

A SEXUALIDADE VAI À ESCOLA: DA INFORMAÇÃO BIOLÓGICO-REPRODUTIVA À FORMAÇÃO DO SUJEITO ÉTICO

SEXUALITY GOES TO SCHOOL: BIOLOGICAL-REPRODUCTIVE INFORMATION TO THE FORMATION OF THE ETHICAL SUBJECT

Maísa Maganha Tuckmantel*

RESUMO

O presente estudo pretende empreender uma discussão teórica e metodológica sobre as relações que se estabelecem entre sexualidade humana, educação e sociedade. Para tanto, delineamos o cenário das mudanças sociopolíticas e econômicas da sociedade atual, os impactos das reformas governamentais na política de reorganização do ensino no Brasil e os consequentes questionamentos relacionados ao lugar social ocupado pela educação sexual nas escolas. Discutimos a viabilidade de concretização dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a aplicabilidade dos Temas Transversais, com o paralelo apontamento das estratégias limitadoras e facilitadoras desse processo. Defendemos uma proposta de Educação Sexual concebida como um direito da criança de saber sobre o seu corpo e sobre a própria sexualidade a partir de uma visão positiva, focando o desejo, a afetividade, o gênero e a ética, através de um trabalho educativo de promoção humana e de formação do sujeito ético sexual, entendido como um dos grandes desafios colocados ao educador moderno.

Palavras-chave: Sexualidade humana. Educação sexual. Educação emancipatória.

ABSTRACT

This study intends to undertake a theoretical and methodological discussion on the relationships established between human sexuality, education and society. To this end, we outline the scenario of sociopolitical and economic changes of modern society, the impact of government reforms in the political reorganization of education in Brazil and the ensuing questions surrounding the social place for sex education in schools. We discuss the feasibility of implementing the National Curriculum and the applicability of Transversal themes, pointing to the parallel strategies of limiting and facilitating this process. Defend a proposal for sex education conceived as a child's right to know about your body and about their sexuality from a positive perspective, focusing on the desire, affectivity, gender and ethics, through educational work of human promotion and formation of the sexual ethics, understood as one of the major challenges facing the modern educator.

Keywords: Human sexuality. Sex education. Education emancipation.

* Doutora em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação *Paidéia*. Professora Coordenadora do Curso de Pedagogia da Fatece. E-mail: maisamt@hotmail.com

Introdução

A dimensão da sexualidade humana tem adquirido um caráter de indiscutível importância na teorização social, cultural e política contemporânea. A partir de meados dos anos 70 do século XX, a produção acadêmica brasileira vem afirmando a necessidade de abordagens institucionais mais consistentes e a impossibilidade de ignorar o fenômeno da sexualidade, ao buscar analisar e compreender as questões da sociedade e da educação.

Embora haja consolidados núcleos e grupos de estudos¹ sobre a temática, podemos dizer que ainda existem lacunas que demandam a integração e a articulação das propostas, concepções e motivações políticas dessas entidades ou instituições com a realidade escolar. Apesar dos ditos “tempos modernos”, é possível observar tanto no âmbito da atividade docente quanto da pesquisa acadêmica que a sexualidade constitui-se em um objeto de conhecimento ainda opaco, permeado de resistências, incógnitas e tabus.

As tentativas de inclusão da Educação Sexual nos currículos escolares brasileiros têm sido sistematicamente barradas pela resistência de forças reacionárias que consideram que este não é um assunto para se tratar na escola ou que acreditam que a educação sexual deva se restringir à fisiologia e mecanismos de reprodução, o que significa reduzir a sexualidade a um processo, exclusivamente, biológico, desvinculado da multiplicidade de suas dimensões culturais, psicológicas e éticas.

Assim, consideramos que a constituição de um espaço formal para a reflexão sobre a relação que se estabelece entre sexualidade humana, educação e sociedade no contexto deste artigo acadêmico parece-nos significativa e necessária, uma vez que o exercício reflexivo e a discussão teórico-prática possibilitam a produção de conhecimento.

Sexualidade e Educação sexual: definição dos termos

A sexualidade, no contexto deste artigo, diz respeito às reflexões e discursos sobre o sentido e a intencionalidade sexual, bem como à vivência e à expressão

¹ SBRASH, GTPOS, ABRADES, CEPPOS entre outras entidades de abrangência nacional se destacam na promoção dos estudos e intervenções institucionais sobre a temática.

dinâmica e processual do desenvolvimento humano que envolve condutas, papéis, relacionamentos e concepções, cujas manifestações são sociais e históricas (CHAUÍ, 1985; NUNES, 1987, 2010; VITIELLO, 1995; GUIMARÃES, 1995).

