feliz no trabalho do lar, mas com discernimento e facilidade para as atribuições familiares e pedagógicas. Esse livro paradidático, portanto, rejeita e sequer

menciona as comuns representações do pai convenientemente desajeitado... Que quer “ajudar”, mas não sabe como.

Sem dúvida muitas representações de masculinidade paterna convivem, ao mesmo tempo, no cenário sócio-cultural. Em sua Dissertação de Mestrado, Karin Klein (2003) menciona a investigação desenvolvida por Medrado (1998) que analisa repertórios lingüísticos sobre masculinidade no âmbito do cuidado infantil a partir de imagens e textos veiculados pela mídia (propagandas televisivas). Para aquele autor, na propaganda, por exemplo,

[...] pode-se encontrar não apenas a regularidade e o consenso, mas também a contradição e a polissemia mostrando alguns dos múltiplos significados presentes no social como o “pai pastelão”, desajeitado e atrapalhado no manejo de ‘questões femininas’, mas indispensável na cena familiar (MEDRADO apud KLEIN 2003, p.130)¹⁰⁰.

Alex Fraga (2000) discutiu como nas aulas de educação física mistas, é acentuada uma distinção de gênero, marcada, sobretudo, por uma “hierarquia das aptidões físicas aceitas socialmente” (p.117) para meninas e meninos¹⁰¹. O autor procurou mostrar que os significados culturais atribuídos aos gêneros, ao reafirmarem a posição do ‘masculino’ e do ‘feminino’, promovem o que denominou de “procedimentos de separação” (p.18) observados no desenvolvimento das atividades gimno-rítmicas.

[...] os meninos procuraram demonstrar no corpo [...] uma rejeição à gestualidade que para eles identificava o gênero feminino. Os meninos passaram então a realizar os exercícios de uma forma ‘desengonçada’, ‘naturalmente’ desajeitada, na qual (p.120) procuravam deixar evidente que esta solicitação corporal não era correspondente à ‘verdadeira’ habilidade masculina (p.121).

A **CMP** empenha-se em se afastar desse modelo de homem que procura evidenciar uma usurpação da sua “natureza” que se vê violada quando desenvolve atividades tidas como femininas. A **CMP** visibiliza uma representação de masculinidade plenamente integrada numa vida conjugal solidária que assume, para si, atividades domésticas e pedagógicas sem embaraço, dificuldades, tédio ou inabilidade.

¹⁰⁰ Outra representação que a paternidade pode assumir no social é discutida por KLEIN (2003, p.81), ao problematizar o Programa Bolsa Escola do Governo Federal. Segundo sua análise as mulheres-mães são representadas (nos anúncios de TV) ao lado do Estado, como co-responsáveis pela inclusão e pelo sucesso escolar das crianças. O pai biológico é deslocado de tal forma que parece estar sendo substituído pelo Estado (que se torna, nessa relação, equivalente ao pai – que protege, que ampara, que provê).

¹⁰¹ Alex Fraga (2000) realizou pesquisa na Escola Municipal Maria Fausta, Cachoeirinha/RS, em 1997, que resultou em sua Dissertação de Mestrado. Nas aulas de educação física as meninas e os meninos, juntos, passaram a desenvolver atividades comuns, antes exclusivas de um gênero. Em turmas mistas, todos praticavam futebol e movimentos corporais com música (atividades gimno-rítmicas).

Os estudos feministas explicitaram o entendimento fortemente polarizado em relação aos gêneros e seu aspecto relacional. Ao considerar a raça e a classe (especialmente) como identidades culturais que se combinam nas distintas posições de sujeitos ocupadas pelas mulheres explicitou a pluralidade existente, não apenas em relação ao pólo feminino como também em relação ao pólo masculino. Para Louro (1999) os “[...] homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados *diferentes*, são representados como o outro e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação” (p.48).

No entanto, se a desconstrução dos binarismos torna-se necessária, sobretudo quando pensamos numa sociedade mais igual e menos hierarquizada podemos pensar que nem sempre a co-educação ou a inversão de atividades reconhecidas como de um ou de outro gênero resulta num abalo na polarização entre masculino e feminino. Refiro-me ao abalo capaz de diminuir a distância e os significados contidos na diferença que leva à desigualdade. Sobre isso Fraga (2000) afirma, quando comenta os times mistos de futebol de salão:

a cada mínimo deslocamento implementado por uma ação no território alheio, outros tantos movimentos eram acionados para reafirmar o caráter transcendental das oposições binárias. As fronteiras de gênero já não estavam mais fixadas nos jogos de futsal ou na composição da coreografia, mas no quanto cada uma dessas modalidades era modificada para atender a uma característica feminina ou masculina considerada inata (p.124).

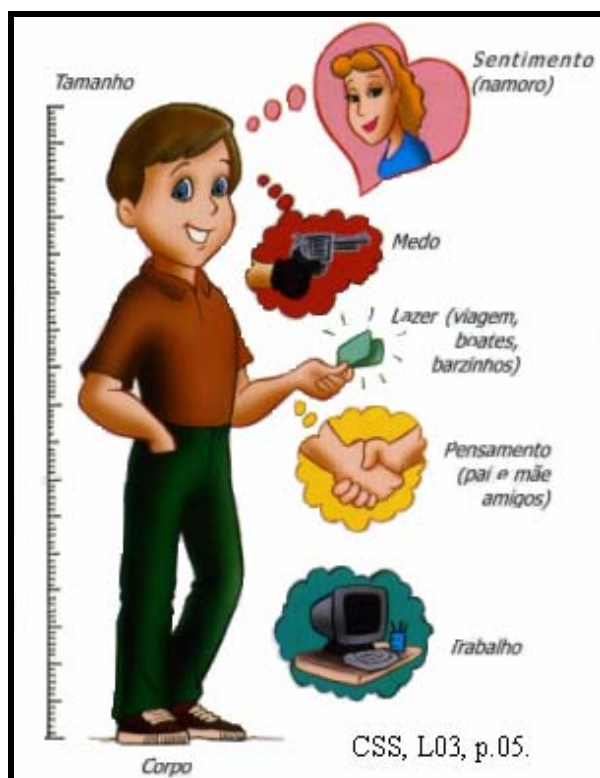
A educação física aqui, foi usada como disciplina para ilustrar os locais onde, na escola, as identidades de gênero podem ser construídas. Embora seja um campo de atividades marcado pela co-educação (atividades mistas), Louro (1999, p.72-73) lembra que resistências ao trabalho integrado entre meninos e meninas são comuns, especialmente em relação às atividades onde haja uma inversão de gênero. Tal resistência, geralmente, é baseada em argumentos que trazem à tona as supostas diferenças e aptidões físicas de homens e mulheres e se ancoram, portanto, numa base biológica explicativa.

Outra questão, na **CMP** e **CSS**, é a relação entre gênero e classe social que está presente na medida em que as mulheres-mães e homens-pais são de classe média (e não das classes populares). Assim, o livro paradidático estaria promovendo um processo de reconhecimento identitário na medida em que se atrela a uma dimensão social e econômica que é generificada em seu texto.

Ao contrário do modelo hegemônico de família (onde o homem é tido como o principal provedor) a **CMP** posiciona o homem-pai, não como o único e/ou principal provedor financeiro da família. A mulher também assume esta função. A forma de apresentar os adultos no livro paradidático articula-se com a representação do CASAL

SOLIDÁRIO/IGUALITÁRIO posicionando ambos, como co-responsáveis pelo provimento familiar, pela felicidade conjugal e pelo sucesso da criação das crianças.

“... Com 20 anos de idade. Como você se imagina?”



Crianças... Vamos imaginar o futuro!

É essa a estratégia didática que a CSS (L3 – *Adolescência – feliz...idade*, p.05) escolhe para mostrar os eventos e interesses decorrentes do crescimento: primeiro, pedindo para que as crianças se imaginem com cinco anos... Depois com vinte anos de idade. Na ilustração, o rapaz é apresentado como se estivesse prevendo e desejando um futuro onde se destacam: o sentimento (namoro); o medo da violência; o lazer (viagens, boates, barzinhos); o pensamento (pai e mãe, amigos); o trabalho.

◀ **Figura 56** - “O futuro...”, CSS, L03, p.05 (LOPES, 2000).

Embora a capa deste Livro 03 mostre uma menina (criança), que diante do espelho vê sua imagem projetada no futuro (como adolescente), destaco que a CSS, ao discorrer seu argumento de desenvolvimento biológico e interesses pessoais ao longo da vida, não o fará a partir da menina, mas sim de um menino ¹⁰². As garotas que utilizarão a CSS terão que se imaginar nas opções apresentadas aos garotos. Mas, como seriam as representações escolhidas caso a coleção protagonizasse uma garota no lugar do rapaz? Se pensarmos sob o ponto de vista da construção de gênero teriam as meninas os mesmos interesses que os meninos? E entre os meninos, a coleção não estaria uniformizando seus desejos e expectativas? Quais os efeitos da representação que constrói “um” futuro “modo de ser” adolescente? Como outras

¹⁰² Observei, especialmente ao longo dos doze livros da CSS, uma desigual proporção entre os personagens das ilustrações, em relação ao gênero. Vou retomar essa discussão, mais adiante.

identidades (raça e classe social) se articulam com o gênero e a sexualidade nos significados disponibilizados no texto?

Vou especialmente me centrar na construção da heterossexualidade a partir das duas coleções. A CSS (ao contrário da CMP) dedicou dois exemplares (Livros 03 e 05) ao desenvolvimento humano: crescimento e mudanças biológicas e comportamentais na adolescência e puberdade. Sempre que buscou contextualizar os possíveis sentimentos, esperados para os jovens, o fez a partir de uma evidente generalização e naturalização do sentimento pelo sexo oposto: o relacionamento heterossexual será mostrado como “a” atitude esperada.

Um dos principais alvos da crítica pós-estruturalista, na abordagem das identidades sexuais, tem sido a HETERONORMATIVIDADE – um conjunto de procedimentos sociais e institucionais que colocam a heterossexualidade como a norma, o padrão, como aquilo que é aceitável, esperado, correto, bom e normal. Expressão criada por Michael Warner (apud BRITZMAN, 1996), a heteronormatividade aponta para “obsessão com a sexualidade normalizante” onde a cultura a constrói, normalmente, “através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (p.79). Para Britzman (1996) tanto a heterossexualidade quanto a homossexualidade são identidades construídas, negociadas e marcadas nos sujeitos e no meio cultural. Este caráter construído e instável das identidades é também reforçado por Louro (1999):

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja ‘assentada’ ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (p.27).

Igualmente Jonathan Katz (1996) vai apontar para o caráter cultural e político da construção das identidades. Se referindo a heterossexualidade, afirma:

Geralmente supomos que a heterossexualidade é tão antiga quanto a procriação e a luxúria de Eva e Adão, eterna como o sexo e a diferença entre os sexos daqueles primeiros seres humanos. Imaginamos que é essencial, imutável e não tem uma história”(p.25) [...] “A heterossexualidade não foi apenas ‘imposta’, foi inventada (KATZ, 1996, p.23)”.

Voltemos à ilustração que pede ao menino para imaginar sua vida aos 20 anos de idade. Vou emprestar de Judith Butler (2000, p.154) um questionamento que me parece

pertinente neste início de “conversa”: Como o entendimento de performatividade de gênero se relaciona com a representação compulsória de uma sexualidade futura? Estou me referindo ao caráter deliberado, reiterativo e citacional que a heterossexualidade adquire, ao longo das duas coleções. Na **CMP**, por exemplo, os quatro livros, mesmo que apresentem questões “raras” à educação sexual infantil (como abuso sexual e homossexualidade) parecem estar articulados com um eixo baseado em dois aspectos centrais: primeiro, esclarecer sobre a forma de constituição dos vínculos afetivos (na família, especialmente) onde visibiliza, amplamente, a heterossexualidade; e, segundo, nos eventos anteriores e posteriores da reprodução e nas abordagens sobre uma vida sexual sadia. Dessa forma, em ambas as coleções o investimento com o casal, com a forma de relacionamento afetivo e sexual, com a configuração de família, prevalentemente, apontam para o modelo heterossexual.

Para BUTLER (2000), “a performatividade deve ser compreendida não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como uma prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (p.154). Neste sentido, podemos olhar para as Coleções e questionar: Como o discurso reiterativo da heterossexualidade produz a identidade que nomeia?

[...] as normas regulatórias do ‘sexo’ trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (BUTLER, 2000, p.154).

Há um investimento cultural, permanente na sociedade, em “fixar” uma identidade masculina ou feminina ‘normal’ a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual” (LOURO, 2000c, p.26). Ao fazer esse comentário Guacira Louro (2000c) lembra da difícil (e eu diria, paradoxal) tarefa da escola (e da Educação Sexual infantil) que, ao mesmo tempo em que estimula a sexualidade normal (a heterossexualidade) precisa contê-la (sobretudo o processo de iniciação sexual).

A sexualidade deve ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças (e, se possível dos adolescentes) ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais (LOURO, 2000c, p.26).

Podemos considerar os mitos escolares que envolvem a ES infantil, sobretudo a representação de que a discussão da sexualidade estaria “estimulando” uma precocidade sexual indesejada. Que efeitos teria, então, a estratégia didática de solicitar a imaginação futura das crianças ao namoro? A **CSS** poderia ser vista como problemática, constrangedora e insinuante de uma sexualidade que precisa ser contida? Estaria ela (a **CSS**) nos dizendo que

mais importante do que os possíveis efeitos estimulantes da sexualidade, é a necessidade em garantir a heterossexualidade como norma?

São muitas e diversas as pedagogias da sexualidade e seus possíveis efeitos na constituição dos sujeitos e das identidades culturais. Os saberes acerca dos gêneros e das sexualidades são parte integrante das formas sociais, culturais e políticas que os produzem. Num contexto estabelecido por disputas de poder toda representação traz consigo uma história. Toda representação está, portanto, marcada pelas condições que possibilitaram sua construção, sua inteligibilidade, sua inserção nos artefatos culturais que garantem e garantirão sua pedagogia.

Louro (2000c) aponta para os efeitos da representação exclusiva da heterossexualidade como “natural”, universal e normal: “Conseqüentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais”(p.17). Mas, no caso das duas coleções, objeto desta tese, essas “outras” formas de sexualidades não foram invisibilizadas. Pelo contrário! Como já abordei em capítulo anterior, a homossexualidade é apresentada nas temáticas que discutem relações sexuais e afetividades (CMP), diferentes tipos de famílias (CMP) e questões diversas sobre a sexualidade (CSS).

Parece que nesses artefatos pedagógicos não há o receio com os efeitos da visibilidade. Entretanto, Deborah Britzman (1996) menciona que este temor é comum nas escolas, quando se pensa que o discurso da homossexualidade, incorporado no currículo, possa encorajar tal prática. A autora lembra que este receio se constitui num mito escolar (num equívoco), pois transmitir informações acerca da vivência homossexual ou incentivar sua discussão não significa estar, propositadamente, buscando engrossar a fileira de novos adeptos praticantes dessa identidade. Contudo, lembra que a “identidade sexual é social e depende de comunidades e locais onde haja prática, representações e discursos comuns, partilhados” (p. 80). De qualquer modo, embora possamos pensar que qualquer vivência sexual será mais afirmada quanto mais for “visível” e “permitida” socialmente, isso não significa dizer que impedindo o conhecimento da homossexualidade (ou de suas comunidades), estar-se-ia garantindo que todos “decidam ser” heterossexuais ¹⁰³.

Guacira Louro (2000c) discute como “a produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente” (p.25) na cultura. Múltiplas instâncias sociais, inclusive a Escola, promovem pedagogias da sexualidade e do gênero utilizando-se, para isso, de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno.

¹⁰³ Ver SILVA e SOARES (2003, p.89) que discutem esses mitos escolares, mencionados por BRITZMAN (1996) a partir de uma pesquisa realizada com adolescentes, em escola pública municipal de Porto Alegre (RS).

A despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias táticas, ‘fixar’ uma identidade masculina ou feminina ‘normal’ e duradoura. Esse intento articula, então, as identidades de gênero ‘normais’ a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual (LOURO, 2000c, p.26).

Na CSS, Babi, faceiramente caminha, escutando os assobios de dois garotos que lhe olham demonstrando interesse (um, com a mão no bolso e de boné; o outro segurando um skate). O texto constrói um modelo de masculinidade marcado, não apenas pelo desejo pelo sexo oposto, mas pela assertividade, pela iniciativa e pela manifestação pública, sem qualquer embaraço, desse interesse. O gênero femi



▲ Figura 57 - “Fiu, Fiu...”, CSS, L02, p.04-05, (LOPES, 2000).

nino é construído pelo aparente descaso, porém, pelo orgulho e vaidade na demonstração do interesse dos meninos.

Louro (1999) quando desenvolve a análise de como a escola constrói a diferença nos sujeitos e como ensina e disciplina seus corpos e mentes, afirma que este processo não ocorre sem resistências. “Os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou assumem inteiramente” (p.61). Ao encontro a esse argumento BUTLER (2000) discorre como os corpos são controlados por um ideal regulatório que procura lhes impor uma materialidade pela reiteração de normas acerca dos sexos, dos gêneros e das sexualidades ¹⁰⁴.

O fato de que essa reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente às normas pelas quais sua materialização é importa (BUTLER, 2000, p.154).

¹⁰⁴ No contexto social, a Escola tem se apresentado como um instrumento de grande importância na normatização e disciplinamento da heterossexualidade e dos rígidos padrões definidores dos gêneros masculino e feminino em nossa cultura. Por exemplo, junto à família, tem atuado por meio da institucionalização do casamento, que historicamente garantiu a esta parcela da população (os casais heterossexuais) exclusivos direitos civis como os de herança e previdenciário. Nos últimos anos, em nosso país tem se acentuado a luta política pela extensão desses direitos para gays e lésbicas, através da aprovação da parceria civil registrada. Eis um forte exemplo de como a heteronormatividade tem efeitos materiais. Ela exclui os chamados “fora-da-lei”, os “desviantes”, com toda força a ela conferida pelos aliados poderes público e jurídico.

Para BUTLER (2000, p.166) “assumir” uma identidade é sempre um processo, constrangido, desde o seu início, uma vez que ao sujeito é imposta a identidade padrão (a heterossexualidade) pelos inúmeros aparatos regulatórios que reiteram a identidade hegemônica. As “escolhas” não são feitas livremente. A heterossexualidade como sexualidade hegemônica tem sido imposta aos sujeitos especialmente a partir da lógica e do argumento da naturalização biológica. A capacidade reprodutiva da espécie humana tem sido usada como dado inquestionável à uma heterossexualidade compulsória.

A expressão “heterossexualidade obrigatória”, de Adrienne Rich (1980), é discutida por Debbie Epstein & Richard Johnson (2000, p.16). Segundo eles, ela tem sido útil para análise dos vínculos entre gênero e sexualidade nas discussões acerca da escola. No entanto, admitem que mais frutífero tenha sido as reflexões de BUTLER (1990, 1993) uma vez que “sua idéia de que o gênero se apresenta e está inevitavelmente unido ao que ela chama de “a matriz heterossexual”, é dizer que o gênero se compreende culturalmente mediante o conceito de atração heterossexual em relação ao sexo/gênero oposto” (EPSTEIN & JOHNSON, 2000, p.16-17)¹⁰⁵.



Na CSS, o Livro 06 é destinado a discutir a “relação sexual”, que será justificada a partir do relacionamento afetivo entre um homem e uma mulher. A capa mostra um coração. Dentro um homem e uma mulher jovens, nus, abraçados frente a frente (em plano lateral aos leitores), encostando as testas e olhando-se mutuamente com aspecto de felicidade serena. Acima do coração, a esquerda, um

◀ **Figura 58** - “Cupido”, CSS, L06, p.16, (LOPES, 2000).

um passarinho canta, com os olhos fechados; a direita, um cupido olha a cena com fisionomia apaixonada; abaixo, dois conjuntos (um de cada lado) de três corações vermelhos pequenos.

Para os estudos feministas essa “naturalização” pode ser tão questionada, duvidada, estranhada e problematizada quanto qualquer outra representação da sexualidade. A heterossexualidade pode ser posta em questão tanto quanto qualquer identidade subordinada. As marcas da diferença “[...] a atribuição da diferença está *sempre* implicada em relações de

¹⁰⁵ Os autores estão se referindo aos livros: RICH, A. *Compulsory heterosexuality and lesbian existence*. Sings, 54, 1980, pp.631-660; BUTLER, J. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York, London: Routledge. 1990; BUTLER, J. *Bodies that Matter: on the Discursive Limits of ‘Sex’*. New York, London: Routledge. 1993.

poder, a diferença é nomeada *a partir* de um determinado lugar que se coloca como referência” (LOURO, 1999, p.46-47).

A representação do casal heterossexual pode ser vista como um significante da heteronormatividade e de uma forma de masculinidade e feminilidade (aquelas que desejam o sexo oposto) que, ao longo das Coleções, em distintos momentos, é utilizada como uma maneira de ensinar gênero e sexualidade através de suas repetidas inserções no texto. A sucessão desse modelo de relacionamento promove uma pedagogia das representações hegemônicas do objeto de que fala e descreve. Não somente integra o currículo cultural e escolar, mas também regula e controla os corpos e mentes a partir da “imposição” desses saberes produzidos e/ou veiculados nos livros paradidáticos.

Com diferentes estratégias de garantias da sua representação a heteronormatividade assume, nas Coleções, formas menos objetivas de enunciação. Refiro-me a tácita menção do modelo institucional de casamento, na metáfora ilustrativa escolhida para simbolizar o processo biológico da fecundação. Já discutido e apresentado no capítulo 03 (“O Casamento Perfeito”) – o óvulo e o espermatozóide consolidam o padrão de união, socialmente consentida, entre um “homem” e uma “mulher”¹⁰⁶. Note-se, contudo, que o casamento, propriamente dito, não é mencionado nas coleções (só como recurso metafórico explicativo da fecundação, na CSS). Em ambas as coleções, não houve a preocupação de “justificar” a relação sexual, a gravidez ou a coabitação num ato de oficialização de um suposto matrimônio. Pela sua ausência nos livros paradidáticos seria possível dizer que a cerimônia de união formal entre o casal é representada como dispensável.

O poder de construção das identidades, a partir da representação do casamento é efetivo na medida em que se constitui um ato performativo e, “os atos performativos são formas da fala que autorizam. A maior parte das expressões performativas, por exemplo, são enunciados que, ao serem pronunciados, também realiza certa ação e exercem um poder vinculante” (BUTLER, 2002, p.316).

[...] a performatividade é uma esfera em que o poder atua como *discurso*.” (BUTLER, 2002, p.316).

Na CSS, “*Relação Sexual - Quando o amor faz a diferença*” (L06, p.14-15) representa o amor (a afetividade) como justificativa à entrega sexual prazerosa e gratificante. O casal (homem e mulher), juntos, sentados num carrinho de trem fantasma, consagra a heterossexualidade dos romances, das narrativas poéticas, do ideal de felicidade¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Ver Figura 31, desta tese.

¹⁰⁷ Ver a Figura 25 que foi discutida no capítulo 02, desta tese.

As idéias e informações que temos acerca da identidade sexual e da identidade de gênero, expressas pela heterossexualidade, constituem-se também numa representação culturalmente construída, não-‘natural’. Aparentemente presente em toda parte, esta vivência sexual:

é construída como se fosse sinônimo de moralidade dominante do policiamento de gênero, da impossível mitologia cultural do romance dos finais felizes e dos imperativos do patriarcado, do aparato estatal e da economia política dos códigos civis (BRITZMAN, 1996, p.88).

Quando, no capítulo 04, apresentei um exercício desconstrutivo de deslocamento de significantes, a partir da ilustração de um casal homossexual, desenhado no trem fantasma, em questão, tentei mostrar o quanto o texto escrito permitia substituir a identidade hegemônica pela homossexualidade mantendo a lógica do argumento narrativo. Tal inclusão identitária (na educação sexual a partir daquele livro) só era possível porque, além do texto apresentar-se neutro em gênero, as atuais representações acerca dos relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo haviam construído mínimas noções de afetividade mútua entre pessoas do mesmo sexo, o que garantiriam a inteligibilidade dos enunciados. Ou seja, o contexto histórico atual reúne condições que possibilitam a compreensão deste arranjo proposto.

Entretanto, algumas representações, mesmo que pertencentes a identidades subordinadas podem não fazer sentido, especialmente quando o contexto histórico não lhes garanta condições de uma lógica de inteligibilidade. Em certas situações, o exercício desconstrutivo não seria possível se pensarmos em termos de deslocamentos de significantes em relação aos gêneros, por exemplo.

Ruth Sabat (1999, p.29) demonstrou como se torna improvável que certos atributos culturalmente definidos para o feminino possam ser considerados ao masculino. Ao problematizar duas propagandas infantis ¹⁰⁸, onde um menino é mostrado com autoconfiança, a autora propôs que substituíssemos o menino pela menina e vice-versa. Embora pudéssemos pensar (e admitir) a garota num ambiente de escritório, com computador, a cena tornava-se não apenas diferente, mas muito improvável quando se tratava de imaginarmos o futuro do garoto brincando de bonecas. No entanto, a contribuição que destaco dessa reflexão de SABAT (1999) é quando ela aponta que,

¹⁰⁸ As duas propagandas foram discutidas em sua Dissertação de Mestrado. Referentes a marca Tip Top (roupas infantis) o menino era apresentado num escritório, sentado numa escrivaninha, com computador. “*Grandes decisões. Por enquanto ele precisa de Tip Top*”. A menina, segura, atrás de si, um carrinho de bonecas. “*Futura mamãe. Por enquanto ela precisa de Tip Top*” (ambas, veiculadas na Revista Nova, fev de 1997).

pensar em termos de deslocamento de significante serve como meio de identificar como a representação de mulher – mesmo que ainda esteja bastante ligada a representações mais tradicionais, como a maternidade, por exemplo –, consegue dispor de um número maior de significados, do que a representação de homem (SABAT, 1999, p.29).

Será que podemos pensar da mesma forma sobre a homossexualidade em relação a heterossexualidade? As identidades subordinadas apresentam uma maior plasticidade nas representações que as constituem?

Volto às Coleções e à imposição da heteronormatividade, sobretudo, em seus mecanismos culturais de construção, como foi observado na CSS, (L10 - *Nem tão rosa, nem tão azul – ser menino e ser menina*). Embora o objetivo do livro fosse o de mostrar o caráter inventado das expectativas sociais aos gêneros, ele foi significativo na descrição de atitudes educacionais favoráveis à construção da heteronormatividade.



▲ **Figura 59** - “A Cinderela e o Conquistador”, CSS, L10, p.13, (LOPES, 2000).

Sob o título “*Criando uma Cinderela, criando um conquistador*” (p.13), o texto diferencia os interesses dos gêneros, na infância e na adolescência, bem como, a forma de tratamento adulto destinada a cada uma dessas fases da vida. A ilustração mostra duas crianças, envergonhadas ao serem questionadas pela suposta voz de um adulto. Esse adulto se dirige à menina: “Com sete anos: “como você está ficando mocinha! Cadê seu namorado?”. E ao menino: “Com catorze anos: em uma mesma festa...: “Você é um rapazinho! Quantas namoradinhas você já tem?”

A ilustração sugere o resultado futuro, esperado, para aquelas situações.

Abaixo da menina, é desenhado um rapaz, com chapéu do tipo mosqueteiro, com o texto: “a espera de *um* príncipe”... Abaixo do menino, três rostos de mulheres e o texto: “em busca de *várias* princesas” (CSS, L10, p.13) (grifos meus).

Penso que o texto, em questão, aponta para algumas interessantes representações acerca da sexualidade, da distinção entre os gêneros (seus interesses) e, sobretudo na forma de tratamento e educação dessas crianças. A pressão à heterossexualidade explicitará a construção das atitudes adultas no sentido de garantir que a identidade hegemônica, efetivamente, seja “adotada” por aquelas crianças.

A CSS destinou um livro inteiro às questões de gênero. O volume 10 (*Nem tão rosa nem tão azul: ser menino e ser menina*) anuncia a tentativa de mostrar o caráter culturalmente construído das masculinidades e feminilidades. Ao constatar as diferenças entre meninos e meninas, o texto afirma que “não nascemos assim” e pergunta: “Quando começaram essas diferenças?”. A pista é dada a seguir: “Vamos ver como fomos educados” (CSS, L10, p.04).

São situações como as descritas que nos possibilitam identificar e traçar pontos que vão constituindo uma pedagogia da sexualidade e do gênero nesses livros paradidáticos. Cabe aqui, um parêntese sobre as discussões acerca da diferença. Talvez possamos dizer que na agenda das políticas identitárias atuais (e nas estratégias de muitas pedagogias da sexualidade, entre elas a educação sexual), sobretudo dos grupos subordinados, o argumento da necessária extensão dos “direitos humanos” a esses sujeitos tem sido tão conclamado quanto o “apelo à diferença”. Um enredo que se constitui especialmente nos discursos pró-tolerância e pró-respeito pela diminuição do preconceito das identidades “excluídas”.

Sobre isso LOURO (1999, p.44-45) comenta que mesmo que o “apelo à diferença” tenha ocupado quase que um lugar comum nos discursos sociais, no âmbito do feminismo o entendimento da “diferença” passou a ser pensado, de outra forma, a partir do surgimento do ‘gênero’.

Sem dúvida, o feminismo enfatizou, não apenas a diferença entre homens e mulheres (a partir da distinção entre os gêneros e/ou sexo). Ele também enfatizou a representação de mulher (como singular e universal) passando a marcá-la pela pluralidade. O Movimento mostrou o caráter produtivo de uma análise social a partir das interfaces possibilitadas por outras identidades culturais (como a raça e a sexualidade): concedeu espaço, primeiro, às rupturas teóricas e políticas advindas das mulheres negras e, a seguir, incorporou ao debate as experiências e as “diferenças” das mulheres lésbicas. A “diferença” entre mulheres e homens até então tida como natural/biológica e a “diferença” entre as mulheres passaram a ser questionadas pelas feministas pós-estruturalistas que afirmaram que a “diferença” é produzida por relações assimétricas de poder... Relações que fixam identidades, definem quem é o/a diferente e significam essa diferença. O modo como a “diferença” é significada é que “faz a diferença” na medida em que essa hierarquização pode significar desiguais atribuições de

valor... Podem implicar em desigualdade social pela inacessibilidade política, ou pela inferioridade material e simbólica de seus sujeitos.

Louro (1999, p.46) lembra que num primeiro momento o feminismo utilizou-se da retórica que bradava a igualdade entre homens e mulheres (o que propositadamente foi interpretado como atributos físicos e não o acesso político, material e social). Sem dúvida, o “somos todos iguais”, após ironias e provocações visando disputas, sobretudo, físicas e intelectuais, deu lugar à “viva a diferença” e o binômio diferença *versus* igualdade mostrou-se inadequado à questão feminista (que é política e não biológica-descritiva). A “natureza biológica” começou a ser posta em dúvida tanto quanto a sua neutralidade. Ou melhor, nos permitiu perceber como nos livros educacionais encontramos traços de um currículo cultural mais amplo que constrói, reproduz e rearticula saberes acerca dos gêneros e das sexualidades. Mesmo que as características acerca dos gêneros (masculino e feminino) ou acerca dos sujeitos (homem e mulher) possam ser vistos como transitórios e mutáveis, as Coleções parecem que, em alguns casos, apresentam seus caminhos, definitivamente, traçados, e delimitados... Suas identidades configuradas.

Embora possamos pensar numa forma masculina hegemônica em nossa sociedade, marcada pela força, agressividade, competitividade, convívio no espaço público e desejo heterossexual, outros códigos de representação vêm ganhando a visibilidade e construindo novas formas de masculinidade. Especialmente no tocante ao tipo de relacionamento estabelecido no “casamento” e na relação com a mulher, este “novo homem” presente nas Coleções analisadas nesta tese, assume um padrão comportamental que parece resignificar seu interesse numa vida conjugal marcada pelo companheirismo, pela solidariedade.

O caráter normativo assumido pela masculinidade hegemônica em nossa cultura, para Alan Costa (2004) é reforçado, sobretudo se considerarmos como os discursos tradicionais que o constroem estão baseados nos argumentos biológico/essencialista e na sua institucionalização (consolidada pelo patriarcado). A identidade de gênero baseada nessa masculinidade hegemônica tem sido socialmente construída, mediante um rigor e uma vigilância constantes, submetida a provações e muitas vezes baseada na misoginia e na homofobia.

No entanto não seria exatamente essa necessidade constante de provação que coloca em xeque o caráter fixo e essencialista da masculinidade hegemônica? Não seria esse infundável controle e vigilância uma demonstração do caráter instável dessa identidade? Esse contexto social (que explicita o quanto as masculinidades não apenas são possíveis, mas fragmentadas, fluidas e contraditórias), demonstra o esgotamento de certos modelos. Os

questionamentos e a fragilidade da norma, não estariam possibilitando condições do surgimento de novos modelos, novas formas de masculinidade? Como questiona Louro (1999, p.81): "[...] se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural [...] por que haveria a necessidade de tanto empenho em garanti-la?".

No contexto social de crítica das atuais políticas identitárias as contribuições reflexivas da teorização *queer* (a partir dos anos de 1990) adquire uma significativa importância. Até então, os estudos gays e lésbicos embora reconhecessem os sujeitos e as práticas homossexuais como construídos histórico-socialmente, datados, sobretudo, a partir do século XIX, mantinham-se fiéis ao entendimento da necessária existência recíproca do binômio heterossexualidade/homossexualidade. Além disso, viam tais identidades como individualmente estáveis e definiam a figura do homossexual como o culminar do desenvolvimento de uma identidade homossexual moderna (uma nova minoria oprimida). Os estudos *queer* não apenas enfatizaram a instabilidade e incoerência das identidades sexuais, mas questionaram o empenho cultural na fixação de uma suposta figura homossexual apenas para legitimar a falsa fixidez da figura do heterossexual. A reiteração (no binômio hetero/homo) da homossexualidade como desviante passava assim a conferir à heterossexualidade seu "inquestionável" caráter de norma e centro.

No contexto das identidades sexuais (falando propositadamente no plural) a homossexualidade se pulveriza na confluência de outras identidades culturais como o gênero, a classe, a raça, a nacionalidade: podemos falar em homossexualidade não-branca, homossexualidade não classe média, não-urbana, assim como considerar os travestis, transexuais e transgêneros; considerar as pessoas que transam com pessoas do mesmo sexo, mas não se identificam como gays ou lésbicas (quer seja por estabelecer uma relação heterossexual, quer por apoiar a identidade em outros marcadores mais centrais como etnia ou classe social, por exemplo).

A teoria *queer* insiste que as sexualidades não tidas como "normais" (como a homossexualidade), "são simultaneamente, marginal e central, e que a heterossexualidade existe numa simbiose epistêmica com a homossexualidade" (LUHMANN, 1998, p.144). A autora continua afirmando que [...] "a diferença é a condição necessária para a identidade" [...] "a heterossexualidade somente se tornou possível/inteligível através da diferença de seu outro – a homossexualidade" – e, ela "é sempre ameaçada em sua arrogância epistêmica" [...] o que torna "as relações entre hetero e homossexualidade insolúvelmente estáveis" (LUHMANN, 1998, p.144).

LOURO (1999, p.51 a 55) comenta como homens e mulheres são sujeitos constituídos de múltiplas identidades. Lembra que a classe social não deve ser vista como a categoria central dos sujeitos, mas que, ao se combinar com as experiências concretas e subjetivas advindas da raça, etnia, sexualidade, nacionalidade, religião, estado civil, etc., nos coloca em instâncias ou situações de subordinação e/ou de exercício de poder. Por certo podemos pensar como uma mãe solteira pode vivenciar tanto o preconceito e a subordinação aos modelos de casamento e famílias hegemônicos, quanto assumir o positivo *status* de mulher heterossexual (aquela que é mãe) quando diante do questionamento de sua sexualidade a partir do estado civil ¹⁰⁹.

Os livros paradidáticos contribuem, pois para educar as crianças e suas/seus professoras/res nas regras estabelecidas pela sociedade bem como, nas possibilidades de transgressão e de mudanças dessas regras na medida em que podem explicitar novos arranjos, novas identidades não hegemônicas, novas possibilidades, novos significados sociais.

Na cultura, os processos que naturalizam as diferenças estão presentes nos discursos que, histórica e politicamente, se valem da linguagem para atribuir distintos significados aos gêneros e as sexualidades. As identidades culturais são assim marcadas por processos repetidos de enunciação da diferença. Formas e estilos de vida, diferentes sujeitos e práticas sexuais tornam-se possíveis no social a partir de uma cadeia de sentidos construída pela linguagem, pelas representações (elementos ativos na produção de significados culturais).

¹⁰⁹ Um exemplo similar foi apresentado por Eve Sedgwick (apud Louro, 1999) que ilustra o caráter instável, inseguro e variável do estado de subordinação/dominação experienciado por cada um de nós. Para ela o “uso do nome de casada por uma mulher torna evidente, *ao mesmo tempo* tanto sua *subordinação* como mulher quanto seu *privilégio* como uma presumida heterossexual”.

Capítulo 5. “Nada de confusões!”¹¹⁰

Quando, no capítulo 01, discorri metaforicamente sobre a possibilidade da sexualidade, do sexo, do gênero e da própria Educação Sexual de constituírem em “monstruosidades” do currículo escolar estava apontando para o caráter polêmico que essas temáticas ocupam no contexto social, em geral, e no contexto escolar, em particular. A sexualidade (vista, aqui, como “a” temática geral, constituidora da ES) já é, por si só, no âmbito dos currículos escolares, assunto inquietante, temática geradora de conflitos e dissimulações. É possível afirmar que, no conjunto de seus conteúdos, ainda podemos encontrar assuntos ainda mais incômodos, embaraçosos e/ou ameaçadores.

As duas Coleções irão conferir espaço a essas questões. Na **CMP**, o Livro 04 parece que foi, propositadamente, pensado para apresentar e discutir questões pouco comuns na Educação Sexual infantil, geralmente tratadas como TABUS SEXUAIS, onde destaco: as representações sobre o modelo de corpo perfeito (p.03); as diferentes famílias na contemporaneidade (p.02, 10, 11, 12, 13, 23); a masturbação (p.07); a menstruação (p.08); tamanho do pênis (p.09); divórcio a separação (p.02, 12, 13); casais do mesmo sexo (p.02, 10, 13); abuso sexual (p.03, 14, 15, 16, 23); AIDS (p.17, 18, 19, 20, 23); diferenças individuais (p.21, 22, 23). Talvez isso explique a escolha pelo título do livro (“*Nada de Confusões*”) indo ao encontro da necessidade de desconstruir conceitos quando afirma que “A complexidade das relações pessoais e sexuais coloca muitas perguntas aos nossos filhos [...] certas falsas crenças devem ser desmistificadas [...]” (CMP, L04, p.02).

Marcar esses temas controversos a partir da “dúvida” parece ter sido também a estratégia didático-argumentativa da **CSS**. Comentei na nota de rodapé 62, desta tese, como a **CSS**, no Livro 12, afirma justificar a discussão dos “[...] assuntos que normalmente são motivos de dúvidas [...]” (p.01) e destaca os temas: excesso de peso na infância e adolescência (p.01); pílula como contracepção (p.02-03); masturbação (p.04-05); ereção (p.06); dor da penetração (p.07); virgindade feminina (p.08-09); homossexualidade (p.10-11); estupro (p.12); aborto (p.13); AIDS (p.14-15).

¹¹⁰ Título do Livro 04 da **CMP** (CANDIA et al., 1996).

“Você pode brincar com ele?”¹¹¹

Hoje, no contexto mundial das prioridades e recomendações aos programas e políticas públicas de saúde e educação, para muitos, seria quase uma negligência inconcebida a não inserção na Educação em geral (e em particular na Educação Sexual) das temáticas ‘sexo seguro’ e ‘prevenção de DSTs’, especialmente o HIV e a AIDS. Deborah Britzman (2000, p.102) comenta acerca da “educação sexual preventiva”, presente, sobretudo nas atividades com adolescentes, privilegiando três tipos de prevenção: de dano corporal (DSTs e gravidez precoce), prevenção e proteção contra homofobia, racismo e o ceticismo; prevenção de estereótipos de gênero e incapacitações físicas¹¹².

Na CSS, dos seus doze exemplares, o tema do ‘sexo seguro’ será abordado no Livro 12 (“*Perguntas e respostas – quem pergunta quer saber*”) a partir da AIDS como assunto introdutório e norteador.

Na televisão, não pára de passar propagandas sobre como a Aids é perigosa. Será mesmo que ela é tão perigosa assim? (10 anos) (CSS, L12, p.14).

A CSS escolhe abordar a questão sob o ponto de vista da saúde apresentando a doença como algo perigoso, temível, assustador. As considerações apresentadas, a partir da pergunta acima, remetem a ação prejudicial do vírus sob o sistema imunológico.

A aids é uma doença que diminui a ação dos anticorpos no nosso organismo. Os anticorpos são as células que protegem e defendem o nosso corpo. Para uma pessoa que tem o vírus da aids, qualquer doença pode se transformar em uma doença grave. *Uma pessoa sadia, sem o vírus da aids* pode curar uma gripe tomando somente vitamina C. Do contrário em uma pessoa que tem aids, esta gripe pode virar uma pneumonia e ela ter que ficar até em hospital. A Aids mata porque a pessoa vai ficando cada vez mais fraca e sem resistência para se defender das doenças (CSS, L12, p.14) (grifos meus).

Embora a CSS mencione que o agente biológico causador da doença conhecida como AIDS é um vírus, ela não denomina o HIV (voltarei a essa questão, ainda neste capítulo). Com isso, a representação confere ênfase à doença e a pessoa com AIDS – aquela que possui o vírus e, portanto, pode estar doente. O efeito dessa representação é particularmente observado quando, a resposta afirma que “*uma pessoa sadia*” é aquela “*sem o vírus da aids*”. Penso que as implicações da palavra ‘sadia’ podem aqui ser problematizadas, especialmente se nos reportamos aos recentes esforços que as campanhas em prol da diminuição do

¹¹¹ Frase pertencente a diálogo, na CMP, sobre a possibilidade de convívio com criança portadora do HIV (CANDIA et al., 1996) Livro 04, p.17.

¹¹² Voltarei a discutir essa “educação sexual preventiva” no capítulo 06 – que problematiza diferentes abordagens para a Educação Sexual.

preconceito têm feito para distinguir e relativizar as situações que envolvem soropositivos e pessoas doentes de AIDS.

A representação dicionarizada da palavra ‘sadia’ remete ao “que tem boa saúde; que é bom para a saúde; salubre; saudável; que é bom para o espírito e/ou para o intelecto” (HOUAISS 1.0). Podemos perguntar a partir dessas representações: Ser portador do vírus significa, necessariamente, ter sua saúde comprometida?

Se considerarmos apenas o aspecto biológico da manifestação da doença talvez seja possível portar o HIV e “ter saúde”. Entretanto, quero chamar a atenção para os aspectos emocionais que estão presentes no conceito de doença (da OMS) e que precisam ser considerados na análise dos impactos sociais sobre as pessoas que estão na condição de portadores do HIV (soropositivos) ou com a doença AIDS em manifestação. Refiro-me ao preconceito, a exclusão social, a discriminação a que muitas pessoas são submetidas... Sentimentos que podem ser discutidos na Educação Sexual em qualquer nível de ensino e que também são construídos e significados na cultura e no social.

Observa-se aqui uma nítida diferença entre as duas Coleções. Na **CMP** esse assunto aparece no Livro 04 (“*Nada de Confusões*”) após a discussão sobre “abuso sexual infantil”. Não há uma inter-relação entre essas temáticas a não ser o fato de estarem incluídas no conjunto do que a Coleção denomina de os “temas de conflito” (CMP, L04, p.02) reunidos neste exemplar ¹¹³. A discussão se inicia a partir da pergunta: “*E a AIDS?*” (CMP, L04, p17). O texto considera que a AIDS é um tema que provavelmente a criança já tenha ouvido falar e não entende. Explica o que é uma doença e fala do vírus e do modo como ele atua no organismo (brevemente). O término da abordagem vai privilegiar não questões de ordem biológica, mas aspectos relacionais do convívio entre “pessoas com” e “pessoas sem” AIDS.

- Na minha sala de aula tem um menino com AIDS.
- Você pode brincar com ele?
- Claro que sim! (CMP, L04, p17).

Este diálogo é anterior a ilustração que mostra três meninos sentados num meio-fio de estrada, com uma bola ao lado. Os dois meninos estão voltados para o primeiro como se estivessem conversando. Na página seguinte (18), no plano superior esquerdo, a ilustração mostra o menino e a menina (protagonistas da **CMP**), numa pia, cada um com a sua escova de dentes, colocando creme dental. Ao lado o texto menciona que as pessoas com AIDS são mais

¹¹³ Lembro que este Livro 04 (“*Nada de Confusões*”) da Coleção CMP, que se refere a “temas de conflito: (p.02) vai abordar: “mitos” sexuais relacionados a gravidez, masturbação, menstruação, prostituição, diferentes famílias, separação e divórcio, abuso sexual infantil, AIDS, sexo seguro, diferenças individuais.

fracas e precisam de cuidados. Entretanto, podem nunca manifestar a doença ou ter uma vida normal enquanto apenas portam o vírus.



▲ **Figura 60** – “Crianças escovando os dentes”,
CMP, L04, p.18 (CANDIA et al., 1996).



▲ **Figura 61** – “Casal compartilhando a pia”,
CMP, L04, p.18 (CANDIA et al., 1996).

Na **CMP** a abordagem sobre as formas de contágio remete ao cotidiano. No plano inferior direito, a ilustração mostra um casal de adultos, diante da mesma pia de banheiro, ambos compartilhando o espelho. O homem, nu, enrolado na cintura pela toalha de banho, se barbeia. A mulher enrolada na toalha desde os seios e com uma toalha nos cabelos, está com o braço direito levantado, depilando uma das axilas, com um aparelho de lâminas. O texto não apenas nos remete a uma representação de intimidade compartilhada, mas aponta para as situações cotidianas em que as pessoas podem contrair o vírus sugerindo o contato pelo sangue em machucados e cortes.

