

### 3

## A escola como critério de verdade

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

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

### 3.1

#### A responsabilidade escolar pela educação sexual em relação à família

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

Dentre os entrevistados, alguns meninos e algumas meninas se referiram a conversas familiares sobre sexualidade, enquanto outros/as declararam que elas não ocorriam nas suas residências. Não é uma novidade que, quando acontecem, as mães são as interlocutoras mais frequentes. Dados semelhantes foram encontrados por Lacerda, 2004, Aquino et. al., 2003, Castro, et al., 2004, Rua e Abramoway, 2001. Ao apresentar esse dado, é preciso considerar o fato de que grande parte dos/as adolescentes vive apenas com as mães. Diversos não convivem com os pais que, em alguns casos, são desconhecidos pelos/as filhos/as, noutros, nem mesmo citados nas suas certidões de nascimento<sup>1</sup>. Entre os/as 30 estudantes entrevistados/as, 14 moram apenas com suas mães, outros três com outros parentes e apenas 13 residem também com os pais. Deste modo, entre outros motivos, as mães também são mais mencionadas pelo simples fato de vários pais serem ausentes.

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> Informações procedentes das fichas cadastrais de estudantes na escola.

<sup>2</sup> Ana Beatriz (13) e Katlin (14).

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>3</sup> Leandra (13) e Paula (14), respectivamente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.2 “O melhor tratamento é a prevenção”<sup>4</sup>

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

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

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

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

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

---

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



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

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

Assim, semelhantemente a Silvana, a professora Letícia comentou:

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

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

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

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

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

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

---

<sup>5</sup> Grifos meus.

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

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

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

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

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

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

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

Segundo Vigarello, atualmente, a educação para a saúde busca uma adesão do aluno, que não deve ser nem artificial, nem imposta. Mais do que lhes impor conhecimentos, busca-se meios de envolvê-los ativamente na gestão da sua saúde. O segundo deslocamento, científico, refere-se à própria definição de saúde e a reconstrução dos comportamentos considerados saudáveis. A saúde passa a ser concebida como dependente de múltiplos fatores: meio-ambiente, estilo de vida, meio social, alimentação, código genético etc. Uma nova expressão se impõe: *bem-estar*, para o qual um equilíbrio psicológico passa a ser valorizado. A terceira mudança, política, está relacionada a uma visão coletiva da educação. A interdependência entre as pessoas com a idéia de se proteger a si mesmo para a proteção de todos – já evocada pelos higienistas – é acentuada. A forma de colocar o problema é deslocada: não mais demonstrar a interdependência e afixar slogans, mas agir sobre ele, criar situações específicas de mobilização<sup>6</sup>.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

Esses trechos trazem elementos de análise importantes. O corpo será conhecido a partir de seu funcionamento, tendo como perspectiva um padrão de normalidade<sup>9</sup>. A saúde é definida como “bem-estar” e o livro procurará ensinar aos jovens como mantê-la. Nesse sentido, mais importante do que aprender sobre as doenças em si, é aprender a evitá-las. Volto a citar a frase do médico pediatra

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

<sup>8</sup> Grifos meus.

<sup>9</sup> Esse tema do corpo é explorado no próximo capítulo da tese.

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

### 3.3

#### **Preocupações e conhecimentos historicamente datados**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>10</sup> Disponíveis em:

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

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

### 3.4

#### Uma perspectiva científica

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>11</sup> Grifos meus.

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>12</sup> Grifos dos próprios autores.

<sup>13</sup> Professora de Ciências, entrevistada em 05.12.04. Grifos meus.

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

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

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

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

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

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