Além do conceito de sexualidade, cabe esclarecer o conceito de educação sexual. A educação sexual é entendida como um processo amplo, exercido ao longo de todo o processo de desenvolvimento humano, abrangendo aspectos biológicos, psicológicos, culturais e éticos (RIBEIRO, 1990; VITIELLO, 1995; WEREBE, 1981). Esta educação tem por horizonte possibilitar que a pessoa se situe em relação à sua sexualidade e à sua própria vida. Esta pode ser desenvolvida de modo informal, no convívio familiar, nos grupos sociais e por intermédio das mídias ou, de maneira formal, no contexto das instituições escolares.

A educação sexual da criança no contexto institucional escolar, objeto de nossas investigações, é um processo pedagógico importante, pois contribui para a aprendizagem e a construção da visão de mundo dos sujeitos. O que diferencia e qualifica a educação sexual é a maneira como o indivíduo a recebe, isto é, o sentido que ele atribui aos saberes. A partir do momento que o conhecimento elaborado sobre a sexualidade passa a fazer parte das concepções do sujeito, este saber passa a direcionar as suas ações, o que pode vir a promover mudanças qualitativas nas suas atitudes em relação à própria sexualidade e à vivência de outras pessoas que fazem parte de seu meio.

A educação sexual faz parte de um processo mais amplo de educação geral que, mesmo não sendo completamente consciente, permeia todo o comportamento humano. A informação faz parte de um processo mais geral de educação sexual, mas esta, não pode se reduzir a isso. Vitiello (1995) esclarece que a educação sexual compreende o ato de “informar”, “orientar” e “aconselhar”, mas não pode, simplesmente, se restringir a nenhuma dessas atitudes.

É possível observar que na infância e na adolescência há muita curiosidade, uma verdadeira ânsia de saber sobre a sexualidade e, embora haja, atualmente, muita informação disponível, de modo geral, as crianças e os jovens tendem a recorrer a fontes pouco confiáveis e/ou a colegas igualmente desinformados. Alia-se a esta limitação um aspecto ainda mais sério da questão: muitas vezes a informação recebida ou trocada faz parte dos meios pelos quais se exerce a repressão social sobre a sexualidade.

Uma das questões mais relevantes a ser tratada na educação sexual das crianças diz respeito à identificação de papéis sexuais. Os processos através dos quais as crianças

pensam em si próprias como pertencentes ao gênero masculino ou feminino são construções culturais. Todavia, com significativa frequência, a cultura hegemônica busca “naturalizar” determinados padrões, visando atender interesses de classes sociais ou grupos dominantes (WHITAKER, 1995). As diferenças orgânicas que indicam o gênero a que pertencemos são modeladas pela cultura e envolvem uma ampla gama de símbolos, valores e práticas que influenciam o comportamento humano, especialmente, nos seus aspectos sexuais.

A primeira instituição socializadora da cultura é a família, a segunda é a escola. Em ambas, as diferenças sexuais vão sendo estabelecidas, reforçadas e reproduzidas, não raro como estereótipos, caracterizando “subculturas”. A cultura, que se constitui em um conjunto de símbolos, valores e práticas que visam modelar a conduta humana, no caso da nossa sociedade burguesa, não se apresenta como um patrimônio coletivo, mas, segundo Whitaker (1995): “articulado as várias subculturas, privilegiando as práticas e os conteúdos das classes sociais dominantes ou dos grupos mais poderosos”². Assim, os papéis sexuais, estabelecidos pela cultura como atributos estereotipadamente próprios de homens ou de mulheres são, de certa forma, mecanismos que reforçam a repressão sexual.

Diversos autores que têm discutido a repressão sexual na história (CHAUÍ, 1985; NUNES, 1987, 1998; RIBEIRO, 1990) afirmam que a repressão se encontra sempre associada a regras socioculturalmente impostas, num determinado momento histórico. Portanto, quando se fala em seguir uma normatização que atenda às expectativas de uma determinada sociedade, configura-se um modo de repressão, com regras que se referem às proibições ou permissões.

Para Chauí (1985), a repressão sexual refere-se a:

[...] um conjunto de interdições, permissões, normas, valores e regras estabelecidas histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade, pois [...] o sexo é encarado por diferentes sociedades (e particularmente pela nossa) como uma torrente impetuosa e cheia de perigos [...]. A repressão aparece, assim, como ato de domínio e dominação e o reprimido como submissão à vontade e à força alheia – como que uma alienação.³

² WHITAKER, D. C. A. Menino-Menina: sexo ou gênero?: alguns aspectos cruciais. In: SERBINO, R. V.; GRANDE, M. A. (Orgs). *A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural*. São Paulo: UNESP, p. 32.