Há *várias formas* possíveis de uma pessoa se contagiar com a AIDS. Por exemplo, quando *o sangue* de uma pessoa doente com AIDS entra em contato com o sangue de outra sã. Isso pode acontecer durante uma *transfusão* de sangue, ao dividir escovas de dentes, *lâminas* de barbear ou quando uma pessoa se pica ou *injeta uma agulha* que já foi usada (CMP, L04, p.18) (grifos meus).

Se a **CSS**, ao falar da AIDS e da sua ação, privilegiou, inicialmente, o tom biológico (utilizando-se, mesmo que levemente, da metáfora bélica), quando resolve abordar os modos de infecção pelo vírus procurou desmistificar algumas representações negativas em relação às pessoas portadoras do HIV e/ou doentes da AIDS numa abordagem mais solidária. Após apresentar as formas de contágios da AIDS, afirmou:

Mas ela **NÃO** é transmitida através: - do beijo; - do abraço; - talheres, - ônibus; - fazer carinho; - emprestar roupas, sapatos; - piscina; - dividir sanduíche; - e ficar juntinho com a pessoa (CSS, L12, p.15).

As situações escolhidas para ilustrar os modos pelos quais não há infecção pelo vírus da AIDS são situações corriqueiras da vida escolar e da convivência entre as crianças. Penso que além de se constituírem em situações inteligíveis às crianças também se prestam como indicadores de situações onde o receio e o afastamento, o sentimento de repugnância e objeção frente às pessoas com HIV/AIDS, se manifestam.

Essa estratégia representacional (de apresentar situações cotidianas) teria o efeito de desenvolver nas crianças uma atitude de não-rejeição e de acolhida? Descrever situações de convívio escolar e/ou cotidiano garantiria um sentimento solidário? E se estivéssemos falando não de soropositivos, mas de pessoas com AIDS (com manifestações perceptíveis da doença)?

A CSS dá continuidade e, mais enfática e detalhista, resolve abordar o aspecto emocional da questão:

A aids é uma doença que deixa a pessoa muito triste, principalmente porque ainda não tem cura. Se esta pessoa perde todos os seus amigos ela vai ter motivos para ficar ainda mais triste, porque vai se sentir sozinha e abandonada. A rejeição pelas pessoas de que gostamos muitas vezes dói mais do que a própria doença (CSS, L12, p.15).

O processo de nomeação e segregação dos grupos/sujeitos que se estabeleceu nas sociedades ocidentais a partir e pelo surgimento do HIV/AIDS nos mostra que esta não é apenas uma epidemia que pode ser resumida a mera descrição de uma doença, cujo agente causador é um vírus. Santos (2002) afirma que a AIDS “é muito mais; é também todas as significações que lhe são atribuídas [...]” (p.21) ¹¹⁴.

A AIDS tornou-se mais do que um conjunto de doenças: ela se tornou uma poderosa metáfora para nossa cultura sexual (WEEKS, 2000, p,37).

Esse entendimento me parece importante para Educação Sexual uma vez que o modo como a questão é representada poderá ter efeitos pedagógicos e sociais. A importância de se garantir várias abordagens ao tema (e não apenas o biológico, o nefasto, o letal, o controlador das práticas sexuais) talvez se torne mais evidente quando Santos (2002, p.24) chama a atenção para “uma episteme da quantificação” que geralmente é trazida à tona quando se discute o impacto da doença no meio social. O autor se refere à comum enxurrada de dados estatísticos usados para falar do HIV/AIDS (por exemplo, a frequência no uso da camisinha, o número de pessoas infectadas, os casos de sub-notificação, as mortes por AIDS, etc.). Parece-me produtivo a questão que o autor levanta: “O que não se vê quando vemos números? (SANTOS, 2002, p.24)”.

¹¹⁴ Santos (2002, p.19) afirmara, anteriormente, na discussão que desenvolve no capítulo 2 (*Alguns Pressupostos*) de sua tese, que “o HIV/AIDS é simultaneamente uma epidemia letal transmissível e uma ‘epidemia das significações’ (termo este de Treichler, 1999 apud Santos 2002).

Ao deixarmos de olhar para números e nos perguntarmos quem eles representam, talvez possamos descobrir que não existe o/a HIV (soro) positivo/a, o/a doente de AIDS, enquanto identidade definidora, mas, antes, uma singularidade produzida por diferentes discursos que enunciam o que seja ‘viver com’ ou ‘estar sob o risco da AIDS’ (SANTOS, 2002, p.24).

Ao ler Santos (2002), encorajei-me a investir na tentativa de mapear as diversas epistemes presentes na história do HIV/AIDS – algumas presentes nas duas Coleções estudadas nesta tese. Talvez, essa pretensão possa se constituir num ponto de partida nos trabalhos de Educação Sexual, bem como, permitir a discussão do caráter construído (e mutante) das significações atribuídas ao tema.

Estou aqui, usando ‘*episteme*’ segundo a compreensão de Michel Foucault, ou seja, é a totalidade, o corpo de regras e normas envolvidos no controle e na produção de discursos que caracterizam determinada época. Em outras palavras, são as condições de possibilidade para que algo (e não outro) possa ser dito e se tornado inteligível numa época específica¹¹⁵.

O que pretendo fazer é diferente do que Luis Henrique (SANTOS, 2002), apresentou em sua tese. Ele procedeu a um agrupamento das temáticas observadas nos anúncios de HIV/AIDS, do Ministério da Saúde apresentados nos canais de TV aberta, no Brasil, no período de 1986 a 2000 definindo, metodologicamente, quatro grupos: “AIDS & transmissão sexual”; “AIDS & sangue” (incluindo transfusão e uso de drogas injetáveis); “AIDS & serviços” e “AIDS & solidariedade”. O autor criou uma forma de organizar sua análise (afinal foram 68 anúncios).

O que me proponho aqui é mapear algumas abordagens que estiveram (e estão) presentes na cultura (a partir da mídia em geral e dos currículos escolares) e articulá-las com os livros paradigmáticos analisados. A denominação que será apresentada a seguir não foi baseada em Santos (2002) embora eu tenha feito uso de muitos dos enunciados presentes em seu trabalho para ilustrar os saberes acerca da AIDS. Os argumentos a seguir (da segregação, da moral hipócrita, a apocalíptica, da solidariedade, das práticas sexuais, do efeito em cadeia) foram organizados por mim, para discussão nesta tese.

- o “**argumento da segregação**” – pode ser exemplificado por enunciados do tipo “mal/doença do século”; “benção divina para livrar o mundo dos pecadores” (SANTOS, 2002, p.18), “o ânus vulnerável e a uretra frágil em oposição à vagina rústica” (SANTOS, 2002, p.19); “o câncer gay”, “a peste rosa”, “sexo anal é coisa de

¹¹⁵ ‘Episteme’ segundo Foucault, “o ‘espaço’ historicamente situado onde se reparte o conjunto dos enunciados que se referem a territórios empíricos constituindo o objeto de um conhecimento (não-científico). Fazer a arqueologia dessa episteme é descobrir as regras de organização mantidas por tais enunciados” (JAPIASSU & MARCONDES, 1990, p.82).

viado”; “castigo divino”, “o mistério homossexual”, presentes, sobretudo nos discursos médicos e religiosos, promoveu associações a grupos identitários (como os homossexuais homens, os haitianos, as prostitutas) cristalizando preconceitos, discriminações e a segregação social dessas identidade e desses sujeitos.

- o “*argumento da moral hipócrita*” – pode ser exemplificado com enunciados do tipo “Deus mandou a AIDS para acabar com os pecadores”; “Se é promíscuo tem mais mesmo que se contaminar”; ”Bem-feito! Quem mandou ficar ‘dando’ por aí”. Em relação à infecção do HIV pelo sangue a compreensão primeira foi calcada numa lógica que responsabilizava apenas o indivíduo. A questão era, pois pessoal e não de saúde pública. A epidemia deixou evidente o quadro caótico e as deficiências nos sistemas de saúde públicos, bem como nos bancos de sangue do país. Santos (2002) menciona a influência do modelo biomédico, no Brasil, em 1987 e 1988 quando a política do Ministério da Saúde “conclamava a população a um auto-exame [...] a fim de verificar se estava em condições de doar sangue” (p.92). Essa abordagem foi logo substituída por outras frentes e o autor creditou ao fato de 1988 ser o ano em que o país passou a adotar uma política que conferiu somente ao Estado, a responsabilidade pela triagem do sangue (foram criados serviços de hemoterapia, bancos de sangue, hemocentros) ¹¹⁶.
- o “*argumento apocalíptico*” – pode ser exemplificado com enunciados do tipo “AIDS mata”; “AIDS não tem cura”; “Ter AIDS significa a morte”; “A aparência esconde a AIDS”. Associou-se a doença à morte, à tragédia inevitável da mesma forma que chamou a atenção para os perigos da invisibilidade das pessoas soropositivas – o que acentuou ainda mais o pânico, a segregação social e o aumento de fábulas acerca da doença. O entendimento inicial representava a doença como de morte irremediável. Parece que as condições históricas no início da AIDS permitiram essa forma de inteligibilidade social onde as campanhas oficiais difundiam e produziam tal representação da doença e das pessoas com o HIV. Em 1987, por exemplo, foram comuns propagandas onde um doente, solitário e recluso a um quarto de hospital aguardava, desesperançoso, a morte chegar. Não havia esperança ou perspectiva de vida aos soropositivos ¹¹⁷. Parece que a sociedade começou a entender que esta

¹¹⁶ A Constituição de 1988 proibiu a comercialização de sangue e de seus derivados, no Brasil, bem como, tornou obrigatório a entrevista pessoal e o exame de HIV e de hepatite, em todos os tipos de lotes sanguíneos doados.

¹¹⁷ Santos (2002) menciona que entre 1988 e 1991, os anúncios que foram veiculados na campanha oficial do Ministério da Saúde, apresentavam em seus textos, enunciados do tipo: “[...] a AIDS ainda não tem cura e mata”

pedagogia apocalíptica, antes de levar as pessoas a adotar a prática do sexo seguro, estava acirrando o preconceito e o temor social frente à doença e aos/as portadores do HIV e doentes de AIDS. Os aspectos subjetivos da doença começaram a ser mais importantes, sobretudo, a atitude positiva frente à infecção, e os enunciados derrotistas e fúnebres começaram a não ter mais nenhuma eficácia (se é que tiveram um dia) como estratégia de campanha. Outras representações acerca dos significados de “ser soropositivo” precisavam surgir na cultura. Uma delas talvez tenha sido a terminologia “pessoas vivendo com o HIV/AIDS”... Atitudes positivas em relação à doença foram substituindo a fatalidade e a inevitabilidade. Hoje, se de um lado o surgimento do coquetel anti-HIV aumentou a sobrevivência dos pacientes de AIDS, por outro, a Educação Sexual se depara com um desafio decorrente de uma suposta euforia com o descobrimento de novos remédios: a negligência com as técnicas de prevenção fazendo com que a epidemia apresente oscilações nos índices de infecção mantendo “sempre alerta” as políticas públicas de saúde e educação.

- o “*argumento da solidariedade*” – pode ser exemplificado com enunciados do tipo “AIDS, um problema de todos”; “Seu amigo não deixa de ser seu amigo por ter o HIV”; “Todos contra a AIDS”. Esta abordagem foi ao encontro da demanda social pela criação de ONGs e associações em redes de solidariedade. Essas redes foram sendo constituídas por pessoas que, independente da identidade sexual se reuniram ao redor das “afinidades” com a doença, o que marcou um processo de resignificação da AIDS no contexto social. O caráter médico da doença foi dando lugar a afetividade dos sujeitos. Percebeu-se que além das informações acerca das formas de contágio e práticas de sexo seguro a sociedade precisava encarar e lidar com os efeitos do preconceito e da discriminação. Santos (2002) mostrou que, pelo menos como preocupação do Estado, a solidariedade esteve presente desde os primeiros anos do HIV/AIDS.

[...] anúncios de ‘AIDS & solidariedade’ [...] endereçados à população em geral [...] foram apresentados por dez anos (1987-1997) [...]. Eles trataram basicamente de um mesmo assunto (ênfase que o HIV/AIDS não se transmitia através do convívio social e que as pessoas precisam dar carinho e atenção para os doentes de AIDS) [...] (p.103).

(Dominó, 1987); “[...] *Lembre-se que a AIDS mata, sem piedade. Não deixe que essa seja a última viagem de sua vida!*” (Aeromoça, 1988); “[...] *Não permita que este seja o último carnaval de sua vida*” (Pierrot, 1988); “*Eu tenho AIDS. Eu não tenho cura. Nos próximos dias, nos próximos meses, no próximo ano, milhares de pessoas vão pegar AIDS e vão morrer*” (Eu não tenho cura, 1991);

Penso que a representação da solidariedade, na sociedade, gradativamente foi se estabelecendo: à medida em que as redes de solidariedade começaram a denunciar o preconceito; à medida em que o campo médico destacou os efeitos da auto-estima positiva nos casos de recuperação, enfrentamento e opção pela vida de pacientes de AIDS; à medida em que o Estado assumiu a questão como política pública de saúde e educação; à medida em que instituições mais tradicionais da sociedade (por exemplo, as igrejas) resolveram acolher (sem culpabilizar) as pessoas soropositivas e/ou doentes de AIDS.

Essa abordagem (a da solidariedade) é que foi a escolhida, tanto pela **CSS** como pela **CMP** para elaborar a questão. Em ambas as Coleções há uma preocupação em refletir com as crianças, a importância da não-discriminação e da acolhida.

Na **CMP**, no Livro 04 (p.22) no plano superior direito, há a ilustração de um casal heterossexual, branco, se beijando, com o coração vermelho sobre eles. Ao lado o texto diz que, embora cuidados sejam necessários, com pessoas com AIDS devemos brincar, praticar esportes, dividir talheres, alimentos, roupas, banho na mesma piscina, etc. Abaixo a ilustração de um menino e uma menina brincando numa piscina caseira. O texto vai mencionar o contexto da Escola:

Se na escola um menino ou uma menina possui o vírus ou está doente e cai e se machuca, a professora ou professor deve lavá-la com cuidado e desinfetá-la como sempre. Não é por isso que nos contagiamos (CMP, L04, p.22).

A solidariedade nos relacionamentos com pessoas com AIDS é novamente enfatizada ao término do exemplar 04 da **CMP**, na seção “O que aprendemos”: [...] A AIDS é uma doença grave produzida por um vírus. Devemos conhecer as formas de contágio, mas podemos viver com uma pessoa que tenha AIDS sem contrai-la” (CMP, L04, p.23).

- o “*argumento das práticas sexuais*” – essa forma de conceber o processo de infecção não foi possível quando do surgimento dos primeiros casos de AIDS uma vez que a lógica médica, durante os primeiros anos, incorreu no erro de associa-la a grupo específicos (os homossexuais homens e os haitianos). No entanto, não tardou para que o HIV (identificado em 1989) fosse encontrado também em “mulheres, crianças hemofílicas, [...] viciados em heroína, [...] num lactente que recebera transfusão ao nascer, e num heterossexual comprovado, submetido à transfusão no Haiti” (LEIBOWITCH, 1984, p.23). Os enunciados foram transitando entre o entendimento de “grupos/identidades de risco” para “comportamento/práticas de risco” onde as ações sexuais (sexo oral, sexo anal, sexo vaginal, masturbação, uso de seringas

descartáveis, exames pré-natais) passaram a ser mais importantes do que as identidades culturais na compreensão da doença e na sua representação social. A AIDS foi, gradualmente, deixada de ser associada a grupos identitários (como os homossexuais, por exemplo) e os discursos passaram a definir as “práticas sexuais seguras” como objeto pedagógico de campanhas, políticas públicas, educação sexual, mídia.

Nas duas Coleções observou-se enunciados que informam as formas de transmissão da AIDS:

A AIDS é transmitida através: da relação sexual [...], do sangue [...], da placenta, do leite materno (CSS, L12, p.15).

AIDS: [...] O contágio se dá quando uma pessoa sadia tem relações sexuais com outra infectada e não usa preservativo, ou quando o sangue dessas pessoas se mistura (CMP, L04, p.24).

Na educação em saúde estarão sempre envolvidos, tanto processos de controle quanto de resistências. Redes de disciplinamento e de auto-governo sempre estarão presentes. O disciplinamento do corpo nas dietas, exercícios e mudanças de hábitos alimentares cotidianos assim como as sugestões de sexo seguro são exemplos desse controle. Tais pedagogias podem alterar comportamentos, mas, também, podem não alterar... Podem produzir identidades quando definem sexualidades, corpos saudáveis, práticas sexuais e com isso, estão implicadas nos processos que produzem as representações acerca das diferenças.

- o “*argumento do efeito em cadeia*” – a evidente forma de propagação do HIV, em progressão geométrica, logo nos primeiros anos, foi responsável por uma forte preocupação social, que teve efeitos tanto na produção de campanhas oficiais quanto de estratégias metodológicas nos trabalhos de Educação Sexual. Um exemplo disso, no espaço da escola, foram as múltiplas e comuns dinâmicas de grupo, em “Oficinas de Sexualidade”, “Cursos de Educação Sexual” que procuravam mostrar os perigos da vertiginosa disseminação do HIV através de jogos que simulavam o *efeito dominó* (o primeiro dominó representa um sujeito soropositivo; cada toque no dominó seguinte representa uma prática sexual insegura; a infecção do HIV é sucessiva e se dá no contato entre as peças).

Parece-me importante notar que o HIV/AIDS além de visibilizar as identidades sexuais e a realidade dos usuários de drogas injetáveis, também despertou estudos, pesquisas e projetos de intervenção social e o desenvolvimento de uma comunidade científica voltada para a temática; mostrou a inexistência e a demanda à educação sexual, mesmo que voltada ao sexo seguro, em todas as idades.

Nas duas coleções estudadas nesta tese, observou-se a ênfase nas abordagens da solidariedade e das práticas sexuais. Entretanto, em nenhum momento do texto a palavra “HIV” é mencionada... Apenas ‘vírus’ e ‘AIDS’ são utilizados. A menção de DSTs (doenças sexualmente transmissíveis) não será feita, na **CMP**, no Livro 04 que discute a AIDS. No Livro 02 (*E O que papai e mamãe fazem?*) quando se discute a possibilidade de um casal decidir não ter filhos e se aborda a anticoncepção, a AIDS é apresentada como uma DST que pode ser evitada pelo uso do preservativo na relação sexual.

Como mencionei na seção “*Decidimos esperar – capítulo 03*”, o menino olha um esquema onde uma camisinha envolve o pênis – preservativo (CMP, L02, p21). A menina olha para uma cartela de pílula. O texto afirma que o preservativo também impede a infecção de “doenças que podem ser transmitidas durante as relações sexuais. Uma delas é a AIDS” (CMP, L02, p.22). Essa é a primeira vez que a **CMP** traz a representação do sexo seguro – na gravidez, para as DST (incluindo a AIDS). A **CMP** voltará a questão do sexo seguro no Livro 04 (“*Nada de Confusões*”) quando discute a AIDS (ver figura 53). O texto menciona que pode haver contágio da AIDS nas relações sexuais (que o uso do preservativo impede, além de evitar também outras DSTs e a gravidez).

Se uma mulher com AIDS fica grávida, ela pode transmitir a doença para o seu bebê. Por isso, como medida de precaução e higiene, não se deve brincar com agulhas e seringas que você encontra em algum parque nem dividir escovas de dentes (CMP, L04, p.19).



▲ **Figura 62** – “Menino no campo de futebol”, **CMP**, L04, p.19 (CANDIA et al., 1996).

A página encerra com a ilustração de um menino num campo de futebol, jogando com outros garotos. O menino está afastado dos demais, pois vai buscar a bola. Quando ele se abaixa para pegá-la, ao seu lado, há uma seringa. O menino a olha com atenção e ar surpreso.

Esse texto insere a criança no contexto dos riscos da infecção do HIV através do uso de drogas injetáveis. A seringa é o símbolo paradigmático desse risco. Nessa ES a criança é representada como sendo capaz de compreender a AIDS também a partir no universo da contaminação através do uso de drogas injetáveis. Paradoxalmente, fiquei intrigada ao imaginar por que as Coleções **CSS** e **CMP**, em todas as suas páginas, não disseram, em momento algum, que o vírus causador da AIDS se chama HIV? Quais os efeitos dessa “omissão” e em que medida ela define e constrói “a criança” que as duas Coleções estão pensando que lê os livros? Será que a informação é considerada de ‘difícil’ compreensão ou as Coleções a entendem como desnecessária? Se fosse uma questão de “complexidade” da palavra, como entender, então, que pelas mesmas Coleções, as crianças são capazes de assimilar termos como espermatozoides, método de inseminação artificial, homossexualidade, heterossexualidade, Doenças Sexualmente Transmissíveis, gêmeos heterozigóticos, gêmeos homozigóticos?

Num primeiro momento, pareceu-me óbvio que o nome do vírus deveria ser mencionado nas duas Coleções especialmente se pensarmos que desde o surgimento do primeiro caso supostamente de AIDS (em 1982) já se passaram 22 anos¹¹⁸. Desde então, e com mais ênfase a partir da segunda metade da década de 1980, intensamente os meios de comunicação, sobretudo a TV, falaram do HIV (identificado e nomeado em 1984). Hoje, considerando o enquadramento etário do ECA (*Estatuto da Criança e do Adolescente*) não há nenhuma criança ou adolescente que, desde o seu nascimento, não conviva com enunciados, informações, propagandas, referências, comentários, etc. em relação ao HIV e a AIDS. Essas crianças tendem a estar muito mais familiarizadas com o assunto do que imaginamos.

Num segundo momento, quando percebi que apenas o HIV tem sua identidade nominal conhecida (em relação a outras doenças) comecei a desconfiar das vantagens desse *status* e me pareceu que essa identificação poderia sugerir certa discriminação à doença. Especialmente se considerarmos outras doenças causadas por vírus, socialmente conhecidas nos livros de Ciências e Programas da Saúde, (como a gripe, a varíola, a poliomielite, a hepatite) o nome do agente causador da doença não é usado como referência principal, embora possa ser mencionado.

Sem dúvida não é necessário mencionar seu nome... Basta apenas saber que se trata de vírus (e não bactéria, ou fungo, ou protozoário). As campanhas de vacinação para essas doenças não mencionam o nome do vírus, apenas a doença.

¹¹⁸ Estou baseando a data de 1982, segundo LEIBOWITCH (1984).

Comecei a entender o que me incomodava. Para quê, no meu entendimento, a criança (leitora do livro paradidático) precisava saber que o vírus causador da AIDS era diferente? Por que eu precisava que a criança soubesse que o ‘vírus’ não era o mesmo da gripe, por exemplo? Comecei a me dar conta que a ausência do HIV ocultava a transferência da significação social negativa que a doença AIDS adquiriu desde o seu surgimento. Não se trata de um vírus qualquer que foi descrito apenas pelo seu aspecto biológico. A AIDS é muito mais do que uma doença causada por vírus “[...] é também todas as significações que lhe são atribuídas [...]” (SANTOS, 2002, p.21). Uma significação que pela composição social do início dos anos de 1980 segregou supostos grupos e indivíduos que apresentassem a doença... Uma significação que, ao invés de direcionar o combate social pela não-dispersão no agente causador (o vírus) como faz em relação as demais doenças, direcionou aos portadores do HIV e às pessoas doentes de AIDS (portanto, aos indivíduos), a carga da luta, do combate, da discriminação social.

Questiono a campanha que diz “Todos contra a AIDS” e não “Todos contra o HIV”. Penso que esta não é uma crítica irrelevante. Mesmo se argumentarmos que as campanhas contra a paralisia infantil (poliomielite), por exemplo, use *slogans* onde só mencione o nome da doença (e não o agente causador) seu efeito não é o mesmo quando comparada com a AIDS. A significação negativa da AIDS foi construída sobre seus sujeitos trazendo consigo sentimentos sociais negativos: sobre os homossexuais, a homofobia; sobre as prostitutas, o puritanismo da moral hipócrita; sobre os haitianos, a xenofobia e o racismo. Talvez possamos pensar que as Coleções não mencionam o HIV, afinal, parece que investem numa ‘episteme da solidariedade’ e, sendo assim, estariam atuando sobre o preconceito histórico criado sobre a doença. Parece que está posto um “modo de endereçamento” (ELLSWORTH, 2001) voltado a uma criança que não precisa falar do HIV e sim da AIDS ¹¹⁹.

Neste sentido, vou utilizar o entendimento de “modos de endereçamento” que me parece ser produtivo para refletirmos sobre uma das questões mais desafiadoras da educação (e porque não dizer da Educação Sexual), ou seja, o dilema e o desgaste do clichê: “a informação apenas, não muda comportamento!”.

Refiro-me aos comuns questionamentos que a ES tem recebido acerca da “qualidade” dos seus conteúdos, sua “importância”, “utilidade” e “potencial de transformação” comportamental e social. Uma forma de ampliar a utilização do conceito de “modos de

¹¹⁹ Ver o capítulo 6, desta tese, na seção “Antes da pausa silenciosa...”, onde apresento uma discussão acerca da representação de ES e de criança, a partir dos livros paradidáticos problematizados, onde aprofundo o conceito de Elizabeth ELLSWORTH (2001) sobre os “modos de endereçamento”.

endereçamento” (o que possibilitou, inclusive, seu uso em outros campos como na Educação, nos Estudos Culturais e na Psicanálise) é perceber que ele se estabelece num lugar onde há uma relação entre “a sociedade” e “os indivíduos”.

Santos (2002) ¹²⁰ perguntou: “qual a *relação* que se estabelece *entre o texto* de um anúncio de prevenção ao HIV/AIDS e a *experiência* do telespectador que o assiste? (p.113) (grifos meus). A relação ente “o texto” e “a experiência” do telespectador... Essa é a questão, ou seja, qual a reação que promove? Qual a mudança, o movimento? Há troca, deslocamentos, variação? Como o texto interpela os sujeitos e como os sujeitos reagem a ele?

[...] essa questão é fundamental àquelas pessoas interessadas em mudança social, isso porque se compreendesse essa relação (entre texto e experiência) é possível que sejamos capazes de mudar ou influenciar as suas respostas, ou mesmo ensiná-los a como resistir ou subverter quem um anúncio pensa que eles são ou que eles sejam (SANTOS, 2002, p.113-114).

O autor vai ao encontro da idéia de ‘resistência’ e afirma que “[...] contestar os significados apresentados nos anúncios [...] é também resistir aos seus significados; é não tomá-los como dados, universais, suficientes [...] é também [...] negociar com esses significados” (SANTOS, 2002, p.114).

Assim, outro aspecto a considerar é o de “falha”, ou seja, o fato de que as estratégias do saber podem falhar. Por exemplo, um filme educacional ou um livro didático ou paradidático, são produzidos como atividades de construção do conhecimento, mas de um conhecimento que se faz “a partir de um ponto de vista social e político particular” (ELLSWORTH, 2001, p.18). Haverá uma relação entre os sentidos que cada um confere aos conhecimentos veiculados nos livros e a experiência pessoal proporcionada, desencadeada por essa interação. As respostas individuais são tanto as resultantes “do estilo e da história de cada um” como “uma resposta às formas pelas quais a estrutura de endereçamento solicita ou até mesmo exige dele certa leitura” (ELLSWORTH, 2001, p.19).

No entanto, a criança que lê, manipula, brinca e estuda com o livro paradidático nunca é exatamente, apenas ou totalmente, “quem ele [o livro] pensa que ela é”. Quanto mais distante estiver a relação entre “quem o livro pensa que eu sou” e “quem nós pensamos que somos”, mais chances terá o processo de endereçamento de “errar seu alvo”. E como educadoras/ressexuais me parece interessante estarmos atentos a isso.

¹²⁰ Em sua tese de Doutorado, Santos (2002) se utilizou do conceito de ‘modos de endereçamento’ para pensar os anúncios televisivos das campanhas oficiais do Ministério da Saúde, de 1986 a 2000.

“Saber dizer ‘não’!”¹²¹

Uma das questões sociais que mais tem se tornado visível nos últimos anos, capaz de justificar a instalação de censura na mídia geral (inclusive na Internet), é a vitimização sexual infanto-juvenil. São inúmeras as possibilidades em que crianças e adolescentes têm sido envolvidos em situações sexuais, seja pela exposição de seus corpos, seja pela submissão física, seja pela sugestão erótica proporcionada por suas imagens. Na contemporaneidade, inflamadas discussões sobre a exploração sexual infanto-juvenil (pedofilia, abuso sexual, pornografia, prostituição e turismo infantil) têm sido constantes na vida cotidiana ocidental.

A história nos mostra que foi no século XX que se iniciou a preocupação mundial em tornar a criança e o adolescente “sujeitos de direito”, afastando-os do trabalho, das situações sexuais, do desamparo estatal e doméstico. Este fenômeno, que pode ser visto como mundial, sobretudo nos países ocidentais, possivelmente se espelhou nas crescentes denúncias de movimentos sociais organizados (como o de negros/as e de mulheres) que, igualmente destacaram-se por suas vertentes de luta contra a violência (material e simbólica) e a exclusão social.

Na Coleção **CMP**, a discussão sobre abuso sexual ou a possibilidade da criança ser “vítima” de violência aparece no último Livro 04 (“*Nada de Confusões*”). Como comentei anteriormente, é neste volume 04 que a **CMP** reúne temáticas que, por algum motivo, foram consideradas importantes na Educação Sexual Infantil, embora possamos dizer que ainda não são assuntos ou enfoques “corriqueiros” na Escola: a Coleção coloca em xeque o modelo hegemônico de família (pai, mãe e filhos) ao subverter tal representação clássica de casal apresentando casais homossexuais; aborda a AIDS e o sexo seguro; a masturbação; a adoção; a representação de que cada pessoa é diferente da outra.

A primeira menção do tema ABUSO SEXUAL aparece no encerramento da seção destinada “*Aos Pais*” (p.02 e 03) quando reproduz a fala de uma menina de 12 anos: “Ele me disse pra não contar pra ninguém” (p.03). A partir dessa fala o texto afirma:

Um bom número de mulheres sofreu abusos sexuais em algum momento de sua infância ou adolescência. Se uma criança conta que alguém o obrigou a fazer 'certas coisas', devemos acreditar, evitando que a situação se repita e pedindo ajuda (CMP, L04, p.03).

Este comentário logo após a fala da menina encerra a seção e parece que se propõe a alertar os pais e mães para o abuso sexual infantil, bem como avisar que o tema retornará e

¹²¹ Título da discussão sobre abuso sexual infantil apresentado na CMP (CANDIA, et al., 1996) Livro 04, p.14.

será tratado ao longo desse Livro 04. A temática, propriamente dita, será retomada sob o título “Saber dizer ‘não’” (CMP, L04, p.14).

Uma menina recusa um sorvete que lhe é oferecido por um homem adulto. O plano cortado não mostra o adulto de corpo inteiro. Aparece apenas parte do seu braço - o punho vestido de terno, com o sorvete sendo segurado por uma de suas mãos. A imagem do suposto "abusador" é apresentada de forma fragmentada. Não é possível ver seu rosto... Mas é possível dizer que ele é homem, adulto, branco.



Figura 63 – “A menina e o sorvete”, CMP, L04, p.14 (CANDIA et al., 1996). ►

Que efeitos uma representação como esta pode trazer? O que ela oculta e o que ela sugere? Diante da oferta a menina responde: – Não! Meu pai e minha mãe me disseram para não aceitar presentes de estranhos! (CMP, L04, p.14).

Ao contrário da "Coleção Sexo e Sexualidade - CSS" (que abordará o abuso sexual infantil indiretamente, quando se refere ao estupro e o apresenta como um tipo de molestamento), a **CMP** afirma que existem situações em que:

algumas pessoas têm dificuldades para se relacionar com outras de sua idade. Não se atrevem a pedir a outras pessoas adultas as carícias e as relações sexuais de que necessitam e, por isso, muitas vezes, aproximam-se de meninos e meninas para terem qualquer tipo de contato sexual (CMP, L04, p.14)

Quais os efeitos deste texto ao afirmar que o abuso sexual infantil tem como causa a dificuldade de relacionamento íntimo adulto? Quais os efeitos da representação que estaria remetendo a um sujeito abusador/ra como sendo alguém solitário, desajustado socialmente, com problemas sexuais? ¹²²

O livro estabelece uma espécie de causa-efeito reducionista para a questão do abuso.

¹²² Embora o a Coleção de paradidáticos, em questão, aponte (de modo reducionista) para a questão da pedofilia como tendo causa única, inúmeras explicações circulam no contexto social para “explicar” o comportamento de fixação erótica na infância que leva ao abuso sexual: seria a falta de valores morais decorrentes de uma educação recebida? Seria a diferente forma de significar o fenômeno em decorrência dos valores oriundos da classe econômica-social? Seria o consumo de bebidas alcoólicas por parte dos agressores na maioria pais, padrastos ou parente próximo das crianças? Seria a dificuldade em manter relacionamentos adultos por timidez, insegurança, medo com o fracasso sexual? Seria uma “tendência” para agressão sexual em decorrência de situações de risco experimentadas na sua infância? Seria uma vaidade pessoal em criar uma auto-imagem de agressor, contra crianças e mulheres (sobretudo baseada numa representação machista de que seriam mais frágeis, submissas e inferiores) ou um comportamento atrelado a idéia (também machista) de que a superioridade do homem e a sua masculinidade são traduzidas no poder que aplica as suas vítimas?

Ao fazer isso, além de desconsiderar outras possíveis “causas” acaba por invisibilizar outros possíveis sujeitos. Penso que um importante efeito dessa representação, à medida que esse tipo de explicação é apresentada, estaria em dificultar que se perceba e/ou que se considere o fato de que abusadores e abusadoras sexuais podem estar presentes em "casais normais" e aparentemente "ajustados". Portanto, a **CMP** mostra uma representação que exclui os próprios pais e mães dessas crianças como abusadores em potencial.

A ilustração de uma praça pública (p.15) mostra um casal de idosos (um homem e uma mulher) sentados num banquinho. A mulher segura um pacote de pipocas; o homem está com o seu braço direito apoiado no ombro da mulher, abraçando-a levemente; quatro pombos brancos estão ao redor do casal. Diante deles, no chão, sentados na areia, o menino e a menina brincam. O menino, com uma pá enche um balde enquanto que a menina o aponta, como se lhe dissesse o que fazer. Ao lado da menina um cachorrinho aparece deitado. Outros dois casais heterossexuais adultos passeiam pela cena. O texto continua a discussão anterior de possíveis adultos querendo abusar sexualmente crianças:

Essas pessoas podem usar mentiras ou ameaças para convencer as crianças a fazerem coisas e para que as mantenham em segredo. Podem dizer, por exemplo: - se contar o que aconteceu pra alguém, todos vão ficar sabendo o que você faz! (CMP, L04, p.15).

Num primeiro momento, ao compararmos a ilustração com o texto escrito, pode parecer que não há correspondência de ambas com a idéia desenvolvida no texto. Entretanto, a **CMP** ao representar uma cena corriqueira, pacífica, tranqüila, doméstica, acaba por sugerir que, em muitos casos, as pessoas abusadoras sexuais (e o contexto do abuso) podem se parecer inofensivas e familiares. Tão familiares como qualquer outra pessoa que cotidianamente convive com as crianças. Mas, parece que esta não foi uma pretensão ou um objetivo da coleção na medida em que ela, a despeito das evidências contidas em pesquisas e notícias, se omite em mencionar os pais, mães e/ou padrastos como possíveis agressores... Como possíveis agentes do abuso sexual.

Voltemos à cena inicial, onde a menina recebe das mãos de um adulto homem, um sorvete. Este homem tenta seduzí-la e para tanto, o texto apresenta as artimanhas “de sedução” que um abusador sexual pode usar para convencer uma criança a “ceder”:

– se não fizer isso é porque você não gosta de mim. (CMP, L04, p.15).

– Isto é um segredo entre nós dois [...] (CMP, L04, p.15).

[...] é uma forma de educá-los nas coisas do sexo [...] (CMP, L04, p.15).



Figura 64 – “A menina diante do casal idoso”, **CMP**, L04, p.16 (CANDIA et al., 1996).

A cena mostra a menina anterior contando ao casal de idosos que um homem ofereceu um sorvete a ela. O casal ouve atentamente e a senhora manifesta ar de preocupação. O senhor parece consolá-la.

A recomendação adulta de como a criança deve reagir, é enfática (e justifica o título escolhido para o assunto):

[...] diga sempre NÃO [...] Nunca guarde segredo disso.
Você deve contar a um outro adulto (CMP, L04, p.16).

Até aqui, na **CMP**, este é o tema em que houve uma maior ênfase por parte da Coleção: o abuso sexual infantil ocupou as páginas 03 (seção Pais), 14, 15, 16 (corpo do livro) e 23 (Seção "O que aprendemos" - "*Se um adulto pedir para você fazer uma coisa da qual se envergonha, diga que 'NÃO'*") (CMP, L04, p.23).

Parece que se espera da criança determinadas atitudes diante da situação de abuso (ou de tentativa de abuso): além de coragem e discernimento em relação à situação e à pessoa abusadora, ela deve dizer, enfaticamente, “não” e depois, deve denunciar o/a agressor/a. Mas, as crianças são educadas, na família e na escola, para desenvolverem atitudes de enfrentamento da autoridade e do poder dos adultos? Como, culturalmente, convivem, o que de um lado pode ser visto como a autoridade hierárquica familiar (ou escolar) decorrentes de um respeito ‘natural’, e de outro lado, o uso indiscriminado de poder, pelos adultos [pais mães e professores/as] presentes nas relações desigualmente marcadas pelo gênero, pela idade, pela classe social?

A educação recebida por crianças, sobretudo a familiar, tem sido foco de discussão em alguns estudos sobre a violência sexual da qual meninas e meninos têm sido vítimas (PROJETO PIRACEMA, 2004). A impotência da criança para reagir e denunciar o abuso ou qualquer forma de violência tem encontrado principal explicação na educação recebida e na significação social conferida ao adulto. Meninos e meninas aprendem que sempre devem obedecer aos adultos... Que não devem reclamar, desobedecer, discordar ou afrontar a autoridade dos pais e mães, das professoras e professores.

Assim estão preparados para obedecer ao agressor. A todo instante, meninas e meninos são tocados, mimados, abraçados, colocados no colo por

estranhos, amigos e membros da família, ainda que contra a vontade das crianças. Até na rua, no supermercado tem pessoas quem encontram a menina e “tão bonitinha” a tocam. A toda hora membros da família beijam as meninas e meninos sem perguntar-lhes se eles gostam. Eles às vezes não querem, mas ninguém aceita o direito das crianças decidirem sobre esta troca de ternura. Muito pelo contrário, sua recusa é criticada; a avó diz que está muito triste por não receber beijos e o avô ameaça não dar chocolates para a criança que não é ‘simpática’ (PROJETO PIRACEMA, 2004).

Na CSS a questão do abuso sexual infantil aparecerá (L12, p.12) antecedido (ou introduzido) pela menção de violência contra mulher, através do crime de estupro. A ilustração mostra um camburão da PM, com a porta traseira aberta e, dentro, um homem algemado, com as mãos para trás, com fisionomia de ‘mau’. No livro, a discussão do assunto é desencadeada a partir de uma pergunta, feita por uma criança: "*O que é estupro?*" (11anos). A resposta é apresentada a seguir: "É quando um homem obriga uma mulher a ter uma relação sexual sem ela querer. É uma experiência muito ruim e dolorosa que deve ser sempre denunciada" (CSS, L12, p.12). A partir desse texto, embora o livro não explicita, uma inicial análise me permite destacar algumas representações que podem se constituir em pontos de discussão na Educação Sexual sobre o estupro e a violência contra a mulher: a atitude autoritária do homem; o não consentimento feminino; a qualificação social de crime atribuído ao ato de estupro; o fato de ser somente a mulher considerada vítima deste tipo de delito (passível de ser estuprada); a importância de denunciar o ato e o agressor; as seqüelas da violência; as implicações legais do ato.



▲ **Figura 65** – “O estuprador no camburão”, CSS, L12, p.12 (LOPES, 2000).

Parece que ao apresentar o tema estupro contra a mulher a CSS pretendia ir mais

longe: falar a partir dele foi a forma encontrada para introduzir a possibilidade de crianças serem igualmente vítimas de violência sexual. O texto segue utilizando a palavra “molestamento” para descrever as situações:

Mas, existe também o molestar, que é quando uma pessoa toca no corpo da outra sem a permissão dela, ou a obriga fazer coisas que ela não quer. Não podemos permitir que isso aconteça. Não podemos ter medo. Devemos contar para alguma pessoa na qual confiamos, pedir ajuda. O nosso corpo é nosso tesouro e deve ser valorizado (CSS, L12, p.12).

A CSS opta em falar de molestar e não de abuso sexual. O verbo molestar é mais sutil, genérico e superficial do que o verbo abusar (culturalmente associado à sexualidade infratora – condenada socialmente). Molestar, geralmente, está ligado a magoar, ofender, incomodar, importunar ou remete a aquele/a acometido/a de uma doença (uma moléstia). É uma forma mais branda de se referir aos infortúnios cotidianos, corriqueiros e desprovidos de associação com a sexualidade. Qual o efeito dessa opção lingüística? Representar o abuso sexual infanto-juvenil a partir do uso do verbo molestar significa a tentativa de uma gradual inserção do tema ou uma visível dificuldade em assumi-lo como uma realidade problemática e presente no contexto social?

Novamente, a exemplo da **CMP**, surge a recomendação de denúncia: “Não podemos ter medo. Devemos contar para alguma pessoa na qual confiamos, pedir ajuda” (CSS, L12, p.12). Quem são as pessoas que, geralmente, as crianças confiam? Para muitas, a denúncia se constituiria num impasse contraditório e irônico, afinal estudos recentes (ABRAPIA, 2001) revelam que a maioria dos casos de abuso sexual infantil tem no agressor um homem, que geralmente é o pai, o padrasto, o tio, o primo, o irmão mais velho... Pessoas nas quais, geralmente, as crianças confiam e para as quais pedem ajuda! Talvez esses dados nos permitam entender a dupla dificuldade social e escolar de se tratar o tema: primeiro, por envolver a sexualidade, o corpo e as representações culturais acerca de privacidade, integridade, violação, etc. Segundo, por envolver, em muitos casos, a denúncia de pais, mães, parentes e o enfrentamento dos efeitos que tal revelação pode desencadear na família, na escola e na sociedade. Portanto, tal problematização nos permite e nos obriga a discutir a relação família-escola e as relações de gênero e geracionais envolvidas nas redes de poder presentes nos casos de violência e abusos sexuais.

No contexto do trabalho de Educação Sexual, por exemplo, com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental (6/7 a 10/11 anos), quais seriam os possíveis efeitos do texto e/ou das ilustrações sobre as crianças? Mesmo que as atividades sejam de discutir simples aspectos anatômicos do corpo humano, ou em abordar questões como a necessidade da

criança se proteger de situações onde seu corpo é “explorado” sem seu consentimento, a/o professora/or pode se ver diante do “despertar” de sensações constrangedoras e desagradáveis ao se utilizar do texto presente nos livros paradidáticos, aqui, problematizados. Nessas circunstâncias, uma aparente inofensiva atividade escolar (como a discussão do Livro 12 da CSS), pode se transformar reveladora da situação da criança em casa, ou fora dela. Crianças que estão sendo vítimas de abuso sexual podem ter reações diversas, como ansiedade, dificuldade em realizar a atividade, desconcentração, irritação, e, em casos extremos, crises de agitação e convulsões. Neste contexto, o ambiente escolar, muitas vezes, “identifica” a situação de abuso infantil ficando diante da necessidade de agir frente a criança, frente a sua família e frente a legislação atual existente – o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Para os PCNs (1997, volume 10, p.125) em situações familiares, onde os direitos de crianças e de adolescentes estejam sendo violados, “[...] cabe à escola posicionar-se a fim de garantir a integridade básica de seus alunos – por exemplo, as situações de violência sexual contra crianças por parte de seus familiares devem ser comunicadas ao Conselho Tutelar (que poderá manter anonimato do denunciante) ou autoridade correspondente”. Segundo o ECA, qualquer cidadã/ão deve denunciar tal situação.

A representação de um corpo que deve ser intocável e preservado também é evidente no texto: “[...] O nosso corpo é nosso tesouro e deve ser valorizado” (CSS, L12, p.12). O enunciado não apenas sugere que o corpo tem “valor”, mas que também precisa ser resguardado, preservado, conservado. Parecer estar atrelado a um discurso maior, moralista em relação a sexualidade... Aquele que se soma a outras representações enunciativas do corpo (o de “morada espiritual”, “local sagrado”). Sobretudo em relação a sexualidade infantil parece que o efeito de tal enunciado caminha mais ao controle do corpo (seu aspecto biológico e sua mente) do que à preservação da integridade física da criança.

Quero refletir aqui, sobre o que talvez seja a questão mais polêmica do abuso sexual (independente dele ser infantil, ou não). O que está em jogo: o envolvimento sexual ou o poder desigual que torna a relação uma violência? E quando a relação não envolve violência? Como conceituar ‘violência’, neste contexto? Em relação a infância, qual o caráter mais repugnante (social e ético)? Seria a representação de estar havendo uma violação da criança, baseada no pressuposto de que ela é inocente, pura, ingênua, desprotegida, inexperiente? Seria a representação de que a criança é "presa fácil" do adulto, e incapaz de compreender que se trata de um abuso sexual? Seria a compreensão de que a atividade sexual, de que é vítima, é inadequada à sua idade?

Se nos casos de abuso de mulheres adultas a questão principal seria a agressão, a

contra-vontade, a sexualidade forçada, a imposição (onde o fator condenado socialmente é o diferencial na disputa de poder), em relação às crianças a representação de inocência e de inadequação da atividade sexual na fase de vida infantil parecem prevalecer. Neste sentido, tornam-se pertinentes algumas considerações acerca ‘dessa criança’ e ‘dessa infância’ de que falamos.

A representação de sujeito infantil (e de infância), abraçada pelo projeto civilizador da modernidade, assimilou os discursos moralistas que se difundiram, gradativamente, a partir dos séculos XVI e XVII. A criança – o sujeito infantil – passou a ser pensado diferentemente dos séculos anteriores, e foram sendo criados diferentes e específicos aparatos para seu controle e regulação, em que a escolarização assumiu papel fundamental.

