

2 Espaços escolares de educação sexual

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

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

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

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

2.1 Educação Sexual nas aulas de Ciências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As perguntas formuladas foram as seguintes:

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

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

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

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

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

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

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

⁴ Entrevistada em 16.12.02.

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Educação sexual no NAM

2.2.1 Informações gerais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.2 Participantes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.3

Atividades desenvolvidas

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

Tabela 1 – Sugestões de temas para o NAM.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.4 Multiplicação

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

⁹ Grifos meus.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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