³ CHAUÍ, M. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 13.

Com efeito, na definição de Chauí a repressão pode ser entendida como um conjunto de processos de restrição, coerção e supressão de determinados impulsos. Impulsos estes historicamente transformados, haja vista que as condições nas quais são satisfeitas as necessidades humanas, incluindo as sexuais, são histórico-sociais.

O filósofo da Escola de Frankfurt, Herbert Marcuse (1968), ao analisar as sociedades modernas em sua obra *Eros e Civilização*, alerta que a sociedade capitalista, em seu desenvolvimento moderno, se caracteriza por um crescente processo de racionalização, muito desejável na produção de bens e na administração, mas também, muito nocivo nos processos que envolvem atividades formadoras e educativas, uma vez que estas são, fundamentalmente, subjetivadoras, isto é, constituintes da subjetividade dos indivíduos.

Conforme o frankfurtiano as novas formas de controle social, engendradas a partir de meados do século XX, utilizam a tecnologia para reprimir a emergência de necessidades ligadas à liberdade, oferecendo objetos que satisfazem as necessidades, compatíveis com os processos de dominação e reprodução social. Assim, nesta sociedade, a repressão é percebida paradoxalmente como liberdade! E, como identificar e compreender a repressão se, aparentemente, nunca houve tanta liberdade sexual?

Ao empreender uma leitura filosófica do pensamento de Freud, Marcuse postula que embora o Pai da Psicanálise afirme que toda civilização seja de algum modo repressiva, os conceitos freudianos não diferenciam as dimensões biológicas das sociais. Para tanto, Marcuse (1968) elabora dois conceitos que apontam, especificamente, para a dimensão histórico-social. O primeiro é o conceito de *mais – repressão*, que indica as restrições requeridas pela dominação social; e, o segundo é o conceito de *princípio de desempenho*, que indica a forma histórica predominante do princípio de realidade.

Nesse cenário, a possibilidade de construir conhecimento sobre a sexualidade que não reproduzam formas de mais-repressão e que não se coadunem com o princípio de desempenho vigente implica, ao mesmo tempo, informar, conscientizar e proporcionar condições para questionar as formas sociais de repressão e de gratificação relacionadas à sexualidade, respeitando, em alguma medida, as inclinações individuais, tendo em vista que a sexualidade contempla um componente essencialmente “associal”.

O sentido deste componente “associal” é esclarecido por Marcuse (1998) quando diz:

O conflito entre o princípio do prazer e o princípio de realidade é dirigido por meio de uma liberalização controlada, que realça a

satisfação obtida com aquilo que a sociedade oferece. Mas nessa forma de liberação a energia libidinal muda sua função social: na medida em que a sexualidade é sancionada e até encorajada pela sociedade [...] ela perde a qualidade que, segundo Freud, é sua qualidade erótica essencial, a saber, o elemento de emancipação no que se refere ao social. Era nessa esfera que habitava a liberdade ilícita, a perigosa autonomia do indivíduo sob o princípio do prazer: sua limitação autoritária por parte da sociedade testemunhava a profundidade do conflito entre indivíduo e sociedade, ou seja, em que extensão a liberdade era reprimida. Agora com a integração dessa esfera ao campo dos negócios e dos divertimentos, a própria repressão é recalcada: a sociedade não ampliou a liberdade individual, e, sim, o seu controle sobre o indivíduo.⁴

De fato, o oferecimento de uma educação sexual, que se pretenda emancipatória, precisa ultrapassar a mera transmissão de informações, conscientizando o sujeito sobre a sua própria condição e sobre a sua sexualidade, desenvolvendo neste a capacidade de questionar e promover a desmistificação da cultura repressiva, o que, por um lado, implica uma crítica social e, por outro, mudanças de valores e superação de preconceitos e estereótipos.

Assim, considerando que a educação escolar, enquanto processo social é, intrinsecamente, trabalhada pela contradição, se de um lado integra o processo de dominação, de outro, pode integrar, também, o processo de resistência a essa dominação e de sua superação, contribuindo para uma prática social transformadora, capaz de gerar uma nova e melhor consciência social/sexual. Para analisar esta questão sob uma perspectiva teórico-prática, este estudo objetiva discutir o lugar social que tem sido ocupado pela temática da sexualidade nas políticas públicas para a educação e, conseqüentemente, nas escolas de educação básica da sociedade contemporânea.