Só no final do século XVII e especialmente durante o século XVIII, o processo de pedagogização da infância começou a se delinear no discurso pedagógico. [...] a escola foi vista como o *locus* necessário onde tal processo deveria acontecer, através da divisão das crianças por faixa etária e também através da distribuição do tempo e do espaço [...] (NECKEL, 2000, p.57).

Na Idade Média, conhecimentos, valores, modos de vida, atitudes sociais, enfim, a socialização infantil não eram proporcionados pela família ou por outra instituição. “[...] durante séculos ¹²³ a educação foi garantida pela aprendizagem, graças a convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber, ajudando os adultos a fazê-las” (Áries, 1981, p.ix). Somente a partir do século XVII é que a escola toma o lugar dessa aprendizagem descomprometida e imprevisível.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação [...] a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo adulto. Essa quarentena foi à escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até os nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1981, p.x).

Esse processo de controle ditou, também, a forma de sexualidade sadia esperada para este ser infantil, ou seja, a negação de sua sexualidade. Para Jane Neckel (2003) “a tentativa de dessexualizar as crianças é um fenômeno recente na história ocidental, pois até meados do século XVII meninos e meninas conviviam com o mundo adulto em todas as suas nuances” (p.58). A autora dá vários exemplos de diferentes culturas: “[...] práticas sexuais entre crianças e adultos foram, durante muito tempo, toleradas e até mesmo estimuladas” (p.59). Jane exemplifica situações que envolviam relação sexual entre adultos e jovens, experiências

¹²³ Ariès (1981, p.xiv) define melhor esse enquadramento temporal quando, afirma “[...] A mistura de idades decorrente da aprendizagem parece-me ter sido um dos traços dominantes de nossa sociedade de meados da Idade Média até o século XVIII”.

sexuais de meninas antes da primeira menstruação, casamento de meninas com homens idosos, características físicas e comportamentais infantis como atributo de beleza, venda de meninas.

Neste contexto histórico de re-significação da representação de criança destaco as idéias de Jean- Jacques Rousseau (1712 – 1778). Sua obra é considerada a expressão do nascimento da infância moderna. Para Rousseau, “o homem é, por natureza, bom; é a sociedade que o corrompe” [...] (JAPIASSU & MARCONDES, 1990, p.215). A vida numa sociedade em harmonia somente é possível se houver, por parte de todos, uma vontade em obedecer a princípios gerais e éticos que garantam “[...] o bem do conjunto do qual é membro”[...]. Essa vontade geral, distinta da soma das vontades particulares, seria o “contrato social” proposto por Rousseau. “Cabe à educação formar essa vontade geral” (p.216).

“*Emilio*”, obra desse autor publicada em 1762 (século XVIII), destacou a autoridade da natureza, sobretudo por enfatizar o padrão inato de desenvolvimento psicológico e de maturação física. A “necessidade de preservar a natureza da criança – original, perfeita, madura – vai exigir um controle cuidadoso de sua educação e de seu ambiente para atender aos *estágios naturais de seu desenvolvimento*” (BUJES, 2002, p.51). Nesse entendimento, ressaltam-se as fases do desenvolvimento humano como graduais, complementares, progressivas e universais (compreensão muito presente, ainda hoje, na educação brasileira). Também, nessa direção, destacam-se as teorias de Sigmund Freud (1856-1939) e Jean Piaget (1896-1980), teorias com grande projeção na educação infantil institucional do século XX e que persistem até hoje nos cursos de formação de professores e professoras. Para Piaget, o importante é o estímulo oferecido e a adaptação cognitiva. Freud acentua a força sexual como motriz do aprendizado. Ambos formularam suas teorias num contexto histórico em que o sujeito infantil já vinha se constituindo foco central das atenções e interesses.

Nessa circunstância histórica, a representação de uma infância marcadamente biológica constituiu o centro de discursos específicos (nos campos da psicologia, medicina, da legislação, da pedagogia). Discursos que, ao se articularem, criaram as condições de possibilidade para o surgimento de um projeto educacional empenhado em construir a criança moderna (o sujeito infantil da modernidade). Essa construção se deu por meio de teorias pedagógicas que a viam (a criança) como resultante de um processo biológico natural, baseado no binômio “maturidade” (ou desenvolvimento) *versus* “processo de maturação” (que pode ser entendido como os procedimentos de ensino), onde a sexualidade deveria ser negada e controlada.

Heloísa Rocha (2003) discutirá como o processo de higienização da infância foi central para um projeto maior de regeneração da sociedade paulista a partir dos anos de 1920. A escola e a sala de aula eram tidas como “cenários para a encenação dos *rituais de saúde*” (p.166). A educação sanitária era o “instrumento a serviço da formação da *consciência sanitária da população* [...] (p.166).

No processo de criação da escola moderna, a criança é vista como objeto de interesse de muitas instâncias. Destaco, também, neste contexto, a importância do discurso religioso. A escolarização preconizada apontava para o rígido controle dos corpos e mentes infantis e para formação moral do futuro adulto. A institucionalização da escolarização infantil mereceu empenho por parte de várias ordens religiosas. No século XVII, o poder estatal une-se ao religioso na difusão e no controle da educação, favorecendo o surgimento e a emergência de específicas representações sobre sujeito infantil que serão úteis para o convencimento social tanto de sua fragilidade quanto da necessária proteção a esses indivíduos. A pureza e a inocência infantil, construídas inicialmente pelo cristianismo medieval, associadas à representação do “anjo”, também mantêm viva a adoração pela criança morta – “o anjinho”, e favorecem, neste período, a:

[...] santidade infantil, exemplificada na imagem do menino Jesus, como santo excepcional, e posteriormente recorrendo à imagem de outros santos meninos. Desta forma, ao longo do século XVII desenvolveu-se na França, toda uma corrente de devoção à infância de Cristo (NECKEL, 2000, p.56).

No contexto cultural da sociedade ocidental contemporânea, a agressão física, emocional e moral e a exposição corporal é o aspecto mais repugnante do abuso sexual. A expressão de atração sexual por crianças/adolescentes (e pela infância/adolescência), presente em certas pessoas (homens ou mulheres), denominada na contemporaneidade de pedofilia, tem sido relatada em outros tempos históricos e pode ser interpretada como pertencente ao repertório erótico fantasioso humano. Na sexualidade, a “pedofilia” pode ser vista como um sentimento comum, por exemplo, em fantasias sexuais que envolvam fetiches e/ou roupas que lembram o universo infantil (colegiais, escoteiros). A própria mini-saia quando surgiu em 1965 teve uma enorme repercussão nos conceitos conservadores da época e, sugeriu um visual feminino baseado na idéia de uma mulher mais infantil e frágil, como uma “menininha”. Esta não seria uma forma “branda” de pedofilia ¹²⁴?

¹²⁴ Dependendo do significado que cada sociedade confere a infância e a sexualidade, há momentos da história humana onde o envolvimento sexual infantil-adulto foi ou é permitido, esperado e incentivado, como algo “normal” e previsível. Na Antiguidade Clássica, era comum que filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles tivessem relacionamentos sexuais e afetivos com rapazes jovens. Naquela cultura, o relacionamento de um adulto com uma “criança adolescente” significava a troca de ensinamentos, de vigor físico e de maturidade. Era

Em recente artigo “*Erotização dos Corpos Infantis*”, Neckel (2003) argumenta sobre a possível “crise” ou o “desaparecimento da infância na contemporaneidade” (POSTMAN, 1999). O argumento considera que mudanças drásticas das vivências da infância podem ser observadas nos dias atuais e estariam ligadas a alterações conceituais, em vários campos discursivos de ordem política, econômica, social e cultural. No contexto da organização social, sobretudo na classe média, percebe-se crianças e adolescentes cada vez mais atarefados (são aulas de computação, inglês, balé, artes, futebol, etc). As sociedades urbanas têm convivido com o avanço da criminalidade e a exposição de diversas formas de violência. O envolvimento dos pais e das mães com o trabalho tem sido usado para justificar tanto o distanciamento afetivo quanto a falta de empenho da família em proporcionar-lhes uma educação sobre violência, sexualidade e drogas (temas “problemáticos”).

Inúmeras pedagogias culturais articulam-se na construção de representações dos gêneros e das sexualidades e das atuais noções de infância, família, instituições educativas. Paralelo a isso, o acesso infantil à informação sobre o mundo adulto tem sido favorecido, especialmente pelo avanço das mídias e da Internet. Nesse contexto, penso que, na análise de uma possível “crise da infância” (ou até mesmo seu desaparecimento), seria importante considerar, entre outras instâncias, a mídia, sobretudo a TV, que veicula propagandas consumistas dirigidas ao público infanto-juvenil e também representações dessa infância ora ingênua e inocente ora erotizada e fora do controle, ora dependente do adulto ora independente dele.

Concordo com Neckel (2003) quando afirma que a mesma TV que erotiza o infantil, faz uma apologia reversa dessa erotização e de toda forma de envolvimento sexual desse sujeito infantil com o adulto. Neste contexto, a pedofilia e o pedófilo constituem-se no principal alvo de uma população aterrorizada. Parece que ninguém discorda que essa

motivo de distinção e respeito ao homem adulto. Segundo Edgar Gregersen (1983), em *Práticas Sexuais – a História da Sexualidade Humana*, alguns exemplos podem ilustrar diferentes concepções culturais sobre o tema: “entre as tribos Bororó, na América do Sul, meninas na puberdade (10 aos 14 anos) que não estivessem ainda casadas, poderiam participar de sexo grupal, uma vez que aquela cultura não considerava a idade imprópria, nem tão pouco considerava a virgindade uma virtude a ser preservada. A idéia de preservação himenial é, sem dúvida, uma herança ocidental trazida com o Cristianismo”; “entre os povos indígenas norte-americanos Hopi e Navaho; e entre os indígenas da América do Sul, os Sirionós, Kaingáng e Kubeos, as mães acariciam os genitais dos bebês” (p.270); “entre os Yânomamô (América do Sul), os pais com frequência colocavam a boca na vulva de suas filhas para chupá-las” (p.270); “entre os povos indígenas Sirionós, durante o aleitamento, as mães não somente acariciam o pênis da criança, até que ficassem eretos, como também esfregava o pênis ereto do filho em sua vulva ... do mesmo modo que foi observado em homens adultos com ereções parciais enquanto brincavam com os órgãos sexuais de seus filhos. Para os Sirionós, o significado conferido a sexualidade era infinitamente menor do que conferimos em nossa sociedade ocidental. Por serem um povo muito castigado com a escassez de alimentos, passavam a maior parte do seu tempo na busca de comida do que conferindo significados negativos aos seus atos sexuais” (p.270); “entre os Trumai (América do Sul), freqüentemente os meninos iniciam as brincadeiras sexuais com homens adultos e às vezes com seus pais. Raramente esses homens tocam nas crianças ... elas, por sua vez, é que costuma puxar o pênis dos adultos” (p.270-271).

erotização da imagem infantil, veiculada na mídia, tem efeitos nas identidades de gênero e sexual de meninos e meninas.

Debbie Epstein e Richard Johnson (2000) discutem a representação de inocência infantil e seus efeitos sobre o social, associando-a aos casos de abusos sexuais de menores. Para eles, as escolas,

[...] estão relacionadas com todos os discursos sobre a infância, que constroem a criança como um ser pré-sexual ou asexual, como ‘inocente’, ou ao menos como um ideal. [...] a inocência sexual da infância inibe os esforços por modificar, de forma mais progressiva e esperançosa, as confusões terríveis e opressoras que formam parte das relações que em nossa cultura se estabelecem entre as crianças e os adultos (EPSTEIN & JOHNSON, 2000, p.14).

A “era da televisão” é fator fundamental nesta concepção de “desaparecimento” da infância, principalmente porque ela, ao “recriar” as condições de comunicação que existiam nos séculos XIV e XV, uma vez que expôs o mundo reservado da vida adulta ao olhar infantil, tem permitido a inevitável e “perigosa” aproximação de crianças e adolescentes dos “algozes” da contemporaneidade: a precocidade sexual, o erotismo comportamental, as drogas, a violência, a criminalidade, a promiscuidade, o desfeto familiar, a corrupção moral, a pedofilia entre outros ¹²⁵.

O discurso moralista conservador que encontra apoio em muitas instituições religiosas também deve ser considerado. A representação de uma criança dessexualizada constituiu, por muito tempo, o centro do discurso religioso judaico-cristão sobre a infância. A criança associada com inocência e pureza persiste nos dias atuais. Essa mesma retórica que excluiu a sexualidade na infância como uma possibilidade própria de um desenvolvimento sadio, tem sido usada para justificar as possíveis conseqüências negativas de uma sexualidade “precocemente ensinada” pela mídia e no contexto da sala de aula pela Educação Sexual.

Entretanto, considerar a criança “frágil” e “vítima” social e ao mesmo tempo “sujeito de direitos” é reconhecer a importância dos setores públicos em lhe dar acesso à informação, especialmente na Escola. Assim, entendo que os currículos escolares têm sido vistos pelas recentes políticas públicas de educação e saúde (mundiais e locais) como foco de discussão e

¹²⁵ É recorrente a “condenação” da TV como responsável pelo processo de erotização precoce infanto-juvenil. E, 1996 o STF (Supremo Tribunal Federal) inocentou o réu acusado de estupro e presunção de violência de uma garota de 12 anos. Embora o réu estivesse solicitando apenas um *habeas corpus*, numa decisão polêmica, o então relator do processo Ministro Marco Aurélio de Mello (acompanhado pelos demais Ministros) propôs sua inocência argumentando: “Nos nossos dias, não há crianças, mas moças de 12 anos. Precocemente amadurecidas a maioria delas já conta com discernimento bastante para reagir ante eventuais adversidades” [...] Sendo irrestrito o acesso a mídia não se mostra incomum reparar-se a precocidade com que as crianças de hoje lidam, sem embaraços quaisquer, com assuntos concernentes a sexualidade, tudo de forma espontânea, quase natural.” (VEJA, 1996, p.36).

inclusão de temas, como: HIV, AIDS e DSTs; abuso sexual infantil; violência doméstica; relações de gênero; corpo; sexualidade reprodutiva.

O fato das duas Coleções (CSS e CMP) apresentarem de modo explícito a violência sexual e, mais diretamente, o abuso sexual infantil, é uma demonstração de que, mesmo com dificuldades, a temática é urgente no contexto social e, uma vez que a Escola pode atuar na percepção e na denúncia dos casos, a temática também se tornou urgente nos currículos escolares. O século XXI explicitamente apresenta um novo tipo de Educação Sexual que se destina a uma nova infância, a uma nova criança, que por certo não é a mesma da Idade Média nem tampouco aquela dos séculos XVIII, XIX e XX. Isto nos permite pensar que não se trata do “desaparecimento da infância”, mas sim, o “desaparecimento de uma dada infância”; de uma representação de criança que tem sido reiterada de muitos modos e que se concretizou como sendo a “verdadeira” infância. Provavelmente estamos acompanhando e construindo um novo processo de transformação da infância moderna.

Essa nova infância requer uma nova Educação Sexual? Parece que a resposta é afirmativa em alguns casos e, contando com o apoio oficial, na recomendação curricular (Tema Transversal dos PCNs) tem prevalecido a adoção da prática do sexo seguro, mas também uma preocupação com as desigualdades sociais, mormente no jogo de poder que permeia as relações de gênero (um avanço, sem dúvida).

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº. 8069 de 13 de julho de 1990), foi aprovado para regulamentar, entre outras questões, a idade de 18 anos como responsabilidade penal criando a figura do ‘menor infrator’; instituindo os Conselhos Tutelares e penalizando o crime de pedofilia. O Programa Nacional de Direitos Humanos das Crianças e Adolescentes ressalta a importância dos programas sócio-educativos para o atendimento de adolescentes infratores, o estímulo à adoção e aos programas de desaparecidos e, as situações consideradas de risco vivenciadas pelo público infanto-juvenil (violência doméstica e sexual, a prostituição, exploração no trabalho, o uso de drogas)... Temáticas que podem estar presentes no contexto curricular da Escola ¹²⁶.

¹²⁶ No Brasil, por exemplo, inserir fotos de conteúdo sexual envolvendo crianças ou adolescentes, na Internet, é atividade considerada ilegal. Através do ECA, as Procuradorias Públicas, nos diversos Estados brasileiros, puderam estabelecer campanhas de denúncia e de punição aqueles que infringissem o artigo 241, do referido Estatuto, ou seja: “fotografar ou publicar cena de sexo explícito ou pornográfico envolvendo criança ou adolescente. Pena - detenção de um a quatro anos, e multa”. Com isso, tentou-se incentivar a fiscalização, a denúncia e a captura daqueles que desenvolvem atividades criminais na rede, expondo material pornográfico e estimulando o consumo sexual infantil. O ECA não especifica a prática pedófila. No entanto, OMS define a existência da pedofilia num relacionamento onde há “a ocorrência de práticas sexuais entre um indivíduo maior (16 anos ou mais), principalmente do sexo masculino, com uma criança na pré-puberdade (13 anos ou menos). Normalmente é preciso haver uma diferença de cinco anos entre os dois, exceto no caso da prática sexual se dar no final da adolescência, quando o que mais conta é a diferença em maturidade sexual” (Patrice DUNAIGRE,

As recentes políticas públicas para educação em nosso país (última LDB – Lei 9394/96), especialmente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 1997), reconhecem a possibilidade de a criança ser vítima de abuso sexual e, para isso, apresentam orientações explícitas sobre a questão quando discutem o Tema Transversal “orientação sexual”, no volume 10. Tal inclusão da temática (tanto na formação de professoras/res, quanto no trabalho educacional com crianças do ensino fundamental e médio) tem sua justificativa e urgência na demanda social do tema: no crescente aumento de uma infância erotizada (cada vez mais) estimulada pela mídia e multimídia e, na crescente preocupação com os casos de abuso sexual, estupro, violência sexual, pornografia e turismo infantil cada vez mais visíveis

127

Embora o trabalho sistemático de educação sexual, proposto nos PCNs (1997), reforce a necessidade de “intervenções mais eficazes na prevenção da AIDS com ações educativas continuadas” (p.114) destaca também, que reconhece a necessidade de discutir “os obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas”, bem como, questões como “o convívio social e os relacionamentos amorosos” (p.114) onde a discussão da sexualidade na escola possibilitaria a “prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada” (p.114).

Com a leitura dos PCNs (1997), o volume 10 dos Temas Transversais (Pluralidade Cultural e “orientação sexual”, p.124), percebe-se que os objetivos de discussão da temática sexualidade, estão alicerçados em possibilitar aos alunos e alunas, domínio e discernimento sobre quatro aspectos principais (1. maior conhecimento e consciência sobre o próprio corpo, e atitudes de prevenção em relação 2. às doenças sexualmente transmissíveis, 3. à gravidez indesejada e 4. ao abuso sexual) numa organização temática feita através de 03 Blocos de Conteúdos (p.138) (1. Corpo – matriz da sexualidade; 2. Relações de Gênero e 3. Prevenção à Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS).

Comentei, no início dessa seção que os movimentos recentes em favor dos direitos de crianças e adolescentes, de certa forma, trouxeram semelhanças com os movimentos de mulheres e de negros. A similaridade com esses movimentos não fica apenas na condição compartilhada de “excluídos” ou de “minorias” ou de “marginalizados” – adjetivada aos seus protagonistas. Esses movimentos compartilham de representações sociais e culturais,

1999, p.14). Segundo a compreensão jurídica do Estatuto, criança é a pessoa até os 12 (doze) anos de idade, e adolescente é quem tem idade de 12 (doze) a 18 (dezoito) anos.

¹²⁷ Lembro que em relação a adolescência, o que corresponderia ao ensino médio, científico e universitário, os casos crescentes de gravidez na adolescência e infecção pelo HIV/AIDS provocaram o mesmo processo de inclusão desses temas nos currículos escolares, estimulando os trabalhos de educação sexual na Escola.

hierarquicamente inferiores, o que torna a causa da violência não uma questão individual, pontual, (localizada numa suposta degeneração moral da pessoa infratora – por exemplo, no caso em questão, considerar o pedófilo, simplesmente, como um doente). A questão extrapola o âmbito pessoal e assume, no contexto social da representação das identidades o seu foco central. Sob este ponto de vista, penso que marcadores como o gênero e a geração atuam de forma determinante na construção das desigualdades sociais estabelecidas entre os indivíduos subordinados.

Heleieth Saffioti e Suely Almeida (1995) afirmaram que "[...] ao mesmo tempo em que o gênero é constitutivo das relações sociais, a violência é constitutiva da ordem falocrática"[...] (p.29). Neste sentido, qualquer processo de formação pode discutir a construção social dos gêneros masculino e feminino, sobretudo os modelos que representam o homem como superior (de poder, ativo e dominador) e, a mulher e a criança como inferiores (frágeis, passivos, submissos, dominados). Da mesma forma, torna-se pertinente problematizar a desigualdade nas relações de poder existente nas diferentes faixas etárias, que possibilita modelos de subordinação, coerção e exploração corporal/sexual.

A lógica essencialista e biológica, que associa a fragilidade às mulheres e crianças no processo sócio-cultural, e que tem justificado a subordinação desses sujeitos, talvez possa ser questionada em sua matriz de gênero: Qual o significado da maior presença da criança/mulher como alvo da violência, em especial, a doméstica? No processo de compreensão deste fenômeno social/sexual, até que ponto a constituição desses sujeitos agredidos/vitimizados passa pela análise de gênero, classe, raça/etnia e geração configurando uma inserção social subordinada daquele que é, na maioria dos casos, mulher/pobre/negra/criança ¹²⁸?

[...] o uso do poder, das relações de força, como determinantes de direitos e deveres no que concerne à expressão do desejo sexual tem gerado uma diferença e uma assimetria numa relação de desigualdade, onde aqueles que detêm esse poder – com fins de dominação, opressão e exploração – valem-se do privilégio do exercício de sua sexualidade sobre aqueles que se encontram sob seu domínio, independentemente da vontade dos mesmos, especialmente em se tratando de crianças e adolescentes (UECE/IEPRO/LABVIDA, 2004, p.17).

¹²⁸ Segundo a ABRAPIA (2001), cerca de 80% dos casos de pedofilia são efetuados por homens; o restante por mulheres. Segundo o Relatório Final da “Pesquisa sobre abuso sexual de crianças e adolescentes no Estado do Ceará” cem por cento dos abusadores notificados eram homens (20,5% - desconhecido; 16,1% - padrasto; 15,5% - pai; 14,3% - vizinho; 14,3% - amigo; 5,6% - outros parentes; 5% - tio; 3,7% - irmão; 3,7% - companheiro; 1,2% - primo) (UECE/IEPRO/LABVIDA, 2004, p.30). O documento afirmará que a predominância absoluta do sexo masculino no perfil dos abusadores evidencia “a questão cultural da relação desigual de poder em uma sociedade patriarcal, machista e excludente” (UECE/IEPRO/LABVIDA, 2004, p.31). Das crianças e adolescentes abusados sexualmente 82,8% são meninas/garotas e 17,2% são meninos/garotos (UECE/IEPRO/LABVIDA, 2004, p.33).

Penso que o abuso sexual infanti-juvenil, a pedofilia violenta e o estupro (mencionado na CSS) instauram-se nos desiguais níveis de poder existente nas relações entre adultos e crianças, ou então, entre homens e mulheres, pais e filhos. O abuso, nesses casos, passa pela idéia de que o homem é dono de sua mulher, ou de seu/sua filho/a; que faz com eles/as o que bem entender - são sua propriedade; que devem servi-lo da forma que considerar necessário – como através submissão sexual. Esse sentimento de posse supera qualquer outro valor moral, ético ou social... E supera o direito da criança e da mulher de não serem usurpados na sua integridade física e emocional e na sua dignidade de cidadãos.

“Numa cultura em que o fato de pertencer ao sexo masculino significa ter liberdade para construir sua identidade com base na diminuição ou na exclusão das mulheres do espaço de poder, o estupro passa a ser um ato de confirmação e de afirmação do poder máximo do homem sobre a mulher” (Sônia Felipe, 1998, p.54).

Neste sentido, a problemática, que hoje é considerada mundial, não passa apenas pela penalização de seu/sua agressor/ra como se estivesse localizado apenas na esfera do indivíduo. O processo de violência social está intimamente relacionado com os modelos desiguais de poder sócio/cultural que se baseiam na violência física, na coerção psicológica e em todo o conjunto de imposição de poder, de intimidação e de controle. As discussões sobre as relações de gênero na Educação Sexual não são apenas importantes, mas fundamentais para a problematização de um quadro social atual violento, alimentado por representações hierárquicas desiguais, que mantêm a subordinação e a exposição de muitos à violência de todas as ordens – entre elas a sexual.

Capítulo 6. Encarar o desafio.

A professora chega à sala para sua aula de biologia.

Estamos em 1993, num Colégio Agrícola, em regime de internato para os 220 alunos e semi-internato para as 13 alunas. Esta é uma turma do primeiro ano do ensino médio e o assunto de hoje é citologia.

O professor anterior deixou o quadro completamente escrito e a professora resolve apagá-lo antes de iniciar a chamada – é um bom pretexto para que todos/as se “acalmem” e voltem às suas carteiras.

De costas para a classe, a professora ouve dois garotos discutindo seriamente sobre um assunto nunca revelado. Ela não interfere. Espera que eles resolvam o impasse antes do quadro estar limpo e não dá muita importância aos dois. Mas, de repente, um dos alunos a coloca, sem direito de escolha, como participante da discussão.

– Professora, a senhora não vai fazer nada? O “fulano” acaba de me chamar de heterossexual!

Diante dessa solicitação de intervenção urgente, a limpeza do quadro já não era mais tão necessária. Aos ouvidos da professora alguma coisa soa estranha e ela pede para que o aluno repita o que disse e confirme sua necessidade de ajuda.

– A senhora não vai fazer nada? Ele me chamou de ‘bicha’!

Enquanto a classe concluía um generalizado riso nervoso, a professora, em segundos, decidia o que fazer diante do impasse.

O episódio descrito acima exemplifica uma entre inúmeras possíveis situações em que questões relacionadas à sexualidade podem ser trazidas à tona no convívio escolar. A abordagem temática, bem como sua imprevisibilidade, tornam tal circunstância muito comum nas escolas brasileiras, quer sejam particulares ou públicas (municipais, estaduais ou federais), de ensino fundamental, médio ou universitário.

Resolvi descrever o episódio, porque foi exatamente esta situação, ocorrida há 10 anos atrás, que me “iniciou” no desafio de discutir as sexualidades com meus alunos e alunas, ou seja, iniciar trabalhos de Educação Sexual (ES). Como professora de biologia da classe mencionada, deparei-me diante de uma escolha naqueles segundos em que “decidia o que fazer”: falar sobre a questão ou não falar sobre ela, afinal a aula era sobre o estudo das células. Eu tinha álibi para despistar, para escapar, para esquivar-me da situação.

Penso que professoras e professores, diante de eventos similares, geralmente podem optar por duas possibilidades: “colocar-se”, no sentido de promover a discussão e o “esclarecimento”, ou então, omitir-se da temática, recusando-se a intervir e usando, para isso, inúmeros subterfúgios: dizer que aquele assunto “não era um ponto previsto para aula de hoje”, que “não era um tema para ser discutido ali”, ou usar conflito entre os dois alunos para caracterizar indisciplina e excluí-los da sala, “encerrando”, assim, o assunto.

Para muitos/as educadores/as, a opção em não discutir as sexualidades e os gêneros pode ser apoiada pela “providencial” inexistência da temática nos currículos escolares (que

justificaria sua recusa na discussão e o conveniente apego aos conteúdos curriculares propostos). Ou ainda poderia estar favorecida pela ausência da temática nos seus cursos de formação (o que se somaria à admitida dificuldade pessoal com o assunto). No entanto, a demanda estudantil mostra como os gêneros e as sexualidades perpassam as relações pessoais, porque são constituintes dos sujeitos e de suas identidades, o que torna situações como esta reincidentes na escola e faz com que as fugas da discussão acabem sendo percebidas como constrangedoras para muitos professores e professoras.

A presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de 'Educação Sexual', da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se 'despir' (LOURO, 1999, p.81).

No episódio descrito, diante da “afirmação vexatória” do “aluno caluniador”, resolvi interceder no sentido de falar sobre a questão e “esclarecer”, conceitualmente, os termos utilizados. Surgiam agora outros impasses: Como conciliar o plano de aula diante do desafio imprevisto com o qual me deparei? Que escolhas didático-metodológicas fazer na discussão daquelas identidades sexuais? Que representações da sexualidade poderiam ser utilizadas para discutir com os alunos e alunas a situação presenciada por todos/as? Que pressupostos teóricos e políticos embasariam aquela discussão das identidades sexuais e de gênero? E, afinal, a Educação Sexual na escola deveria se fazer com esse caráter transversal e casual? ¹²⁹

São questões como essas que me mobilizaram e ainda me mobilizam. Parte dessas questões já me era evidente. Outras foram se constituindo à medida em fui incorporando o referencial teórico referente aos estudos de meu doutoramento. Embora o episódio descrito refira-se a adolescentes de 13, 14 e 15 anos, o contexto infantil também apresenta situações semelhantes e, portanto, esses questionamentos servem igualmente à reflexão. O processo de Educação Sexual que venho problematizando nesta tese tem a infância (a criança e o seu contexto educacional correspondente) como foco de análise e o fato de ser atualmente professora em curso de formação de futuras/os educadoras/es, pedagogas/os é mais um aspecto que justifica esta decisão.

Apresento, a seguir, um quadro contextual, sobretudo a partir da última metade do século XX que, no meu ponto de vista, foi (e está sendo) determinante na discussão e na

¹²⁹ Guacira Louro (1999) com propriedade, afirma que “a polêmica sobre a Educação Sexual se apresentou, historicamente, ou se apresenta, ainda hoje, sob muitas formas” (p.128) entre elas, o caráter público ou privado da discussão da sexualidade e gênero, o papel da família e da escola, a formação dos docentes, o caráter das aulas.

inclusão da Educação Sexual nos âmbitos social e educacional no Brasil. Parece-me importante expor e analisar algumas condições históricas que possibilitaram o surgimento da temática (sexualidade), entre elas, transformações sociais, políticas, culturais e discursivas ligadas mais diretamente ao campo dos gêneros e das sexualidades.

Condições para a Educação Sexual (ES)

Especialmente durante as últimas cinco décadas do século XX, inúmeras situações promoveram uma maior visibilidade de questões relacionadas aos gêneros e às sexualidades no Ocidente. Diferentes movimentos sociais (sexuais, raciais, étnicos, ecológicos, religiosos, de gênero, de nacionalidade), ao buscarem afirmar a própria voz, contribuíram (e contribuem) para evidenciar a existência de distintas políticas de identidade. Quer seja por pressão da opinião pública (especialmente por “pressão” desses movimentos) quer seja pela iniciativa de educadores/as e dirigentes escolares, esses movimentos identitários têm tido reflexos nos currículos escolares e nas últimas políticas públicas de educação ¹³⁰.

Procurarei apresentar aspectos desse “panorama histórico”, apontando para o entendimento foucaultiano da “convergência de múltiplos discursos” no processo de construção das identidades sexuais e de gênero, sempre tendo como rumo a discussão da ES. Para Foucault (2000b) “[...] o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história [...]” (p.146) e os enunciados que constituem um discurso articulam-se por meio de descontinuidades históricas. Essa afirmação vai ao encontro da abordagem que pretendo apresentar, ou seja, rompe com um pretense entendimento de ver a história como algo linear e, por si só, explicativa de uma causalidade aos fatos. Procurarei lidar com o relato histórico, distanciando-me da postura factual, evolutiva, progressista. A descontinuidade deve ser considerada, nessa discussão, sobre os discursos que constituem os gêneros e as sexualidades.

Portanto, insisto que os eventos históricos que serão apresentados, embora sigam, muitas vezes, uma cronologia, não devem ser vistos como caracterizadores de um

¹³⁰ A última reformulação curricular da Educação Básica Brasileira aconteceu com a aprovação da LDB – Lei 9394/96. Com ela, a política governamental lançou, a partir do ano de 1997, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que, além de estruturar as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, sugeriram os Temas Transversais como campos disciplinares a serem perpassados em todas as séries, não como disciplinas, mas como assuntos necessários à formação de cidadãos e cidadãs. Além de ética, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente e estudos econômicos, pela primeira vez, de modo explícito, a discussão da sexualidade tem espaço no então chamado tema transversal “orientação sexual”.

determinismo histórico e gradual dos saberes sobre as sexualidades e os gêneros, da mesma forma que nenhum evento gozará do *status* de ser “o fato único gerador da história”. Entendo que todos foram (e são) acontecimentos sociais, tornados (ou não) “fato histórico” num processo de construção humana. Podem ter sido antecédidos e/ou sucedidos por outros eventos, articulados (ou não) entre si, complexos e mutuamente atuantes, divergentes e/ou convergentes. Foram (e são) essas várias e múltiplas condições históricas que permitiram a distintos acontecimentos associarem-se, conjugarem-se e articularem-se de algum modo. Em contextos específicos e por serem constituintes de uma mesma formação discursiva, possibilitaram (possibilitam) a emergência de discursos sobre os gêneros e as sexualidades (reiterando o caráter discursivamente construído de ambos).

Espero que essa retomada histórica, que hora me proponho expor, favoreça o olhar problematizador sobre a Educação Sexual, sobretudo porque entendo que essas representações estão presentes ou perpassam os livros paradidáticos analisados. Acredito ainda que se constituem em possíveis pontos temáticos de discussão nos cursos de formação de educadoras/res.

No Brasil, em 1997, com o lançamento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o Estado determinou uma política educacional, instituindo a discussão de aspectos ligados à Educação Sexual no sistema formal de ensino, nos âmbitos federal, estadual e municipal. É possível afirmar, contudo, que esta discussão nunca esteve completamente ausente da escola, especialmente se pensarmos na sexualidade como uma dimensão constituinte e presente no desenvolvimento humano, em qualquer fase da vida (mesmo que “negada”, sobretudo em relação à criança) ¹³¹.

Neste sentido, a Educação Sexual sempre se constituiu numa questão polêmica no espaço escolar, e, por largo tempo os currículos escolares mantiveram-se distantes de sua discussão explícita. Por isso, é possível pensar nela como um campo de conhecimento em que, historicamente, tem prevalecido o conveniente silenciamento, a estratégica restrição, o privilegiamento do senso comum, a manutenção do preconceito, a possível falta de preparo pedagógico das/os educadoras/es e o descaso por parte das escolas e das políticas educacionais.

¹³¹ Ver o artigo de REIS e RIBEIRO (2002) que analisam, amplamente, as características educacionais propostas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), para discussão da sexualidade, a partir do Tema Transversal “orientação sexual” e para formação de educadores/as sexuais.

Se pensarmos a questão com o apoio no ponto de vista foucaultiano, poderíamos remontar nossa análise, por exemplo, aos primeiros tempos do capitalismo. Para este autor:

[...] Se o sexo é reprimido com tanto rigor, é por ser incompatível com uma colocação no trabalho, geral e intensa; na época em que se explora sistematicamente a força de trabalho, poder-se-ia tolerar que fosse dissipar-se nos prazeres, salvo naqueles, reduzidos ao mínimo, que lhe permitem reproduzir-se? (FOUCAULT, 1993, p.11).

Essa compreensão ajudou a desenvolver a idéia de que a sexualidade constituía-se, antes de tudo, num problema a ser entendido, contido, regulado e classificado. A segunda metade do século XIX foi profícua em estudos e publicações sobre a sexualidade humana, especialmente na Europa, com o surgimento dos “primeiros demógrafos e psiquiatras” (FOUCAULT, 1993, p.12) que favoreceram o desenvolvimento, mais enfaticamente, de uma representação de normalidade indissociada da heterossexualidade, do casamento, do controle populacional e da reprodução, e vinculada à admissão de uma vida sexual eminentemente adulta.

Segundo WEEKS (2000) as preocupações mundiais com o aumento da população – e em consequência com a criação de tecnologias da sexualidade a fim de controlar seus corpos e suas vidas, já estavam presentes nos anos de 1940: “[...] período crucial para o estabelecimento do estado de bem-estar em muitas sociedades ocidentais” (p.53). Além das preocupações com o planejamento familiar e o número de filhos definiam-se também, “[...] os papéis apropriados para os homens e mulheres (especialmente mulheres) na família, no admirável mundo novo da democracia social” (WEEKS, 2000, p.53).

Hoje, talvez, possamos pensar que, ao discurso demográfico que emergiu em meados do século XIX, pertencente a emergência de uma bio-política (sobretudo do controle populacional), somam-se outras questões. Preocupações decorrentes do surgimento do HIV, na década de 80, e da problemática da gravidez na adolescência, em especial no Terceiro Mundo, em países latino-americanos, tem estado na base para a justificativa de alguns programas de Educação Sexual institucionalizados. Por exemplo: na década de 70, organismos e instituições internacionais promotoras do controle da natalidade e da contenção de proliferação de DSTs foram fortemente influenciados pelo Relatório Kissinger¹³² (NSSM

¹³² No início dos anos de 1970, nos EUA, produziu-se um documento confidencial – “Implicações do Crescimento da População Mundial para a Segurança e os Interesses Externos dos Estados Unidos”, classificado sob o código NSSM 200, de 10 de dezembro de 1974 e desclassificado pela Casa Branca em 1989. Este documento, que passou a ser conhecido como RELATÓRIO KISSINGER, estabelecia as políticas e estratégias a serem implementadas pelo Governo Americano para a redução da população dos países em desenvolvimento. O documento expõe a preocupação com o crescimento da população mundial e propõe medidas de controle, utilizando como eufemismo “Serviços de Planejamento Familiar”. Entre os instrumentos de “planejamento

200). Esse documento, intitulado "*Implicações do Crescimento da População Mundial para a Segurança e os Interesses Internacionais dos Estados Unidos*", norteou a determinação e o investimento em projetos de ES pelo mundo e, no Brasil, justificou alocar recursos em projetos definidos como “de população” registrados no documento “*Inventário dos Projetos de População ao redor do mundo*”, do Fundo de População da ONU ¹³³. O texto, a seguir, explicita parte do entendimento de ação do Relatório:

Muito pouca atenção é dada à educação sobre população ou sobre *Educação Sexual* nas escolas e, em muitos países, nada é ensinado mesmo nos níveis iniciais em que apenas $\frac{2}{3}$ ou $\frac{3}{4}$ das crianças são atendidas. Entretanto, é óbvio que os esforços para o controle de nascimentos dirigidos aos adultos, mesmo com muito sucesso, resultarão na aceitação da contracepção para a redução de nascimentos apenas ao tamanho desejado para a família [...] (NSSM 200, 1974, p.157) (grifos meus).

O Plano Mundial de População, adotado na Conferência Mundial sobre População, recomenda que os países que estão trabalhando para modificar os níveis de fertilidade devem dar prioridade aos programas de desenvolvimento e aos *planos de educação e saúde* que tem efeito decisivo na fertilidade. A cooperação internacional deve ter como prioridade dar assistência a esses programas nacionais [...] (NSSM 200, 1974, p.08) (grifos meus).

a) Concentração nos *países-chaves*: a assistência para o controle populacional deve ser empregada principalmente nos países em desenvolvimento de maior e mais rápido crescimento onde os EUA têm *interesses políticos e estratégicos especiais*. Esses países são Índia, Bangladesh, Paquistão, Nigéria, México, Indonésia, *Brasil*, Filipinas, Tailândia, Egito, Turquia, Etiópia e Colômbia (NSSM 200, 1974, p. 14 e 15) (grifos meus).

d) *Criar condições que levem ao declínio da fertilidade*: [...] Dar mínimos níveis de educação, especialmente para as mulheres [...] - Aumentar as oportunidades de trabalho, principalmente para as mulheres [...] - Educar as

familiar” que foram recomendados estavam: os anticoncepcionais orais, DIU’s, melhores métodos de prever a ovulação, esterilização de homens e mulheres, anticoncepcionais inevitáveis, meios leuteolíticos e autoprogesterona, métodos não clínicos: espumas, cremes e preservativos.

¹³³ Neste sentido, no Brasil, outras iniciativas de uma ES, visando a contracepção em primeiro plano, foram instituídas. Destaca-se: a) a publicação de 07 folhetos/cartilhas, pelo Ministério da Saúde, impressos pelo “Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher e da Criança”, patrocinada pela Fundação Ford, Fundação Carlos Chagas e pelo The Pathfinder Fund. As cartilhas foram elaboradas por grupos feministas com a participação de Maria Helena Matarazzo, Marta Suplicy, Maria José Lima e várias outras; b) posteriormente, foi publicado o livro “Saúde Sexual e Reprodutiva - Ensinando a Ensinar”, destinado a preparar professoras/es de ES. Esse trabalho, financiado também pelo The Pathfinder Fund, foi executado pelo CESEX - Centro de Sexologia de Brasília, cumprindo uma das cláusulas do “Termo de Cooperação Técnica e Financeira” celebrado entre o CESEX, a Fundação Emílio Odebrecht (FEO) e os Ministério da Saúde e da Educação. Segundo o documento em sua apresentação, competia ao CESEX, entre outras atribuições, “elaborar um material instrucional a ser usado, em todo o território brasileiro, na formação de educadores e multiplicadores na área da Saúde Sexual e Reprodutiva. Para esta tarefa seria muito proveitoso convidar também a equipe do Centro de Pesquisas e Controle das Doenças Materno-Infantis de Campinas (CEMICAMP)”. Disponível em <http://providafamilia.org/programa.htm>. Acesso em: 05 agosto 2002.

novas gerações a desejarem famílias menos numerosas (NSSM 200, 1974, p. 16 e 17) (grifos meus).

Programas práticos e simplificados de educação devem ser desenvolvidos. Esses programas devem, onde for possível, incluir *currículos específicos* que motivem a próxima geração a desejar famílias de dois filhos, a fim de assegurar esse nível de fertilidade em duas ou três décadas. A AID deve incentivar e responder aos pedidos de assistência em expandir a educação básica e em *introduzir o planejamento familiar no currículo* (NSSM 200, 1974, p.144) (grifos meus).

Segundo o Relatório Kissinger, havia países em que o índice populacional apresentaria crescimento projetado para década de 1970, onde o auxílio financeiro dos EUA encontrava resistência. Essa oposição se dava, quer por causa da natureza das relações políticas ou diplomáticas com esses países (como na Índia e Egito), quer por causa da falta de interesse governamental nos programas de redução da população (como na Nigéria, na Etiópia, no México e no Brasil). Em tais casos, a assistência técnica e financeira externa, teria de vir de outros doadores e/ou organizações internacionais e privadas – muitas das quais recebem contribuições da AID (NSSM 200, 1974, p.127 e 128). Neste contexto, surgiu a BENFAM (Sociedade Civil do Bem-estar Familiar no Brasil) fundada, no Rio de Janeiro em 1965, hoje atuando em 14 Estados brasileiros. Ela define-se como “organização não-governamental, de ação social, pioneira na defesa dos direitos de homens, mulheres e adolescentes à assistência em saúde reprodutiva e à decisão livre e informada sobre planejamento familiar”¹³⁴. Embora, atualmente, incorpore as preocupações com os direitos de homens e adolescentes, a BENFAM originou-se numa época em que a mulher constituía-se o centro do investimento pelo controle populacional.

Em relação a isso, o Relatório Kissinger (1974) colocava a mulher numa inquestionável centralidade no controle da população. O alcance dos objetivos excluía a participação do homem no planejamento familiar uma vez que este era concebido, como integrante dos programas de saúde voltados à assistência a mulher, como o “Programa de Assistência Integral a Saúde da Mulher” e o “Programa de Assistência Materno-Infantil”. Este mesmo documento (NSSM 200) num encaminhamento, aparentemente, contraditório, defendia a igualdade social da mulher em relação ao homem e, constantemente recomendava a inclusão das mulheres na participação política, no mercado de trabalho, nas políticas salariais, na educação. Entretanto, esta consentida libertação revelava a utilização ideológica da mulher no controle dos nascimentos indesejáveis e perigosos aos “interesses mundiais”:

¹³⁴ FONTE: “Folder Benfam 1965 – 2000. 35 anos – uma parceria de sucesso”.

A condição e a utilização das mulheres nas sociedades dos países subdesenvolvidos são particularmente importantes na redução do tamanho da família [...] As pesquisas mostram que a redução da fertilidade está relacionada com o trabalho da mulher fora do lar (NSSM 200, 1974, p.151).

Para que o Plano Mundial de População fosse eficiente era preciso, entre outras ações, levar ao declínio da fertilidade, incentivando as pessoas a terem famílias menos numerosas. Como estratégias de ação o Relatório Kissinger irá sugerir que os países “[...] aumentem as oportunidades de trabalho, principalmente para as mulheres [...] e ”eduquem as novas gerações a desejarem famílias menos numerosas” (NSSM 200, 1974, p. 16-17). Ao final do documento, reiterando a determinação, enfatiza: “Algumas recomendações mais importantes”, no item 12 - “Os governos devem assegurar a total participação das mulheres na vida educacional, econômica, social, e política de seus países em igualdade de condições com os homens” (NSSM 200, 1974, p.90-93).

Como uma poderosa tecnologia de governo, a educação adquiriu centralidade nas estratégias de controle populacional, nos discursos sobre desenvolvimento, também presentes nas políticas públicas das décadas de 1960 e 1970. Em alguns momentos, o Relatório Kissinger é emblemático, neste sentido. Na sua Introdução, ao se referir as recomendações do “Plano Mundial de População”, adotado na “Conferência Mundial sobre População”:

[...] os países que estão trabalhando para modificar os níveis de fertilidade devem dar prioridade aos programas de desenvolvimento e aos planos de educação e saúde que tem efeito decisivo na fertilidade (NSSM 200, 1974, p.08, § 16).