Sexualidade e políticas públicas para a educação no Brasil.

A sociedade brasileira, em ressonância aos rearranjos gerais da sociedade globalizada como um todo, no limiar da segunda década do século XXI, vem passando por profundas transformações, as quais se refletem diretamente na educação escolar. As mudanças percebidas na sociedade e na escola não são aleatórias, mas sim, derivadas do novo cenário mundial e da relação entre os seus elementos.

⁴ MARCUSE, H. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra. 1998. V. 2. p. 106. Publicado originalmente em 1965.

O cenário político-econômico instituído a partir da década de 1990 é marcado pela privatização das empresas estatais, globalização da economia, urbanização crescente e novos sistemas de informação e comunicação. Esse novo contexto se mostra radical, pois afeta profundamente a vida das pessoas e seu inter-relacionamento, gerando dúvidas e incertezas e provocando um verdadeiro paradoxo global, posto que avanços e progressos sem precedentes caminhem *pari passu* com consequências desastrosas, como o desemprego estrutural e o acirramento das desigualdades sociais.

A fim de elaborar um modelo educacional coadunado com as políticas financeiras, econômicas, sociais e industriais de cunho neoliberal, o governo Fernando Henrique Cardoso (1994) deu início a uma reforma educativa. Para atingir tal intento, forças ligadas aos âmbitos acima citados e relacionadas com o poder governamental se organizaram para consolidar as reformas, sob o rótulo de “modernização nacional”, para desse modo atender às determinações impostas ao Brasil por organismos internacionais como condição mínima para a obtenção de recursos junto aos mesmos. Assim, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial de Comércio (OMC), além de outros órgãos similares e congêneres, incluíram, definitivamente, o planejamento institucional da educação brasileira em suas agendas.

Para a concretização das reformas de modernização nacional, dentre as quais se incluíam as ligadas à educação, foram utilizados os mais diversos instrumentos, da aprovação de projetos-de-lei até propostas de emendas constitucionais, incluindo medidas provisórias, decretos e portarias. Por meio destes instrumentos, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) aprovou em 20 de dezembro de 1996, no Congresso Nacional, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 e apresentou aos diferentes campos de conhecimento um documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o intuito declarado de orientar o processo de ordenamento da educação brasileira no aspecto, especificamente, pedagógico.

Os PCN tratam da direção do processo de formação de recursos humanos nos Projetos de Escolarização do Sistema Nacional de Educação. No que diz respeito às principais fontes teóricas que influenciaram a elaboração dos documentos oficiais, podemos dizer que se originaram na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, em um evento organizado pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e PNUD – (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento); no Plano Decenal de Educação para Todos (China, 1993); nos Planos Decenais de Educação dos Estados, elaborados e coordenados pelo MEC; em

referências legais brasileiras (Lei no 5.692/71); e, no projeto de lei que inspirou a LDB nº 9.394/96.

Não há como deixar de registrar que a inspiração das precárias disposições reformistas para a educação nacional, não tenha tido como endereço o debate democrático empreendido por professores e pesquisadores brasileiros ao longo de quase uma década nos Conselho Nacionais de Educação (CONED), mas sim, os genéricos pacotes educacionais do Banco Mundial, inspirados na trajetória complexa e contraditória da reforma social e educacional da social-democracia espanhola de décadas anteriores.

O problema de fontes externas, influenciando a elaboração das reformas educativas brasileiras não é novo, já que organismos internacionais vêm ordenando os sistemas educativos brasileiros desde o golpe militar de 1964, inspirando-se nas expressões da “Aliança para o Progresso”, nas incursões entre o Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID), nos projetos da UNESCO / CEPAL / PNUD, desaguando nas recentes diretrizes do Banco Mundial, cujas palavras-chave são: “educação, qualidade, produtividade e equidade”⁵.

Com efeito, como se pode observar, o processo de elaboração dos documentos constitutivos dos PCN colocou em evidência, uma vez mais, a tradição de autoritarismo do sistema e o decorrente aleijamento de professores e pesquisadores brasileiros que, ao longo de toda história, tem caracterizado a construção de políticas educacionais no Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais

Os Parâmetros Curriculares, homologados pelo Ministério da Educação, introduziram no ensino fundamental os denominados Temas Transversais. Segundo os documentos oficiais, estes temas retratam um conjunto de eixos condutores das atividades escolares que, não estando ligados a nenhuma disciplina específica, seriam comuns a todas. Destarte, em vez de criar novas disciplinas, esses temas deveriam ser tratados de modo transversal no currículo escolar, conforme a proposta pedagógica da escola.