Na ênfase concedida à Educação, nas “recomendações mais importantes”, é possível encontrar pontos tacitamente contraditórios: os itens 4 e 5 recomendam aos países incentivar uma educação que leve a paternidade responsável dando informações e meios para as pessoas terem os filhos que desejarem (a escolha no número de filhos deve ser individual e livre). Para isso, a meta do planejamento familiar deve ser o impedir as gravidezes indesejadas e eliminar a esterilidade ou sub-fecundidade involuntárias. Entretanto, dirá também, que há ações que parecem conter a redução da fertilidade. Portanto, os países devem “[...] ter como prioridade educar e ensinar sistematicamente a próxima geração a desejar famílias menos numerosas” (NSSM 200, 1974, p.111).

A Educação Sexual adquire papel fundamental neste contexto histórico de controle populacional. Ela deverá discorrer:

sobre os eficientes meios de reduzir a mortalidade infantil; sobre os métodos para integrar as metas populacionais aos planos nacionais; sobre os métodos de controle da fertilidade inclusive métodos que não exijam supervisão médica; sobre as inter-relações da saúde, nutrição e biologia reprodutiva;

sobre os métodos para melhorar a utilização e distribuição dos serviços sociais, inclusive os serviços de planejamento familiar (NSSM 200, 1974, p.90-93).

O currículo da educação básica deveria ser expandido e introduzir o planejamento familiar em suas atividades.

Programas práticos e simplificados de educação devem ser desenvolvidos. Esses programas devem, onde for possível, incluir currículos específicos que motivem a próxima geração a *desejar famílias de dois filhos*, a fim de assegurar esse nível de fertilidade em duas ou três décadas (NSSM 200, 1974, p.144) (grifos meus).

Sergio Carrara (1996) discute como a luta antivenérea no Brasil e no mundo foi fundamental para que o dispositivo da sexualidade se estruturasse.

[...]. Através do combate às doenças venéreas, o que se buscou construir, implícita ou explicitamente, foram, simultaneamente, uma população mais permeável aos novos interesses da ‘bio-política’ que os governos ocidentais passaram a desenvolver a partir do século XIX, e sujeitos mais conscientes de sua responsabilidade biológica, dotados de um *autocontrole* que lhes permitisse resistir aos ‘imperativos da carne’ ou coloca-los sob a segura tutela da Razão (CARRARA, 1996, p.21) (grifos do autor).

As três décadas já se passaram. Em setembro de 2004 a população mundial apresentava 6,4 bilhões de habitantes ¹³⁵. O “Fundo de Populações das Nações Unidas” (UNFPA) ao divulgar o relatório sobre a “Situação da População Mundial 2004” afirmou que as mulheres carecem de acesso aos meios de contracepção efetivos, principalmente nos países pobres. São mais de 200 milhões de mulheres que não sabem ou não tem como programar ou impedir sua gravidez. Na “Conferencia Internacional sobre População e Desenvolvimento” (CIPD – Cairo, Egito/2004), 179 países discutiram, entre outros temas, como assegurar a saúde reprodutiva e o planejamento familiar e, por conseqüência, o impedimento dos abortos e situações de risco para a mulher decorrentes deles.

As temáticas presentes na ES estão, por certo, ligadas ao momento histórico e podem apontar para a eclosão e a repercussão de distintos movimentos sociais. Talvez seja possível dizer que, no âmbito escolar, embora ainda não explícito e materializado nos currículos escolares como uma política educacional, os primeiros anos do século XX evidenciavam “um tipo” de preocupação sexual. A Educação Sexual da época era baseada em idéias que associavam a “saúde pública” ao desenvolvimento de uma “moral sadia” e caracterizava-se por uma visão higienista e médica, pelo combate explícito à masturbação e às doenças

¹³⁵ Segundo o Relatório da Situação da População Mundial, capítulo 1, Introdução, pg.08. Acesso em: 16 fevereiro 2005, disponível no site: www.fnuap.org.br/sitmundial2004.htm.

venéreas e ao preparo da mulher para o papel de mãe e esposa ¹³⁶. Quando, na década de 20, “feministas lideradas por Berta Lutz” fizeram tentativas de implantar a ES nas escolas, alegaram a necessidade de tal intervenção pedagógica baseada na “proteção da infância e da maternidade” (Cf. GUIMARÃES, 1995, p.59).

Destaca-se também que, segundo CARRARA (1996), “desde finais do século XIX [...] a Educação Sexual vinha sendo defendida pelos sifilógrafos” (p.241). No Brasil, nas décadas de 1920-1930, no contexto do combate às doenças venéreas, sobretudo a sífilis, já haviam aqueles que defendiam “[...] uma ação policial mais enérgica contra as prostitutas e a instrução e Educação Sexual da ‘mocidade’[...]” (p.240). Segundo o autor, medidas que poderiam ser consideradas “complementares” incluíam a obrigatoriedade da discussão no ensino primário, bem como o reconhecimento da organização de um “programa de Educação Sexual adaptável aos diferentes estabelecimentos de ensino” (p.241) ¹³⁷.

Na década de 60, um conjunto de condições arranjou-se, favorecendo reflexões e mudanças de todas as ordens, sejam elas políticas, raciais, étnicas, de gênero e sexuais, culminando nas reflexões mais recentes acerca dos direitos civis de populações subordinadas. A cassação do Congresso Nacional da África do Sul, em 1960, instalando um dos sistemas de segregação racial mais poderosos que a humanidade já viu, consternou o mundo ocidental, conhecedor das dificuldades até então enfrentadas pelo movimento de direitos civis dos negros norte-americanos, iniciado na década de 50 por Martin Luther King. O lançamento da pílula anticoncepcional, em 1962, nos EUA foi possível num contexto histórico e político favorável (mesmo com resistências de ordem moral e religiosa). A pílula não foi o evento responsável pela propalada revolução nos costumes sexuais de mulheres e de homens, mas é um incontestável símbolo paradigmático dessas mudanças que obrigou o mundo ocidental a re-significar as concepções vigentes acerca da reprodução, da maternidade e do casamento. Como artefato, passou a ser utilizada por campanhas de planejamento familiar e controle da natalidade, integrando o contexto das pedagogias para as sexualidades e os gêneros. A pílula passou a ser vista como uma possibilidade de “‘emancipação’ sexual feminina ao ‘amor livre’

¹³⁶ Os primeiros livros destinados a ES, no Brasil, ressaltaram uma ótica médico-higienista. Destacam-se: 1. em 1938, o livro de Oswaldo Brandão Silva (“Iniciação Sexual – Educacional”), que trazia em sua capa o alerta “leitura reservada”; tratava-se de um livro destinado apenas para os garotos, pois as meninas deixariam de ser inocentes se o lessem (cf. Isaura Guimarães, 1995, p.59-60); 2. o livro de Ogino Knauss (“Métodos de Controle da Fertilidade”); 3. do Padre Negromonte (“Educação Sexual – para pais e professores”. São Paulo: José Olympio, 1946); 4. de Fritz Kahn (“Nossa Vida Sexual” - 1951); e 5. os do Padre Charboneau (livros de cunho religioso e moral que apontavam a educação como forma de exercer uma paternidade responsável e consciente).

¹³⁷ Carrara (1996) mencionará, ainda, que em 1928, Oscar Penna Fontenelle apresentou um projeto de lei, à Câmara dos Deputados, “instituinto a Educação Sexual obrigatória nas escolas publicas e nos quartéis” (p.242). Mesmo com manifestações favoráveis, sobretudo da instituição médica, o projeto não foi aprovado.

(preconizado desde o início das lutas feministas, no século XIX), possibilitando uma mulher mais independente, mais segura, com maior autonomia sobre seu corpo e seu prazer” (FURLANI, 2003a, p.77). Sem dúvida, poder impedir a contracepção era um ato que ia muito além da simples “capacidade aumentada de se limitar a gravidez” (GIDDENS, 1993, p.37).

[...] marcou uma profunda transição na vida pessoal. Para as mulheres [...] a sexualidade tornou-se maleável, sujeita a ser assumida de diversas maneiras, e uma ‘propriedade’ potencial do indivíduo (GIDDENS, 1993, p.37).

A década de 1960, comumente, é caracterizada como um “era de liberalismos e revoltas”. No entanto, na análise de WEEKS (2000) esse período:

[...] parecia dividido entre um relaxamento dos velhos códigos sociais autoritários e a descoberta de novos modos de regulação social, baseados no que havia de mais moderno na psicologia social e numa redefinição da divisão público/privado (p.54).

Flávio Lobo e Phydia de Athayde (2005) em artigo intitulado “*Liberdade ou rendição*”, referem-se a chamada “revolução sexual” (dos anos de 1960) como sendo possibilitada por “uma sucessão de eventos decisivos” (p.12) iniciados nos anos de 1940.

O *uso de antibióticos* possibilitou o controle de doenças sexualmente transmissíveis, como a sífilis. *Alfred Kinsey* desnudou tabus ao divulgar suas pesquisas sobre o comportamento sexual dos americanos. Houve uma rápida integração das *mulheres ao mercado de trabalho*. A proliferação de *políticas de planejamento familiar* vieram em resposta à necessidade de conter o crescimento populacional. A *pílula* permitiu a dissociação de sexo e reprodução. O *ensino universitário* expandiu-se e disseminaram-se, sobretudo entre jovens de classe média, várias utopias revolucionárias. A *televisão* popularizou-se e a presença das *indústrias do entretenimento e da publicidade* na vida cotidiana aumentou rapidamente (LOBO e ATHAYDE, 2005, p.10) (grifos meus).

Outros fatos convergiram neste período histórico, fruto de processos já iniciados em outras épocas e que possibilitam condições de emergência dos discursos presentes nos diversos tipos de Educação Sexual que se instalaram no social e no escolar. Refiro-me, sobretudo, àqueles que foram marcados pela resistência e pela oposição aos sistemas de poder hegemônicos. Foucault mencionou a resistência que se estabeleceu na história aos modelos e discursos hegemônicos de uma era, possibilitando o surgimento de novos discursos e mudanças sociais. Neste sentido, a década de 60 é também marcada pelos movimentos sociais por direitos humanos e pelos questionamentos sobre o colonialismo internacional como mecanismo de poder social ¹³⁸.

¹³⁸ No contexto das lutas por direitos civis contribuíram, para isso, a indignação mundial com os assassinatos de John F. Kennedy (1963) e Martin Luther King (1968). O assassinato de Che Guevara (1968) acenou para a liberdade política dos países latino-americanos e para os impasses nos processos de colonização.

Em contraste com os movimentos de denúncia das desigualdades, no Brasil, ocorre o Golpe Militar (1964), com a limitação dos direitos políticos e civis dos/as cidadãos/dãs brasileiros/as. Na cultura “pop”, os *Beatles* tornam-se sucesso em 1965, ao mesmo tempo em que a moda ousa lançar a transgressora mini-saia aos costumes ocidentais. A Revolução Cultural na China que se inicia (1966), o Movimento da Tropicália no Brasil (1967), a Revolução Estudantil na França (1968) e o Festival *Woodstock* (1969) acenam para mudanças radicais, subvertendo modelos conservadores nas artes, na política e na cultura. Neste efervescente ambiente político mundial, destaco a agressão sofrida por gays, no *Stonewall Bar*, em Nova Iorque, no dia 28 de junho de 1969, fortalecendo e iniciando a organização política do movimento de gays e lésbicas na busca por seus direitos civis, sexuais e políticos ¹³⁹. Segundo LOURO (1999), se referindo aos anos de 1960,

Para muitas pessoas esse período é considerado fundamental no âmbito das relações de gênero e sexuais, seja porque percebem ali o início de uma era de ‘permissividade’, seja porque o identificam com a ‘revolução sexual’, seja porque registram um incremento na ‘mercantilização do sexo’, ou ainda porque observam grandes mudanças nas formas de ‘regulação da sexualidade – com a crescente referência à homossexualidade, ao aborto, à pornografia etc. (p.129-130).

Isaura Guimarães (1995), quando apresenta um histórico da educação no Brasil, mostra que sempre houve inúmeras iniciativas de instituir oficialmente o ensino da Educação Sexual. Essas iniciativas estiveram presentes em todas as décadas no país, em especial a partir dos anos 20, quer seja em escolas isoladas, quer seja em secretarias estaduais ou municipais de educação. Neste contexto de transformações culturais dos anos de 1960, por exemplo, no Colégio de Aplicação da USP, na discussão de específicos temas de interesse na ES destacavam-se: prazer, métodos anticoncepcionais (pílula), gravidez, doenças venéreas, prostituição, adultério, mãe solteira, aborto, parto, amor livre ¹⁴⁰.

Naquele momento histórico, ao mesmo tempo em que havia uma abertura cultural pela música, pelos costumes, pelas roupas, pelo comportamento dos chamados “anos dourados”, a ditadura militar promovia um fechamento político num clima de violência e repressão. No contexto da época, os trabalhos de Educação Sexual reiteravam algumas representações da sexualidade: “a masturbação era associada à imaturidade; a homossexualidade era vista como desvio sexual; o amor livre escandalizava; a libertação da mulher suscitava o questionamento irônico: como a mulher irá usar sua liberdade?” (Guimarães, 1995, p. 64-65).

¹³⁹ O dia 28 de junho passou a ser comemorado, mundialmente, como o Dia do Orgulho Gay (The Gay Pride) – estratégia de visibilidade e de auto-estima do Movimento.

¹⁴⁰ Guimarães (1995, p. 63-64) baseia tal afirmação a partir da análise de depoimentos de monitoras de ES da época.

No contrapasso do surgimento da pílula e da contracepção, de 1966 até 1969, a ordem política e militar instalada no Brasil incentivou a natalidade. Foi publicado no Diário Oficial de São Paulo, ato n.09, de 28/01/1965, de autoria de José Carlos Ataliba Nogueira, a seguinte nota:

É vedado aos professores do ensino de grau médio, especialmente os de biologia e sociologia, exporem na escola pública, e menos ainda, defenderem a limitação de filhos ou qualquer meio de anticoncepção. A violação desse preceito acarretará suspensão do professor, apurada a sindicância (apud GUIMARÃES, 1995, p. 66).

Mesmo diante desse quadro ditatorial e normatizador, houve iniciativas legislativas de aprovação de leis, propondo a Educação Sexual obrigatória nas escolas de I e II Graus, como, em 1968, o Projeto de Lei da Deputada Federal Júlia Steimbruck. O Projeto foi rejeitado pelo Senado, barrado na Comissão Nacional de Moral e Civismo, pois “temia-se escândalos; defendia-se a ‘pureza e a inocência’” (WEREBE apud SOARES, 1985, p.19).

Na década de 70, do século XX, a ES no Brasil parece que “andou pra trás”¹⁴¹, assim como o contexto mundial foi marcado por um exagerado controle e pudor. A morte de alguns ícones internacionais da transgressão, da rebeldia e da denúncia social traz novamente à tona discussão de questões polêmicas: Janis Joplin (1970) e Jimi Hendrix (1973) suscitam a problemática do consumo de drogas por uma juventude cada vez mais “fora do controle”; Leila Diniz (1973) mostra a possibilidade de “empoderamento” de uma “nova mulher”; e Pablo Picasso (1973), através de sua obra, traz à tona os horrores da guerra, do uso da violência, da arbitrariedade que suscita a reflexão sobre as mais diversas formas de opressão humana.

A consciência gay e lésbica dá sua primeira demonstração de organização e disposição para o início de uma luta histórica de conquistas dentro de sua política identitária de visibilidade: em 1970, a primeira passeata do orgulho gay acontece, em Nova Iorque, e em Londres, organiza-se a Frente de Libertação Gay (GLF). Em 1978, realiza-se a primeira *Gay Nigth*, na Disneylândia¹⁴²; no Brasil, é fundado o Jornal Gay “O Lampião”. O movimento de

¹⁴¹ “Não havia uma lei proibindo a ES, porém temerosos, os administradores escolares esvaziaram os programas em escolas públicas” (p.66). Em 1976, realizou-se em São Paulo, o IV Congresso de Orientadoras Educacionais que revelou a existência de 56 pedagogas desenvolvendo programas de ES em 16 Estados do Brasil. Em 1978, a Prefeitura de São Paulo possuía 03 escolas onde a ES era desenvolvida por professores de biologia e de ciências sob coordenação de Orientadores Educacionais. Em 1979, a Rede Pública Estadual Paulista desenvolveu um trabalho de informação específica, sobre aspectos biológicos da reprodução, na disciplina Ciências e Programa de Saúde (GUIMARÃES, 1995, p.67).

¹⁴² Hoje, empresas como IBM, Microsoft, American Express, Time Warner e Disney consideram válidas as relações entre pessoas do mesmo sexo e estendem seus benefícios e planos de seguro-saúde aos parceiros gays de seus funcionários, em decorrência de uma política de reconhecimento de seus funcionários, iniciada nos anos de 1970.

gays e lésbicas mostra que, na emergência histórica dos discursos sobre as sexualidades e os gêneros, nem sempre as opiniões convergem positivamente: o movimento intensifica denúncias de homofobia e resiste aos padrões da normalidade hegemônica. A década de 70 marcará, ainda, no Brasil, o surgimento daquele que é considerado o primeiro personagem gay na TV brasileira, na novela “O Rebu”, protagonizado por Ziembinnski (1974), “inaugurando” a entrada da homossexualidade na mídia televisiva.

A aprovação da Lei do Divórcio, em 1977, também explicitou a resistência social, sobretudo ao discurso religioso. Mesmo sendo aprovada num ambiente tenso e intranquilo, permitiu a normalização de uma situação já legitimada pelas práticas da sociedade brasileira e pela jurisprudência existente.

Os anos de 1980 encontram uma sociedade ocidental, senão mais consciente politicamente, pelo menos mais acostumada e atenta às discussões sobre cidadania, direitos humanos, democracia e diversidade cultural. A década inaugura a era do “ecologicamente correto”, ofuscada com as inúmeras agressões ao meio ambiente e aos ecossistemas naturais¹⁴³, e possibilita o surgimento do “politicamente correto”. Acontecem importantes transformações políticas, como as no leste europeu, no fortalecimento dos sistemas democráticos em diversos países da América Latina e no crescimento e na visibilidade das lutas por direitos civis de diversos grupos marginalizados de nossa sociedade (como os movimentos de negros e de gays e lésbicas). No contexto internacional, ficam mais evidentes as discussões sobre a situação da criança/infância, sobretudo quanto aos aspectos ligados à prostituição, à pedofilia, ao abuso sexual, à violência doméstica, ao trabalho infantil, que se somam aos movimentos sociais e políticos no Brasil, que aprovaram, em 1990, o “Estatuto da Criança e do Adolescente” – ECA (Lei nº. 8069 de 13 de julho de 1990).

No início dos anos 80, surge uma nova doença. A história da AIDS estava sendo iniciada e seu primeiro capítulo era, precipitadamente, denominado de “o mistério

¹⁴³ Em artigo de minha autoria (FURLANI, 1996) discuti que, nos anos de 1980, “nos EUA, no meio jornalístico e no auge de um sentimento universal de preservação ambiental, a expressão ‘ecologicamente correto’, foi criada [...]”. Na década de 1990, “[...] inúmeras manifestações internacionais envolvendo dirigentes de países, entre elas a ECO/92, realizada no Rio de Janeiro – Brasil, mostrou que ‘ser ecologicamente correto’ passou a ser uma exigência, tanto para as pessoas como para as nações e organizações, e, requeria a adoção de procedimentos, medidas legais (como leis mais rígidas na industrialização e na proteção do consumidor), atenção aos produtos que destruíssem a camada de ozônio, e até condutas pessoais (como andar de bicicleta e evitar os automóveis que poluíam o ar com monóxido de carbono, economizar luz elétrica e água, usar casacos de pêlo sintético evitando a mortandade de animais silvestres, reciclar o lixo, não jogar alimento fora, plantar árvores e exigir dos governantes a arborização da cidade e a preservação do patrimônio arquitetônico, cultural e paisagístico). Supostamente, o termo ‘politicamente correto’ se originou deste período, no meio do jornalismo internacional, como uma consequência do momento histórico mundial” (FURLANI, 1996, p.05).

homossexual”¹⁴⁴. Os médicos norte-americanos, em 1982, referiam-se a ela por G.R.I.D. (*Gay Related ImmunoDeficiency*), o que não apenas estigmatizava a população masculina homossexual, mas “embaraçava” o raciocínio daqueles/as que pretendiam investigar e conhecer a doença. Ao ser qualificada como causadora de um complexo de sintomas, sua condição de “síndrome” passou a ser palavra determinante na nova nomenclatura: AIDS-GAY (*Acquired ImmunoDeficiency Syndrome*), mantendo, ainda, o atrelamento restrito com a homossexualidade. No entanto, durante os meses de julho e agosto de 1982, as idéias da AIDS-Gay, relacionada à homossexualidade masculina, desmoronam bruscamente:

Foram, com efeito, detectados casos entre *mulheres*, depois entre *crianças hemofílicas*, entre *homens viciados* em heroína e, sobretudo, o que em síntese constituía um ‘mistério’, num *lactente* que recebera transfusão ao nascer, e num *heterossexual* comprovado, submetido à transfusão no Haiti (LEIBOWITCH, 1984, p.23) (grifos meus).

[...] o vírus HIV, responsável pelo colapso das imunidades do corpo, causando a AIDS, não é seletivo no seu efeito (WEEKS, 2000, p.37).

A associação restrita da homossexualidade com a AIDS estava sendo perturbada. As transfusões de sangue (e seus derivados) passavam a ser tão protagonista da doença quanto as relações sexuais. Na nomenclatura médica e midiática, a expressão AIDS-Gay “deixa de existir”, passando a ser apenas AIDS¹⁴⁵. Este discurso médico (adotado por muitas instituições) favoreceu o preconceito e a discriminação aos homossexuais sendo disseminado e assumido, em muitas representações educacionais. Embora no Brasil, a representação preconceituosa tenha sido mais intensa em relação aos homossexuais homens, Gambá Junior (2002) menciona que “a doença seguiu um trajeto de segregação social”... Nos EUA, “extra-oficialmente” ela foi vinculada a outras minorias, sendo popularmente chamada de a doença dos “agás” (Hs) ou seja, dos *Homosexuals* (homossexuais), *Hemophilic* (hemofílicos),

¹⁴⁴ Segundo Leibowitch (1984, p.11-12), em 1979 o New York University Hospital registrou, no departamento de doenças do sangue e tumores, a consulta de dois jovens, decorrente do aparecimento de uma rara doença de pele: “sarcoma de Kaposi”. Apenas em 1981, em várias convenções de medicina nos EUA, que inúmeros casos análogos aos dos dois jovens de 1979 foram relatados e associados. Em todos os casos, os jovens envolvidos eram homossexuais. Algo ‘misterioso’ estava ocorrendo. Em junho de 1982, o Center For Disease Control, de Atlanta (EUA), percebe um excessivo uso de pentamidina (antibiótico usado para o controle do agente causador da pneumonia – *Pneumocystis carinii*) em indivíduos jovens, gays, com deficiência imunológica.

¹⁴⁵ Aqui, optei por descrever apenas as denominações “oficiais” da AIDS, durante o ano de 1982, e que contribuíram para acentuar a sua falsa relação restrita com a homossexualidade, sobretudo a masculina. Entretanto, inúmeros outros termos (de cunho pejorativo, irônico e negativo) foram utilizados, nos mais diversos meios sociais e contextos. Por exemplo, setores de igrejas conservadoras, num claro posicionamento preconceituoso (e oportunista) à homossexualidade, divulgaram a idéia da AIDS ser “um castigo divino”. Outras denominações depreciativas também surgiram, referindo-se a doença como “‘câncer gay’, ‘peste gay’, ‘peste rosa’” (SANTOS, 2002, p.18). Esta evolução histórica da nomenclatura da doença, associando-a as práticas homossexuais, foi sem dúvida um forte fator de aumento a homofobia social (do preconceito, da intolerância e da violência), mas também, de maior visibilidade dos sujeitos gays e lésbicas e dos relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo.

Heroinomans (heroinômanos - consumidores de heroína), *Haitians* (Haitianos) e *Hookers* (prostitutas).

No entanto, muitos setores da sociedade, num processo de repensar a AIDS, começaram a re-significar o entendimento de “grupos de risco” para “comportamento de risco”, obrigando a uma mudança pedagógica nas representações das identidades sexuais, práticas sexuais e sexo seguro, com repercussão na Educação Sexual. Para Trevisan (2000),

[...] o vírus da Aids realizou em alguns anos uma proeza que nem o mais bem-intencionado movimento pelos direitos homossexuais teria conseguido, em muitas décadas: deixar evidente à sociedade que o homossexual existe e não é o *outro*, no sentido de um continente à parte, mas está muito próximo de qualquer cidadão comum, talvez ao meu lado e – isto é importante! – dentro de cada um de nós, pelo menos enquanto virtualidade (p.462).

A AIDS não apenas possibilitou uma maior visibilidade dos sujeitos homossexuais e lésbicos, sobretudo se pensarmos na importância disso nas políticas de identidade e nos processos de produção de saberes sobre os gêneros e sobre as sexualidades. Ela também possibilitou, segundo Trevisan (2000), um “extraordinário efeito colateral dessa epidemia sexualizada [...] elementos inestimáveis para educação da sexualidade [...]. Deflagrou-se uma epidemia de informação [...] nunca se discutiu tanto a realidade homossexual como nos tempos de Aids” (p.463).

Jeffrey Weeks (2000) argumenta que entre os anos de 1960 e 1980 surgiu um “novo moralismo” que passa a conceder suma importância aos temas da sexualidade e do gênero, elaborando uma política sexual para o Ocidente. Essa política, oriunda de uma “direita moral”, se organizou para combater os aparentes avanços (na visibilidade social e nas mudanças jurídicas) conquistados, sobretudo, pelos movimentos de gays, de lésbicas e feministas, passando a disputar espaço pela Educação Sexual nas políticas públicas de saúde e de educação (nos projetos e currículos escolares).

Também, neste contexto dos anos 80, os estudos de gênero, sobretudo os estudos sobre mulheres, apontaram para os construídos mecanismos de representação e de subordinação feminina na cultura e na sociedade. O movimento feminista trouxe suas contribuições, favorecendo mudanças nas instituições públicas. Mulheres, cada vez mais e gradativamente, exerciam funções antes consideradas apenas para homens ¹⁴⁶. A efervescência democrática da Campanha das “Diretas Já”, em 1984, criou campo favorável às mudanças sociais esperadas com a nova Constituição Federal, promulgada em 1988. O “lobby do batom” representou parte dos anseios da mulher cidadã em 28 dispositivos inovadores,

¹⁴⁶ Por exemplo, a Marinha Brasileira, em 1980, é a primeira a aceitar mulheres no serviço militar; em 1982, a Aeronáutica; e, em 1989, o Exército.

entre eles, o art. 3º - “*princípio da igualdade – origem, raça, sexo, cor e idade*”; e o art. 5º - “*Homens e Mulheres são iguais em direitos e obrigações*”. Questões que envolvem os direitos políticos e civis das mulheres traziam à tona a violência doméstica ¹⁴⁷, a exploração salarial, as desigualdades e a hierarquia social a que essas estavam submetidas culturalmente.

Os estudos feministas elaboram a categoria gênero e passam a demonstrar sua produtividade para análise sócio-cultural e política. São novos tempos onde a mulher passa a conquistar, politicamente, um espaço mais efetivo. Talvez possamos pensar em alguns acontecimentos indicativos dessa nova condição de possibilidade: quando em 1989, Marília Gabriela torna-se a primeira mulher a mediar os debates na TV entre candidatos à Presidência da República do Brasil, “as mulheres” publicamente parecem se “revestir” de um poder até então sem precedentes na mídia brasileira. Em 1994, quando o Itamaraty fazia os preparativos para participação brasileira na Conferência Internacional da Mulher, em Pequim, a comitiva brasileira incluiu a discussão do texto “*Relações de Gênero e Poder*” (de Fanny Tabak).

O movimento gay e lésbico internacional começa a vencer suas primeiras batalhas jurídicas em países europeus: em 1984, a Hungria é o primeiro país do mundo a considerar legal as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo; em 1985, o parlamento dinamarquês aprova a igualdade sobre a taxa de herança entre duas pessoas do mesmo sexo; e, em 1989, a Dinamarca legaliza a parceria civil registrada entre pessoas do mesmo sexo.

No Brasil, Cecil Thiré vive um papel gay na novel *Roda de Fogo* – Globo (1987), e surge publicamente o “primeiro” transexual do país, Roberta Close (1989). Com a morte por AIDS do ator Rock Hudson, em 1985, o mundo parece acordar para os rigores da dissimulação sexual imposta pela heteronormatividade na cultura em geral e, neste caso, exemplarmente demonstrado no cinema. Iniciam-se os movimentos mundiais que estimulam a “saída do armário” e o “outing” cinematográfico e político como estratégia de visibilidade.

Na década de 1990, estão ainda mais fortalecidos os movimentos gays e lésbicos mundiais. Após a morte de Cazuza (em 1990), Renato Russo revela que é gay e a juventude brasileira vê-se diante de um quadro que considero, educativamente, fascinante e contraditório: constatar e admitir a sexualidade gay de um ídolo e lidar com a conservadora e, muitas vezes, violenta atitude adolescente de homofobia. Sem dúvida, um contexto paradoxal, na medida em que explicita a intensa e inquestionável identificação adolescente com um ícone musical que personifica, por meio de suas letras de protesto, o amor entre iguais (negado homofobicamente por essa mesma juventude).

¹⁴⁷ As delegacias da mulher foram criadas em 1985, no Estado de São Paulo, no governo de Franco Montoro.

O contexto mundial presta atenção ao discurso jurídico que concede ênfase ao argumento da “isonomia da lei”. Celebra-se a “diferença” e, em especial no mundo europeu, os parlamentos começam a alterar leis e a reconhecer a cidadania gay e lésbica: em 1993, a França concede o benefício do seguro social a parceiros/as do mesmo sexo e a Noruega legaliza a união civil entre pessoas do mesmo sexo. Até esse ano, a Rússia considerava crime, com pena de até cinco anos, a prática homossexual entre homens. A partir de 1993, a lei é reformulada, tornando legal a relação sexual consentida entre homossexuais masculinos a partir dos 18 anos ¹⁴⁸. Em 1994, na Holanda, o governo apresenta uma lei dando aos casais homossexuais direitos semelhantes ao dos heterossexuais; a Inglaterra reduz de 18 para 16 anos, a idade legal mínima para relacionamentos entre mulheres e homens e, de 21 para 18 anos, a idade legal mínima para relacionamentos entre gays e lésbicas.

Através da mídia, o mundo toma conhecimento das desigualdades e da violência a que as mulheres estão submetidas, sobretudo por meio de relatos de culturas não-ocidentais, sob forte influência de religiões fundamentalistas. A Educação Sexual no final dos anos de 1990 integra esse contexto, explicitando discussões que envolvem relações de gênero, alteridade, violência doméstica e sexual, fanatismo religioso, multiplicidade cultural, ética, direitos humanos. O gênero perpassa, indiscutivelmente, os processos de violência experimentados por mulheres em todo o mundo ¹⁴⁹.

Em 1994, a OMS (Organização Mundial da Saúde) divulgou que duas mulheres para cada homem sofriam de ansiedade, depressão e *stress*, decorrentes do seu papel sócio-econômico desigual. Neste mesmo ano, no Brasil, são reveladas a escravização sexual e a prostituição de garotas adolescentes (nos garimpos da Amazônia) e a indústria do sexoturismo ou pornoturismo (em Recife e Fortaleza).

¹⁴⁸ As informações referentes às alterações jurídicas na França, Noruega e Rússia foram obtidas na publicação Coletivo de Feministas Lésbicas de São Paulo (1997, p.38-39).

¹⁴⁹ Mesmo que minhas observações sejam passíveis de crítica, sobretudo por eu estar apresentando o ponto de vista de um possível “olhar estrangeiro” (que julga culturas e valores distintos dos seus), aponto para alguns acontecimentos dos anos de 1990, que tiveram grande repercussão na mídia brasileira: em 1990, na China, mais de 50 mil seqüestros de garotas adolescentes foram registrados, em especial, em regiões onde não havia mulheres. As adolescentes eram vendidas a preços que variavam de 150 a 600 dólares. Na maioria das vezes, eram estupradas pelos traficantes; em 1992, em Bangladesh, uma garota de 14 anos e sua mãe foram condenadas a chibatadas em público. O crime: a garota tinha sido estuprada por um habitante do vilarejo, mas não havia 04 “bons muçulmanos” testemunhando o crime. O estuprador foi solto por falta de provas, segundo a Lei Islâmica. Em consequência da gravidez resultante do estupro, a adolescente foi condenada pelo código de Zina, por sexo fora do casamento; em 1993, Noorjahan Begum foi enterrada até a cabeça e apedrejada até a morte, depois que um sacerdote decidiu que seu divórcio e novo casamento haviam ferido as leis islâmicas.

Esse conjunto de fatos obviamente não pretende ser conclusivo ou suficiente para a compreensão das políticas de identidades, sexuais e de gêneros nem tampouco para a definição de políticas curriculares voltadas à ES. Minha intenção foi apontar alguns eventos, sobretudo aqueles que considero relevantes à constituição dos significados referente aos gêneros e às sexualidades, na segunda metade do século XX e início do Terceiro Milênio, e situar melhor o contexto atual das políticas identitárias. Esses acontecimentos visibilizaram novos sujeitos e também práticas sexuais plurais (não-dominantes). Eles podem ser vistos e compreendidos como efeitos e como parte integrante de distintas políticas de identidade em processo – de implementação e de consolidação.

Aposto na idéia de que esses movimentos de contestação e de resistência contribuíram e contribuem para o surgimento de novas identidades sociais – aquelas que se encontravam não-autorizadas, reprimidas, escondidas, ocultas, assim como o estabelecimento de redes de solidariedade e de organização social, política e acadêmica (grupos organizados, ONGs, núcleos de estudos em universidades) com significativos reflexos nas instituições públicas e na Educação. Este processo de visibilidade não só questio(na)nou, mas desestabili(za)zou a identidade hegemônica, tida como universal e até então inquestionável – aquela centrada no indivíduo moderno que é homem, heterossexual, branco, masculino, ocidental, adulto, cristão, de classe média. E, certamente, cria, criou e criará ambientes favoráveis e indispensáveis na Escola aos trabalhos de Educação Sexual, suscitando temáticas... Suscitando impasses... Suscitando reflexões...

Educação Sexual e/ou Orientação Sexual ?

No Brasil, a partir do final da década de 1990, observou-se no âmbito educacional, a presença constante e a utilização de uma nova terminologia para designar o trabalho de discussão sexual na Escola. A expressão ‘Educação Sexual’ não apenas foi substituída por ‘orientação sexual’, por muitos educadores e educadoras, mas tornada oficial e institucionalizada com o lançamento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), do Ministério da Educação, no ano de 1997. Com os PCNs, temáticas extra-disciplinares consideradas de relevância na educação da criança cidadã (preconizada e idealizada pela

política educacional brasileira de inclusão) foram reunidas nos chamados Temas Transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, estudos econômicos e orientação sexual.

Embora pareça uma simples questão de nomenclatura (de termos supostamente sinônimos, para muitos/as), considero pertinente mapear as diferenças conceituais entre ‘educação’ e ‘orientação’ a partir de uma rápida contextualização etimológica, especialmente, deste último termo.

Admito que houve uma rápida popularização e utilização do termo ‘orientação’, por muitos/as educadores/ras e instituições públicas (como escolas, a mídia televisiva, jornais e revistas, secretarias municipais e estaduais de saúde e educação, etc.)... Há quem diga, hoje, que “não se usa mais o termo ‘Educação Sexual’”.

Penso que, pelo menos, dois aspectos favoreceram e possibilitaram esse quadro. Primeiro, em relação a essa aceitação rápida (e, muitas vezes “passiva”) do termo “orientação sexual”, ela parece que explicitou o desgaste pedagógico de uma “Educação Sexual”, até então, evidenciada por um caráter excessivamente biológico, médico, higienista e moralista, sobretudo, no âmbito escolar. Sobre isso, Britzman (2000) lembra como educadores sexuais do início do século XX contribuíram para que a disciplina fosse o centro das pedagogias de controle da sexualidade. “Ao fazer o vínculo entre as teorias de degeneração racial e a degeneração sexual, nossos educadores eugenistas puderam, pois, passar de uma preocupação com a definição de desvio para uma preocupação com a constituição da normalidade” (p.94). Numa crítica contundente, Britzman (2000) afirma que:

a mudança para uma pedagogia de produção da normalidade e a idéia de que a normalidade era um efeito da pedagogia apropriada e não um estado *a priori* tornou-se, essencialmente, a base para o movimento higienista social chamado ‘Educação Sexual’ (p.95).

Diante dessas questões a mudança do nome (de ‘educação’ para ‘orientação’) pode ter parecido ser “uma saída” para aqueles otimistas em manter o trabalho na escola a partir de uma resignificação filosófica e metodológica do termo e da prática.

Segundo aspecto (e talvez, o principal)... Penso que a mudança explicitou a força política do Grupo GTPOS¹⁵⁰, tanto na adoção do termo por educadores/as, quanto na sua inclusão numa política pública federal de educação, através dos PCNs, o que possibilitou uma dispersão nacional e uma aceitação escolar, para muitos/as sem quaisquer resistências, reflexão e/ou questionamentos.

¹⁵⁰ GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual), surgido em 1986, no Estado de São Paulo. Em 1994 publicou o “Guia de Orientação Sexual – diretrizes e metodologia da pré-escola ao 2º. grau”. Membros do GTPOS que participaram da adaptação brasileira do Guia: Marta Suplicy, Antonio Carlos Egypto, Francisca Vieitas Vergueiro Vonk, Maria Aparecida Barbirato, Maria Cecília Pereira da Silva.

Acredito que a força política do GTPOS não pode ser desconsiderada. Em 1995, foi realizado em Florianópolis, organizado pelo MEC, um Encontro de Educadores/as de Universidades da Região Sul para discussão dos documentos do PCN. No encontro havia representantes do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Ao seu final, em Assembléia Geral, elaborou-se uma moção que expressava o desejo das/os participantes pelo uso (e manutenção) da expressão “Educação Sexual” e não “orientação sexual” nos documentos do MEC. Inúmeras pessoas ali presentes, que haviam sido convidadas pelo MEC para serem “Pareceristas dos PCNs” ou já haviam feito ou iriam encaminhar tal solicitação, formalmente, ao Ministério. Percebi, no Encontro, que algumas docentes já haviam se deparado com a expressão “orientação sexual”, especialmente aquelas/es profissionais com alguma ligação às prefeituras de Florianópolis e Porto Alegre, onde Programas municipais estavam se utilizando do termo ¹⁵¹. Sabíamos que a expressão “orientação sexual” já estava sendo utilizada para definir e caracterizar o trabalho pedagógico escolar de discussão da sexualidade. Como professora do Curso de Especialização em Educação Sexual, da UDESC, eu e minhas colegas do NES (Núcleo de Estudos da Sexualidade) tínhamos em nosso Curso, professoras/res municipais e funcionárias técnicas da Prefeitura, integrantes do Projeto assessorado pelo GTPOS.

Hoje, depois de passados quase vinte anos e olhando para a história recente, percebo que, ao mesmo tempo em que muitos/as educadores/as no Brasil se utilizavam da expressão “Educação Sexual” em seus trabalhos, o GTPOS vinha construindo uma caminhada, a partir do Estado de São Paulo (iniciada em 1986). Uma caminhada que, não apenas criou o termo “orientação sexual” (com uma definição que, para muitos/as parecia [e parece] lógica e convincente)... Mas que também se consolidou com indiscutível força no âmbito pedagógico brasileiro por meio do inegável e do privilegiado acesso aos mecanismos do poder institucional: a oportunidade política de institucionalizar a expressão, tanto em políticas públicas e projetos municipais (São Paulo, Porto Alegre e Florianópolis), como no âmbito

¹⁵¹ Durante o período em que Paulo Freire foi secretário municipal de educação da cidade de São Paulo (1989-1991) administração da Prefeitura de Luíza Erundina, ele concedeu uma série de entrevistas. A coletânea desses textos deu origem ao livro: FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991, pp.144. Com prefácio de Moacir Gadotti o livro fala do modelo político-pedagógico traçado na administração a partir de uma representação de escola pública popular. Entre os projetos, destaca-se: a gestão democrática da escola, a reforma curricular e a criação do Movimento de Jovens e Adultos de São Paulo. Neste período e fazendo parte do Projeto maior de Jovens e Adultos, implementou, nas escolas municipais, o “*Projeto de Orientação Sexual*”, criado pelo GTPOS (Egypto 2003, p.27). Este Projeto de Orientação Sexual foi igualmente adotado por outras cidades brasileiras que, na época, eram administradas por governos com coligações populares, tendo no PT (Partido dos Trabalhadores) o foco principal: Porto Alegre (em 1990) e Florianópolis (em 1994). A partir de 2003, novamente no governo petista de Marta Suplicy, “o projeto foi retomado” (EGYPTO, 2003, p.10) nas escolas municipais da cidade de São Paulo.

federal, quando membros do GTPOS participaram, diretamente, da elaboração dos PNCs, em 1997 (EGYPTO, 2003, p.20) ¹⁵².

Mas, vamos retomar aos argumentos conceituais. A substituição de um termo pelo outro (‘educação’ por ‘orientação’) asseguraria uma mudança pedagógica na discussão sexual tão desejada? O ponto focal é a questão curricular? A diferença conceitual entre os termos seria, então, metodológica, didática? A nova abordagem (‘orientação sexual’) teria, portanto, o caráter de desvinculação do enfoque eminentemente reprodutivo, biológico, médico e normativo da Educação Sexual até então existente? Sobre isso o GTPOS se posiciona:

a ORIENTAÇÃO SEXUAL se propõe a fornecer informações sobre a sexualidade e a organizar um espaço de reflexões e questionamentos sobre posturas, tabus, crenças e valores a respeito de relacionamentos e comportamentos sexuais [...] definindo-se como *o processo de intervenção sistemática na área da sexualidade, realizado principalmente em escolas* (GTPOS, 1994, p.08) (grifos meus).

E a Educação Sexual? A EDUCAÇÃO SEXUAL passaria a ter o mesmo propósito, ocorrendo, no entanto, fora da escola. Portanto, a distinção entre ambas seria, apenas, o local do processo... Parece-me, portanto, uma questão de ponto de referência... Uma disputa por circunscrever a área, o lugar onde a discussão da sexualidade deve ocorrer.

No meu entendimento, o possível impasse conceitual entre ambos os termos não envolve a discussão se o processo implica, ou não, na “transmissão de informação” – porque isto sempre estará presente. Todo processo que lida com dados, valores, com fatos, com reflexões, etc. está implicado com a articulação entre ensino e aprendizagem... Está promovendo pedagogias... Está envolvido em educação. “Informar é também educar” (WEREBE apud SOARES, 1985, p.62) o que torna “impossível delimitar as fronteiras entre essas ações e, conseqüentemente, determinar quando e onde pára a informação sexual para começar a educação” (WEREBE apud SOARES, 1985, p.62).

Ao buscar caracterizar a ‘orientação sexual’ como sendo “um processo formal e sistematizado que se propõe a preencher as lacunas de informação [...]” (GTPOS, 1994, p.08), não estaria havendo um exagero na tentativa de descaracterização do processo educacional? Refiro-me a passividade com que este ponto de vista foi, facilmente, aceito, sem resistências, sem que os clássicos conceitos de EDUCAÇÃO FORMAL (na Escola) e EDUCAÇÃO INFORMAL (fora dela), aceitos no campo pedagógico, fossem ignorados por completo por aqueles/as que

¹⁵² O principal livro publicado pelo GTPOS/ABIA/ECOS (o “Guia de orientação sexual, diretrizes e metodologia”), em 1994, teve tanto o financiamento da Fundação MacArthur quanto a ajuda da Secretaria de Educação, da Prefeitura de São Paulo (cf. EGYPTO, 2003, p.28). Conforme admite Egypto (2003), ao se referir ao tempo do Governo Erundina: “O projeto funcionou durante os quatro anos da gestão e acabou porque houve uma mudança política” (p.28).

vem se dedicando à Educação Sexual no país. O GTPOS, ao afirmar que a ‘orientação sexual’ é aquela que ocorre no âmbito escolar, não estaria restringindo, conseqüentemente e forçosamente, a Educação Sexual à informalidade?

A EDUCAÇÃO SEXUAL inclui *todo o processo informal* pelo qual aprendemos sobre a sexualidade ao longo da vida, seja através da família, da religião, da comunidade, dos livros ou da mídia (GTPOS, 1994, p.08).

Uma vez que ao termo ‘orientação sexual’ é conferido o caráter de “trabalho pedagógico sistematizado” (EGYPTO, 2003, p.15) (ou seja, aquilo que entendíamos por ‘Educação Sexual formal’), a ‘Educação Sexual’ passa a ser, exclusivamente, o que entendíamos pelo conceito de ‘Educação Sexual informal’. Quais os efeitos dessa representação que destitui a escola da “educação” sexual (não soa contraditório)? Como pode a Escola não fazer educação?

Nessa lógica o *status* de EDUCADORES e EDUCADORAS sexuais será concedido aos meios de comunicação (como a revista Playboy, as redes de televisão, as Igrejas, os jornais do país, etc.), as religiões, as ruas, etc.¹⁵³ e não mais aos professores e professoras, pedagogos e pedagogas. Os efeitos dessa representação não é apenas o de conferir o título de educadores àqueles que promovem a pedagogia informal, afinal, verdadeiramente também o são. Parece-me que a questão mais controversa é a destituição da Escola do processo educacional da sexualidade.

Que efeitos teria essa tentativa de descaracterizar o trabalho de discussão da sexualidade dentro da Escola? Implicaria na inserção e anexação de uma nova (nova?) atividade e/ou de um/a “novo/a” profissional? E, esse/a “novo/a” profissional seria o/a “orientador/a sexual”?

Ousar afirmar que os profissionais que trabalham na escola “não são educadores/as” me parece temerário e imprudente. Mesmo propondo a expressão “orientação sexual” percebo que não há muita convicção, do próprio Grupo, em destituir a Escola do processo de educação ou então, o que sugere um aparente descuido aponta para uma contradição. Vejamos quando afirmam: “A orientação sexual supõe uma sistematização do trabalho com os educadores [...]” (EGYPTO, 2003, p.24) ou então, “O processo de orientação sexual na escola integra o projeto pedagógico [...] implantar o trabalho é muito difícil sem apoio técnico aos educadores” (p.25).

Na medida em que o GTPOS usa em suas publicações “orientação” para caracterizar o processo, e “educadores” para caracterizar seus agentes pedagógicos, a aproximação com uma

¹⁵³ Dentro da teorização dos Estudos Culturais todas essas instâncias constituem pedagogia, ou seja, informam, produzem, disseminam saberes, educam e informam sobre os gêneros e sobre as sexualidades e, mais do que isso, contribuem na construção de identidades culturais dos sujeitos.

disputa corporativa por campo e mercado de trabalho me parece, cada vez mais evidente. Parece que o neologismo possibilitou, não apenas o surgimento do/a orientador/a sexual, mas também viabilizou um processo de formação e preparação adequados que criaram demanda para cursos, treinamentos básicos de capacitação, assessorias a projetos.

Outra problematização desses termos pode ser feita a partir da distinção entre “processo” de ensino e “estratégia” de ensino. “Processo”, do latim: *processus*, significa “ação de avançar”. Trata-se de “atividade reflexiva tendo por objetivo alcançar o conhecimento de algo” ou, a “série de fenômenos sucessivos formando um todo e culminando em determinado resultado” (JAPIASSU & MARCONDES, 1990, p.202). A Educação (em maiúsculo e qualquer que seja ela, formal ou informal) constitui-se num *processo*.

[...] Educação é *instituição social* que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; é um *produto*, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é *processo* por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade (LIBÂNEO, 1993, p.23).

Em contra partida, “estratégia”, do grego: *strategia*, significa a “arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos” (FERREIRA, 1986, p.586). Portanto, todo processo educacional, além de apresentar um suporte filosófico que o embasa e dá sentido a sua ação, utiliza, para isso, uma série de recursos didático-metodológicos coerentes com seus pressupostos ¹⁵⁴. Entendo que ‘orientação’ é uma estratégia educativa. Por exemplo, a ‘educação problematizadora’ de Paulo Freire, por ser não-diretiva, não impositiva, atuaria através da *orientação* do/a aluno/a. Inovadora, buscaria a libertação, desenvolveria a crítica, se basearia num enfoque humanista ao conhecimento científico; procuraria contextualizar o conhecimento e os fenômenos sociais. Por outro lado, a ‘educação bancária’ atuaria de forma diretiva, impondo, determinando; seria conservadora, oprimiria; enfatizaria os mitos e tabus sociais. Sendo acrítica, levaria a alienação; conferiria total importância ao conhecimento científico e à razão; não possibilitaria o diálogo na relação professor/a–aluno/a. Neste sentido, a ‘orientação’ constitui-se numa postura, num procedimento profissional frente ao processo pedagógico de Educação Sexual (orienta-se, não se impõe). Orientar é, portanto, um meio, um modo, um caminho de um processo mais amplo que é, este sim, a educação.

¹⁵⁴ É possível ilustrar e exemplificar tal idéia utilizando Paulo Freire que classificou a educação, de um modo geral, em “educação problematizadora” e “educação bancária”. Em ambas, há nítidas diferenças quanto as estratégias assumidas na ação educativa, da mesma forma que, a postura dos/as educadores/as também tem aspectos distintos, coerentes com cada um dos pressupostos definidos por elas.

Essa aparente inadequação no uso do termo “orientação” pode ter outra implicação. Para a educadora Helena Altmann (2004)¹⁵⁵, ao se manifestar favorável ao uso de “Educação Sexual”, mencionou os impasses acadêmicos e literários, em publicações e/ou comunicações orais em eventos internacionais de educação. Lembrou que apenas o Brasil utiliza a expressão “orientação sexual” para se referir ao trabalho pedagógico/escolar de discussão da sexualidade. Interlocutoras/res de outras nacionalidades (inclusive as/os de países de língua portuguesa) muito possivelmente teriam o entendimento de que, o material e/ou estudo apresentados, referem-se ao direcionamento erótico-afetivo da sexualidade humana (ou seja, para o sexo oposto, para o mesmo sexo ou para ambos).

Admito que toda essa discussão possa ser considerada dispensável, até mesmo inútil, especialmente se considerarmos que o mais importante, talvez, não seja a nomenclatura que a reflexão da sexualidade assume no trabalho com crianças, jovens ou adultos no âmbito da Escola. Preocupação similar é manifestada por LOURO (1999, p.132):

Se os programas oficiais de “Educação” ou “Orientação Sexual” eventualmente fazem uso de uma linguagem afinada com as mais recentes teorias e, mesmo timidamente, parecem acolher (ou tolerar?) as ‘novas’ identidades sexuais e de gênero, penso que seria importante, ainda assim, *manter sobre eles uma ‘salutar’ atitude de dúvida* (p.132) (grifos meus).

A autora alerta para o fato que muitos desses projetos, mesmo anunciando incorporar um “discurso progressista e inovador” [...] “permitem a continuidade de práticas tradicionais (LOURO, 1999, p.132). Parece que o mais adequado seria a construção de um novo processo educacional – que recrie e re-signifique os discursos envolvidos, a abordagem metodológica, o rol e a utilidade dos conteúdos, os efeitos sobre os sujeitos e as identidades culturais, entre outras coisas¹⁵⁶.

Penso que, neste sentido, a problematização volta sua centralidade, não mais ao binômio “educação *versus* orientação”, mas sim, a questão: Afinal, que educação (ou orientação) é essa? Que pressupostos a norteiam? Que premissas e fundamentos apresenta? Que sujeitos visibiliza, que sujeitos oculta e como os interpela? São essas questões que me motivaram a produzir o texto a seguir, que objetiva mapear representações de Educação

¹⁵⁵ ALTMANN, Helena. (informação verbal). A sexualidade adolescente como foco de investimento político-educacional. GE: Genro, Sexualidade e Educação, 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu: Minas Gerais, 2004.

¹⁵⁶ Poderia, inclusive, dar continuidade a discussão do neologismo. Por exemplo, mencionei na seção “Sexo e Sexualidade” (capítulo 1) que Richard Johnson (1996), é favorável ao termo “educação”, mas posiciona-se contrário a palavra “sexual”. Em seu ensaio *Sexual dissonances: or the ‘impossibility’ of sexuality education* ele claramente critica o adjetivo “sexual”, por estar, historicamente, impregnado de uma visão limitada, médica, moralista, restrita e engessada ao conceito de “sexo”. Ele afirma ser “educação da sexualidade” seu termo preferido (p.163).

Sexual, hoje, presentes no contexto social, as quais, por interpelarem os sujeitos, participam da construção de suas diferenças e identidades.

Cenários da Educação Sexual

Jeffrey Weeks (2000) afirma que vivemos um tempo de “crise sobre o/s significados/s da sexualidade” (p.74). Uma preocupação intensa com o controle da sexualidade tem sido observada nas sociedades modernas... O relacionamento entre os sexos (homens e mulheres) foi substancialmente abalado pelos estudos feministas, tanto sob o ponto de vista epistemológico quanto político. O autor classifica os significados atribuídos à sexualidade (e em decorrência, nossas atitudes diante da temática), em três estratégias distintas de regulação: 1. a POSIÇÃO ABSOLUTISTA – onde “o sexo é considerado perigoso, perturbador e fundamentalmente anti-social” [...]. Sua educação seria baseada em “posições morais que propõem um controle autoritário e rígido” (p.74)... Uma “tendência de oposição, cuja tarefa tem sido a de expor as hipocrisias da ordem dominante em nome de uma maior liberdade sexual” (p,75); 2. a POSIÇÃO LIBERTÁRIA – que vê o desejo sexual como “benigno, vitalizante e libertador [...]” (p.74)); e 3. a POSIÇÃO LIBERAL – cautelosa em qualificar o sexo; considera desvantajoso tanto o “autoritarismo moral quanto o excesso”(p.74) onde cabe “a lei controlar e manter a esfera pública – os padrões comuns de decência (WEEKS, 2000, p.75).

[...] somos herdeiros de uma tradição absolutista [...] inscrita em instituições sociais: o casamento, a heterossexualidade, a vida familiar e a monogamia. Embora tenha suas raízes na tradição religiosa judaico-cristã, o absolutismo está agora muito mais amplamente enraizado. Sabemos que um código moral essencialmente autoritário dominou a regulação da sexualidade até os anos 1960 (WEEKS, 2000, p.75).

Deborah Britzman (2000) em seu artigo “*Curiosidade, Sexualidade e Currículo*”, faz uma revisão do que denomina “três versões da Educação Sexual: a versão normal, a versão crítica e aquela versão que ainda não é tolerada” (p.92). Para a autora, as duas primeiras são difíceis de distinguir uma vez que ambas não conseguem “ultrapassar o moralismo e as categorias eugenistas da normalização” (p.93).

A versão da sexualidade ainda não tolerada (pelo menos no currículo escolar) é exercida, entretanto, nas vidas cotidianas das pessoas e no domínio da cultura mais ampla: na literatura, no filme, na música, na dança, nos esportes, na moda e na piadas (BRITZMAN, 2000, p.92).

Tanto Weeks (2000) quanto Britzman (2000) apresentam um tipo de classificação do processo educacional e de suas concepções, sobretudo, em função de um contexto político que é regulador e que se mostra conflitante nas disputas por significados acerca da sexualidade.

Pretendo mapear, a partir de agora, diferentes representações que hoje podem ser percebidas acerca da Educação Sexual no ocidente contemporâneo, que, de certa forma, estão presentes e/ou repercutem no universo pedagógico brasileiro. Sempre que possível me reportarei às duas coleções (*corpus* dessa tese) no sentido de traçar paralelos com a educação nelas problematizada. Pretendo partir da análise de algumas das práticas discursivas que possibilitam o pensar acerca da sexualidade, hoje detectáveis no contexto social. Essas discursividades constroem distintas abordagens, apontam para possíveis lógicas nos seus enunciados e, constroem determinado(s) conhecimento(s). Penso que a Educação Sexual contemporânea explicita múltiplas formas de organização de enunciados constitutivos de seu objeto pedagógico central. Quando em 1966, Michel Foucault publicou “*As palavras e as coisas*” o, até então *status* conferido pelas ciências sociais à análise histórica baseada na continuidade dos fatos, foi abalado – a descontinuidade instaurava o entendimento epistêmico de RUPTURA que me permite pensar que as distintas abordagens que apresento a seguir podem, entre si, possuir interfaces de articulação ou, podem entre si, apresentar total discordância.

O que me interessa, e o que me parece produtivo à essa tese, é perceber quais os campos disciplinares que promovem discursos acerca da sexualidade e de sua educação. A partir desses discursos, perceber quais os enunciados que podem ser considerados como centrais na definição de cada tipo de Educação Sexual hoje existente e quais os seus possíveis efeitos na constituição das identidades e dos sujeitos sexuais e de gênero.

1. A abordagem biológica e higienista.

Essa abordagem, por muito tempo, foi considerada a tônica prevalente (e até mesma a única) nas ações educacionais voltadas a discussão do desenvolvimento sexual humano no contexto, sobretudo, da escolarização formal. Podemos pensar numa Educação Sexual inscrita sob a influência de campos distintos (pedagógico, cultural, biológico-reprodutivo, higienista, médico-patológico, psicológico, político). No entanto, parece que a biologia e, particularmente, aquela biologia apegada aos pressupostos essencialistas (por muito tempo inquestionáveis), dominou os currículos e os cursos de formação de professoras/es.

Marcada pela centralidade conferida ao ensino como promoção da saúde, privilegia(ou) discussões sobre a reprodução humana, às DSTs (antes, doenças venéreas), à gravidez indesejada, o planejamento familiar, o HIV/AIDS, a puberdade. Por manter inquestionáveis as premissas acerca do determinismo biológico considera a diferença entre homens e mulheres decorrente dos atributos corporais – o que contribuiu (e contribui), tanto, para ‘naturalização’ das desigualdades sexuais e de gênero, quanto para a formulação dos enunciados que hierarquizam essas diferenças (como por exemplo, premissas machistas, sexistas, misóginas e homofóbicas).

Historicamente a abordagem restrita ao biológico sempre esteve presente no trabalho da Educação Sexual na escola, através das aulas de ciências e biologia. A crítica maior reside não na sua presença (que é necessária), mas no fato da sua exclusividade implicar num currículo de abordagem limitada e reducionista. Ao se referir a ênfase concedida hoje, nas práticas educativas à prevenção da AIDS, Louro (1999) lembra que “[...] temos que prestar atenção se o cuidado com a manutenção da saúde não está sendo feito de modo a rodear o exercício da sexualidade de uma aura de perigo e de doença” (p.140).

Parece que “o modo” (e não o conteúdo) como essa Educação Sexual é feita é que a torna problemática. Britzman (2000) reconhece que na Educação Sexual de hoje prevalecem questões relacionadas ao HIV/AIDS e, questiona as “formas de ensinar” a sexualidade. Para ela, as professoras e professores privilegiam as “respostas certas”... O ensino dos fatos é mais importante do que a compreensão de questões íntimas (p.85). A Educação Sexual deveria proporcionar discussões que explicitassem “as relações entre curiosidade, liberdade e sexualidade” (p.86). Neste sentido, me parece produtivo questionar os efeitos sociais e culturais dos saberes biológicos e médicos.

2. A abordagem moral tradicionalista

“Acaricie seu cachorrinho e não seu namorado”
Programa de ES “Abstinência Somente”.

“Controle a sua vontade. Seja uma virgem!”
Programa de ES “Abstinência Somente”.

Esses são enunciados comuns num tipo de ES que identifiquei hoje, como sendo de cunho moralista-tradicional, frequentemente atrelada a princípios conservadores e religiosos. Vou iniciar, ilustrando essa abordagem com o Programa “Abstinência Somente”¹⁵⁷,

¹⁵⁷ As informações acerca do Programa “Somente Abstinência”, nas escolas públicas norte-americanas, foram obtidas através do referencial <http://www.aborto.com/escola.htm> capturado em 21 de agosto de 2002.

implantado em muitas escolas norte-americanas, cuja ES se baseia num currículo que defende, incondicionalmente, a abstinência sexual. O Programa é defendido por um movimento nacional (nos EUA), promovido pela direita radical, que concluiu e difunde que os casos de gravidez e infecção do HIV/AIDS na adolescência seriam evitados pela completa privação sexual. Fazem parte desse currículo programas como: “*Respeito ao Sexo, Encarando a Realidade*”; “*Eu, Meu Mundo, Meu Futuro*”; “*Sexualidade, Responsabilidade e Família*”; “*O dever da família em comunicar ao jovem a sexualidade*”.

Gaby Wood (2005) em seu artigo “*A reação avança*” cita a manchete de um jornal norte-americano (“*The Observer*): “Hoje, nos EUA de Bush, abstinência é política de governo e ‘sexo seguro’ virou palavra” (p.16). O Projeto *Peers* é citado como “uma das ramificações da cruzada nacional pela educação da abstinência, que receberá US\$ 170 milhões do governo Bush em 2005” (WOOD, 2005, p.16). Inúmeros outros grupos defendem a abstinência sexual como forma de educação sexual para a adolescência, entre eles: *A Promise to Keep* (Um Promessa para Ser Mantida), *Worth the Wait* (Vale a Pena Esperar) ou *True Love Waits* (O Amor Verdadeiro Espera) ¹⁵⁸.

Nesses programas é comum encontrar argumentos contrários ao ensino de qualquer método que leve ao sexo seguro, por exemplo, como o enunciado:

Porque a abstinência da atividade sexual é o único método 100% eficaz de evitar a gravidez e a transmissão de doenças venéreas [...] (PROVIDAFAMILIA, 2002).

Tal enunciado aponta para o caráter contraditório da sociedade que, ao mesmo tempo, convive com distintos discursos sobre as sexualidades e estilos de vida sexual. Para LOURO (2000c) “atualmente, renovam-se os apelos conservadores, buscando formas novas, sedutoras e eficientes de interpelar os sujeitos (especialmente a juventude) e engajá-los ativamente na recuperação de valores e de práticas tradicionais” (p.32).

Contudo, na sociedade norte-americana, esse tipo de currículo de ES tem sido questionado e criticado e, certamente, o seria em qualquer país, uma vez que o processo de construção das identidades não ocorre sem resistências. Segundo a União Americana de Liberdade Civil (ACLU) este tipo de imposição infringe a liberdade constitucional logo na Primeira Emenda por impor inúmeras regras e normas religiosas à uma suposta “vida

¹⁵⁸ Ariel Kostman (2004) em artigo intitulado “Eles prometem, mas não agüentam... Campanha pró-virgindade cresce nos EUA, mas só um em dez cumpre o voto de abstinência”, menciona o movimento “*True Love Waits*”. O autor apresenta os resultados de pesquisa (Universidade de Columbia) que “acompanhou 12 mil adolescentes americanos durante oito anos constatando que 88% daqueles que prometem manter a virgindade até o casamento acabam tendo relações sexuais antes disso” (p.74).

correta”. Em abril de 2005, a ACLU “entrou com uma ação contra o estado da Louisiana por usar dinheiro federal para compra de Bíblias” (WOOD, 2005, p.17).

A promoção da abstinência é condizente com os principais temas da era Bush. É evangélica. Mesmo que legalmente o dinheiro federal só possa ser usado para fins seculares, muitos programas de abstinência enfatizam crenças religiosas [...] (WOOD, 2005, p.17).

A cartilha “*Respeito ao Sexo – Encarando a Realidade*”, por exemplo, usa publicações religiosas como bibliografia e considera "natureza" sinônimo para "Deus". Numa ênfase apocalíptica, ao “aconselhar” os/as estudantes, afirma que a epidemia de HIV/AIDS e herpes é uma demonstração de como a "natureza” está fazendo uma espécie de desaprovação do comportamento sexual das pessoas. Posiciona-se contra o aborto afirmando, aos adolescentes que "fazer um aborto é matar o bebê".

Talvez a crítica mais contundente a esse tipo de ES esteja relacionada à censura que leva à impossibilidade de acesso a informações, sobretudo, aquelas consideradas essenciais à sexualidade humana e à anticoncepção. Por exemplo, ao desencorajar a prática sexual, o Programa discute, freqüentemente, os contraceptivos somente em termos do seu percentual de falhas. Outro aspecto causador de muitas críticas contrárias é a discriminação baseada no sexo, na orientação sexual, no estado civil, na raça e na classe social: a cartilha “*Eu, Meu Mundo, Meu Futuro*” afirma e aconselha que "idade, religião, afiliação, base econômica, base educacional ou aspirações, procedência étnica e grupo de amigos são importantes critérios de selecionar um/a namorado/a”¹⁵⁹. O Programa apresenta, ainda, outras ações e recomendações aos seus educadores: a censura de livros das bibliotecas, a introdução de rezas nas escolas e o ensino da teoria criacionista (em oposição ao evolucionismo darwiniano) como parte do currículo de ciências.

Os currículos também misturam ciência com religião, tratam estereótipos sexistas como fato científico e cometem erros científicos sérios, como sugerir que o HIV pode ser transmitido através do suor ou lágrima (WOOD, 2005, p.17).

Os adeptos do Programa “*Somente Abstinência*” alegam que outros programas de ES mais “amplos e liberais” entrariam em divergência com os ensinamentos dos pais em casa, promovendo uma "desdoutinação" das crianças e jovens dos “valores de moral tradicionais".

¹⁵⁹ Muitas organizações nos EUA são contrárias a uma Educação Sexual mais aberta e ampla, nas escolas. Elas argumentam que tal educação usurpa a autoridade dos pais e incentiva a "imoral promiscuidade sexual premarital nos jovens”. As organizações nacionais americanas que tem publicamente se oposto à ES escolar e apoiam o currículo do Programa "Abstinência Somente " são: “Focus on the Family”; "Citizens for Excellence in Education"; "The American Family Association"; "Concerned Women for America"; "The American Life League"; "The Eagle Forum"; "Parents Roundtable"; "The Christian Coalition"; "The Educational Guidance Institute"; " National Monitor of Education" e a "The Research Council on Ethnopsychology".

Assim, colocam-se favoráveis aos “papéis sexuais” tradicionais, defendem a monogamia, o casamento, a castidade pré-marital, a educação separada entre meninos e meninas; pregam a intolerância com as práticas sexuais e com os modos de viver a sexualidade que não sejam reprodutivos.

Esse tipo de ES, baseado em enunciados moralistas-tradicionais e, portanto, conservadores, pode ser encontrado no Brasil em Programas, como, por exemplo, o “Programa Frente a Frente”, da Rede Vida de televisão, mencionado no *site* “providafamilia”. Destaco um comentário acerca de uma entrevista do ex-Ministro da Educação (Paulo Renato de Souza) em novembro de 1996, presente no *site*. Naquela oportunidade o então Ministro afirmava que com os PCNs, a Educação Sexual deveria ser vista como um tema “transversal” e ser tratado nas diferentes matérias do ensino fundamental e médio. Não existe uma cartilha, mas uma diretriz curricular para o ensino, afirmou Paulo Renato, indicando referências bibliográficas de apoio à discussão do tema.

Após essa afirmação do ex-ministro, o *site* (PROVIDAFAMILIA, 2002) se posicionou contrário ao entendimento de Paulo Renato de que “este tipo de educação deve fazer parte do currículo escolar”. Num tom de desconfiança fez o seguinte comentário em relação a “Cartilha de Educação Sexual” (“Saúde Sexual e Reprodutiva - Ensinando a Ensinar”), recomendada pelo MEC ¹⁶⁰:

Quanto aos métodos anticoncepcionais há uma verdadeira apologia dos métodos artificiais. Os métodos naturais apresentam altos índices de falhas (Tabelinha: 14-47% de falha; o Método da Ovulação: 2-25%). Embora mencionado não trata o estudo do Método da Temperatura Basal. Todos os métodos artificiais são mais eficazes que os naturais, segundo o manual do CESEX (PROVIDAFAMILIA, 2002).

A esterilização masculina e feminina, segundo o livro, são métodos de planejamento familiar. Em nenhum momento se fala da castidade ou do sexo no casamento (PROVIDAFAMILIA, 2002).

É evidente que sendo um trabalho financiado por organizações que defendem o controle de nascimentos o manual de formação de “educadores sexuais” está orientado para evitar os nascimentos e defende o sexo livre entre adolescentes (PROVIDAFAMILIA, 2002).

E para contrapor as iniciativas mais liberais da ES, aparentemente presentes na Cartilha sugerida pelo MEC, o *site* recorre ao “Pontifício Conselho para a Família” no documento “*Sexualidade humana: verdade e significado*”:

¹⁶⁰ Trata-se de uma publicação resultante das cláusulas do “Termo de Cooperação Técnica e Financeira” celebrado entre o Centro de Sexologia de Brasília (CESEX), Fundação Emílio Odebrecht (FEO) e os Ministérios da Saúde e da Educação.

“... os pais devem recusar a Educação Sexual secularizada e anti-natalista, que põe Deus à margem da vida e considera o nascimento de um filho como ameaça, difundida pelos grandes organismos e pelas associações internacionais que promovem o aborto, a esterilização e a contracepção” (PROVIDAFAMILIA, 2002).

“Os pais deverão também prestar atenção ao modo como a instrução sexual é inserida no contexto de outras matérias, aliás úteis (por exemplo: a saúde e a higiene, o desenvolvimento pessoal, a vida familiar, a literatura infantil, os estudos sociais e culturais, etc.). Nestes casos é mais difícil controlar o conteúdo da instrução sexual” (PROVIDAFAMILIA, 2002).

A afirmação final, contundente, é apresentada no *site* com o propósito de “esclarecer” aos/as leitores/ras acerca dos princípios norteadores da ES proposta:

Não somos contra a Educação Sexual nas escolas *como complemento da educação obtida dos pais*. Somos contra sim, a uma Educação Sexual que prega o *controle de população*, o *sexo livre*, o *homossexualismo*, a *contracepção* a *esterilização* e “veladamente” o *aborto* e o *incesto*. Este último tipo de “Educação Sexual” é o pregado por grupos e organizações internacionais promotoras do controle de nascimentos e do aborto (grifos meus) (PROVIDAFAMILIA, 2002).

Parece-me ser esta, uma educação que se assenta no entendimento de que a educação sexual é de competência, inicialmente, da família, e deve ser baseada no completo desencorajamento do controle reprodutivo e numa evidente homofobia.

3. A abordagem terapêutica

Caracterizada pela busca de “causas” explicativas das vivências sexuais consideradas “anormais” ou os “problemas sexuais” visando a “cura”, essa abordagem apresenta, geralmente, conclusões simplistas, imediatistas, genéricas e universais para os fenômenos da vida sexual. Mais voltada ao caráter psicológico, pode estar ligada a instituições religiosas ou não, ocupar a mídia (especialmente a televisiva, radiofônica e internet), consultórios de orientações e aconselhamento, se utilizar das técnicas de terapia individual, grupal e psicodrama ¹⁶¹.

¹⁶¹ Como método didático, muitos/as profissionais da psicologia (ou não), que discutem sexualidade na escola, o fazem através de dramatizações de temas como: aborto, gravidez, homossexualidade, etc. Não estou aqui questionando o recurso didático – afinal, qualquer das abordagens apresentadas neste capítulo poderiam organizar “oficinas de sexualidade”, cuja dramatização poderia ser uma atividade. Estou questionando a forma como aspectos subjetivos da sexualidade são discutidos, “explicadas”, “tratadas” e “curadas” por essas atividades.

Um exemplo desse tipo de abordagem é o Grupo Exodus ¹⁶², ligado a Igrejas Cristãs Evangélicas. Sua concepção de reEducação Sexual é explicitada no artigo “*Os Homossexuais Podem Mudar?*” de autoria de Esly Regina Carvalho, onde são apresentados pressupostos que embasam a crença de que a homossexualidade não apenas se configura num mal indesejado, mas que por possuir causas distintas essas pessoas podem mudar e ser curadas através de terapias específicas.

Queremos oferecer esperança às pessoas que lutam com dificuldades em relação aos sentimentos homossexuais e a seus familiares. Também queremos apresentar uma postura de misericórdia e compreensão como modelo à igreja quando pastorea a pessoas que buscam ajuda com tais dificuldades (CARVALHO, 2004).

A ES colocada em prática por este Grupo se baseia nas idéias de Elizabeth Moberly que definiu as “causas” que levam à homossexualidade – no livro “*Homossexualidade: Uma Nova Ética Cristã*”. Essa autora questionou o entendimento de Freud, que explicava a dificuldade da pessoa em se relacionar com o sexo oposto como uma inconveniência originária em transtornos na primeira infância. Afirmou ainda, que a dificuldade e, portanto, a causa da homossexualidade, se radicava no relacionamento com o mesmo sexo, especialmente com o genitor do mesmo sexo (Moberley apud Carvalho, 2004).

Os efeitos dessa representação (acerca das “causas” da atração erótica e afetiva entre pessoas do mesmo sexo, sobretudo em relação aos homens), vão além de um simples direcionamento à uma suposta “terapia de cura”. Difunde-se o pressuposto de que o menino “deve receber de seu pai o amor, a aceitação e a confirmação necessários para desenvolver bem seu processo de crescimento psicosexual segundo seu gênero” (Carvalho, 2004). Se a figura do pai não conseguir essa aproximação com o menino (por ser pai ausente, pai violento, etc) pode ocorrer a “[...] falta de amadurecimento emocional psicosexual que pode levar a uma orientação homossexual” (Carvalho 2004).

¹⁶² “Exodus Latinoamerica é uma rede cristã de recursos e ministérios, cujo propósito é proclamar que existe libertação para aqueles que quiserem deixar a homossexualidade e outros problemas sexuais que dominam suas vidas. Declaramos que todos que quiserem se libertar devem arrepender-se e colocar sua fé em Jesus Cristo. Acreditamos que tal liberdade se experimenta de forma gradual e crescente, enquanto a pessoa adquire maturidade por meio de sua contínua submissão ao Senhor Jesus e Sua Igreja. Esse processo de transformação ajuda o indivíduo a deixar sua antiga identidade com o pecado e a aprender novas maneiras de relacionar-se consigo mesmo e com outras pessoas. Também buscamos motivar e capacitar o corpo de Cristo, para que restaurem a integridade sexual dos homens e mulheres que lutam contra a homossexualidade. Aos que se interessar por maiores informações podem solicitá-las a Exodus Internacional Latinoamérica, P.O. Box 26202, Colorado Springs, CO 80936, ou no Brasil, Exodus Internacional Brasil, Caixa postal 222, Viçosa, MG 36571-000”. Acesso em: 27 agosto 2004.

Paizinhos abracem seus filhos hoje, enquanto podem, porque senão, talvez eles cresçam e busquem os braços de outro homem (Poesia por Brad Sargent apud CARVALHO, 2004).

Para essa abordagem a “carência de uma relação positiva, íntima e satisfatória com o pai resulta num vazio emocional e necessidades insatisfeitas que a mãe não pode suprir porque isso é ‘coisa de homem’”. Assim, ao afirmar que a mãe (mulher), não apenas é incapaz de suprir a ausência do pai (homem) na educação da criança como também, muitas vezes, atrapalha e agrava o quadro por super-proteger o filho, o texto expressa um sexismo e uma misoginia evidentes. Esses argumentos vão de encontro com a representação hegemônica de “família estruturada” onde o desenvolvimento sadio da criança passa, necessariamente, pela presença do pai e da mãe, numa equidade de importância.

Observando a estrutura e a dinâmica familiares de nossa cultura, verificamos o grave problema que enfrentamos como sociedade. Lamentavelmente, a criação dos filhos (e a educação religiosa) foi delegada à mulher (CARVALHO, 2004).

Conseqüentemente, segundo este Grupo, o menino, diante do “vazio da identidade” resolve então, identificar-se com a figura feminina. Essa conclusão acerca da construção da identidade de gênero atrela duas identidades culturais (gênero e sexualidade) e considera que todos os homens homossexuais identificam-se com o feminino, ou seja, apresentam atitudes, trejeitos, atos ou preferências femininas ¹⁶³.

Neste Grupo, o processo psico-terapêutico é conduzido por um profissional da psicologia. Um enunciado importante dessa abordagem é que “ninguém nasce homossexual e por isso há tanta esperança de reverter a situação” (CARVALHO, 2004). No entanto a transformação não ocorre de um dia para o outro e outras “causas” para a homossexualidade são apresentadas.

[...] o processo de transformação tem *duas etapas*: um tempo de *terapia ou "cura"* (tratamento das feridas emocionais) e um período de *"aprendizagem" de condutas* que não foram adquiridas a seu devido tempo, tais como os modos de relacionar-se, que deveriam ter sido aprendidos, especialmente na adolescência, como por exemplo, o jogo de "sedução" do sexo oposto, vestir-se segundo seu gênero, os gestos, etc. (CARVALHO, 2004) (grifos meus).

Para Carvalho (e para essa Igreja), uma vez que a homossexualidade pode ser causada por uma ‘possessão demoníaca’ (ou um ‘desvio de conduta’, ou um ‘estilo de vida

¹⁶³ Parece que CARVALHO (2004) se preocupa mais em abordar a homossexualidade nos homens do que nas mulheres. Apenas um breve parágrafo explica que “Com as meninas pode acontecer algo parecido [...] Se a menina não fizer o processo de identificação com uma mãe que aprove e confirme sua feminilidade, o resultado pode ser o lesbianismo”.

alternativo’), a terapia ¹⁶⁴, além de buscar a transformação em certas áreas de nossa vida (na relação com o pai, no vínculo com a mãe, com as lembranças), deve “curar” as dificuldades emocionais. Para isso, ela pode necessitar também de ajuda espiritual ¹⁶⁵.

Essa abordagem, ao aglutinar aspectos causais e terapêuticos, tem sido adotada por igrejas que prometem “livrar” seus fiéis da homossexualidade baseadas na representação que confere ao direcionamento do desejo afetivo e erótico, não só o caráter de anormalidade, como também a possibilidade de cura.

4. A abordagem religiosa radical

Caracteriza-se pelo apego às interpretações literais da Bíblia, usando o discurso religioso como uma “incontestável verdade” na determinação das representações acerca da sexualidade “normal”. Presente em instituições e/ou em escolas religiosas, essa educação da vida sexual e afetiva de homens e mulheres costuma ocorrer em encontros grupais ou individuais, em estudos bíblicos ou em pregações coletivas.

Um exemplo do efeito desse discurso na vida dos sujeitos pode ser observado no filme “O Padre” ¹⁶⁶, em sua última cena – o momento em que o discurso religioso fica evidenciado pelo uso literal do texto bíblico por um homem (homofóbico), da comunidade, que resolve agredir verbalmente o padre Greg (que durante o filme tem sua homossexualidade revelada). O homem, aos gritos e em tom de confiante ironia, diz:

– Está na Bíblia. Você lê a Bíblia, seu pervertido? [Olhando para o padre Greg]. Está lá com todas as letras: ‘não deitarás com um homem como se fosse mulher. É uma aberração’ (Filme “O Padre” – cena final).

Daniel Helminiak (1998) já havia feito a crítica à interpretação literal da Bíblia. Para ele, embora as palavras bíblicas tenham um poder de encerrar qualquer discussão tão logo sejam proferidas, como se fossem sinônimos de “verdade” indiscutível ou “a última palavra sobre ética sexual” (p.15), elas são “culturalmente condicionadas” (p.12), possuem uma

¹⁶⁴ Entenda-se, também, a Educação Sexual.

¹⁶⁵ Para essa abordagem psico-terapêutica-religiosa “existem casos em que o problema tem uma origem oculta, isto é, um “inquilino” demoníaco. Se a causa é espiritual, segundo Carvalho (2004) a solução também o será, e isto traz um alívio imediato. No entanto, muitas vezes a condição não é somente espiritual: uma vez resolvido o problema espiritual, expulso o demônio, os problemas emocionais continuam. Por isso, se os sentimentos voltam, a pessoa possuída -- e os líderes cristãos -- não devem duvidar de sua salvação. Simplesmente deve buscar ajuda a nível emocional” (CARVALHO, 2004).

¹⁶⁶ “O Padre”, produção inglesa de 1995 (1h 43 min); Direção de Antonia Bird. Melhor filme inglês no Festival de Edinburg; Melhor filme do Júri Popular no Festival de Toronto. O filme narra a história de Greg, um padre católico que chega numa comunidade e se depara com uma série de questões (a não castidade de seu colega – o padre Matthew, incesto, o impasse do sigilo da confissão, a hipocrisia social) e entre elas, a descoberta pessoal e a revelação pública de sua homossexualidade.

história. Essa forma de interpretação serviu, e tem servido ainda hoje, não apenas para legitimar e acentuar a homofobia, mas também, ao longo da história humana, para justificar a segregação racial e a opressão sexista contra as mulheres presente na própria igreja cristã.

Dessa forma, os efeitos desse tipo de episteme, não atingem apenas as sexualidades subordinadas, como a homossexualidade. O uso literal da Bíblia tem sido usado, hoje, nas investidas pela manutenção da família patriarcal e da volta da “submissão” da mulher, tal como se dava nos tempos remotos das antigas escrituras. Em julho de 2004 o Vaticano apresentou publicamente um texto onde o Papa João Paulo II alerta sobre os perigos e sobre os exageros trazidos para o meio familiar pelas contestações do movimento feminista, sobretudo pelas críticas sociais que visibilizaram ao mundo as desiguais condições da mulher no meio social. O documento “*Carta aos Bispos da Igreja Católica sobre a Colaboração do Homem e da Mulher na Igreja e no Mundo*” foi contundente: ele afirmou que o Feminismo contribuiu para o surgimento de ideologias que levaram, não apenas ao questionamento do modelo biparental de família, mas à concessão de paridade entre a homossexualidade e a heterossexualidade e à compreensão de uma sexualidade múltipla e diversa (cf. SABINO, 2004, p.86).

No Brasil, além do fenômeno do crescimento das igrejas evangélicas, tem sido observado o surgimento de comunidades que apelam para um fundamentalismo católico oriundas do movimento de Renovação Carismática ¹⁶⁷.

A comunidade “Canção Nova” (fundada em 1978 ¹⁶⁸) é um exemplo. Com o objetivo de evangelizar através dos meios de comunicação, a comunidade promove a orientação de seus adeptos acerca da vida em sociedade com missas repletas de “hinos de louvor, orações fervorosas e pregações duras”... “Bíblias contra o peito, terços apertados entre os dedos” (LÍRIO, 2004, p.17 e 18). No centro de evangelização os adolescentes costumam vestir uma camiseta com as letras “PHN” (Por Hoje Não Vou Pecar) – nome do principal Programa de Rádio da comunidade que procura educar os jovens para que se afastem “das tentações da carne: drogas, bebidas e sexo fora do casamento” (LÍRIO, 2004, p.12). Também adepta ao

¹⁶⁷ De 13 a 19 de junho de 2004 uma delegação da CNBB (Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil) esteve no Vaticano pedindo orientação de como proceder em relação aos sacerdotes formados por esses movimentos de Renovação Carismática. Além de sugerir que um Bispo acompanhe o surgimento dessas comunidades, Roma sugeriu restrições: à glossolalia (oração proferida pelos padres em grandes missas coletivas, na “língua do espírito santo”); ao exorcismo e ao fanatismo (cf. LÍRIO, 2004, p.16-17).

¹⁶⁸ ‘Canção Nova’ – com sede em Cachoeira Paulista, Estado de São Paulo, administra 19 casas de missão espalhadas por cidades do Brasil, Portugal e Itália. [...] Nos últimos cinco anos tornou-se um fenômeno de comunicação em massa. [...] Desde 1996 obteve o primeiro canal de TV via satélite. [...] Possui 27 rádios AM e FM e 354 retransmissoras de tevê que alcançam 36% da população brasileira além de chegar aos Estados Unidos, países da Europa e da América do Sul (LIRIO, 2004, p.13-14).

programa de “abstinência sexual” (discutido, anteriormente, na Abordagem moral-tradicionista) difunde entre os jovens adolescentes “o slogan: ‘Castidade! Deus quer, você consegue’ [...]” (BARRETO, 2005, p.18).

Outra comunidade similar é a “Shalom” (hebraico = ‘paz de Deus’) com 34 centros de evangelização no Brasil e 300 grupos de oração ¹⁶⁹. Para aqueles que “deixam as casas dos pais, o emprego e os velhos hábitos mundanos” (LÍRIO, 2004, p.19) o celibato é o primeiro ensinamento e a eterna exigência. Durante três anos, entre a rotina de rezas e trabalhos comunitários, nenhum envolvimento afetivo é permitido para que se possa decidir qual o caminho a seguir: o sacerdócio, o casamento ou o celibato definitivo. A atividade sexual da comunidade é regulada:

Para os casados, castidade não significa ausência de sexo, mas buscar a pureza na vida em família. Nada de prática de sexo oral, anal ou uso de preservativos, coisas que ferem a Deus (LÍRIO, 2004, p.19).

Felipe Barreto (2005, p.18) afirma que em 1993, no Brasil, a Igreja Batista iniciou a campanha “Quem ama, espera” – já existente nos EUA, que “chegou a arrebanhar mais de 1000 mil jovens, mas foi perdendo força com o tempo”.

Parece que há certa similaridade, no tocante às condições históricas de possibilidade, que conferem uma aproximação entre as três últimas abordagens (a moral tradicionalista, a terapêutica e a religiosa radical). Para Weeks (2000, p.76) a partir dos anos de 1960, inúmeras reformas de cunho liberal, foram implantadas nos países ocidentais, com o intuito de regular a vida social e, todo esse movimento teve no “controle da permissividade sexual” sua principal justificativa. Promoveu-se uma “mobilização conservadora acerca de questões sexuais nos anos 70 e 80”, possibilitadas por algumas mudanças sociais entre elas: a ameaça à família; o questionamento dos papéis sexuais (promovido pelo feminismo); o ataque à heterossexualidade (pelos movimentos gays e lésbico na busca por igualdade); a ameaça aos valores (por uma Educação Sexual liberal); o surgimento do HIV/AIDS (WEEKS, 2000, p.76-77).

O avanço na organização de gays e lésbicas, ou dos movimentos feministas ou de mulheres, na conquista de seus direitos – e em consequência, forçando mudanças em muitos setores da vida – tem sido cada vez mais observado no contexto da sociedade civil e jurídica. Sobre isso Louro (2000c) afirma em relação aos homossexuais, que, se por um lado, se

¹⁶⁹ “Shalom” está localizada em Fortaleza, Ceará. Espalhou-se por quase todo o país (exceto os Estados do RS, AM, RR, RO, MG, MS) e nos países do Canadá, França, Suíça, Itália e Israel. No Ceará, administra 03 emissoras de rádio, uma escola, uma universidade e um hospital (cf. LÍRIO, 2004, p.19).

observa um abandono das “[...] formas de desprezo e de rejeição [...] ”(p.29), em sentido oposto, tem crescido a onda de reações de setores conservadores:

[...] essa mesma visibilidade tem acirrado as manifestações antigays e antilésbicas, estimulando a organização de grupos hiper-masculinos (geralmente violentos) e provocando um revigoramento de campanhas conservadoras de toda ordem (LOURO, 2000c, p.29).

Parece que a chamada “permissividade sexual e de gênero” despertou a extrema-direita conservadora que nas últimas cinco décadas tem demonstrado acirrado empenho em deter as conquistas civis e jurídicas de grupos que defendem identidades sexuais subordinadas, mas que não caracterizam suas lutas apenas no terreno do exercício sexual. O acesso material e a luta por significados representacionais também estão em jogo e tem merecido atenção especial dos movimentos internacionais de lésbicas e de gays. A retórica dos direitos humanos e o recrudescimento dos ataques aos sujeitos e identidades sexuais e de gênero subordinadas apontam para o que Guacira Louro chama de os “efeitos contraditórios” da visibilidade (LOURO, 2004b, p.207). A reação contrária à homofobia pode ser vista como um empenho, de certos setores sociais, na resistência à regulação da vida íntima das pessoas. Vários tipos de ações pedagógicas sobre a sexualidade, neste sentido, têm sido tomados como instrumentos onde a Educação Sexual parece estar fundamentalmente, implicada.

5. A abordagem dos Direitos Humanos

A partir dos anos de 1970, no ocidente, intensificaram-se as discussões acerca da exclusão social. Os movimentos sociais críticos e suas denúncias sobre as desigualdades chamaram a atenção para a inexistência da universalidade dos direitos humanos enfatizando a importância de estender a isonomia das leis aos sujeitos pertencentes aos grupos subordinados.

A utilização da expressão *exclusão social* nos contextos da vida subjetiva e material de homens e mulheres (e a conseqüente denominação de sujeitos “excluídos”), pode ser vista como recente – decorrente dos movimentos sociais emergentes, especialmente, a partir dos anos de 1980 ¹⁷⁰. Durante muito tempo as Ciências Humanas, Sociais e Educacionais utilizaram o termo “marginal”, não apenas para admitir a existência e permanência de conflitos seletivos em distintas sociedades, mas, sobretudo, para se referir àqueles sujeitos que

¹⁷⁰ Condições históricas e políticas de mudanças, numa demanda social provavelmente estimulada e articulada pelos movimentos de mulheres e feministas, possibilitaram (e talvez, “obrigaram”) a ONU decretar a Década das Mulheres, de 1975 (Ano Internacional da Mulher) a 1985, recomendando aos Países Membros a adoção de medidas públicas para reconhecimento e inserção das mulheres no contexto social.

ocupavam não o privilégio do “centro social”, mas sua margem. A tensão do termo reportava, também, ao seu significado negativo – favorecendo a associação daqueles sujeitos e de suas identidades com as representações de banditismo, delinquência e/ou vagabundagem.

Igualmente problemática foi a utilização massiva da palavra “minorias”. Mesmo se referindo aos grupos cujo aspecto identitário não assumia o *status* de ser hegemônico, reforçou a acomodação social na busca pela minimização do isolamento experimentado por esta suposta parcela populacional “numericamente inferior”. Da mesma forma, legitimou a representação de que tais grupos não eram merecedores de uma mudança social de inserção, sobretudo pela crença da natural condição de inferioridade de seus próprios sujeitos. A situação das mulheres exemplifica esse estado especialmente quando nos reportamos a história e percebemos o quanto nos foi negado de acesso social, em todos os níveis, baseado no argumento de uma inferioridade, incapacidade e destinos atrelados às construções/invenções culturais de um gênero. Um gênero fadado e destinado à reprodução, ao casamento, ao espaço doméstico e o conseqüente retardo no acesso à educação, à profissionalização e ao mercado de trabalho.

A representação de sujeitos “excluídos” provavelmente se originou no contexto da análise das desigualdades econômicas, sobretudo nos países do Terceiro Mundo, no final do século XX. Em 1974 a obra francesa ‘*Lês Exclus*’ definiu ‘os/as excluídos/as’ como aquelas pessoas concebidas como “resíduos dos trinta anos gloriosos do desenvolvimento econômico francês”; neste mesmo ano, no Brasil, Helio Jaguaribe afirmou que os excluídos se constituíam na ‘pobreza crescente’ resultante da crise econômica que se instalou no país a partir dos anos de 1980; nos anos de 1990, Cristovam Buarque afirmou que a exclusão social afetava a ‘paz social’ e podia confinar grande parte da população num ‘*apartheid*’¹⁷¹ informal’, numa separação social cada vez mais evidente, entre pobres e ricos (cf. FISCHER & MARQUES, 2001, p.01).