⁵ SAVIANI, D. (Org.) *Para uma história da educação Latino-americana*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 32.

O debate sobre os parâmetros curriculares e seus temas transversais, empreendido pelos autores tanto da comunidade educativa quanto da acadêmica, contemplou muitas críticas e objeções, desde a limitada visão de sociedade e de escola até o modo de sua elaboração, cuja pretensão velada era a de constituir um plano nacional de educação, que na prática, tornaria esses parâmetros obrigatórios e/ou compulsórios.

Os Temas Transversais, de acordo com a proposta oficial, organizam-se em torno de seis eixos: *pluralidade cultural, estudos econômicos, saúde, orientação sexual, meio ambiente e ética*. Autores e pesquisadores consagrados da temática da sexualidade como Nunes e Silva (2000) e Figueiró (2000) se posicionaram favoráveis à indicação do tema orientação sexual, argumentando que esta é uma conquista de educadores e pesquisadores progressistas, no sentido de assumir uma reflexão rigorosa e de totalidade sobre a sexualidade, um dos mais exigentes temas de nosso tempo⁶. No entanto, fazem ressalvas tanto em referência à terminologia quanto à metodologia escolhidas. Assim como estes autores entendemos que a abordagem transversal não se apresenta como caminho mais adequado para o trabalho pedagógico com esta questão específica.

A proposta de transversalidade foi extraída dos discursos e epistemologias pós-estruturalistas da reforma educacional da social-democracia espanhola. Estas concepções de conhecimento buscam alinhar uma articulação de justaposição, através do cultivo da descontinuidade, do impressionismo fragmentário e da contemplação do virtual. O que pode ser observado é que se encontra presente na raiz epistemológica da transversalidade a desconstrução do ideal moderno, definido, organizado, objetivo e real da concepção dos conteúdos do conhecimento. Base que se revela muito distante de uma proposta dialética entre a tradição clássica e a atualização conjuntural.

Ao analisar a viabilidade dos PCN, Figueiró (2000) destaca algumas das estratégias limitadoras e facilitadoras para a concretização desse processo. A autora afirma que vivemos em um momento histórico muito significativo e que este requer a contribuição de estudiosos e pesquisadores da educação para a análise da viabilidade de concretização dos temas transversais, uma vez que requerem amplos esforços de reflexão, pelo caráter de inovação que comportam, pela interdisciplinaridade requerida,

⁶ NUNES, C.; SILVA, E. *A Educação sexual da criança: para além da transversalidade*. Campinas: Autores Associados, 2000.

e, especialmente, pela necessidade de preparação dos professores para desenvolverem os temas.⁷

Mizukami (1998) corrobora as concepções de Figueiró ao analisar as possibilidades de concretização dos PCN, argumentando que para alcançar este intento, o professor precisaria ser portador de oito competências básicas:

1. Ser o planejador central do currículo e do ensino;
2. Ser a figura central do processo ensino-aprendizagem;
3. Avaliador do progresso do aluno e observador dos eventos da sala de aula;
4. Educador do desenvolvimento pessoal de cada aluno;
5. Ser agente do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento;
6. Conhecer profundamente as Áreas de Conhecimentos e dos “temas transversais”;
7. Educador de estudantes diversos;
8. Participar do projeto educativo da escola.⁸

O que pode ser inferido dessas premissas é que a determinação oficial projeta a expectativa de um “super professor”, altamente capacitado e portador de uma sólida e diversificada formação cultural, o que na verdade não condiz com a realidade da escola brasileira. É fato reconhecido que, de maneira geral, o professor pouco ou nada conhece de conteúdos exteriores à sua área de formação. Esta constatação, por si só, é reveladora do alto grau de dificuldade para a concretização de uma proposta transversal.

Além das limitações de formação cultural do professor, agrega-se o aviltante desfavorecimento econômico de sua profissionalização. O próprio MEC, no volume introdutório dos PCN, reconhece a precariedade estrutural das escolas e a necessidade de valorização salarial dos professores como pressupostos para a realização de um trabalho de qualidade. Assim sendo, se o professor não tem condições sequer de se reunir com seus pares e permanecer um tempo significativo na escola, pois precisa atuar em duas ou três instituições para completar seu orçamento, o que dizer, então, de atuar

⁷ FIGUEIRÓ, M. N. D. A viabilidade dos temas transversais à luz da questão do trabalho docente. *Revista PSI*, v. 2, n. 1. Jun. 2000.

⁸ MIZUKAMI, M. G. N. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, V, 1998, Águas de São Pedro. *Anais*.

interdisciplinarmente, o que requer tempo e estudos sistemáticos e coletivos. O cenário cultural e econômico da educação inviabiliza quaisquer investimentos em projetos político-pedagógicos ou mesmo no projeto organizacional da escola.

Segundo Coelho (1996) um caminho possível para a viabilização das propostas oficiais, em longo prazo, precisaria partir do investimento maciço na formação e na profissionalização dos educadores, haja vista que os professores por si não têm como alavancar um processo de mudança. Caberia ao Estado e à Universidade a tarefa de remunerar e capacitar os professores que atuam nas redes públicas de educação, através do oferecimento sistemático de cursos de formação permanentes, do desenvolvimento de projetos especiais, de reuniões com as equipes, entre outras atividades.⁹

O que pode ser observado é que a orientação sexual foi incluída como um tema transversal, não para legitimar o direito da criança e do adolescente de saber sobre a sua corporeidade e a sua sexualidade, mas sim, por atender a um critério de urgência social, haja vista que se a vivência da sexualidade não trouxesse problemas para a sociedade, com certeza ela não seria incluída no currículo escolar.

Conforme as concepções de Bernardi (1985), Nunes e Silva (1995, 2000), Figueiró (2000), Guimarães (2001) entre outros estudiosos da temática, entendemos que a sexualidade não é um problema, mas sim, uma dimensão ontológica do desenvolvimento humano, condicionada historicamente, portanto, solo das mais ricas e privilegiadas manifestações subjetivas e sociais.

Não se pode questionar o importante papel desempenhado pela educação escolar nos trabalhos preventivos no que diz respeito às doenças sexualmente transmissíveis (DST/AIDS), gravidez indesejada e demais problemas ligados à sexualidade. Entretanto, a preocupação da escola, focada em resolver e controlar problemas de saúde pública torna essa abordagem negativa, pesada e angustiante, assim a sexualidade é destituída de seus significados maiores e dos sentidos dos valores que a investem, desvirtuando suas dimensões positivas, saudáveis e prazerosas na vida humana.

⁹ COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996. p. 17-43.

Educação Sexual é um direito

Uma proposta de educação sexual emancipatória, tem por horizonte uma atividade que humaniza, dignifica e liberta o ser humano de suas condições de expropriação. Segundo Saviani (2007):

[...] a educação, enquanto um fenômeno, se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres, em diferentes graus de maturação humana, numa situação histórica determinada; e o sentido dessa comunicação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção.¹⁰

Destarte, as características deste fenômeno estabelecem os parâmetros e a organização da aprendizagem sobre a sexualidade, assim como o conceito de aprendizagem determina a compreensão da educação, tanto em seu sentido amplo de formação do ser humano no contexto geral da sociedade, como em seu sentido escolar de construção de um tipo de conhecimento que, incorporando, dialeticamente, o conhecimento cotidiano do senso comum e o conhecimento científico, busca oferecer condições aos alunos de atuar com segurança e criticidade em seu meio.

Assim, a finalidade de uma verdadeira educação sexual não pode ser outra senão a promoção da humanidade. Promover a humanidade, por sua vez, significa tornar o ser humano cada vez mais capaz de conhecer os elementos da sua realidade, para melhor nela poder intervir, transformando-a através da ampliação da consciência, da liberdade e da cooperação entre as pessoas.

A razão do oferecimento de um programa de educação sexual na escola básica deve ser a garantia do direito fundamental da criança à educação, ao conhecimento e à autodefesa. O papel da escola no trabalho de educar crianças e adolescentes é possibilitar a estas ações educativas com vistas à conscientização e à valorização de suas etapas de desenvolvimento e de seus direitos civis, humanos e sociais.

A educação sexual da criança e do adolescente é um dos fatores que podem contribuir para o conhecimento e a promoção dos direitos sexuais. Estes direitos dizem respeito à possibilidade de homens e mulheres tomarem decisões sobre sua sexualidade, tendo acesso a saberes e recursos necessários para concretizar suas decisões.

Uma questão que merece ser discutida no que tange à concepção da educação

¹⁰ SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51.

sexual escolar como um direito da criança, refere-se à manifestação de uma visão equivocada, no entanto, muito frequente, entre um grande número de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, de que apenas os adolescentes deveriam ter acesso às informações sobre a sexualidade. Este equívoco indica que a sexualidade infantil ainda não é reconhecida por grande parte dos educadores brasileiros, muito embora já se tenha passado mais de um século da publicação dos postulados científicos de Freud. Indica também que a criança, ainda, não é reconhecida como um ser em desenvolvimento e sujeito de direitos; e indica, ainda, que as manifestações da sexualidade da criança não são vistas como relevantes e que a criança não necessita e não tem o direito de saber sobre o desenvolvimento do seu corpo, sobre a sua sexualidade, os seus interesses, curiosidades e anseios.