No contexto mundial dos países capitalistas ocidentais, o direcionamento dado, inicialmente, ao conceito e à compreensão de uma exclusão social atrelada a fatores econômicos, deveu-se em muito, a influência e ao poder de análise conjuntural baseadas no materialismo dialético. No entanto, mesmo reconhecendo a influência do marxismo no pensamento analítico contemporâneo, a ‘classe social’ não é a única identidade cultural

¹⁷¹ A palavra *apartheid* tem origem inglesa e foi criada em 1947. Significa 'separação', de apart 'separar' + -heid '-ção'; ação de separar (Houaiss, Dic. Eletrônico 1.0). “*Apartheid*” - regime de segregação das populações negra e branca, na África do Sul, instituído em 1960, com a cassação do Congresso Nacional, caracterizado pela política oficial de minoria branca daquele país. Em 1991, a aprovação da Constituição, findou esse regime que durou 31 anos.

constitutiva dos sujeitos sociais, nem tão pouco ocupa a centralidade dos processos de desigualdade e exclusão social para muitas pessoas. Para teorização pós-estruturalista, os sujeitos sociais, são constituídos por inúmeras identidades culturais (como a classe social, o sexo, o gênero, a nacionalidade, a raça, a etnia, a geração, a sexualidade, a religião, etc.). Essas identidades estabelecem entre si, interdependências e interfaces que podem ser convergentes ou divergentes, complementares ou excludentes, definindo o tipo de experiência social de cada pessoa. Por exemplo, para muitas mulheres, não é a classe o fator determinante de sua subordinação e/ou exclusão social, mas sim, o gênero; para outras pessoas pode ser a raça ou a sexualidade. Se entendermos que os sujeitos se constituem por múltiplas identidades, se torna inadequado eleger “uma” como “a” identidade explicativa universal – como o marcador central para compreensão dos mecanismos que levam as desigualdades sociais.

“Marginais”... “Minorias”... “Excluídos/as”... Todos/as construídos/as por um processo de segregação concebido não apenas sob o ponto de vista da inacessibilidade aos meios econômicos de subsistência (como ao emprego, aos bens e serviços decorrentes da renda), mas também, como a falta de acesso à segurança, à moradia, à justiça, aos direitos civis, à cidadania. Uma inacessibilidade decorrente, sobretudo, dos possíveis níveis de negatividade, no contexto social, cultural e político, das representações, dos significados culturais presentes e constituintes das identidades desses sujeitos.

É possível considerar o contexto educacional como campo, não apenas de produção e reprodução das representações excludentes, mas também como local de contestação e resistência de grupos subordinados. A posição de produção e reprodução da exclusão, que cada vez mais compromete politicamente a Escola com as mudanças sociais tem possibilitado, nos tempos recentes, discussões sobre o seu papel na aproximação e convergência entre os ‘direitos humanos’, a ‘cidadania plena’ e a ‘inclusão social’.

A suposta neutralidade política escolar é definitivamente posta em xeque. O momento atual aponta para um processo escolar, que em todos os níveis (inclusive nos cursos de formação de educadoras/res), esteja minimamente articulado com políticas públicas que possam combater e minimizar as injustiças e as desigualdades sociais. Neste sentido, é importante problematizar o entendimento de DIREITOS HUMANOS.

Pertencer à espécie humana é a condição universal a todas as pessoas do planeta, sejam elas brancos/as europeus, negros/as africanos/as, índios tupi-guarani, aborígenes australianos, esquimós da Groenlândia, etc. Por esse aspecto biológico, todos os homens e mulheres são, indiscutivelmente, seres humanos pois pertencem a espécie *Homo sapiens*

sapiens. No entanto, é possível dizer que poucos são aqueles e aquelas que detêm a condição, indiscutível, de serem, ao mesmo tempo, “seres humanos” e “seres de direitos humanos”.

Para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)¹⁷², o ‘humano’ teve como referência o sujeito tido como universal, ou seja, o sujeito homem, masculino, branco, adulto, heterossexual, de classe média, cristão, ocidental. Nos últimos 50 anos, a crítica contundente dos movimentos sociais (feminismos, movimentos de negros e negras, de gays e lésbicas, etc.) mostrou o evidente anacronismo político e histórico dessa Declaração, tanto sob o aspecto do sujeito-objeto de sua atenção, quanto, pela sua incapacidade em interferir nos mecanismos de desigualdade social. Tal análise foi flagrante, sobretudo nos países que excluíram dos benefícios de sua “lei”, o contingente de pessoas que hoje constituem os grupos de identidades subordinadas que reclamam por visibilidade e direitos civis, políticos, jurídicos, sociais.

O entendimento de uma “humanidade universal” começou a ser abalada a partir da metade do século XX, pela idéia de multiplicidade presentes nos movimentos de contestação e crítica social. O “homem” (substantivo masculino – único sujeito privilegiado, até então, da história), começou a dar lugar ao “humano” – reconhecido como um adjetivo que traz consigo uma pluralidade, até então, negada, excluída, ocultada. Num contexto histórico recente temos,

de um lado, o discurso hegemônico que remete à norma branca, masculina, heterossexual e cristã; de outro lado, discursos plurais, provenientes dos grupos sociais não hegemônicos que lutam para se fazer ouvir, rompendo o silenciamento a que foram historicamente submetidos (LOURO, 2000a, p.56).

Portanto, há um reconhecer que “ser humano” realmente não foi o único requisito para alguém ter “direito”. Era preciso ser “um tipo” de sujeito e ocupar o privilegiado *status* hegemônico. Certamente que esta condição não foi garantida por atributos naturais, ou pela “indiscutível” qualidade de sua essência, ou pela maioria numérica de seus sujeitos. O local socialmente privilegiado deste conjunto de identidades (que define “o tipo” de sujeito de

¹⁷² Esse documento, que em 10 de dezembro de 1998, completou 50 anos, foi elaborado em 1948, no período posterior a II Guerra Mundial – na época, chamado de Declaração Universal dos Direitos do Homem. “Em 13 de maio de 1996, o Brasil adotou PNDH (Programa Nacional de Direitos Humanos) – sendo um dos primeiros países do mundo a cumprir recomendação específica da Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, Áustria, 1993), atribuindo ineditamente aos direitos humanos o *status* de política pública governamental. Sem abdicar de uma compreensão integral e indissociável dos direitos humanos, o programa original conferiu maior ênfase à garantia de proteção dos direitos civis. O processo de revisão do PNDH I constitui um novo marco na promoção e proteção dos direitos humanos no país, ao elevar os direitos econômicos, sociais e culturais ao mesmo patamar de importância dos direitos civis e políticos, atendendo a reivindicação formulada pela sociedade civil por ocasião da IV Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em 13 e 14 de maio de 1999 na Câmara dos Deputados, em Brasília. O PNDH II foi lançado no dia 13 de maio de 2002, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, e deverá servir de parâmetro e orientação para a definição dos programas sociais a serem desenvolvidos no País até 2007 – ano em que se procederá a nova revisão do PNDH” (cf. <http://www.mj.gov.br/pndh/index.htm> capturado em 13 de maio de 2003).

direito) reflete o seu sucesso na disputa pela sua representação, num contexto discursivo, histórico e político. Estes sujeitos tiveram um “poder” que lhes garantiu o acesso material, a existência e a manutenção de sua representação como positiva e socialmente hegemônica. Este é o mesmo jogo de poder que assegura, não apenas a hierarquização dos diferentes, mas a definição dos incluídos e dos excluídos, a posição dos que serão visibilizados e dos que serão ocultados no âmbito social, em geral, e nos currículos escolares, em especial.

A partir da segunda metade do século XX, principalmente os movimentos sociais mostraram que os mecanismos de desigualdades e injustiças articulavam-se através de marcadores sociais, sobretudo, o sexo, o gênero, a sexualidade, a raça, a classe. Dentro desses marcadores, os homens e as mulheres, pertencentes às identidades subordinadas, tinham, não apenas seu estado de “sujeito de direitos” violado, mas também eram “vítimas” de específicos modos de discriminação, preconceito e violência, decorrentes de cada identidade cultural: às mulheres, o sexismo e a misoginia; aos gays e lésbicas, a homofobia; aos negros e negras, o racismo; aos pobres e migrantes, a xenofobia.

Na década de 1990 foram realizadas inúmeras conferências internacionais sobre temas diversos (a mulher, a criança, o racismo, o meio ambiente, os direitos humanos). Embora as conclusões e recomendações desses eventos não tenham tido força de lei, tiveram o mérito de garantir “legitimidades a determinadas demandas” e estabeleceram “um novo patamar ético” onde as diferenças decorrentes do sexo, do gênero, da raça e etnia, da idade, da sexualidade, da classe, da nacionalidade “deveriam ser reconhecidas como categorias fundamentais na definição de esferas específicas de respeito e proteção dos direitos individuais, deixando de ser variáveis de cidadãos de segunda categoria” (PITANGUY, 2002, p.114).

O ideal de vivência de uma cidadania ¹⁷³ plena, associada a luta pelo acesso aos direitos humanos ou pela inclusão social, apontou para uma necessidade de revisão conceitual. Além do já mencionado conceito de ‘humano’, a compreensão de ‘violência’ parecia que precisava ser contextualizada à luz das inúmeras formas que assume no social, assim como o reconhecimento de sua ocorrência, tanto no âmbito da esfera doméstica, como no âmbito da esfera pública. Para que os Estados pudessem assegurar às “vítimas” a proteção e o acesso à justiça, seria preciso igual ingerência jurídica nesses espaços, garantindo a

¹⁷³ Adoto as definições: Cidadania – qualidade ou condição de cidadão; condições de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política. Cidadão – indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos; aquele que goza de direitos constitucionais e respeita as liberdades democráticas (HOUAISS 1.0).

criminalização da violação do direito de preservação da integridade física, moral e mental de cada pessoa.

Nesta lógica, Jacqueline Pitanguy (2002) considera que a cidadania e os direitos humanos só podem ser assegurados na existência social, “na medida em que são enunciados em normas, legislações e tratados, configurando o espaço da cidadania formal” (p.111). Isso explica as recentes investidas, no âmbito legislativo, dos movimentos sociais de mulheres, de gays e lésbicas, de negros, de índios, de portadores de necessidades especiais, dos movimentos ecológicos, dos movimentos em favor das crianças, dos idosos, etc., em garantir a viabilidade jurídica de seus direitos, através da aprovação de leis.

No Brasil, quando o Programa Nacional de Direitos Humanos II (aprovado em maio de 2002), reconheceu a necessidade de “Proteção do Direito à Vida”, deixou clara a necessidade de garantir a segurança das pessoas e a luta contra a impunidade. Mencionou a preocupação com a violência urbana e rural, e reconheceu a necessidade em apoiar programas para prevenir a violência (de todos os tipos e níveis) contra “grupos em situação mais vulnerável”. Num incontestável reconhecimento daqueles grupos que ocupam o âmbito da exclusão social em nosso país, o documento “mostrou a cara” dos excluídos ao falar explicitamente de crianças e adolescentes, idosos/as, mulheres, afrodescendentes, povos indígenas, estrangeiros/as, refugiados/as e migrantes, ciganos/as, portadores/as de necessidades especiais, gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais.

Parece-me que uma Educação Sexual baseada nos princípios dessa abordagem é aquela que fala, explicita, problematiza e desconstrói, essas identidades “excluídas”.

6. A abordagem dos Direitos Sexuais

JORNAL	DATA	EDITORIA/SEÇÃO
FOLHA DE SÃO PAULO	08/06/2004	COTIDIANO

CIDADANIA

Prefeitura lança campanha pela diversidade Escolas municipais

"Aceitar é uma opção; respeitar é um dever".

A intenção dos organizadores é implantar nas escolas uma "pedagogia da diversidade", na qual os estudantes percebam que há pessoas diferentes que precisam ser respeitadas, sejam negros, amarelos ou deficientes.

"Nenhum professor poderá ficar omissos ou alheio diante de um aluno que esteja sendo humilhado por ser homossexual ou diferente dos outros".

Toda luta pelos **direitos sexuais** acontece na família, que ainda expulsa de casa o filho que se revela homossexual. (grifos meus).

A “Declaração dos Direitos Sexuais” foi elaborada no 13º. Congresso Mundial de Sexologia, realizado em 1997, em Valência (Espanha). Posteriormente foi revisada e

aprovada pela Assembléia Geral da Associação Mundial de Sexologia (WAS - *World Association for Sexology*) em 26 de agosto de 1999, no 14º Congresso Mundial de Sexologia (Hong Kong, República Popular China, de 23 a 27 de agosto de 1999).

Embora tenha sido elaborada no sentido generalizado, no que concerne as diversas identidades sexuais, a Declaração torna-se importante, sobretudo como um documento político, de reivindicações e conquistas, de reconhecimento e respeito, aos grupos e/ou sujeitos subordinados.

DECLARAÇÃO dos DIREITOS SEXUAIS 174

Os Direitos Sexuais são Direitos Humanos Fundamentais e Universais

Sexualidade é uma parte integral da personalidade de todo ser humano. Seu desenvolvimento total depende da satisfação de necessidades humanas básicas tais quais desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, carinho e amor.

A sexualidade é construída através da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais. O total desenvolvimento da sexualidade é essencial para o bem estar individual, interpessoal e social.

Os direitos sexuais são direitos humanos universais baseados na inerente liberdade, dignidade e igualdade de todos os seres humanos. Uma vez que a saúde sexual é um direito fundamental, então a saúde sexual deve ser um direito humano básico. Para assegurarmos que os seres humanos e a sociedade desenvolvam uma sexualidade saudável, os seguintes direitos sexuais devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos por todas as sociedades de todas as maneiras. Saúde sexual é o resultado de um ambiente que reconhece, respeita e exercita estes direitos sexuais.

1. O DIREITO à LIBERDADE SEXUAL – A liberdade sexual está relacionada à possibilidade dos indivíduos em expressar sua plenitude sexual. Contudo, isto exclui todas as formas de coerção, exploração e abuso em qualquer época ou situações na vida.

2- O DIREITO à AUTONOMIA SEXUAL, INTEGRIDADE SEXUAL e a SEGURANÇA do CORPO SEXUAL – Este direito envolve a capacidade de tomar decisões autônomas sobre a sua própria vida sexual num contexto de ética pessoal e social. Também se relaciona com o controle e o prazer de nossos próprios corpos livres de tortura, mutilação e violência de qualquer tipo.

3- O DIREITO à PRIVACIDADE SEXUAL – Este envolve o direito às decisões individuais e aos comportamentos ou condutas em relação a intimidade desde que não interfiram nos direitos sexuais dos outros.

4- O DIREITO a JUSTIÇA (equidade) SEXUAL – Este se refere a libertação de todas as formas de discriminação relacionadas a sexo, gênero, orientação sexual, idade, raça, classe social, religião ou incapacidades físicas ou emocionais.

5- O DIREITO ao PRAZER SEXUAL – Prazer sexual, incluindo o auto-erotismo, é uma fonte de bem estar físico, psicológico, intelectual e espiritual.

6- O DIREITO à EXPRESSÃO SEXUAL EMOCIONAL – A expressão sexual é mais do que prazer erótico ou atos sexuais. Os indivíduos têm o direito a expressar sua sexualidade através da comunicação, do toque, da expressão emocional e do amor.

7- O DIREITO a LIVRE PARCERIA SEXUAL – Isto significa a possibilidade de casamento ou não, de divórcio e do estabelecimento de outros tipos de associações sexuais responsáveis.

8- O DIREITO a FAZER ESCOLHAS REPRODUTIVAS LIVRES e RESPONSÁVEIS – Isto diz respeito ao direito em decidir ter ou não ter filhos, o número e o intervalo de tempo entre cada um e o direito ao pleno acesso aos métodos de controle da fertilidade.

¹⁷⁴ O texto, a seguir, é uma tradução minha (revisada por Guacira Louro) a partir do original, em inglês. Acesso em: 09 julho 2004. Disponível no site: <http://www.tc.umn.edu/~colem001/was/wdeclara.htm>. Em anexo, nesta tese, apresento os textos da Declaração dos Direitos Sexuais em inglês, espanhol, francês e italiano capturados no site <http://www.worldsexology.org>, em 23 de agosto de 2004.

9- O DIREITO à INFORMAÇÃO BASEADA na INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA – Este direito implica que a informação sexual deve ser gerada por uma pesquisa científica ética e difundida por meios apropriados a todos os níveis sociais.

10- O DIREITO à EDUCAÇÃO SEXUAL INTEGRAL – Este é um processo vitalício que se inicia com o nascimento e perdura por toda a vida e deveria envolver todas as instituições sociais.

11- O DIREITO à ATENÇÃO a SAÚDE SEXUAL – A atenção com a saúde sexual deveria estar acessível para a prevenção e tratamento de todas as preocupações, problemas e doenças sexuais.

Penso que esta abordagem tem trazido consigo um efeito, recente, no contexto da educação, das mídias, das instituições públicas, dos Conselhos Profissionais [médicos/as, professores/as, psicólogos/as, etc]: as discussões sobre ética sexual. Um fato paradigmático desse momento e que demonstra a prevalência do “direito à justiça (equidade) sexual” (Artigo 04) foi observado com a publicação, pelo Conselho Federal de Psicologia, da Resolução CFP nº. 001/99 (23/03/1999) que “*Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual*”. O documento recomenda, à todos/as os/as profissionais da psicologia no país que nenhuma pessoa deve ser submetida a qualquer tipo de “tratamento de cura” por desejar se relacionar afetiva e sexualmente com pessoa do mesmo sexo (FURLANI, 2003, p.155). Para Ana Bock (2001) “Os psicólogos deram, naquela data, um passo a mais na defesa dos direitos humanos e da igualdade social. Além disso, colocaram-se em dia com as leituras mais modernas da homossexualidade”.

A idéia de equidade sexual acompanha uma mudança epistêmica na área da sexualidade. Os “direitos sexuais” surgem (e ganham força) num contexto histórico onde se destaca, também, a força do discurso favorável aos “direitos humanos”. Os grupos subordinados que organizaram-se e mobilizaram-se politicamente nos movimentos sociais, sobretudo a partir dos anos 1950, contribuíram com o contexto e impulsionaram o posicionamento teórico/acadêmico dos ditos “especialistas das ciências” na revisão e modificação dos enquadramentos patológicos e definições de algumas “doenças”, antes usadas como justificativa à exclusão social e à privação dos direitos aos sujeitos discriminados¹⁷⁵.

Como seria uma pedagogia baseada nos “direitos sexuais”? Quais os debates pertinentes numa Educação Sexual que procura basear sua discussão da sexualidade reconhecendo os “direitos sexuais” como legítimos? Quais as diferenças na pauta curricular

¹⁷⁵ Somente a partir dos anos de 1980 é que instituições da saúde começam a rever os significados frente as sexualidades subordinadas: em 1985 o CFM - Conselho Federal de Medicina, no Brasil, considerou sem efeito o parágrafo 302.0 do Código Internacional de Doenças (CID), da OMS, que catalogava o “homossexualismo” como desvio e transtorno sexual. Em 1991, a Anistia Internacional passou a considerar violação dos direitos humanos a proibição da prática homossexual. Em 1993, a OMS tornou sem efeito o código 302.0 (que vigorava desde 1948) (FURLANI, 2003, p.154).

dessa ES quando se considera diferentes interesses no interior de diferentes identidades culturais: gays e lésbicas, mulheres negras, feministas, crianças e adolescentes, etc? Quais as identidades merecedoras de “direitos sexuais”?

Por exemplo, em relação às mulheres, se pensarmos no movimento feminista veremos que, mais intensamente a partir dos anos de 1970, esse baseou sua estratégia por mudanças sociais, em duas frentes: na primeira, de cunho epistemológico, buscando acirrar o debate acerca das concepções frente a sexualidade da mulher, denunciando a lógica reprodutiva como base da sexualidade normal ao mesmo tempo em que trazia à tona o princípio do “direito ao controle do próprio corpo”; a outra frente, de ordem política, definiu lutas sociais e jurídicas em favor da contracepção e da legalização e descriminalização do aborto.

Para o feminismo, o que estava em questão era a relação entre liberdade e exercício da sexualidade. É importante chamar a atenção para o aspecto histórico: esse debate nasce como uma demanda no campo da liberdade sexual, inclusive no marco da vivência da heterossexualidade (Maria Betânia ÁVILA, 2001).

Para Ávila (2001), nos anos de 1970, o feminismo no Brasil diferiu daquele desenvolvido nos EUA: aqui, havia maior ênfase no campo da liberdade reprodutiva decorrente da forte politização influenciada pelas discussões ligadas à desigualdade socioeconômica. A desigualdade e a exploração da mulher no controle da natalidade era uma questão política no âmbito da saúde pública. Para o feminismo questões como igualdade social, igualdade de gênero e igualdade de classe eram prioridades. Contudo, a autora lembra que os rigores do contexto político “fizeram com que se perdesse uma certa radicalidade do sentido da liberdade, tanto na vida reprodutiva quanto na vida sexual”.

A discussão sobre prazer e autonomia e o exercício mesmo da liberdade acabaram perdendo densidade no debate político. Evidentemente, havia uma premissa – ainda válida e importante – que se referia à impossibilidade de se pensar o exercício da liberdade em um contexto de desigualdade, pobreza, miséria e discriminação (ÁVILA, 2001).

Falar em “direitos sexuais” das mulheres é falar não só em questões de ordem biológica/reprodutiva (concepção, anticoncepção, aborto, tecnologias reprodutivas), mas também, em questões de ordem afetiva/prazerosa (ligados a representação de “liberdade sexual”). Se aspectos reprodutivos reportam à heterossexualidade (mas não exclusivos dela), outras identidades sexuais precisam ser enfrentadas: o lesbianismo e todas as

problematizações advindas das diversas posições de sujeitos ocupadas pelas mulheres em decorrência das intersecções entre raça, gênero, sexualidade, classe ¹⁷⁶.

Falar em "direitos sexuais" para o movimento gay e lésbico passa por alterar o contexto social que promove a exclusão social e a discriminação sexual. Garantir a visibilidade da diferença é uma estratégia mundial (as passeatas do Dia do Orgulho Gay [28 de junho]) bem como a aparição na mídia, em eventos culturais, em processos políticos lançando candidatas/os e forçando o "assumir" público de celebridades (para aquelas facções mais radicais do movimento). A luta jurídica consiste em alterar as Constituições Federais dos países incluindo a orientação sexual como um dos aspectos proibitivos à discriminação. No Brasil, a Câmara dos Deputados está apreciando, desde 1995, a Proposta de Emenda Constitucional nº. 139/95, da ex-Deputada Marta Suplicy, que visa incluir no artigo 5º a expressão "orientação sexual". Se a não discriminação por orientação sexual, não consta ainda na Constituição Brasileira, ela está prevista nas Constituições de vários Estados e na Lei Orgânica de muitos Municípios do país.

O GGB (Grupo Gay da Bahia), na pessoa do Profº. Luis Mott tem encabeçado a luta pelo reconhecimento da homofobia como crime, inafiançável, a exemplo da Lei do Racismo.

Outra agenda de luta política da comunidade gay brasileira passa pela aprovação do Projeto de Lei nº 1.151/95, que trata da "Parceria Civil entre Pessoas do Mesmo Sexo". Esta lei propõe que homens e mulheres gays, se assim o desejarem, tenham o direito à herança, a sucessão, a benefícios previdenciários, a seguro de saúde conjunto, a declaração de imposto de renda conjunta, ao direito à nacionalidade no caso de estrangeiros que tenham como parceiros cidadã ou cidadão brasileiro, a renda conjunta na compra de imóvel. O projeto não propõe dar *status* de casamento ao contrato de parceria, usar sobrenome do/a outro/a, mudar de estado civil na vigência do contrato, favorecer adoção, tutela ou guarda de crianças ou adolescentes em conjunto, mesmo que sejam filhos de um dos/das parceiros/as. A criação dessa lei, além de preservar os valores patrimoniais e o respeito aos direitos humanos fundamentais de gays e lésbicas, daria garantias totais a esse grupo de cidadãos/dãs, hoje

176 A sexualidade, cada vez mais, vem sendo discutida nos encontros internacionais promovidos pelas Nações Unidas que, ao destacarem as frentes de ação aos projetos, nos diversos países, traçam uma cartografia dos direitos sexuais das mulheres: violência sexual, escravidão sexual e prostituição forçada (consideradas violações dos direitos humanos das mulheres na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, Viena/Áustria (1993); saúde sexual no contexto dos direitos reprodutivos (Conferência Internacional de População e Desenvolvimento, Cairo/Egito, (1994); a Conferência Mundial sobre a Mulher, Pequim/China (1995), lutou, sem êxito, para incluir a não discriminação por "orientação sexual" como na Plataforma de Ação (Seção de Direitos Humanos). No entanto, o texto final fez uma menção à sexualidade no contexto da saúde, afirmando que "as mulheres devem ter o direito de realizar escolhas sexuais livres de discriminação, coação e violência".

alijados de seus direitos pela inexistência de um recuso jurídico legal – embora garantidos pela esparsa jurisprudência.

A regulamentação da lei de redesignação de sexo e mudança de registro civil para transexuais é outro ponto reivindicatório da agenda homossexual. Até o ano de 1997, no Brasil, era proibida a cirurgia de mudança de sexo. Naquele ano, o Conselho Federal de Medicina, através da Resolução 1482/97 regulamentou as condições para a cirurgia transgenital, bem como, definiu aspectos legais e éticos, atrelando-a somente aos hospitais universitários (hospital-escola), a título de pesquisa científica e, sem o caráter financeiro. Hoje, após a cirurgia, processos judiciais específicos visando a alteração do registro civil, permite que transexuais obtenham nova carteira de identidade com nome adequado ao novo sexo e ao novo gênero.

E, pensar em “direitos sexuais no âmbito da infância e da adolescência? O primeiro ponto seria o “direito à Educação Sexual”. A exclusão social da infância e da adolescência, tem sido apontada, mais enfaticamente, sob o ponto de vista da violência, seja ela econômica, física, emocional, moral, material. Mais especificamente associada a sexualidade, a vitimização sexual infanto-juvenil tem ocupado a mídia e alertado a humanidade, em situações sexuais como: exposição de seus corpos, submissão física, abuso sexual, pedofilia, pornografia, prostituição e turismo infantis.

7. A abordagem emancipatória

A obra de Karl Marx (1818-1883) mudou drasticamente as opiniões sobre a sociedade humana, causando grande impacto no pensamento social e político contemporâneo. O marxismo --- também conhecido como *materialismo histórico*, *materialismo dialético* ou *socialismo científico*, desenvolveu-se a partir de uma crítica à tradição racionalista. Para Marx, a análise social, apenas no nível do plano das idéias, do espírito e da consciência humana, não era suficientemente crítica para explicar a sociedade e as relações humanas. “A verdadeira origem dessas idéias estaria na base material da sociedade, em sua estrutura econômica e nas relações de produção que esta mantém” (JAPIASSU & MARCONDES, 1990, p. 162). A exemplo da Psicanálise (de Freud), o marxismo significou uma nova forma de compreender a natureza do conhecimento. Nos anos de 1930, surge Teoria Crítica ¹⁷⁷ da

¹⁷⁷ A expressão Teoria Crítica surgiu, em 1937, no texto (*Teoria Tradicional e Teoria Crítica*) de Max Horkheimer (1895-1973) publicado na “Revista de Pesquisa Social” (editada de 1932 a 1942) – publicação oficial do Instituto de Pesquisa Social (fundado em 1923) em Frankfurt, Alemanha. Esse Instituto tinha como

Sociedade, desenvolvida pelo marxismo da Escola de Frankfurt que se voltou para a análise da sociedade industrial, do capitalismo avançado e de sua produção cultural. A partir de seus pressupostos foi-se adequando ao estudo reflexivo dos sistemas educacionais culminando na chamada Teoria Crítica da Educação.

Foram Max Horkheimer e Theodor Adorno (juntamente com Herbert Marcuse e outros), que na Escola de Frankfurt, reforçaram a compreensão que “a finalidade da Teoria Crítica é a emancipação e o *esclarecimento*. Ela busca tornar os agentes cientes de coerções ocultas, libertando-os; com isso, os deixa em condições de determinar onde se encontram seus verdadeiros interesses” (GEUSS, 1988, p.91). A Teoria Crítica

não pode se conformar senão na *prática* transformadora das relações sociais vigentes. As ações a serem empreendidas para a superação dos obstáculos à emancipação constituem-se em um momento da própria teoria (NOBRE, 2004, p.11; 26; 32).

“A orientação para a emancipação é o primeiro princípio fundamental da teoria crítica” (NOBRE, 2004, p.32). Essa orientação para emancipação “exige um comportamento crítico relativamente ao conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender” (NOBRE, 2004, p.33). Este seria o segundo princípio fundamental da teoria crítica.

José Ayres (1997) afirma que a emancipação é o que deve nortear toda ação educativa e, defende uma “pedagogia para a emancipação”. Seus princípios básicos seriam:

[...] 1. eleger como *principal adversário*, não a ignorância, mas a barbárie, isto é, o impulso de *supressão violenta, inclusive intelectual de toda forma de alteridade*; (grifos meus).

2. mover-se num equilíbrio entre adaptação e crítica, isto é, *a educação deve capacitar ao individuo o estar no mundo concretamente posto*, ao mesmo tempo que *estimular seu inconformismo, sua capacidade de recriação deste mundo*; (grifos meus).

3. orientar-se positivamente pelo ideal de *superação da ‘auto inculpável menoridade dos homens’*, ou seja, pelo propósito de *favorecer em cada um a aptidão e a coragem de servir-se do entendimento sem a necessidade da tutela de outro*” (AYRES, 1997, p.104). (grifos meus)¹⁷⁸.

No Brasil, foi a partir do debate sobre educação popular que começou a entrar na pauta pedagógica e política, a idéia de uma “educação emancipatória”. Paulo Freire formulou

objetivo “promover, em âmbito universitário, investigações científicas a partir da obra de Karl Marx (1818 – 1883)” (NOBRE, 2004).

¹⁷⁸ “Kant constantemente usava o conceito de ‘menoridade’ para designar o homem dominado ou submetido aos ditames da paixão sensível, da barbárie ou da ausência de uma ética e filosofia referenciada na racionalidade. A menoridade corresponderia o esclarecimento [...] Esse seria o papel da educação [...]” (NUNES, 2003, p.12).

a "pedagogia do oprimido" baseada numa "educação libertadora" que foi amplamente utilizada, quer seja no âmbito da escolarização formal, quer seja nos sindicatos, nos partidos políticos ou nos movimentos sociais. As idéias freireanas serviram de inspiração às lutas por uma sociedade brasileira mais consciente e menos desigual... Uma teoria indissociada de uma prática política por mudança.

Na primeira de suas grandes obras (*"Educação como prática da liberdade"* [1967]¹⁷⁹) Paulo Freire desenvolve idéias, anteriormente, propostas em sua tese intitulada *"Educação e a atualidade brasileira"*. A obra propõe uma prática dialógica e anti-autoritária. Enfatiza que a primeira é uma ação pedagógica para a liberdade, mas sua viabilização só é possível em uma sociedade em que as condições sociais, políticas e econômicas lhes sejam favoráveis. Portanto, sugere mudanças sociais. Trata-se do primeiro dos seus livros publicados no Brasil e nele já se percebe o compromisso com uma "pedagogia do oprimido" e as bases de uma filosofia da educação.

Em a *"Pedagogia do oprimido"* (1974)¹⁸⁰ "tornar-se sujeito pleno" é "aprender a pronunciar a sua própria palavra". A comunicação autêntica, estabelecida pelo diálogo, é que transforma a pessoa em "criadora e sujeito" de sua própria história. O processo educativo não é um empreendimento neutro. O processo educacional que leva a dominação foi denominado de Freire por "educação bancária" (rígida, autoritária e antidialógica). Nela o/a professor/a transfere seu saber aos/as alunos/as que são passivos/as. No entanto, a educação pode, também, libertar e, para isso, ela deve ser crítica, flexível, participativa e dialógica. Esta é a "educação libertadora". Nela, professores/as e alunos/as buscam, juntos, o conhecimento. Esta "pedagogia do oprimido" é que pode desvelar a realidade opressora em sua totalidade, tornando o sujeito consciente da situação da exploração em que vive, e, pela luta, transformar sua realidade.

Em 1987, juntamente com o educador americano Ira Shor, Paulo Freire publica *"Medo e Ousadia: o cotidiano do Professor"*. Os autores traçam um diálogo onde "conversam sobre o ensino libertador e o método dialógico, examinam os limites existentes entre educação e mudança social e traçam paralelos entre a pedagogia libertadora no Brasil e nos EUA" (MARRACH, 1987). Tudo gira em torno da tentativa em responder: o que é ensino libertador e como o professor se transforma em educador libertador? Termos-chaves da obra de Paulo

¹⁷⁹ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Esse livro foi publicado, pela primeira vez, 1965, durante o seu exílio no Chile, e editado no Brasil, em 1967.

¹⁸⁰ "Pedagogia do Oprimido" – livro escrito, no Chile, em 1968, e publicado pela primeira vez no Brasil, em 1974. É o livro mais conhecido de Paulo Freire, traduzido para o sueco, norueguês, finlandês, dinamarquês, flamenco, grego, árabe, chinês etc.

Freire como “diálogo e processo de conhecimento”, “linguagem e transformação social”, “medo e liberdade”, “educação e consciência” são examinados a luz do cotidiano da sala de aula. Embora Paulo Freire defina sua pedagogia como “libertadora”, (ele quase não utiliza a palavra emancipação), ela se assenta na “consciência” como forma de “liberdade” como forma de “transformação social”. É possível ver como a teorização crítica marxista está presente em sua obra.

Hoje, no Brasil, observa-se um crescimento da “educação emancipatória” em muitas áreas e níveis do conhecimento. Provavelmente a primeira instituição escolar a assumir, oficialmente, o “paradigma emancipatório de Educação Sexual” foi a UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), desde 1994, quando criou o curso de Especialização em Educação Sexual. Hoje, essa abordagem também está presente na formação de pedagogas/os nas disciplinas de Educação Sexual (obrigatórias e optativas) no curso de graduação em pedagogia (presencial e à distância) daquela instituição de ensino superior.

A produção acadêmica pelo grupo de pesquisa da UDESC tem sido significativa. Inúmeros trabalhos, oriundos de pesquisas com o enfoque emancipatório, têm sido apresentados em congressos e eventos universitários nacionais e internacionais ¹⁸¹.

Sônia Melo (2002), no encarte do Ensino à Distância referente à Disciplina “Educação e Sexualidade”, em seu capítulo II (*Educação Sexual e seus paradigmas*) afirma que este é um modelo que pretende “compreender o ser humano em sua totalidade” onde a sexualidade é uma dimensão que o constitui “como cidadão pleno [...]”(MELO, 2002, p.37). Sob o ponto de vista pedagógico, assim se manifesta a estudiosa:

[...] uma abordagem de Educação Sexual emancipatória é visualizada como uma intervenção qualitativa, intencional, no processo educacional [...] que busca desalojar certezas, desafiar debates e reflexões [...] contribuindo na busca pela cidadania para todos (MELO, 2002, p.37-38).

O documento não explicita os pressupostos teóricos que alicerçam tal episteme. No entanto, é possível perceber em seu texto a busca de uma tentativa em caracterizar tal abordagem de ES como sendo “sócio-histórico-crítica” (MELO, 2002, p.38). Percebe-se a influência marxista em algumas passagens do documento, como, por exemplo, quando apresenta a compreensão de que [...] somos seres humanos dialeticamente vistos como seres únicos [...] (MELO, 2002, p.37); ou quando chama a atenção para a forma de olhar para a realidade social que deve ser compreendida como uma “[...] dimensão estrutural dialética da

¹⁸¹ No contexto da Educação Sexual também tem se destacado na divulgação dessa abordagem o Prof^o. Dr^o. César Aparecido Nunes. De formação filosófica, o docente tem produzido livros e vídeos sobre a pedagogia emancipatória para discussão da sexualidade na escola.

produção da vida social” (MELO, 2002, p.38). Essa abordagem entende o contexto social como sendo ”repressor” da sexualidade, ao mesmo tempo em que afirma haver a necessidade de se “lutar pela liberdade”, admitindo-a como desejada e possível ainda que o texto mencione a “busca da utopia da emancipação” (MELO, 2002, p.38). A “emancipação” só seria possível a partir da “consciência”:

[...] devemos buscar o despertar da consciência crítica, possibilitando aos indivíduos escolherem seus caminhos sem amarras, sem medos, e com conhecimento de sua importância nas diversas relações sociais (MELO, 2002, p.38).

A idéia de revelar e desvelar os mecanismos de opressão também está presente quando afirma:

Uma abordagem emancipatória pressupõe *desvendar* esses modelos e projetar a ruptura de ordens estabelecidas, na busca de um novo que aponte para uma sociedade nova que (p.39) *estabeleça a igualdade*, atendendo a diversidade cultural, como uma nova compreensão da dimensão sexualidade como parte *indissociável dos direitos humanos* no processo de construção da cidadania (MELO, 2002, p.39-40) (grifos meus).

Para esta abordagem, a construção da cidadania “se inicia com a formação da identidade – quem sou eu?” (p.40) e a representação de sujeito-pleno está atrelada à “liberdade de escolha” (p.41) – que a Educação Sexual emancipatória deve proporcionar. Em linhas gerais é possível afirmar que a idéia de emancipação preconizada por esta vertente acadêmica está associada ao esclarecimento (consciência) que remeterá à liberdade de escolha individual. Para NUNES (2003) a Filosofia deve ser considerada como “a expressão do *máximo de consciência possível* que uma época ou período histórico tem sobre si mesmo [...] (grifos do autor) (p.27; 36)” e uma ‘ética da emancipação’:

A participação social e o princípio da liberdade foram reduzidos à dimensão do consumo e à virtualidade da era de comunicação global. [...] Importa recuperar o espaço político de ação transformadora da realidade e revitalizar os canais de participação e humanização do homem, a saber, a razão comunicativa, a reapropriação intersubjetiva da fala autêntica e a capacidade solidária e dialógica de construir formas de emancipação e dignidade humana (p.47).

A “Declaração dos Direitos Sexuais” é então adotada por esta abordagem que se define como: “a mais nova expressão de uma vertente pedagógica mundial de Educação Sexual emancipatória” é “o entendimento dos direitos sexuais como direitos humanos universais” (MELO, 2002, p.43). Dessa forma, se referindo à Declaração e “adotando-a”, afirma que ela “é uma expressão coletiva mundial muito viva e marcante de um novo paradigma emancipatório de vida e de Educação Sexual” (MELO, 2002, p.44).

Ao articular a “Declaração dos Direitos Sexuais” com a concepção emancipatória de Educação Sexual pretendida, Melo (2002, p.48) reporta-se, sobretudo, ao Artigo 10 da Declaração, entendendo-o como “O Direito À Educação Sexual Compreensiva”. Toda a discussão apresentada em Melo (2002), iniciada na seção 04 intitulada “*Direitos à Educação Sexual Compreensiva na Escola*”, procurará mostrar como uma “Educação Sexual compreensiva” pode estar “calcada num paradigma emancipatório” (MELO, 2002, p.50). No entanto, no meu entendimento, tal embasamento teórico se dará a partir de um entendimento incompleto do texto original, em inglês, sobretudo no significado da palavra “*comprehensive*”.

Partindo do texto original, o Artigo 10 (*The right to comprehensive sexuality education*) me parece que, ao ser traduzido, deveria se conferir à palavra “*comprehensive*” o entendimento de uma educação integral, ampla, completa – o que pode ser observado nas traduções dos países de língua espanhola, italiana e francesa, respectivamente: “*El derecho a la educación sexual integral*”; “*Il diritto all'educazione sessuale integrale*”; “*Le droit à une éducation sexuelle complete*” (grifos meus às palavras integral e completa) ¹⁸².

No entanto, o referencial Melo (2002) traduziu o Artigo 10 como uma Educação Sexual “compreensiva” e não “integral”. Qual seria o significado, o sentido da palavra “compreensiva” na educação emancipatória? Ela seria sinônimo de uma Educação Sexual “tolerante”, “plena de conhecimento” ou de “consciência”? Ser “compreensivo/a” com o quê? Com conteúdos, informações? Ou, ser “compreensivo/a” com quem? Que sujeitos seriam merecedores de compreensão? A compreensão seria com estilos de vida, vivências da sexualidade, práticas sexuais?

O documento (MELO, 2002) não aponta para essas questões... Ele é mais pragmático do que filosófico. Seu objetivo de ser propositivo parece ser mais forte do que o empenho na explicitação do que venha a ser essa “educação compreensiva”. Quando o documento apresenta etapas de implantação de “Projetos de Educação Sexual Compreensiva” no âmbito escolar, ao seu final, ao se referir aos instrumentos pedagógicos afirmará que: Os projetos

[...] apenas farão sentido se forem uma real vontade política da comunidade de buscar mudanças e vivenciar novos paradigmas educacionais que respeitem a dignidade humana. Só assim estaremos dando sentido a essa educação (MELO, 2002, p.58).

Um suposto entendimento de “integralidade” vai aparecer, nessa abordagem, quando o documento tanto explicita seu entendimento do que seja uma “Educação Sexual

¹⁸² As Declarações dos Direitos Sexuais, nas respectivas línguas, encontram-se, integralmente, em anexo, nesta tese.

Compreensiva”, quanto visibiliza os sujeitos a quem ela é destinada, ou seja, crianças e adolescentes. O capítulo III [“Direito à Educação Sexual Compreensiva na Infância e na Adolescência” (p.63)] mostra que é essa a “meta maior”, ou seja, “atender nossas crianças e nossos adolescentes em seu direito a uma educação integral, que, assim ser entendida, não pode negar a sexualidade” (MELO, 2002, p.65).

Essa abordagem, ao admitir a sexualidade (e seus sujeitos) como uma dimensão “reprimida” histórica, social e politicamente, assume a “hipótese repressiva” (contestada por Foucault) como base explicativa de seus argumentos. Sobre isso, Deborah Britzman (2000) se posiciona: “a hipótese repressiva está na base de modelos críticos de Educação Sexual, modelos que vinculam o sexo com *emancipação, libertação e domínio do próprio destino*” (p.99) (grifos meus). No entanto, a autora nos lembra que Michel Foucault assenta sua “História da Sexualidade” precisamente na crítica à hipótese repressiva, ou seja, ele questionou a idéia do sexo reprimido. O sexo, ao contrário, ao ser colocado no discurso “[...] se tornou vinculado à dinâmica do aparato ‘saber/poder/prazer’” (BRITZMAN, 2000, p.99).

Muitas tem sido as instituições de Ensino superior no Brasil que, mesmo timidamente, possuem docentes que realizam pesquisa e produzem textos que aludem à pedagogia emancipatória ¹⁸³. Mas há também enfoques mais amplos que consideram outras identidades culturais (além da classe social). É o que pode ser observado em trabalhos que problematizam o contexto econômico e educacional no capitalismo pós-moderno, como o de Neise Deluiz, Wânia Gonzalez e Beatriz Pinheiro, no artigo “Ongs e Políticas Públicas de Educação Profissional: Propostas para a Educação dos Trabalhadores”. As autoras afirmaram:

Nessa perspectiva, *uma concepção emancipatória da educação profissional* envolve uma nova pedagogia: que *enfoque as relações entre conhecimento e poder* para além dos limites da produção econômica, *incluindo* a discussão das *formas de poder manifestas no capitalismo* contemporâneo, tais como as *ligadas à etnia, à raça, ao gênero, à sexualidade e de sua relação com o conhecimento* (DELUIZ et al., 2005) (grifos meus).

¹⁸³ Localizo duas referências neste sentido: a primeira, em 1999, no Projeto de Pesquisa “(Re)invenção da escola pública: a sexualidade e a formação continuada dos jovens professores”, Maria Amelia Gomes de Souza Reis, afirma: “Tenho por objetivo desvelar os mecanismos de poder e saber que perpassam pela Educação Sexual escolar, praticada dentro de uma compreensão bio-reprodutivista, e que produzem sujeitos a-críticos e a-históricos, mas que, ao mesmo tempo, produzem espaços de luta e resistência em busca da emancipação, acompanhando os jovens professores em suas teorizações numa proposta de formação em serviço” (URJ - Universidade do Rio de Janeiro, CCH, Escola de Educação, Departamento de Didática). A segunda, no curso de Pós-Graduação *Lato sensu* (Especialização em Educação) na Universidade Federal de Lavras (MG), no ano de 2003, a aluna Rosilane A. de Carvalho, tendo como Orientadora a Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro Andrade, defendeu a monografia “Diferentes olhares para textos do livro didático em busca de uma Educação Sexual emancipatória”. Mary Figueiró (2001) ao mencionar a “abordagem emancipatória” como a adotada por alguns estudiosos da Educação Sexual no Brasil, confere ênfase ao comprometimento político inerente à ela e afirma, ser esta [emancipatória] “uma denominação bastante apropriada” (p.109).

Mesmo tendo como referência a ênfase o contexto da produção econômica, o trabalho de Deluiz (et al., 2005) considera outras categorias de análise da vida social (como etnia, raça, gênero e sexualidade) que aparecem como igualmente fundamentais à problematização desejada. Tal articulação essas autoras definem como sendo “uma nova pedagogia” o que me parece apontar para uma mais abrangente e contextualizada abordagem emancipatória.

8. A abordagem *Queer*¹⁸⁴

Quando, nos seminários oferecidos pela Prof^a. Dr^a. Guacira Lopes Louro, durante este doutoramento, discutimos as contribuições da teoria *queer* à educação, intrigou-me, em especial, o texto de Débora Britzman (1995). Nele reconheci uma tentativa de refletir sobre a possibilidade de a teoria *queer* estar presente num trabalho prático no âmbito escolar (como um princípio “inspirador” e como integrante de um conjunto de atitudes e posturas frente ao conhecimento e aos sujeitos). O desafio que a autora apontava pareceu-me compreensível, para quem (como eu), atuava profissionalmente na área de formação de pedagogas/os e educadora/res sexuais.

Reconheço que tentar enquadrar a teoria *queer*, mesmo numa pedagogia que se proponha ser não-normativa, pode não apenas parecer uma impossibilidade... Mas uma heresia. Sem dúvida, hesito... E tomo emprestado de LOURO (2004) o questionamento:

Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode articular-se com a Educação, tradicionalmente o espaço da normatização e do ajustamento? (p.47).

A questão então está posta: A teoria *queer* pode tornar-se pragmática? Como se daria uma Educação Sexual baseada nos pressupostos críticos da teoria *queer*? Como a teoria *queer* pode estar presente na formação das/os educadoras/res sexuais? Pode uma professora se autodenominar “educadora *queer*”? Buscando caminhos a estas questões é que apresento a discussão a seguir, por certo não no sentido de consagrar uma “abordagem *queer* à Educação Sexual”, mas vendo a possibilidade de instigar discussões acerca de posturas e encaminhamentos pedagógicos tendo o referencial *queer* como um ponto de partida provocador, capaz de tornar o ato pedagógico da ES infundavelmente provocativo e instigante.