Em oposição a esta visão, Nunes e Silva (2000) afirmam:

[...] A prática de reprimir, inibir, de escamotear e esconder a expressão e a curiosidade da criança é responsável pela maioria das crises e contradições dos conflitos emocionais e sexuais de nossos adolescentes. [...]. Não há plausibilidade educacional em esperar um suposto tempo de maturação para abordar a sexualidade das crianças, acreditando que ‘quando chegar o tempo’, serão criadas as condições de diálogo e informação sobre o universo sexual e afetivo. É o mundo adulto, a esfera institucional que deve oferecer esta alternativa e abrir esta perspectiva pedagógica. Não será possível falar com ressonância e respeito sobre sexualidade, amor, gratuidade e prazer aos adolescentes, se não foram construídas as pontes e suportes na infância. Não é possível acreditar que o acesso aos adolescentes será fácil e natural se durante todos os conflitos emocionais e afetivos de criança o pai ou educador mantiver-se ausente, reticente relutante e indiferente.¹¹

É possível observar que a relutância dos educadores em oferecer alternativas e abrir possibilidades pedagógicas sobre a sexualidade na escola, coloca a sexualidade infantil relegada a um segundo plano e leva à concepção de que não existe espaço para ela na escola. Guimarães (1995) alerta que os educadores precisariam ter consciência de que a sexualidade é fundamental para o nosso bem-estar e é parte constituinte de outras importantes dimensões humanas, como a vida afetiva, familiar, profissional, social. No decorrer das fases de desenvolvimento a sexualidade se manifesta na maturação do corpo, na curiosidade, nas relações interpessoais através do olhar, do toque, do beijo, do abraço. As fantasias e os desejos sexuais fazem parte do ser humano e ocorrem em todas

¹¹ NUNES, C. A.; SILVA, E. A. p. 118.

as fases da vida. Quando proibimos o prazer ou negamos às crianças respostas sobre sexo e censuramos sua curiosidade, estamos embotando a sua inteligência, matando a sua vontade de perguntar e de querer saber¹².

Conceber e tratar a criança e o adolescente como seres humanos em desenvolvimento e sujeitos de direitos civis, humanos e sociais requer por parte dos professores, uma constante e atenta reflexão sobre valores, concepção de infância, relações de poder, sobre a própria sexualidade, relações de gênero, concepção de família e, especialmente, sobre o verdadeiro papel do educador e da educação.

Nesse sentido, a formação do professor deve se fundar nos princípios de educação para a cidadania e dos direitos humanos, para melhor atender às necessidades dos alunos e aos objetivos de uma educação democrática e emancipatória. Desse modo, as teorias sobre as fases da organização da sexualidade infantil e as manifestações da sexualidade da criança, além das leis de proteção à Infância devem ganhar espaço e serem contempladas no processo permanente de formação do professor, a fim de fornecer os elementos indispensáveis para que o educador da infância possa contribuir mais diretamente para a construção da vivência de uma sexualidade cidadã por parte de seus alunos, por abranger questões da dignidade, do respeito, da liberdade e dos valores fundamentais da pessoa humana.

Por uma Educação Sexual Ética e Afetiva

A concepção da Educação Sexual como um direito da criança, baseada em princípios de educação para a cidadania, remete-nos à reflexão sobre os valores éticos que devem orientar esta ação. Uma educação sexual emancipatória, com vistas à construção de uma concepção ética e afetiva para a sexualidade pressupõe sua sustentação em três vigas fundamentais:

- * Consciência do corpo e dos desejos;
- * Liberdade para escolher sobre a realização desses desejos;
- * Responsabilidade para respeitar desejos dos outros.

Um processo educativo da sexualidade diz respeito a atitudes, sentimentos, angústias, emoções e valores, que trabalhados em um processo dialógico, sistemático e

¹² GUIMARÃES, I. R. *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

contínuo com toda comunidade escolar são capazes de ampliar a consciência e o autoconhecimento e, ao mesmo tempo, desconstruir a educação repressora, preconceituosa e sexista, abrindo caminho para a construção de uma vivência da sexualidade mais respeitosa, realizadora e humanizada.