¹⁸⁴ No Brasil, a primeira publicação acerca da teorização *queer* voltada à Educação, em livro único, foi editada em 2004. Trata-se de “*Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*”, da Prof^a. Dr^a. Guacira Lopes Louro que pode ser considerada a pioneira neste assunto, sobretudo por “institucionalizar” a temática, na Linha de Pesquisa: Educação e Relações de Gênero, no Programa de Pós-graduação em Educação, da UFRGS, mostrando como as questões levantadas por essa teorização podem ser consideradas politicamente relevantes aos cursos de formação de educadoras/res.

Como comentei anteriormente, nesta tese, o contexto atual das discussões de gênero e sexualidade pode ser compreendido como resultante da influência das mudanças sociais e teóricas, ocorridas no mundo Ocidental, nos últimos anos, proporcionado, especialmente, pelas contribuições oriundas de movimentos políticos de contestação da dita “normalidade”, (como o feminismo, os movimentos gay e lésbico, movimentos raciais e étnicos, os movimentos ecológicos).

Louro (2001b) afirma que, hoje, as representações que as históricas “minorias” assumem no contexto social são resultantes tanto do discurso dominante, como, também, das próprias representações oriundas do interior dos seus movimentos que, pela visibilidade, gozam ora da aceitação ora do recrudescimento da rejeição social de setores tradicionais (p. 542). Para a autora,

[...] o grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vem sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira (p. 542).

Pode-se dizer que as reflexões e críticas advindas do movimento de liberação gay, do feminismo lésbico contribuíram para o surgimento da teoria *queer* na medida em que algumas de suas análises possibilitaram o rompimento com os modelos que buscavam definir e legitimar uma única identidade homossexual. A política da identidade, desenvolvida até então, passou a ser criticada pela perspectiva *queer*, na medida em que essa deixava de fora certos sujeitos que não faziam parte de um pretense modelo identitário de homossexualidade, então hegemônico, construído pelo movimento gay e lésbico. Por exemplo, travestis, *dragg queens*, sadomasoquistas, além de não possuírem um mesmo *status* de reconhecimento identitário, eram também vítimas de preconceito e exclusão dentro do próprio movimento. A teoria *queer* irá questionar não apenas o caráter fixo desta suposta “identidade homossexual”, como seus limites e suas fronteiras. Com isso, substitui-se a visão de uma identidade fixa e única por uma política da diferença – conceito central também dentro do pós-estruturalismo – caracterizando um novo momento: uma política pós-identitária ¹⁸⁵.

¹⁸⁵ Louro (2001b) apresenta um panorama histórico do discurso político e teórico no movimento homossexual, nas últimas três décadas, apontando para a tentativa reguladora de se determinar uma representação ‘positiva’ para identidade gay baseada na “escolha do objeto amoroso” (p.544) (alguém do mesmo sexo) como definidor da identidade sexual. Este modelo parece não ter sido o suficiente para explicar, por exemplo, os grupos que se definem pelo tipo de práticas sexuais (os/as que praticam o sadomasoquismo), ou os grupos que escorregam nas fronteiras de gênero (os/as transexuais) ou o grupo que não direciona de modo fixo o seu objeto de desejo (como os/as bissexuais).

A análise foucaultiana das “inter-relações do conhecimento, poder e sexualidade foram o mais importante catalisador intelectual da teoria *queer*” (SPARGO, 1999, p.08). Para a autora, Foucault não é a origem da teoria *queer* nem é a teoria *queer* o destino do seu pensamento, entretanto, ele demonstrou como uma série de discursos sobre a sexualidade foram construídos pela humanidade ao longo de sua história, proporcionando o movimento intelectual que “culminou no atual momento *queer*” (p.10).

Diferentes vozes dentro do próprio movimento homossexual continuavam denunciando uma excludente política da identidade pondo em dúvida a necessidade de uma identidade unificada. A epidemia do HIV, no início dos anos 80, mostrou a fragilidade do discurso político identitário voltado a esta unidade, anteriormente, pretendida. O momento histórico, negativamente, acentuou a homofobia, a discriminação, a intolerância e a violência aos gays. Em contra partida, redes de solidariedade foram sendo formadas, a partir de uma nova identidade baseada no compartilhamento dos efeitos decorrentes da AIDS. “[...] Agora os discursos se dirigem menos às identidades e se concentram mais nas práticas sexuais” (LOURO, 2001b, p.545).

Portanto, a teoria *queer* surge da cultura intelectual gay e lésbica¹⁸⁶ a partir da metade da década de 80, do século passado, inspirada, especialmente, pela crítica aos modelos de definição das identidades sexuais e de gênero (como estáveis e fixas); ela é desenvolvida pela “vertente pós-estruturalista francesa” e inspirada “na desconstrução como um método de crítica literária e social” (SEIDMAN apud LOURO, 2001b, p.546-547).

O termo *queer*, nos países de língua inglesa, sempre foi usado como expressão da homofobia para humilhar e envergonhar pessoas definidas como esquisitas, estranhas, ou seja, por apresentarem suas identidades sexual e de gênero fora dos padrões da “normalidade” instituída e esperada. O termo posicionava essas pessoas como “diferentes” dentro de uma estrutura discursiva baseada na heteronormatividade. Para Spargo (1999), o termo “*queer*” pode ter a função de substantivo, adjetivo ou de verbo; “em cada caso é definido contra o ‘normal’ ou a normalidade” (p.09).

A teoria *queer*, portanto, recusa, rejeita a posição de um essencialismo sobre a identidade sexual; ela admite os predicados normativos e homofóbicos construídos historicamente sobre o termo *queer*, fazendo disso, uma humorada afirmação paródica dessa inscrição negativa. Ao utilizar o termo *queer* (a princípio negativo e pejorativo) esse grupo marca uma resistência e uma proposital ironia à heteronormatividade. Por todo esse caráter

¹⁸⁶ Em especial, no interior dos estudos e teorizações gays e lésbicos, nos EUA e Inglaterra, consolidando-se como campo de estudo nos anos de 1990.

irreverente, fora da norma, contra qualquer enquadramento e/ou classificação é que pergunto: A teoria *queer* pode se constituir numa abordagem da Educação Sexual? (ou pode sugerir uma abordagem?). Essa tentativa seria uma ousadia, uma presunção, uma incoerência ou uma impossibilidade?

Poderíamos pensar que, sob o ponto de vista conceitual, a teoria *queer* que vai além da análise e da crítica das identidades e diferenças sexuais. Podemos falar em epistemologia *queer*, ou seja, “uma forma de pensar”, “um modo de produzir, articular e problematizar o conhecimento”.

A teoria queer permite pensar a ambigüidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação (LOURO, 2004a, p.47) ¹⁸⁷.

Esse processo de “provocar outro modo de conhecer e de pensar” torna a teoria *queer* “uma política de conhecimento cultural” (LOURO, 2004a, p.60). Neste sentido, a epistemologia *queer* pode ser transferida para qualquer categoria de análise sócio-cultural, uma vez que sua premissa básica (rejeitar qualquer forma de normatividade) se presta tanto às discussões sexuais (que a originaram), como também as questões racial, étnica, colonial, de gênero, geracional, etc. Trata-se de uma atitude intelectual, investigativa e crítica, de recusa a um sistema de significação normativo. Sobre isso, Britzman (1995) é enfática “[...] o *queer* e a teoria, na Teoria *Queer*, significa ações, não atores. Ele pode ser entendido como um verbo ou como uma reação citacional que significa mais do que o significante” (p.153).

Suzanne Luhmann (1998) ao considerar o espaço escolar como local das diferenças, pergunta “como imaginar uma pedagogia *queer*?”, questionando, a partir da existência dessa pedagogia, se “ela seria sobre e para os/as estudantes *queer* ou para os/as professores/as *queer*?” Ou ainda, “ela seria uma questão de currículo *queer* (métodos educacionais adequados aos conteúdos *queer*) ou ensino e aprendizagem *queer*?” E conclui perguntando “O que a teoria *queer* oferece às pedagogias que desejam práticas emancipatórias?” (p.141). Parece que o caráter polêmico, contestador e inconformado das teorias críticas emancipatórias encontra nas perturbadoras e irônicas proposituras *queer* uma convergência coerente. Sobre “classificações”, Louro (2004a) enfaticamente afirma que “são improváveis” (p.51).

Tal pedagogia não pode ser reconhecida como uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária. Ela escapa de enquadramentos. Evita operar

¹⁸⁷ A autora afirma, em relação a teoria *queer*: “[...] Para educadores e educadoras [...] o caminho talvez seja o de ampliar o sentido da teoria para além da conotação sexual e de gênero e voltar-se para um jeito *queer* de pensar a educação, o conhecimento, o poder e a construção das identidades” (LOURO, 2004b, p.211).

com os dualismos, que acabam por manter a lógica da subordinação. (LOURO, 2004a, p.47).

Mas, como, no âmbito pedagógico, entraria em ação um currículo *queer*?

Em seu livro “*Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*”, Guacira Louro (2004a) joga com o significado cultural do verbo “estranhar”. Para ela, a questão produtiva posta pela teoria *queer* à Educação é a possibilidade de “estranhar o currículo”, ou seja, “um movimento de desconfiar do currículo (tal como ele se apresenta)”. Desconcertá-lo... Transtorná-lo... Ou seja,

[...] colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele ‘corpo de conhecimentos’; enfim fazer uma espécie de enfrentamento das condições em que se dá o conhecimento [...]? (LOURO, 2004a, p.64).

Talvez, “o modo *queer* de pensar” possa nos apontar algum caminho. Discuti, no capítulo 02, desta tese, que a ignorância de certas identidades subordinadas e de seus sujeitos tem sido significada por estudiosas *queer*, “como um efeito do conhecimento, de fato, como seu limite, e não como um estado originário ou inocente” (BRITZMAN, 1995, p.154). A ignorância explicitaria “[...] uma dinâmica ativa da negação, uma recusa ativa da informação” (FELMAN apud LUHMANN, 1998, p.149) e, segundo Luhmann (1998) precisamos “compreender a ignorância não como carência de consciência, mas como uma resistência ao poder do conhecimento” (p.150).

Mas, poderia a ignorância ser desconstruída na Educação Sexual? Desconstruir a ignorância poderia ser interpretada como uma forma de levar a teoria *queer* para a prática da escola? Neste caso a inclusão curricular de conteúdos que expressassem a experiência gay e lésbica contrapondo com a heterossexualidade, seria uma solução a essa ignorância?

Em relação a essa questão, a teoria *queer* vem sinalizando para o rompimento do modelo normal heterossexual de análise e para a legitimação das identidades sexuais e de gênero. Para Louro (2001b) “[...] segundo os teóricos e teóricas *queer* é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão” (p. 549). Parece que esta inclusão curricular das representações de gays e lésbicas pode ser vista como uma estratégia possível de agir contra a homofobia, da mesma forma que pode ser vista como uma estratégia de subversão, conforme alerta Luhmann (1998, pg.146). Mas não é suficiente!

A instabilidade, proporcionada pela teoria *queer*, atua especialmente no sistema discursivo em que vivemos, onde cada identidade sexual (homo, hetero ou bissexual) é construída através do eixo sexo/gênero, claramente identificável e interdependente, pois se

espera a convergência lógica entre um CORPO SEXUADO (que deve ser macho-homem ou fêmea-mulher), sua IDENTIDADE DE GÊNERO (masculina ou feminina) e seu OBJETO DE DESEJO (dirigido ao sexo oposto). A teoria *queer* caracteriza-se por “uma coleção de compromissos intelectuais com a relação existente entre sexo, gênero e desejo sexual” (SPARGO, 1999, p.09) ¹⁸⁸.

Penso que certa subversão, no âmbito social e escolar, já ocorre através da gradual visibilidade *queer*, quer seja ela do ativismo gay e lésbico, dos estilos de vida *queer*, das práticas sexuais *queer* e das identidades *queer*. Esta visibilidade é fundamental para subverter a dicotomia sexo/gênero heteronormativa, mostrando uma infinidade de estranhos arranjos de identidades e de estilos *queer*, o que possibilita uma desestabilização do entendimento de que as configurações de gênero e do desejo são únicas ou fixas, até mesmo no contexto das identidades marginais. Neste sentido, o “modo *queer* de pensar” tanto abalaria questões de ordem conceitual e reflexiva envolvidas na produção dos discursos que definem essas representações acerca das identidades, como facilitaria seu processo de desconstrução. Talvez, a partir do “olhar *queer*” pudéssemos perguntar: Como cada representação (do normal e do anormal) é criada e/ou recusada? Como cada representação marca as posições dos sujeitos no âmbito escolar e social? Como seria possível subverter essas posições de sujeito? Seria o caso de redefinir sua representação?

Esta ênfase de “redefinição de representações” como estratégia, contudo, sofre limitações e esbarra na estratégia intelectual da própria teoria *queer* (ser contra qualquer imposição, norma ou padrão fixo). Portanto, parece que o que deve ser “ensinado” não é qualquer tipo de nova identidade (esse processo se mostraria interminável). O que interessa é discutir como cada identidade é construída, (des)valorizada, assumida ou não, e desconstruir o processo que estabelece a normalidade. Assim, uma postura pedagógica, baseada numa atitude *queer*, poderia ser, rigorosamente, contra qualquer forma de normatização da sexualidade. Os procedimentos didático-metodológicos buscariam intervenções críticas ou subversivas das relações opressivas no âmbito do espaço escolar, entre a sexualidade heteronormativa e os regimes dos gêneros, na tentativa de demonstrar como a produção da normalidade é intencional, histórica, política e, sendo assim, instável, contingencial e mutável.

Penso ser importante reforçar o caráter reflexivo da teoria *queer*, que no meu modo de ver, é anterior e superior a qualquer tentativa de definir posturas metodológicas fixas. Entendo que o foco da teoria *queer* na educação é o constante questionamento e crítica ao pensamento

¹⁸⁸ Sobre essa premissa que atrela um sexo, a um gênero e este a uma dada sexualidade, e suas implicações ver LOURO (2004, p. 65 e p.80).

normativo que permeia os currículos escolares, em geral, e às representações da sexualidade e do gênero, em particular. Neste sentido, posso dizer que a teoria *queer* pode ter uma lógica – a de problematizar as redes de poder e os interesses que definem as representações negativas, inferiores e propositalmente excluídas dos currículos, acerca do gênero e da sexualidade.

Quando Britzman (1995) afirma que o ‘estudo dos limites’ (visto como um método de reflexão) consiste em exercitar a capacidade de perceber como o pensamento é formado, ou seja, “o que torna algo pensável”, me sugere a necessidade de se duvidar, constantemente, da relevância e da valoração social de algumas identidades. Como, no âmbito da cultura, algo é considerado relevante/valorizado, enquanto que seu “diferente” é considerado irrelevante/desvalorizado?

Neste sentido, a teoria *queer* pode ser vista como aquela que apresenta (como método?) a estratégia de confrontar explicações de ordem essencialistas e construtivistas, tão comuns nas explicações acerca das questões das diferenças. Isto porque são essas explicações e esses modos de pensamento e significados, que tornam “reais” as representações que definem, segundo Judith Butler (2000) os “corpos que pesam” --- aqueles que têm sua devida importância social, quer seja sob o ponto de vista sexual, de gênero, racial, étnico, geracional, etc., e que são construídos nas relações de poder que podem ser problematizadas pela postura crítica de uma pedagogia *queer* escolar, na atitude da/o educadora/or.

Para Britzman (1995), na Teoria *Queer*, a normalidade (o estado normal) é uma ordem conceitual que rejeita imaginar como real a possibilidade do “outro”, precisamente porque a produção da diversidade é central para ela própria se auto-reconhecer (pg.157). Na ação pedagógica educacional, estar atento e apontar para essa produção da normalidade permite-nos considerar, de modo simultâneo: “as ‘instáveis relações diferenciais’ entre aqueles que transgridem o normal e aqueles que trabalham para ser reconhecidos como normal” (p.157). Isso torna inevitável o entendimento de identidade como sendo aquilo que se estabelece sempre em um processo de relação, nunca isolada de seu outro.

Luhmann (1998) lembra que “gays e lésbicas educam nossas crianças” quando introduz a reflexão sobre a possibilidade da “teoria *queer* ser trazida à pedagogia” (p.142). A existência de educadoras/res gays e lésbicas é tão convenientemente ignorado no espaço social e escolar quanto conteúdos gays e lésbicos nos currículos oficiais. Para Luhmann trata-se de uma evidência da:

marginalização dos sujeitos gays e lésbicos na escola, em sua desigualdade e invisibilidade [...]. Os efeitos prejudiciais da representação ausente podem ser minimizados pela inclusão de conteúdos gays e lésbicos como remédio

contra homofobia, auto-estima e presença segura dos/as *queer* em sala de aula (p.143).

Provocando a constatação de uma aparente contradição, nesta lógica, pergunto: como pode um currículo escolar excluir deliberadamente uma identidade por considerá-la inferior e negativa (a homossexual) se ela é fundamental para a consolidação da identidade normativa (a heterossexual)? Como pode a Educação discursar sobre sua importância nos processos de combate às desigualdades sociais, na busca pela proclamada cidadania plena, se o seu currículo não oferece aos alunos/as e as professoras/res as representações de todas as identidades? Sobre este aspecto Louro (2004a) se manifesta:

Uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o *processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades* (pg.48). (grifos meus).

Quando falo em incluir representações positivas da identidade gay e lésbica nos currículos escolares admito que possam surgir outros impasses: Que representação é essa? Quem a define? Para Luhmann (1998), um caminho a seguir seria contestar a representação gay como pertencente a uma pessoa “doente, sexualmente pervertida, infeliz e anti-social” (pg.143). Qual modelo de “representação positiva” seria apresentado, na medida em que há ampla diversidade na própria identidade gay? Isso torna qualquer modelo altamente contestável mesmo no interior das comunidades gay e lésbica e por certo, na própria teoria *queer*.

Mais do que combater a homofobia ou auxiliar na auto-estima gay e lésbica pela inclusão de temas, ou aumentar sua visibilidade, ou contribuir para representação de pluralidade sexual, etc., a teoria *queer* quer indagar que condições tornam possíveis as aprendizagens de certas identidades e não de outras. O que é possível tolerar de conhecimento e por que a ignorância é buscada como estratégia de defesa, de preservação e de deliberada recusa de outras identidades? No jogo das identidades, que “eu” é fixado e que “eu” é negado? Que “outro” é fixado e que “outro” é negado?

A pedagogia poderia começar questionando: Como nós adquirimos o conhecimento e como este saber é produzido na inter-relação entre professor-texto-aluno? Penso que esta visão supera a idéia de que na educação se dá transmissão do conhecimento e tira, também, do/a professora/or, o *status* de ser aquele/a único/a que detém o conhecimento. Segundo Felman (apud Luhmann, 1998, p.148) – “ensinar é... não a transmissão do conhecimento já

feito. Ela é, antes, a criação de uma nova condição do saber, a criação de uma disposição original de aprendizagem”.

Na introdução de seu artigo, ao mencionar o estado generalizado de desconhecimento (ou surpresa) de seus colegas ao ouvirem a expressão “teoria *queer*”, Britzman (1995) questiona os motivos pelos quais, para muitos, é impensável que as experiências de gays e lésbicas possam estar presentes no currículo escolar. E pergunta: “que espécie de diferença poderia ela fazer para todos numa sala de aula se a escrita gay e lésbica fosse colocada livremente longe das confirmações da homofobia, das malícias da inclusão ou como um evento especial?” (p.151).

Essa teórica *queer* é enfática ao dizer que “[...] a ausência da teorização gay e lésbica na educação é colocada na tensão com a crítica cultural e trocas históricas que concerne a constituição dos corpos do conhecimento e do conhecimento dos corpos” (p.151). Para ela, a contribuição da teorização *queer*, demandada pelos movimentos de direitos humanos gays e lésbicos, tende a provocar uma “redefinição de família, das economias públicas do afeto e das representações e do direito de um dia-a-dia não organizado pela violência, exclusão, medicalização, criminalização” (p.152). Essa teorização apontaria, ainda, para “a estabilidade e campos fundamentalistas de categorias como masculinidade, feminilidade, sexualidade, cidadania, nação, cultura, alfabetização, maioria sexual ¹⁸⁹, legalidade, assim por diante; categorias que são completamente centrais nos caminhos nos quais a educação organiza o conhecimento dos corpos e os corpos do conhecimento” (p.152).

¹⁸⁹ A “idade do consentimento” difere em muitos países: Holanda (12); Espanha (13); Itália, Alemanha e Canadá (14); França (15); Inglaterra e no Japão (16); Estados Unidos (14 a 18, dependendo do Estado). No Brasil, o entendimento jurídico acerca da “idade do consentimento sexual” se dá na legislação sobre o casamento, portanto, atrelado a heterossexualidade. Hoje, casamentos legais no Brasil são possíveis a partir dos 16 anos (quando autorizados ou consentidos pelos pais ou se autorizados por um Juiz); casamentos abaixo de 18 anos, se válidos, trazem emancipação automática pela Lei. A idade do consentimento (ou idade da maioria sexual) indica a idade mínima legal a partir da qual um adolescente pode ter sexo com um parceiro maior de 18 anos que, atualmente, no Brasil, é de 14 anos (se autorizado ou consentido pelos pais). O Código Penal (Artigo 225) estabelece que o Estado não pode iniciar uma ação legal em crimes sexuais; ela deve ser iniciada pela própria vítima ou pelos pais da vítima (quando tratar-se de um menor). Considerado um ato de natureza privada (não pública) o sexo é parte da vida privada do cidadão. Somente quando não aprovado pelos pais é que a relação sexual com menores (entre 14 e 18 anos) pode ser objeto de apreciação pela Justiça, sob o argumento de sedução (se direcionado a uma moça virgem) e/ou de corrupção de menores (em qualquer caso). Não há referência às relações homossexuais na Lei. A “idade do consentimento” refere-se não apenas à conjunção carnal (pênis na vagina), mas também a todas as formas de “atos libidinosos” (sexo oral e anal, manipulação e/ou contato da boca com os seios e a vagina, e a masturbação do outro). Alguém pode ser processado pelos pais de um menor em caso de realizar qualquer destes atos libidinosos com o menor (e não apenas no caso da conjunção carnal). Namorar e beijar são permitidos em todas as idades e não são suscetíveis à restrição legal (do namoro não se presume o sexo). Por outro lado, a prostituição e a pornografia (e até atuar em cenas de sexo em filmes não-pornô) são proibidas para todos os menores abaixo de 18 anos, mesmo quando emancipados por casamento ou por qualquer outro motivo. Fontes: Códigos Civil e Penal Brasileiros, disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm e <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Decreto-Lei/Del2848.htm>. Acesso em: 27 agosto 2004.

Emmanuel Levinas (apud Britzman, 1995) usa o termo “a dignidade da inteligibilidade” quando discute a possibilidade de postura prática de inserção da reflexão *queer*, no âmbito escolar:

trabalhar dentro dos termos da teoria gay e lésbica permite a consideração de dois tipos de suporte pedagógico. Um é fazer pensar eticamente sobre que discursos da diferença, escolhas estão nas salas de aula, na pedagogia e como a educação pode pensar sobre isso. Um outro é pensar as estruturas da contradição/desaprovação/negação dentro da educação ou a rejeição --- quer seja curricular, social ou pedagógica --- para empenhar uma percepção traumática que produz o sujeito da diferença como uma quebra/ruptura/um rompimento com o exterior do estado normal (p.152).

Para Britzman (1995) a introdução da teoria *queer* na educação vai muito mais além de trazer e tornar acessível o conhecimento dos sujeitos gays e lésbicos. Ela “requer um projeto ético que se inicia ao engajar a diferença como um campo de politicalidade e comunidade” (p.152). Neste sentido, parece-me que talvez o primeiro aspecto de uma pedagogia *queer* escolar consista na crítica desconstrutiva da educação dominante que apresenta a heterossexualidade como a identidade hegemônica, compulsória e incontestável. Segundo Louro (2001b) “uma pedagogia e um currículo conectados à teoria *queer* teriam de ser, portanto, tal como ela, subversivos e provocadores” (pg.551). Essa Educação Sexual poderia começar por apresentar-se como perturbadora das “verdades” que definem os campos de produção e reprodução de relações desiguais de poder e de legitimação das hierarquias sexuais e de gênero.

Antes da pausa silenciosa...

Na escola (mas não apenas nela) as identidades sexuais e de gênero estão sendo constantemente produzidas. As instituições públicas e as mais diversas mídias também estão impregnadas (e são produtoras) de representações acerca das sexualidades e dos gêneros. A Escola lida, o tempo todo, tanto com facetas mais conservadoras e moralistas da sociedade, quanto com as suas vanguardas transgressoras. Para Debbie Epstein e Richard Johnson (2000) “no geral, os debates públicos sobre a sexualidade estabelecem os parâmetros do que é possível ou permissível nas escolas” (p.26). Mesmo que existam diversas formas de conceber, organizar, planejar e “fazer” a Educação Sexual, os efeitos desta educação estarão diretamente ligados aos conhecimentos que são veiculados e ao comprometimento político (ou não) com os mecanismos de poder social que instauram as desigualdades.

Britzman (2000, p.102) fala em um “modelo preventivo de Educação Sexual” a partir do comentário sobre o livro “*Culturas Sexuais e Culturas de Adolescentes*”. Tal livro reúne artigos que “discutem os efeitos sociais – de exclusão e normalização em termos de uma Educação Sexual que tem como norma a sexualidade branca, de classe média e heterossexual” (BRITZMAN, 2000, p.102). Para ela numa “Educação Sexual preventiva” os saberes estariam organizados em três frentes: a prevenção de dano corporal (DSTs e gravidez precoce), prevenção e proteção contra homofobia, racismo e o ceticismo; prevenção de estereótipos de gênero e incapacitações físicas.

O importante é perceber que existe uma relação direta entre a forma como certa identidade e certo sujeito é representado e a história de construção dos saberes de sua(s) representação(ões). Todo saber é construção. A constatação dos saberes hegemônicos e/ou da existência de desigualdades sociais não justifica a paralisia educacional, pois é o discurso que inventa, que constrói as representações acerca dos gêneros e das sexualidades, que regula, exclui, normatiza... Mas que também re-inventa, desregula, inclui, pluraliza.

Diante do universo de identidades sexuais e de gênero que ficam à margem da norma, limitada, mas hegemônica que privilegia a heterossexualidade, Britzman (2000) fala da “Educação Sexual socialmente relevante”, ou seja, a que considera que todas identidades são construídas e significadas na história, por relações desiguais de poder. “Os esforços pedagógicos poderiam, então, deixar de utilizar o saber para controlar identidades específicas [...]” (p.106). Seu “currículo consistiria em incitar identificações e críticas” oferecendo novas e outras questões, e “não em fechá-las” (p.106).

Parece-me que uma atitude nesse tipo de educação seria a problematização das formas culturais que criam e instalam o sexismo, a misoginia, o racismo, a homofobia. A autora caminha no sentido de questionar os saberes hegemônicos que instauram as “verdades” numa cultura hegemônica:

Mas devemos também começar a admitir que essas suposições devem ser forçadas a questionar a afirmação de que existe uma forma cultural apropriada, de que existe uma idade apropriada e, na verdade, a própria idéia de relevância cultural, pois são esses os construtos que proíbem o pensamento de que a sexualidade é movimento e de que os corpos viajam (BRITZMAN, 2000, p.107).

Essa “Educação Sexual socialmente relevante”, de que Britzman (2000) fala, necessariamente, constitui pedagogicamente, uma recusa “aos fundamentos do eugenismo e da higiene social” (p.107). A inclusão no currículo das discussões acerca do caráter histórico da sexualidade, para a autora, pode ser vista como um “projeto ético de incitação ao cuidado de si” (p.108).

Algo similar é visto quando Richard Parker (2000), ao se referir a pesquisa, contemporânea, sobre sexualidade, afirma ser importante reconhecer e considerar às contribuições do conhecimento produzido no interior de quatro movimentos sociais: “a revolução sexual, o feminismo, a liberação gay e o movimento de direitos civis”, que confeririam, segundo o autor, à atividade investigativa, “uma perspectiva mais politizada” (p.139). Argumentando sobre o potencial caráter de mudança social (e eu diria, por que não?, educacional) Parker (2000) comenta:

[...] o *ativismo gay* iniciou um questionamento mais amplo dos pressupostos heterossexistas da lei, da ciência, da psicologia e das teorias de parentesco. Combinado com o *feminismo*, esse movimento gerou formas alternativas de perceber e incorporar a sexualidade, bem como a coesão e o desejo políticos necessários para alterar as normas e os valores ocidentais sobre a sexualidade. O *movimento negro* de reivindicação de direitos civis aumentou a consciência de que as ideologias da sexualidade estão carregadas de pressupostos sobre raça, classe e nacionalidade (PARKER, 2000, p.140) (grifos meus).

A partir desses pressupostos, voltando-me ao meu *corpus* de análise, posso afirmar que nas Coleções problematizadas não se identifica uma abordagem única e exclusiva que possa ser considerada central na Educação Sexual por elas pretendida, ainda que, em ambas, se revelem indícios de uma pedagogia crítica e liberal. Na definição de temas emergenciais, ambas as coleções refletem as condições de possibilidades históricas do tempo presente, conforme procurei articular na seção “*Condições de possibilidades para ES*”, neste capítulo.

Destaco como aspectos observáveis e relevantes da ES proposta nas coleções estudadas:

- a representação e o entendimento dos relacionamentos a partir da afetividade;
- o reconhecimento e o respeito à diversidade sexual;
- a explicitação dos padrões esperados para os gêneros como resultantes de processos construtivos da cultura;
- a sugestão de outras formas de viver a masculinidade e a feminilidade a partir da ênfase concedida ao companheirismo e a equidade;
- a visibilidade de identidades subordinadas, sobretudo o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo;
- o entendimento de que há uma sexualidade infantil e que essa deve ser discutida na escola como integrante curricular.
- o posicionamento da criança como sujeito de direitos sociais e pedagógicos. Neste sentido, a criança tem direito a uma ES que deve estar contextualizada com as atuais discussões e problemáticas referentes à infância.

A ES proposta por esses livros foi marcada pela difusão de distintos discursos. Ainda predomina a tônica biológica/reprodutiva, no entanto, uma abordagem ética (voltada à visibilidade, ao reconhecimento e ao respeito à multiplicidade sexual) pareceu também estar presente.

Mas, efetivamente, a quem se endereça a Educação Sexual presente nas duas Coleções? Parafraseando Elizabeth Ellsworth (2001): “Quem estes livros pensam que você (criança) é”?

Segundo o conceito de “modos de endereçamento” (ELLSWORTH, 2001), sempre há, por parte de quem produz certo artefato cultural (no caso o livro paradigmático), uma necessidade de um tipo de comunicação (o texto – visual, imagético, textual, ilustrativo...) considerada importante para audiência (as crianças) e tida como imprescindível à ela ¹⁹⁰.

¹⁹⁰ Ellsworth (2001) desenvolveu estudos na área do cinema e trabalhou com o conceito de ‘modos de endereçamento’. Seu interesse foi analisar os significados contidos nas produções cinematográficas e discutir ‘para quem’ se dirige os textos filmicos – que audiência é essa. O termo “modos de endereçamento” foi uma expressão criada nos anos de 1970 no interior da teoria filmica e se resume na pergunta que responde a questão: “Quem esse filme pensa que você é?” (ELLSWORTH, 2001, p.11). Esse “quem” trata-se de “um receptor ideal, imaginário, a quem a obra se direciona” (p.42). Ao presumir seu receptor ele anuncia como gostaria que ele fosse e incita-o a tornar-se aquilo que o artefato cultural quer que ele seja. Há, portanto, uma dimensão pedagógica evidente (latente, inerente) no “modo de endereçamento” o que me parece, portanto, um conceito produtivo para

Cada artefato considera o tipo de público que quer atingir e conquistar. Cada artefato é produzido pensando num tipo próprio de audiência a ser conquistada. Ele não apenas considera “quem” você é, mas ele “constitui” esse “quem” pressupõe. Os livros paradidáticos, portanto, podem ser pensados e produzidos a partir de um tipo de criança e a partir de um tipo de infância e eles, certamente, pressupõem (e constituem) um tipo de Educação Sexual. Distintos modos de endereçamento estão nos livros e irão atuar de alguma forma sobre as crianças que preconizam e que, simultaneamente, produzem.

As múltiplas representações contidas nos textos das Coleções, além de promoverem pedagogias das sexualidades e dos gêneros nos ajudam a responder a questão: “que criança é essa?”. No entanto, poderíamos perguntar: Que identidades culturais estão incluídas ou são excluídas das representações presentes nos livros? Que conteúdos/informações as crianças ‘podem’ receber e quais elas ‘não podem’? Que estratégias metodológicas são usadas para interpelar essas crianças e o que tais estratégias nos dizem sobre elas? Que tipo de Educação Sexual é essa? Quais os princípios norteadores dessa educação? Que conteúdos ela privilegia? Que conteúdos ela exclui? Como as discussões apresentadas estão articuladas com um contexto mais amplo, histórico, extra-escolar?

Utilizei o conceito de ‘modos de endereçamento’ para, no capítulo 5 (“*Nada de confusões!*”) discutir a resistência ao conhecimento, muitas vezes presente na ES, sobretudo quando educadoras/res pasmam diante da afirmação “a informação apenas não muda comportamento”. Naquela seção discuti como eu havia me inquietado com o fato das duas Coleções ocultarem o nome do agente causador da AIDS – o HIV e os possíveis efeitos daquela estratégia pedagógica. Mas as estratégias podem falhar. Afirmei, então, que a criança que lê, manipula, brinca e estuda com o livro paradidático nunca é exatamente, apenas ou totalmente, “quem ele pensa que ela é”. Quanto mais distante estiver a relação entre “quem o livro pensa que eu sou” e “quem nós pensamos que somos”, mais chances terá o processo de endereçamento de “errar seu alvo”.

Ellsworth (2001) vai afirmar que é necessário, portanto, haver uma “‘negociação’ por parte do espectador” (p.21) a fim de “pegar” o filme, e para isso exemplifica o processo ocorrido entre a audiência dos filmes *Jurassic Park* (p.21), *Flashdance* e *Fame* (p.22). “A posição que um espectador ou uma espectadora ‘assume’ em relação a um filme, e a partir da qual ele ou ela dá sentido ao filme e dele extrai prazer, muda drasticamente, dependendo dos (conflitantes) modos de endereçamento que possam estar disponíveis” (ELLSWORTH, 2001,

a discussão acerca da criança/infância que pretendo fazer a partir das Coleções de livros paradidáticos problematizada nesta tese: “Que criança esses livros pensa que você é?”. “Que Educação Sexual é essa?”.

p.21). A autora quer chamar a atenção para a posição de sujeito que cada um ocupa ou, a identidade cultural que lhe é mais importante (pelo menos naquele momento) e que determinará o efeito que o artefato cultural produzirá nos sujeitos. Ela considera as possibilidades para uma telespectadora. Se

ela está vendo um vídeo de *Flashdance* com um grupo de amigas que ficaram para passar a noite em sua casa; em um cinema com um namorado; com sua amante lésbica; como uma estudante em aula de cinema; ou como uma mulher afroamericana que raramente vê outras mulheres afroamericanas na tela do cinema. (ELLSWORTH, 2001, p.23).

A partir dessa breve inserção da raça/etnia permito-me fazer também alguns comentários. Em relação a questão racial, como as crianças negras se vêem nas duas Coleções de livros paradidáticos analisadas nesta tese? Como mencionei no capítulo 04, na **CMP**, o Livro 03 – “*E de onde saiu este bebê?*”, após discutir os diferentes tipos de família, afirma que há possibilidades de técnicas de fecundação artificial e que a adoção de crianças pode se constituir numa forma de superar a infertilidade do casal que deseja ter filhos. A ilustração mostra num trem (ou ônibus) um casal que segura um bebê. A mulher, tez branca, cabelo ruivo; o homem, tez branca e cabelos loiros; a criança (adotada) é negra. Ainda compõem a cena uma menina (de tez branca, cabelo castanho escuro) e um menino (de tez branca, cabelos ruivos). É a primeira vez que a **CMP** mostra uma criança negra.

A outra situação em que uma criança negra terá destaque, ainda na **CMP** (Livro 04), será sob o título “*Nada de Confusões!*” (p.02-03). Numa ilustração única: diversas pessoas num cinema, voltadas olhando para o/a leitor/a, como se estivessem no escuro assistindo a um filme. Alguns comem pipocas. O efeito de cor azulada dá, ao escuro da sala, o aspecto de homogeneidade embora se perceba que as pessoas diferem entre si em gênero, raça, idade. Esse livro é o único da coleção que irá discutir, ao seu final, a importância do respeito às diferenças individuais, já evidenciada no texto dirigido “*Aos Pais*”, no início do exemplar: – “No meu colégio, os colegas riem de mim. Me chamam de gordo e bobó” (CMP, L.04, p.03).

A presença de crianças negras, nas coleções estudadas é, portanto, quase inexistente¹⁹¹. Aparições e supostas aparições (com ambígua identificação) podem ser ilustradas quando, na **CMP** (Livro 04, p.08-09), no plano superior, uma ilustração comum, mostra seis crianças se divertindo numa piscina, com uma bola grande. São três meninos e três meninas, todos brancos. Talvez, supostamente, um dos meninos seja negro. No entanto ele está de costas e há uma ambigüidade na definição da raça. Uma representação enfática da criança negra (e, por

¹⁹¹ Em ambas as coleções a relação entre personagens “brancos” e “negros” é muito dispar: na **CSS**, 99,3% para 1,7%, respectivamente; **CMP**, 97,7% para 2,3%, respectivamente.

consequente, da negritude em nossa cultura) foi observada na **CMP**, Livro 04. Sob o título “*Somos todos diferentes*”, a ilustração mostra várias crianças e jovens, dispostos



frontalmente, posando para um menino que os desenha: um rapaz alto, negro, com roupas esportivas, segura uma bola de basquete; uma menina loira segura um violão; um menino branco, loiro, segura um skate; uma menina morena, branca, segura um celular e um livro; um menino branco, castanho, toca uma flauta; uma garota ruiva segura uma apostila de música; um rapaz loiro, alto, segura um livro e uma menina loira de óculos.

▲ **Figura 66** – “Somos todos diferentes”. **CMP**, L04, p.21 (CANDIA, et al., 1996).

O texto procura dar ênfase as diferenças individuais a partir de uma analogia com a multiplicidade de pessoas:

Na sua sala de aula ou entre as pessoas que você conhece, há muita gente diferente. Você já viu meninas e meninos ruivos, morenos ou loiros. Também conhece pessoas de raça e países diferentes. Há pessoas baixas, altas, gorda magras [...] (CMP, L.04, p.21).

A seguir, a tônica volta-se, não para marcar a diferença, mas para questionar a hierarquização cultural que define como regra, certos atributos e identidades mais positivos que outros: “Cada pessoa é única e especial”; “Isso não significa que sejam melhores, e sim que todos somos diferentes” (CMP, L.04, p.22). O texto (cuja ilustração se estende até a página 23), mostra, no plano inferior, todos os personagens anteriores, que estavam sendo desenhados, se dirigindo para direita, e, juntamente com o desenhista, vão caminhando, conversando, cantando, como se fossem saindo de cena. Na página seguinte, na Seção “*O que apreendemos*”, são apresentadas cinco “frases resumo” dos assuntos discutidos neste livro (ou os pontos considerados mais importantes e que devem ser “reforçados”). Destaco a última frase: “As pessoas são todas diferentes, mas não há umas com mais valor que outras. Todos nós temos coisas importantes para compartilhar com os outros” (CMP, L.04, p.23).

Sabemos que os sistemas de significação cultural operam produzindo diferentes identidades através das representações. O corpo constitui-se num *locus*, numa superfície de inscrição de diferenças, como marcas de gênero, de sexualidade, de raça. Atividades sociais

tanto podem ser utilizadas para marcar a posição de determinadas identidades raciais como a raça pode se constituir num marcador que pode estar relacionado com a representação de algumas masculinidades ou feminilidades. É recorrente, em nossa cultura ocidental, as associações da raça negra com o eficiente desempenho nos esportes e na sexualidade. Uma cultura que reiteradas vezes constrói uma masculinidade negra representada nos atletas de modalidades como o basquete, o futebol, o atletismo... A ilustração do rapaz negro segurando a bola de basquete (na Figura 64) aponta para essa representação.

Tenho procurado articular a problematização das duas coleções de livros paradidáticos a partir do exercício da desconstrução. Ora, o processo de desconstrução (sobretudo o derrideano) baseia-se no confronto das oposições binárias que constituem pares epistêmicos, como: masculino e feminino, homem e mulher, adulto e criança, hetero e homossexual, branco e negro, ciência e cultura, etc. Entretanto, as oposições binárias não expressam todas as possibilidades existentes na cultura. Elas são aquelas em que a norma coloca (define) como os dois pólos da hierarquia: uma positiva e valorizada, e a outra negativa e desprestigiada. Neste sentido, o privilégio concedido aos binarismos dificulta que se considere outras possibilidades. Em relação a raça e a etnia o processo é ainda mais complexo. As raças são muito mais do que brancos e negros. Uma infinidade de outras variações está incluída em cada uma delas. Por exemplo, a branca (como as representações na **CMP** bem mostraram) pode ser o loiro, o ruivo, o castanho claro, etc. As duas Coleções não apenas invisibilizam a raça negra, mas a marcam pelo gênero (masculino) e pelo atrelamento com o esporte e com a condição de adoção. A intensa exposição da branquitude parece apontar para “quem” as coleções se dirigem, para quem elas são endereçadas.

Isso me permite retomar as questões que envolvem as relações de poder, a resistência e a mudança (social e pessoal) envolvidas nos ‘modos de endereçamento’ presentes nos livros paradidáticos tomados como *corpus* dessa tese. Voltando a teorização fílmica, Ellsworth (2001) vai mostrar como a resistência se estabelece, nos grupos subordinados, ao modelo hegemônico e padrão apresentado nos filmes. Poderíamos nos voltar para os livros paradidáticos e fazer o mesmo raciocínio, uma vez que as crianças que lêem os livros não são todas iguais, e a leitura que fazem dos textos não é a mesma. Mesmo que os livros apresentem uma posição social como considerada válida (as identidades hegemônicas, ou seja, a branca, masculina, heterossexual, de classe média, cristã) nem sempre os sujeitos leitores/as irão se ver assim – como “os espectadores dominantes” (p.33). Os que se identificam na representação hegemônica se fundem e “ajustam-se de forma natural e pouco problemática à posição ideológica e de prazer que lhes é oferecida” (p.34). Todas “as outras crianças que não

se vêem nessas posições de sujeito são consideradas marginais e resistentes” (ELLSWORTH, 2001, p.34) ¹⁹².

É importante mencionar, assim como a autora lembra, que a questão aqui não é estabelecer um novo dualismo entre os leitores/as: os “dominantes” e os “marginais e/ou resistentes”; até porque não há uma única forma de ler um texto e de assimilar as informações de um livro mesmo para indivíduos que ocupam uma “mesma” identidade cultural, ou uma “mesma” posição de sujeito. Não é possível falar de um modo branco de ler o livro paradidático, de um modo negro ou um modo gay ou lésbico de fazê-lo. Talvez o que precisamos considerar como educadoras/es sexuais é que há muitos modos de leitura e que considerar essa multiplicidade é o primeiro passo para compreender que qualquer processo de ensino-aprendizagem nunca estará sob completo controle e domínio docente. Mas quem deseja isso?

¹⁹² A abordagem pós-estruturalista faz uma crítica quanto ao uso da palavra ‘ideologia’ na medida em que seu significado “confronta com um conhecimento supostamente verdadeiro”. Sua inadequação estaria no fato de que pressupõe “falsas idéias ou idéias distorcidas” uma vez que, segundo a teoria marxista, “possui ligação com os interesses das classes dominantes na sociedade capitalista” (Silva, 2000b, p.69).

“Últimas” palavras.

Ao percorrer esta tese, sobretudo, o exercício analítico realizado a partir dos livros paradidáticos de educação sexual infantil, afirmo, sem receios, que as Coleções incorporaram diversos “procedimentos didáticos” com o intuito de informar, esclarecer, distinguir, estabelecer ações, descrever e construir, gradual e continuamente, um tipo de currículo dos gêneros e das sexualidades. Uma vez que na sociedade mais ampla, a produção das diferenças e das identidades culturais é feita num contexto de disputas de saber, os livros explicitaram os discursos constitutivos de vários campos disciplinares autorizados a “falar sobre”. A biologia reprodutiva, a medicina preventiva, a psicologia social, as políticas identitárias, a pedagogia, porta-vozes desses saberes, se fizeram presentes nessa ES.

Parece-me pois, que faz sentido perceber as representações sobre os gêneros e sobre as sexualidades em nossa cultura e no contexto da educação sexual a partir dos livros paradidáticos, sobretudo se considerarmos a multiplicidade dos discursos que organizam e significam as práticas sexuais e generificadas da sociedade contemporânea. Esses múltiplos discursos são sugestivos de uma contingência histórica nas discussões na ES. Eles podem ser vistos como uma demonstração da capacidade social de responder a demandas dos grupos sociais contemporâneos numa dinâmica que (re)constrói as identidades culturais e as diferenças, (re)posicionando os sujeitos. Apostei neste entendimento desde o início desse estudo, e sua pertinência se mostrou oportuna quando temáticas “incomuns” à Educação Sexual infantil (como homossexualidade, abuso sexual, adoção, estupro, separação, divórcio), se fizeram presentes nas Coleções estudadas. Parece que os livros ecoam alguns temas oriundos dos movimentos sociais de meados do século XX e trazem para Escola o que talvez pudéssemos denominar de “uma nova ética sexual”... “Uma nova ética escolar”. Procurei me aproximar e conceder ênfase aos aspectos culturais e políticos da problematização dos gêneros e das sexualidades ressaltando o caráter contingencial dos processos de construção/invenção desses saberes.

Busquei, também, perturbar, sacudir as formas de se posicionar frente às discussões da Educação Sexual que, tradicionalmente vem sendo realizadas no Brasil. Fazer essa problematização a partir dos referenciais utilizados é, sem dúvida, um aspecto original dessa tese. Os Estudos Culturais e os Estudos Feministas (mormente aqueles ligados a perspectiva pós-estruturalista de análise) não têm sido, explicitamente, adotados como bússola nas discussões acerca dos gêneros e das sexualidades, especialmente nos contextos acadêmicos

dos cursos de formação de professoras/res. Esses aportes teóricos distanciam-se das posturas que se comprometem com paradigmas estáveis e/ou universais. Os “*modos de olhar e de fazer*” introduziram a aposta muito mais comprometida com uma metodologia capaz de suscitar velhos e novos problemas, do que com o de propor respostas e ações didáticas.

O texto integral desta tese é a minha aposta de que a Educação Sexual, em qualquer nível, pode encontrar na “representação” (como expressão das identidades culturais e dos sujeitos) e na “desconstrução” (como atitude analítica) um revigorado modo de olhar para os saberes construídos na cultura acerca dos gêneros e das sexualidades. E, a partir desses dois aspectos estabelecer, igualmente, uma prática de Educação Sexual revigorada.

Escolher a análise cultural como ponto de partida foi uma decisão, assumidamente, intencional... Apossei na “desconstrução” dos paradigmas naturalizantes... Apossei na explicitação dos processos históricos que têm justificado saberes, banalizado conhecimentos, vulgarizado formas de discriminação e preconceitos. A Educação Sexual que imagino sempre terá diante de si a obrigação de perguntar: Em que contexto esse significado foi inventado? Que identidades e/ou sujeitos se beneficiam desse saber? Quais os efeitos dessa representação? Que contexto histórico lhe possibilitou as condições de construção?

Reconheço que ter como objeto de análise as coleções de livros paradidáticos infantis não confere, a esta tese, a originalidade pretendida... Muitas/os outras/os estudiosas/os e/ou educadoras/res já o fizeram e o farão, certamente, de outras formas, com outras intenções, alcançando resultados distintos. Destaco, entretanto, a abordagem teórica no trato dos dados, ou seja, o olhar pós-estruturalista que pretendi lançar sobre os textos e as reflexões derivadas dele. Em momento algum procurei “analisar os livros” e emitir qualquer “juízo de valor” acerca de seus conteúdos, formas, ilustrações, etc. Também não pretendi “adivinhar” ou “descobrir” as “reais intenções” de suas autoras com essa ou aquela ilustração, com esse ou aquele texto. No referencial que opero, os livros, assim como qualquer artefato da cultura, se constituem num meio... Um pretexto para o “olhar”... Um local de representações... Uma referência na construção das identidades culturais e das posições de sujeito... Os livros foram uma área onde as sexualidades e os gêneros estão materializados... Eles “refletem” o real da mesma forma que o constroem... Da mesma forma que são construídos por essas representações.

Se considerarmos a forma com que temas polêmicos não só foram visibilizados como, também, foram apresentados e discutidos, os livros problematizados podem ser considerados

“avançados”... Talvez melhor seja dizer que constituem uma educação sexual diferenciada ¹⁹³. Entretanto, como alerta Louro (1999) “[...] mesmo o texto mais radical e contestador pode ser ‘domesticado’ e pode perder sua força dependendo da forma como é tratado” (p.136). Mais do que isso, talvez devamos pensar como os significados daquilo que vemos, lemos e ouvimos a partir dos recursos didáticos escolares “tocam” e “marcam” os sujeitos da educação, portanto, “[...] é preciso questionar sempre não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e os sentidos que os/as nossos/as alunos/as dão ao que eles aprendem” (LOURO, 1999, p.137).

Os métodos e artefatos escolares, as linguagens envolvidas nos processos de comunicação, as atitudes pessoais frente ao que é dito e ao que não é dito na escola... Tudo isso constitui os sujeitos, meninas e meninos, mulheres e homens. Essa construção das identidades culturais é um processo permanente, articulado por inúmeras instâncias sociais (entre elas a Escola) que realizam “pedagogias da sexualidade e do gênero”. Essas pedagogias podem tanto reiterar as identidades e práticas hegemônicas, quanto podem permitir a visibilidade e a disponibilidade de representações contrárias e/ou alternativas. É importante compreender que os sujeitos não participam desses processos de produção “[...] como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias” (LOURO, 2000c, p.25). As pessoas não são apenas manipuladas ou simples e ingenuamente aderem à eficiência do *marketing* identitário hegemônico ou à pressão normativa. Os “[...] sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades” (LOURO, 2000c, p.25).

Parece evidente que muitas pessoas resistem às imposições e às implicações das hegemonias, reagem ao caráter limitado dos padrões normativos, explicitam a pluralidade, subvertem as regras. Gostaria de ser uma dessas pessoas... Gostaria que esta tese, no tempo de seu compasso, no arranjo de sua originalidade, fosse uma possibilidade de contribuição e de “atitude acadêmica” à uma Educação Sexual menos sexista, menos racista e menos homofóbica.

¹⁹³ Louro (1999, p.135-136), certa vez, comentou acerca de duas publicações que lhe chamaram a atenção por reunirem temas não convencionais para educação infantil destacando questões contemporâneas como diferentes formas de sexualidade e de afeto, diferentes famílias, etc. A autora estava, naquele momento, se referindo à Coleção CMP (CANDIA et al., 1996), na Edição espanhola.

Referências Bibliográficas

ABRAPIA. Associação Brasileira de Proteção a Infância e a Adolescência. Disponível em <www.abrapia.com.br>. Acesso em: 17 fev 2001.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas - REF**, Florianópolis: UFSC/CCH/CCE, v. 09, n.02, p. 575-585, 2001.

_____. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. 2004. [Tese de Doutorado]. PUC - Pontifícia Universidade Católica, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro. p.213, 2005.

ANDRADE. Sandra. **Uma boa forma de ser feliz: representações de corpo feminino na revista Boa Forma**. [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. 2002.

ARIÈS, Philippe. **Historia social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASSIS, Gláucia de Oliveira. Dos estudos sobre a mulher aos estudos de gênero: uma análise diacrônica. In: **Revista do NES - Núcleo de Estudos da Sexualidade**, UDESC/FAED, Florianópolis: [s.n.] Ano I, n. 01, p.51-74, 1997.

AUAD, Daniela. Formação de professoras, relações de gênero e sexualidade: um caminho para a construção da igualdade. **Cadernos de Educação**. Ano III, n. 10, p.22-28, dez. 1998.

ÁVILA, Maria Betânia. 2001. Os Direitos Sexuais devem ser uma pauta constante do Feminismo. **Jornal da Rede Feminista de Saúde** - nº 24 – Dezembro, 2001.

AZEVEDO, Ricardo. 2003. Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias. Disponível em <<http://www.ricardoazevedo.com.br/artigo01.htm>> Acesso em: 16 set 2003.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Razão, Ciência e Pedagogia da Emancipação. 1997. Disponível em <www.interface.org.br/dossie2.asp?nCodDossie=6-4k>. Acesso em: 21 fev 2005.

BARRETO, Felipe Corazza. “No Brasil, baixo quorum. Pequenos grupos militam pela castidade”. In: **Carta Capital**. São Paulo: Editora Confiança. 4 de maio de 2005, Ano XI, no. 340, ISSN 0104-6438, 2005.

BARTHES, Roland. A retórica da imagem. In: BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.26-43, 1990.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Orientação Sexual: um avanço na regulamentação da psicologia. In: **Jornal da Rede Feminista de Saúde**. nº 24, dezembro 2001. Disponível em <http://www.redesaude.org.br/jr24/html/jr24-anabock.html>. Acesso em: 17 fev 2005.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. **Educação [sexual] e sexualidade**: o velado e o aparente. 1996. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro. 1996. Disponível em <http://www.geocities.com/athens/ithaca/9565/tese/introd.html>. Acesso em: 09 dez 2002.

BRITZMANN, Deborah. *Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight*. **Educational Theory**, v.45 (02), p. 151-165, 1995.

_____. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 21 (1), p.71-96, jan/jun. 1996.

_____. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. LOURO, Guacira Lopes (Org). Belo Horizonte: Autêntica, p.85-111, 2000.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BURR, Chandler. **Criação em separado: como a biologia nos faz homo ou hetero**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

BUTLER, Judith. Sujeitos de sexo/gênero/desejo. **Feminaria**. Ano X,(19), junho, 1997.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O corpo educado: pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-172, 2000.

_____. *Cuerpos que importan. Sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2002.

CAMARGO, Ana Maria & RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade (s) e Infância (s). A sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna; Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1999.

CANDIA, Caterina Marassi; BOTELLA, Mercedes Palop; LOPEZOSA, Pilar Millagón e MORFA, José R. Díaz. **Minha Primeira Coleção de Iniciação Sexual e Afetiva**. São Paulo: Impala Brasil Editores, 1996.

CARDOSO, Fernando Luiz. **O que é orientação sexual?** São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos, 307).

CARRARA, Sérgio. **Tributo à Vênus – a luta contra a sífilis no Brasil, da passagem do século aos anos 40**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996.

CARVALHO, Esly Regina. 2004. Os Homossexuais Podem Mudar? **Exodus Latinoamérica**. Disponível em www.exodus.com.br. Acesso em: 22 ago 2004.

CARVALHO, Marília. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas - REF**, Florianópolis: UFSC/CCH/CCE, v. 09, n.02, p. 554-574, 2001.

CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da Maternidade. Uma crítica a Freud a partir da mulher**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

CITELI, Maria Teresa. 2004. A biologia Feminina – diferenças genético-evolutivas e culturais? *Ciência Mulher. Mulheres Latino-Americanas nas Ciências Exatas e na Vida*. Rio de Janeiro, 17 a 19 de novembro de 2004. Disponível em <http://www.cbpf.br/~mulher/mesa-redonda2-citeli.ppt#325,1>. Acesso em 04 maio 2005.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, p.23-60, 2000.

Coletivo de Feministas Lésbicas de São Paulo. **Lésbicas, gays e a Legislação. Perguntas vivas, respostas vivas**. São Paulo, 1997.

COSTA, Alan Carvalho. 2004. Masculinidade hegemônica: um cânone cultural a ser quebrado nas histórias que contamos. **Intercambio 13 (2004)**. São Paulo. <http://lael.pucsp.br/intercambio/13/Alan_Costa.pdf>. Acesso em 25 fev 2005.

COSTA, Ronaldo Pamplona da. **Os onze sexos. As múltiplas faces da sexualidade humana**. São Paulo: Gente, 1994.

DELUIZ, Neise; GONZALEZ, Wânia e PINHEIRO, Beatriz. 2005. **Ongs e Políticas Públicas de Educação Profissional: Propostas para a Educação dos Trabalhadores**. Disponível em <<http://www.senac.br/informativo/BTS/292/boltec292d.htm>>. Acesso em: 19 fevereiro 2005.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Gramatologia**. Campinas: Papyrus, 1973.

DIAS, Maria Berenice. **União homossexual: aspectos sociais e jurídicos**. Âmbito Jurídico. 2001. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br/aj/dfam0003.htm>>. Acesso em: 28 fev 2005.

DUNAIGRE, Patrice. O ato pedófilo na História da Sexualidade Humana. In: UNESC/ABRANET. **Inocência em Perigo: abuso sexual de crianças, pornografia infantil e pedofilia na internet**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

EGYPTO, Antonio Carlos (Org.) **Orientação Sexual na Escola – um projeto apaixonante**. São Paulo Cortez, 2003.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T.T.da (Org.). **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, p.09-76, 2001.

EPSTEIN, Debbie & JOHNSON, Richard. *Sexualidades e instituição escolar*. Madrid/Espanha: Ediciones Morata, 2000.

ÉRIBON, Didier. **Michel Foucault e seus contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In SILVA, Luiz Heron da (Org.) **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Infância, gênero e sexualidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.25 (1), p.115-131, jan-jul. 2000.

FELIPE, Sônia T. O Caso do Filme *Acusados*. In: FELIPE, Sônia T. & PHILIPPI, Jeanine N. **O corpo violentado: estupro e atentado violento ao pudor. Um ensaio sobre a violência e três estudos de filmes à luz do contratualismo e da leitura cruzada entre o Direito e a Psicanálise**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, João. (2001) **A desconstrução como estratégia de leitura do texto literário**. Disponível em www.usinadeletras.com.br/exibelotext. Acesso em 29 outubro 2004.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual – retomando uma proposta, um desafio**. 2 ed. Londrina: Editora UEL, 2001.

FISCHER, Izaura Rufino & MARQUES, Fernanda. **Gênero e Exclusão Social**. Trabalhos para Discussão - n. 113/2001, agosto, 2001. Disponível no site: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/113.html>, acesso em: 12 dezembro 2002.

FONSECA, Cláudia L. W. Amor e Família: vacas sagradas da nossa época. In: RIBEIRO,

Ivete e RIBEIRO, Ana Clara T. (Org.). **Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA, Cláudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. IN: SOUSA, Edson (Org.). **Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, p.255-274, 1999.

FONSECA, Cláudia. A vingança de Capitu: DNA, escolha e destino na família brasileira contemporânea. In: BRUSCHINI, Cristina & UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. FCC, Editora 34, p.267-293, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Herculine Barnin. O diário de um hermafrodita**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1982.

_____. **História da Sexualidade. A Vontade de Saber**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, v.1, 1993.

_____. **Arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2000b.

_____. **Microfísica do Poder**. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2002.

_____. **Michel Foucault – ética, Sexualidade, Política**. (Ditos e Escritos V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRAGA, Alex Branco. **Do corpo que se distingue. A constituição do bom-moço e da boa-moça nas práticas escolares**. 1997. [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS, 1997.

_____. **Corpo, Identidade e Bom-mocismo – cotidiano de uma adolescência bem comportada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. 2005. **Exercício da Informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa**. [Tese de Doutorado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. O livro didático e o Estado. **Revista Ande**. São Paulo, v.01, n. 05, 1982.

FREIRE COSTA, Jurandir. **Ordem médica e forma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAG, B. et al. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP/REDUC, 1987.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R. & COSTA, V. F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1989.

FURLANI, Jimena. O politicamente correto e a sexualidade humana. **Jornal da FAED**. Florianópolis: UDESC/FAED, 1996.

_____. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana – Subsídios ao trabalho em Educação Sexual**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. Educação Sexual – possibilidades Didáticas. In: LOURO, G.L., NECKEL, J.F. & GOELLNER, S.V. (Orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.66-81, 2003b.

GAZETA DO POVO. 2003. Disponível em: <http://www.milenio.com.br/milenio/noticias/ntc.asp?Cod=5825>. Acesso em: 16 setembro 2003.

GEUSS, Raymond. **Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. São Paulo, Campinas: Papirus, 1988.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

GIL, Jose. Metafenomenologia da monstrosidade: o devir-monstro. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Pedagogia dos Monstros – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, p.164-183, 2000.

GILBERT, Rob. Cidadania, Educação e Pós-modernidade. In: Silva, Tomaz Tadeu da & Moreira, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.21-48, 1995.

GIMENES, Valéria Cristina e RIBEIRO, Paulo Rennes, Marçal. Notas de um estudo sobre o discurso de um grupo feminino de adolescentes acerca de suas concepções e vivências sexuais. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e Educação Sexual: apontamentos para uma reflexão**. Araraquara/SP: FCL/Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 39-67, 2002.

GIROUX, Henry A. & McLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: Silva, Tomaz Tadeu da & Moreira, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 144-158, 1995.

GOLDENSON, R. M. & ANDERSON, K. M. **Dicionário de Sexo**. São Paulo: Ática, 1989.

GTPOS, 1994. **Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia da pré-escola ao 2º. Grau**. Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual; Associação Brasileira

Interdisciplinar de AIDS; Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

GREGERSEN, Edgar. **Práticas sexuais – a história da sexualidade humana**, São Paulo: Roca, 1983.

GUIMARAES, Isaura. **Educação Sexual na Escola – mito e realidade**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1995.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart (Org.). **Representation. Cultural Representation and Signifying Practices**. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

_____. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HOUAISS, **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**, 1.0., Editora Objetiva Ltda. 2001.

JAGOSE, Annamarie. **Queer Theory: an introduction**. New York: New York University Press, 1996.

JAPIASSU, H. & MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

JOCKYMAN, Andre. 1996. Dúvida no tatame - Judoca hermafrodita faz cirurgia para que o COI confirme sua condição de mulher e a libere para os Jogos. **Revista Isto É**, 05 junho 1996. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/istoe/comport/139214.htm>>. Acesso em: 26 mai 2003.

JOHNSON, Richard. *Sexual Dissonances: or the “impossibility” of sexuality education*. In: KEHILY, Mary Jane; HAYWOOD, Chris & MAC AN GHAIL, Máirtín. **Curriculum Studies – The Sexual Politics of Education**. Tringle Journal Ltd, Cambridge University Press, v. 04, n. 02, p.163-189, 1996.

JUNGE, Benjamin. Heterossexuais em eventos públicos gays: a ‘Parada Livre’ em Porto Alegre, 2002. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe e PARKER, Richard Guy (Orgs.). **Construções da Sexualidade – gênero, identidade e comportamento em tempos de aids**. Rio de Janeiro: Pallas: Programa de Gênero e Sexualidade IMS/UERJ e ABIA, p. 131-145, 2004.

JUNIOR, Gambá. A maturidade da AIDS no Brasil. **Mood**. Disponível em <<http://www.mood.com.br/arquivo/aids.htm>>. Acesso em: 21 ago 2002.

KATZ, Jonathan Ned. **A invenção da heterossexualidade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

KLEIN, Carin. “...Um cartão [que] mudou nossa vida?” Maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KNIJNIK, Gelsa. Intelectuais, Movimentos Sociais e Educação. In: Veiga-Neto, Alfredo J. (Org.). **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, p. 57-81, 1995.

KOSTMAN, Ariel. Eles prometem, mas não agüentam... Campanha pró-virgindade cresce nos EUA, mas só um em dez cumpre o voto de abstinência. In: **Revista VEJA**, São Paulo: Abril, 24 março, Ano 37, 2004.

KOSS, Monika von. **Feminino + Masculino: Uma nova coreografia para a eterna dança das polaridades**. São Paulo: Escrituras, 2000.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LEIBOWITCH, J. **Um vírus estranho de origem desconhecida: AIDS**. Rio de Janeiro: Record, 1984.

LEVIS-STRAUSS, Claude. A família. In: LINTON, R. (Org.). **Homem, sociedade e cultura**. São Paulo: Cultrix, 1956.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.

LINS, Regina Navarro. A cama na varanda – arejando nossas idéias a respeito de amor e sexo. 7 ed., Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

LÍRIO, Sérgio. No Reino da Alma. In: **CARTACAPITAL**, São Paulo: Editora Confiança, Ano X, no. 296, junho, 2004.

LOBO, Flávio; ATHAYDE, Phydia de. Liberdade ou rendição? **Carta Capital**. São Paulo: Editora Confiança. 4 de maio de 2005, Ano XI, no. 340, ISSN 0104-6438, p.10-14.

LOPES, Cida. **Coleção Sexo e Sexualidade**. [S.L.] BrasiLeitura, [2000].

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n^o. 02, p. 101-132, jul-dez. 1995.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação – Uma perspectiva pós-estruturalista**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto Editora: Portugal, 2000a (Coleção *Currículo, Políticas e Práticas*).

_____. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar (Org.). **Saúde e Sexualidade na Escola**. Porto Alegre: Mediação. Cadernos Educação Básica 04, p.84-96, 2000b.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado – Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, p.07-34, 2000c.

_____. Corpo, Escola e identidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol.25 (2), p.59-75, julho/dezembro. 2000d.

_____. O Currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001a.

_____. Teoria queer – uma política pós-identitária para a Educação. **Revista Estudos Feministas - REF**, Florianópolis: UFSC/CCH/CCE, v. 09, n.02; p. 541-553, 2001b.

_____. **O corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004a.

_____. Sexualidades contemporâneas: políticas de identidade e de pós-identidade. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe e PARKER, Richard Guy (Org.). **Construções da Sexualidade – gênero, identidade e comportamento em tempos de aids**. Rio de Janeiro: Pallas: Programa de Gênero e Sexualidade IMS/UERJ e ABIA, p. 203-212, 2004b.

LUHMANN, Suzanne. *Queering/Queryng Pedagogy? Or, Pedagogy is a Pretty Queer Thing*. In: PINAR, Willian (Org.). *Queer Theory in Education*, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 141-155, 1998.

LUPTON, Débora. Corpos, prazeres e práticas do eu. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.15-48, jul-dez. 2000.

MARRACH, Sonia. 1987. **Jornal Folha de São Paulo**, 07.07.87, p. A35. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/escritos.htm>. Acesso em: 20 fev 2005.

MEC distribuirá livros em Braille. 2003. **JORNAL J**. Da reportagem local. Disponível em: <http://www.jj.com.br/jj2/leitura/leitura31082003-03.html>. Acesso em: 16 set 2003.

MELO, Sônia Maria de. Educação e sexualidade. Florianópolis: UDESC, Caderno Pedagógico, Vol. 01, 2002.

MEYER, Dagmar Estermann. Saúde da Mulher: indagações sobre a produção do gênero. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, Ano 23, v.23, n.02, p. 113-119, mar-abr. 1999.

_____. **Identidades Traduzidas.** Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC; Sinodal, 2000a.

_____. As mamas como constituintes da maternidade. Uma história do passado? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 117-134, jul-dez. 2000b.

_____. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.L., NECKEL, J.F. & GOELLNER, S.V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, p.09-27, 2003.

MOLINA, O. **Quem engana quem: professor X livro didático.** Campinas: Papirus, 1987.

MONTEIRO FILHO, Lauro. 2004. Adoção. **ABRAPIA – Associação Brasileira de Proteção da Infância e da Adolescência.** Disponível em: <http://www.abrapia.org.br/homepage/a_noticia_comentada>. Acesso em: 25 fev 2005.

MOYSÉS, L.M.M. **O cotidiano do livro didático na escola: as características do livro didático e os alunos.** Brasília: INEP, 1985.

NECKEL, Jane Felipe. **Governando mulheres e crianças:** Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX. [Tese de Doutorado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: 2000.

_____. Erotização dos Corpos Infantis. In: LOURO, G.L., NECKEL, J.F., GOELLNER, S.V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade – um debate contemporâneo em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, p.53-65, 2003.

NEGRÃO, E.V. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 63, p.86-87, 1987.

NELSON, Cary, TREICHLER Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas - REF,** Florianópolis: UFSC/CCH/CCE, vl. 08, n.02; p. 09-41, 2000.

NOSELLA, M.L.C.D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.** São Paulo: Moraes, 1981.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NUNES, César parecido. **Educar para a Emancipação.** Florianópolis: Sophos, 2003.

NSSM 200 – Relatório Kissinger. **Providafamília**. Disponível em: http://www.providafamilia.org/relatório_kissinger.htm. Acesso em: 15 set 2002.

OGIBA, Sonia M.M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, p.231-244, 1995.

OLIVEIRA, J.B.A. Os livros descartáveis: exigência pedagógica ou apenas um bom negócio. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, no. 44, p. 90-94, 1983.

_____. **A pedagogia e a economia do livro didático**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983a.

_____. **Subsídios para uma política do livro didático**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983b.

PARKER, Richard. Cultura, Economia Política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado – Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, p.127-150, 2000.

PCNs. 1997. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PITANGUY, Jacqueline. Gênero, Cidadania e Direitos Humanos. In: Bruschini, Cristina & Unbehau, Sandra G. **Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Editora 34. 2002.

PETERS, Michael. **Pós-Estruturalismo e filosofia da diferença. Uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, R. P. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 63, p. 88-92, 1987.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROJETO PIRACEMA, 2004. "Gegen den sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen. Ein Ratgeber für Mütter und Väter" (Contra el abuso sexual de niñas y niños - Una guía para padres), Editor "AJS". Disponível em: Child Protection – Bélgica, <<http://www.euregio.net/english/childprotect/>> = Tradução do Projeto Piracema. Disponível no site: <http://www.geocities.com/projetopiracema/EducacaoErrada.html>. Acesso em: 26 ago 2004.

PROVIDAFAMILIA, 2002. Educação Sexual: Programa Frente à frente Rede Vida. Entrevista com o Ministro da Educação – Paulo Renato em novembro de 1996. Disponível em: <<http://providafamilia.org/educacao.htm>>. Acesso em: 21 ago 2002.

RAEL, Cláudia.. **A mocinha mudou para melhor? Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney**. 2002. [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. 2002.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria & GROSSI, Miriam Pillar (Orgs.). **Masculino e Feminino Plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, p. 21-41, 1998.

REIS, Giselle Volpato dos e RIBEIRO, Paulo Rennes, Marçal. A orientação sexual na escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e Educação Sexual: apontamentos para uma reflexão**. Araraquara/SP: FCL/Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 81-96, 2002.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A higienização dos costumes. Educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)**. Campinas/SP: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2003.

ROLIM, Fábio Guimarães. 2001. Adoções por casal branco predominam. **Folha On Line**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/menosiguais/xx1310200112.htm>>. Acesso em: 25 fev 2005.

ROUSSEAU, Jean- Jacques. **Emilio ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SABAT, Ruth. **Entre signos e imagens: gênero e sexualidade na pedagogia da mídia**. 1999. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação UFRGS/PPGEdu, Porto Alegre, p.136, 1999.

_____. **Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade**. 2003. [Tese de Doutorado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. 2003.

SABINO, Mario. A Mulher dos Padres. In: **Revista VEJA**, São Paulo: Abril, 11 agosto, Ano 37, no. 32, Edição 1866, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: Silva, Tomaz Tadeu da & Moreira, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 82-113, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth. Síndrome do Pequeno Poder. in: AZEVEDO, M.A. e GUERRA, V.N. (Orgs.). **Crianças Vitimizadas Prefácio. A Síndrome do Pequeno Poder**. São Paulo: Iglu, 1989.

_____. Circuito fechado: Abuso Sexual Incestuoso. In: CLADEN - Brasil. **Mulheres: vigiadas e castigadas**. São Paulo: KMK Gráfica, 1995.

_____. No fio da navalha: Violência contra Crianças e Adolescentes no Brasil Atual. In: MADEIRA, F. R. (Org.). **Quem mandou nascer mulher**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/UNICEF, 1997a.

_____. Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. In: **Violência em debate**. São Paulo: Moderna, 1997b.

SAFFIOTI, Heleieth e ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de Gênero. Poder e Impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SANTOS, Hélio de Oliveira. **Crianças Espancadas**. São Paulo: Papyrus, 1987.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. **Biopolítica de HIV/AIDS no Brasil**: uma análise dos anúncios televisivos das Campanhas oficiais de prevenção (1986 – 2000), [Tese de Doutorado], Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SCHEIBE, L. O livro didático e as contradições do real. **Revista Ande**. São Paulo, v. 05, n. 10, 1986.

SCHIEBINGER, Londa. Mamíferos, primatologia e sexologia. In: Porter, Roy & Teich Mikulás (Orgs.). **Conhecimento Sexual, Ciência Sexual – a história das atitudes em relação à sexualidade**. UNESP/Cambridge University Press, p.219-246, 1998.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.20 (2), p. 71-99, jul-dez. 1995.

_____. Igualdade *versus* Diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. **Cidadania e Feminismo**. C.V. México: *Metis Productos Culturales*, S.A. Coleção Debate Feminista, p. 203-222, 1999.

SEESPE, 2003. **Rede pública recebe 7,3 milhões de livros**. Matéria produzida pelo site da SEESP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br> e <http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 21 jan 2003

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade. Representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual**. [Tese de Doutorado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. 2003

SEIDMAN, Steven. “*Deconstructing Queer Theory or the Under-Theorization of the Social and the Ethical*”. In: NICHOLSON, Linda; SEIDMAN, Steven (Orgs.). **Social**

Postmodernism Beyond identity politics. Cambridge: Cambridge University Press, p.116-141, 1995.

SILVA, Roberto da. 2002. **DIREITO do MENOR versus DIREITO da CRIANÇA**. Subcomissão de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente da Comissão de Direitos Humanos da OAB-SP. Disponível em: < >. Acesso em: 09 dez 2002.

SILVA, Rosimeri Aquino. **Sexualidades na escola em tempos de AIDS**. [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. 1999.

SILVA, Rosimeri Aquino da; SOARES, Rosângela. Juventude, Escola e Mídia. In: LOURO, G. L., NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.82-94, 2003.

SILVA, T. R. N. O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, no. 44, p.88-101, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos. in: _____. (org). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. O adeus as metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação – estudos foucaultianos**. Petrópolis/RJ: Vozes, p.247-258, 1994.

_____. O Projeto Educacional Moderno: Identidade Terminal? in: VEIGA-NETO, Alfredo (org). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, p.245-260, 1995.

_____. (Org). **Identidade & Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. **Teoria Cultural e Educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. **Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. **O currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

SOARES, Maria da Graça. **Educação sexual na escola: percepção de pais, alunos e educadores; sugestão de programa**. [Dissertação de Mestrado], Pontifícia Universidade Católica -PUC/RS, Porto Alegre, 1985.

SOARES, Rosângela. Fica Comigo Gay – o que um programa de TV ensina sobre uma sexualidade juvenil? In: LOURO, G. L., NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.136-148, 2003.

SOARES, Andréia Azevedo. Jacques Derrida, o Pai do Desconstrucionismo, Morreu em Paris Aos 74 Anos. Disponível em: <http://jornal.publico.pt/2004/10/10/Cultura/C03.html>. Acesso em: 29 outubro 2004.

SOUZA, Jane Felipe de. **Governando crianças: jardins de infância em Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX**. [Tese de Doutorado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. 2000.

SPARGO, Tamsin. *Foucault and Theory Queer*. New York: Books USA, 1999.

SPENCER, Colin. **Homossexualidade, uma história**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

SUTTER, M.J. **Determinação e Mudança de Sexo. Aspectos Médico-Legais**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1993.

SWAIN, Tania Navarro. 2002. Feminismo e lesbianismo: quais os desafios? **Labrys, Estudos Feministas**. Número 1-2, julho/ dezembro. Disponível no site: http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys1_2/femles.html. Acesso em: 20 maio 2005.

TOSCANA, Moema. **Estereótipos sexuais na educação - Um manual para o educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TRIUMPHO, V.R.S. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 93-95, 1987.

UECE/IEPRO/LABVIDA. Pesquisa sobre abuso sexual de crianças e adolescentes no Estado do Ceará. **Relatório Final – Fortaleza, Ceará, Brasil**. UECE (Universidade Estadual do Ceara); IEPRO (Instituto de Estudos, Pesquisa e Projetos da UECE); LABVIDA (Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Direitos Humanos, Cidadania e Ética). pp.217, 2004.

UZIEL, Anna Paula. Família e homoparentalidade. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe e PARKER, Richard Guy (Orgs.). **Construções da Sexualidade – gênero, identidade e comportamento em tempos de aids**. Rio de Janeiro: Pallas: Programa de Gênero e Sexualidade IMS/UERJ e ABIA, p. 29-36, 2004.

VANCE, Carole S. Antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. In: **Physis. Revista de Saúde Coletiva**. v.05, n.01, p.07-31, 1995.

VARGAS, Mara. **Corpus ex machina: a ciborguização da enfermeira no contexto da terapia intensiva**. [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. 2002.

VEJA, 1996. 22 de maio de 1996

VEJA, 1998. Guerra do sexo. Estrela do vôlei tem sua feminilidade questionada. Revista Veja de 11 de março de 1998. Disponível no site: http://veja.abril.uol.com.br/110398/p_045a.html. Acesso em: 27 maio 2003.

VEJA, 2003. Guerra do sexo – estrela do vôlei tem sua feminilidade questionada. 11 de março de 1998. **Revista Veja**. Disponível em: <http://veja.abril.uol.com.br/110398/p_045a.html>. Acesso em: 27 mai 2003.

VITIELLO, Nélon. Determinação do sexo. Sexo cromossômico, gonádico, fenotípico, legal e de criação e distúrbios ligados aos cromossoma. In: Vitiello, Nélon & Oswaldo Martins Rodrigues Jr. (Orgs.). **As bases anatômicas e funcionais do exercício da sexualidade**. São Paulo: Iglu Editora, 1997.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 24 (2), p.75-88, jul-dez. 1999.

WEEDON, Chris. **Feminism, theory and the politics of difference**. Malden: Blackwell, 1999.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: Louro, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, p.37-82. 2000.

WOOD, Gaby. A reação avança. **Carta Capital**. São Paulo: Editora Confiança. 4 de maio de 2005, Ano XI, no. 340, ISSN 0104-6438, p.16-18.

WOODWARD, Kathryn. **Identity and Difference**. Londres: Sage e The Open University, p.184–238, 1997.

_____. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade & Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna & VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

YAMASHIRO, Setu-Co. 2004. Desconstrução. A crítica que se pretende literatura. **Revista Ângulo**. Disponível em http://angulo.fatea.br/angulo_88/angulo88_artigo04.htm. Acesso em 29 outubro 2004.

ANEXOS



DECLARAÇÃO dos DIREITOS SEXUAIS – em INGLÊS ¹⁹⁴ **Sexual Rights are Fundamental and Universal Human Rights**

Sexuality is an integral part of the personality of every human being. Its full development depends upon the satisfaction of basic human needs such as the desire for contact, intimacy, emotional expression, pleasure, tenderness and love.

Sexuality is constructed through the interaction between the individual and social structures. Full development of sexuality is essential for individual, interpersonal, and societal well being.

Sexual rights are universal human rights based on the inherent freedom, dignity, and equality of all human beings. Since health is a fundamental human right, so must sexual health be a basic human right. In order to assure that human beings and societies develop healthy sexuality, the following sexual rights must be recognized, promoted, respected, and defended by all societies through all means. Sexual health is the result of an environment that recognizes, respects and exercises these sexual rights.

1. **The right to sexual freedom.** Sexual freedom encompasses the possibility for individuals to express their full sexual potential. However, this excludes all forms of sexual coercion, exploitation and abuse at any time and situations in life.
2. **The right to sexual autonomy, sexual integrity, and safety of the sexual body.** This right involves the ability to make autonomous decisions about one's sexual life within a context of one's own personal and social ethics. It also encompasses control and enjoyment of our own bodies free from torture, mutilation and violence of any sort.
3. **The right to sexual privacy.** This involves the right for individual decisions and behaviors about intimacy as long as they do not intrude on the sexual rights of others.
4. **The right to sexual equity.** This refers to freedom from all forms of discrimination regardless of sex, gender, sexual orientation, age, race, social class, religion, or physical and emotional disability.
5. **The right to sexual pleasure.** Sexual pleasure, including autoeroticism, is a source of physical, psychological, intellectual and spiritual well being.
6. **The right to emotional sexual expression.** Sexual expression is more than erotic pleasure or sexual acts. Individuals have a right to express their sexuality through communication, touch, emotional expression and love.
7. **The right to sexually associate freely.** This means the possibility to marry or not, to divorce, and to establish other types of responsible sexual associations.
8. **The right to make free and responsible reproductive choices.** This encompasses the right to decide whether or not to have children, the number and spacing of children, and the right to full access to the means of fertility regulation.
9. **The right to sexual information based upon scientific inquiry.** This right implies that sexual information should be generated through the process of unencumbered and yet scientifically ethical inquiry, and disseminated in appropriate ways at all societal levels.
10. **The right to comprehensive sexuality education.** This is a lifelong process from birth throughout the life cycle and should involve all social institutions.
11. **The right to sexual health care.** Sexual health care should be available for prevention and treatment of all sexual concerns, problems and disorders.

¹⁹⁴ Capturado em http://www.worldsexology.org/english/about_sexualrights.html em 26 de agosto de 2004.

Los derechos sexuales son derechos humanos fundamentales y universales.

La sexualidad es una parte integral de la personalidad de todo ser humano. Su desarrollo pleno depende de la satisfacción de necesidades humanas básicas como el deseo de contacto, intimidad, expresión emocional, placer, ternura y amor.

La sexualidad se construye a través de la interacción entre el individuo y las estructuras sociales. El desarrollo pleno de la sexualidad es esencial para el bienestar individual, interpersonal y social.

Los derechos sexuales son derechos humanos universales basados en la libertad, dignidad e igualdad inherentes a todos los seres humanos. Dado que la salud es un derecho humano fundamental, la salud sexual debe ser un derecho humano básico. Para asegurar el desarrollo de una sexualidad saludable en los seres humanos y las sociedades, los derechos sexuales siguientes deben ser reconocidos, promovidos, respetados y defendidos por todas las sociedades con todos sus medios. La salud sexual es el resultado de un ambiente que reconoce, respeta y ejerce estos derechos sexuales:

1. El derecho a la libertad sexual. La libertad sexual abarca la posibilidad de la plena expresión del potencial sexual de los individuos. Sin embargo, esto excluye toda forma de coerción , explotación y abuso sexuales en cualquier tiempo y situación de la vida.

2. El derecho a la autonomía , integridad y seguridad sexuales del cuerpo. Este derecho incluye la capacidad de tomar decisiones autónomas sobre la propia vida sexual dentro del contexto de la ética personal y social. También están incluidas la capacidad de control y disfrute de nuestros cuerpos, libres de tortura, mutilación y violencia de cualquier tipo.

\

3. El derecho a la privacidad sexual. Este involucra el derecho a las decisiones y conductas individuales realizadas en el ámbito de la intimidad siempre y cuando no interfieran en los derechos sexuales de otros.

4. El derecho a la equidad sexual. Este derecho se refiere a la oposición a todas las formas de discriminación, independientemente del sexo, género, orientación sexual, edad, raza, clase social, religión o limitación física o emocional.

5. El derecho al placer sexual. El placer sexual, incluyendo el autoerotismo, es fuente de bienestar físico, psicológico, intelectual y espiritual.

6. El derecho a la expresión sexual emocional. La expresión sexual va más allá del placer erótico o los actos sexuales. Todo individuo tiene derecho a expresar su sexualidad a través de la comunicación, el contacto, la expresión emocional y el amor.

7. El derecho a la libre asociación sexual. Significa la posibilidad de contraer o no matrimonio, de divorciarse y de establecer otros tipos de asociaciones sexuales responsables.

8. El derecho a la toma de decisiones reproductivas, libres y responsables. Esto abarca el derecho a decidir tener o no hijos, el número y el espacio entre cada uno, y el derecho al acceso pleno a los métodos de regulación de la fecundidad.

9. El derecho a información basada en el conocimiento científico. Este derecho implica que la información sexual debe ser generada a través de la investigación científica libre y ética, así como el derecho a la difusión apropiada en todos los niveles sociales.

10. El derecho a la educación sexual integral. Este es un proceso que se inicia con el nacimiento y dura toda la vida y que debería involucrar a todas las instituciones sociales.

11. El derecho al atención de la salud sexual. La atención de la salud sexual debe estar disponible para la prevención y el tratamiento de todos los problemas, preocupaciones y trastornos sexuales.

¹⁹⁵ Capturado em http://www.worldsexology.org/english/about_sexualrights.html em 26 de agosto de 2004.



Les Droits Sexuels sont des Droits de l'Homme Fondamentaux et Universels.

La sexualité fait partie intégrante de la personnalité de chaque être humain. Son plein développement dépend de la satisfaction des besoins humains de base tels le désir de contact, l'intimité, l'expression émotionnelle, le plaisir, la tendresse et l'amour.

La sexualité résulte de l'interaction entre l'individu et les structures sociales. Le plein développement de la sexualité est un facteur essentiel au bien-être individuel, interpersonnel et social.

Les droits sexuels sont des droits universels de l'homme basés sur la liberté inhérente, la dignité et l'égalité de tous. De même que la santé est un droit fondamental pour l'homme, la santé sexuelle doit être un droit de base pour l'homme. Afin de s'assurer que les êtres et les sociétés développent une sexualité saine, les droits sexuels suivants doivent être reconnus, promus, respectés et défendus par toutes les sociétés et par tous les moyens. La santé sexuelle est le résultat d'un environnement qui reconnaît, respecte et exerce ces droits sexuels.

1. Le droit à la liberté sexuelle. La liberté sexuelle englobe la possibilité pour les individus d'exprimer leur potentiel sexuel plein et entier. Cependant, cela exclut toutes formes de contrainte sexuelle, d'exploitation et d'abus à tout moment et au cours des diverses situations de la vie.

2. Le droit à l'autonomie sexuelle, à l'intégrité sexuelle et à la sécurité du corps sexuel. Ce droit implique la capacité pour chacun de prendre des décisions autonomes concernant sa propre vie sexuelle dans son propre contexte d'éthique personnelle et sociale. Il englobe également les domaines du contrôle et du plaisir de nos propres corps sans torture, mutilation ni violence de quelque nature que ce soit.

3. Le droit à vie privée sexuelle. Cela implique un droit à décisions et comportements individuels de l'intimité tant qu'ils ne s'immiscent pas dans les droits sexuels d'autres personnes.

4. Le droit à l'équité sexuelle. Cela se réfère à la liberté de se dégager de toutes formes de discrimination sans distinction de sexe, de préjugé, de penchant sexuel, d'âge, de race, de classe sociale, de religion, ou d'invalidité physique et émotionnelle.

5. Le droit au plaisir sexuel. Le plaisir sexuel, autoérotisme inclus, est une source de bien-être physique, psychologique, intellectuel et spirituel.

6. Le Droit à l'expression sexuelle émotionnelle. L'expression sexuelle va plus loin que le seul plaisir érotique ou l'acte sexuel. Les individus ont droit d'exprimer leur sexualité par la communication, le contact, l'expression émotionnelle et l'amour.

7. Le droit de s'associer sexuellement en toute liberté. Cela signifie la possibilité pour tous de se marier ou pas, de divorcer et d'établir d'autres types d'unions sexuelles comportant des responsabilités.

8. Le droit de faire des choix libres et responsables en matière de reproduction. Cela englobe le droit de décider d'avoir ou non des enfants, leur nombre, l'intervalle entre chacun d'entre eux et le droit à l'accès inconditionnel au contrôle des naissances.

9. Le droit à l'information en matière sexuelle résultant des progrès scientifiques. Ce droit implique que l'information sexuelle soit largement mise à disposition de façon appropriée à tous les niveaux de la société par le biais d'un système scientifique déontologiquement conforme.

10. Le droit à une éducation sexuelle complète. C'est un processus permanent qui démarre à la naissance et qui dure toute la vie et qui concerne tous les organismes sociaux.

12. Le droit aux services médicaux dédiés à la sexualité. Des services médicaux dédiés à la sexualité doivent être mis à disposition pour prévenir et traiter toutes les questions, problèmes et troubles d'ordre sexuel.

¹⁹⁶ Capturado em http://www.worldsexology.org/english/about_sexualrights.html em 26 de agosto de 2004.

**I diritti sessuali sono diritti umani fondamentali ed universali.**

La dichiarazione del 13° Congresso Mondiale di Sessuologia, 1997, Valencia, Spagna è stata rivista e approvata dall'assemblea generale dell'Associazione Mondiale di Sessuologia (WAS), 26 Agosto, 1999 al 14° Congresso Mondiale di Sessuologia, Hong Kong, Repubblica Popolare Cinese.

I diritti sessuali sono diritti umani universali basati sulla libertà, sulla dignità e sull'uguaglianza propri di ogni essere umano. Visto che la salute è un diritto umano fondamentale, la salute sessuale deve essere un diritto umano basilare.

Per assicurare lo sviluppo di una sessualità sana negli esseri umani e nella società i diritti sessuali seguenti debbono essere riconosciuti, promossi, rispettati e difesi da tutte le società con ogni mezzo. La salute sessuale è il risultato di un ambiente che riconosce, rispetta ed esercita questi diritti sessuali.

1. Il diritto alla libertà sessuale. La libertà sessuale comprende la possibilità della piena espressione del potenziale sessuale degli individui. Comunque, questo esclude tutte le forme di coercizione, sfruttamento ed abuso sessuale in qualsiasi momento e situazione della vita.

2. Il diritto all'autonomia, all'integrità ed alla sicurezza sessuali del corpo. Questo diritto include la facoltà di prendere decisioni autonome sulla propria vita sessuale all'interno del contesto dell'etica personale e sociale. Comprende anche la capacità di controllo e di piacere dei nostri corpi liberi da torture, mutilazioni e violenza di qualsiasi tipo.

3. Diritto alla privacy sessuale. Questo comprende il diritto a decisioni e comportamenti individuali nell'ambito della propria intimità finché questi non interferiscono nei diritti sessuali degli altri.

4. Diritto all'uguaglianza sessuale. Questo diritto si riferisce alla libertà da tutte le forme di discriminazione a prescindere da: sesso, genere, orientamento sessuale, età, razza, classe sociale, religione o limitazioni fisiche o emotive.

5. Il diritto al piacere sessuale. Il piacere sessuale, incluso l'autoerotismo, è fonte di benessere fisico, psicologico, intellettuale e spirituale.

6. Il diritto all'espressione delle emozioni sessuali. L'espressione sessuale va oltre il piacere erotico o l'atto sessuale. Tutti gli individui hanno diritto ad esprimere la propria sessualità attraverso la comunicazione, il contatto, le espressioni emozionali e l'amore.

7. Il diritto alle libere associazioni sessuali. Si riferisce alla possibilità di sposarsi o meno, di divorziare o di stabilire altri tipi di unioni sessuali responsabili.

8. Il diritto di prendere decisioni riproduttive, libere e responsabili. Questo comprende il diritto di decidere se avere o meno figli, il numero e l'intervallo di tempo tra i figli, e il diritto all'accesso pieno ai metodi di regolazione della fertilità.

9. Il diritto all'informazione sessuale basata sulla conoscenza scientifica. Questo diritto implica che l'informazione sessuale debba essere generata attraverso il processo d'indagine scientifica libera e morale, e diffusa appropriatamente a tutti i livelli sociali.

10. Il diritto all'educazione sessuale integrale. Questo è un processo che inizia dalla nascita e dura tutta la vita e che dovrebbe coinvolgere tutte le situazioni sociali.

11. Il diritto alla cura della salute sessuale. La cura della salute sessuale deve essere disponibile per la prevenzione e il trattamento di tutti i problemi, le preoccupazioni e le disfunzioni sessuali.

¹⁹⁷ Capturado em 26 de agosto de 2004 no site http://www.worldsexology.org/english/about_sexualrights.html.