Paulo Freire (1993) faz um importante alerta aos educadores ao afirmar:

[...] é preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.¹³

Com efeito, é preciso ousar para não separar o saber do sentir, o sentimento não se separa da razão, esta última sinaliza os caminhos para buscar o que gostamos e mostra as consequências de nossos atos. Nas trilhas de Freire entendemos que o ensinante da sexualidade é também um aprendiz, cuja tarefa sendo prazerosa é igualmente exigente,

[...] exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar.¹⁴

É nesse sentido que uma formação ética e afetiva pode acontecer na educação sexual, mais precisamente na sala de aula, quando a sociedade, a escola, professor e aluno lutam por uma educação emancipatória, conscientizadora e dialógica. O diálogo, como diz o autor, é imprescindível nesta luta por uma educação verdadeira, é um compromisso com o outro, e implica o reconhecimento do outro, e é ele que permite tanto ao educador quanto ao educando mostrar-se autenticamente mais transparente, mais crítico, cada um defendendo seu ponto de vista, e apresentando outras possibilidades, outras opções, enquanto ensina e/ou enquanto aprende.

O diálogo é uma exigência existencial que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o conhecimento adquirido, vivido. Nesta relação dialógica, ensinar e

¹³ FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993, p. 10.

¹⁴ *Ibidem*, p. 19.

aprender são possíveis quando “o pensamento crítico do educador ou educadora se entrega à curiosidade do educando [...] mas, para isso o diálogo não pode converter-se num bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professores ou professoras e educando”¹⁵.

Embasados em Freire, entendemos que a teoria educativa sobre a sexualidade humana na escola básica deve estar associada a um exercício filosófico e político permanente, capaz de formar uma consciência crítica e reflexiva, muito útil na luta contra pré-conceitos, pré-juízos e valores fomentadores de alienação e coerção, e em defesa de direitos; e, também, na luta permanente de busca da liberdade e da justiça, valores de direitos humanos.

A concepção de liberdade trabalhada no contexto de uma pedagogia da sexualidade da criança não diz respeito a alusões à atividade sexual, mas sim, ao livrar-se de tabus que fazem crer que assuntos sexuais não podem ou não devem ser discutidos; diz respeito, também, ao livrar-se dos preconceitos que fabricam a intolerância; diz respeito, ainda, ao desvencilhar-se da obrigação de seguir padrões, apenas pelo temor de ser censurado. Desse modo, o conceito de liberdade sexual refere-se, sobretudo, à conquista do direito de ter concepções próprias e à ousadia (coragem) de fazer escolhas, ainda, que estas não sejam completamente compreendidas pelo entorno social.

A responsabilidade, por sua vez, no sentido original do termo significa responder pelas próprias ações, ideias, sentimentos. Ocorre que no campo da afetividade e da sexualidade não é possível ser responsável sozinho, uma vez que a responsabilidade amorosa não é um ato solitário, mas sim, uma partilha. É preciso contar com a responsabilidade do outro também. A responsabilidade é consequência necessária da liberdade, uma vez que um ato livre é um ato pelo qual se deve responder. Abdicar da liberdade é renunciar à própria condição humana, uma vez que sem liberdade a ética se torna impossível.

Ao tratar da relação que se estabelece entre ética e sexualidade La Taille (1998) utiliza a expressão: “ligações perigosas”¹⁶. De fato, vale destacar que este é um terreno pra lá de escorregadio, já que ligar moral e sexualidade exige muita prudência, de forma

¹⁵ Idem. 2002, p. 118.

¹⁶ TAILLE, Y. *Ética e sexualidade: pauta para reflexão*. Revista *Entretextos Entresexos*, Campinas, n. 2. p. 55, out. 1998.

a não cair num moralismo autoritário ou, ao contrário, despencar num liberalismo inconsequente.

Na definição do autor a moral refere-se às regras de conduta e a ética aos seus princípios norteadores. Nesse sentido, “não roubar”, se relaciona à moral, uma vez que determina o que o indivíduo deve ou não fazer. De outro lado, a máxima cristã “amais uns aos outros” consiste em um princípio ético, pois trata de uma orientação geral de conduta, cuja expressão em regras claras deve ser criada pelos indivíduos.

É possível observar que ao longo da história, a sexualidade humana tem sido permeada de regras restritivas, criadas pelos humanos para “domesticar” a sexualidade. Estas regras não se restringem à proibição primordial do incesto, mas estendem-se para questões como virgindade, fidelidade conjugal, proibição da masturbação, do sexo sem finalidade reprodutiva, da homossexualidade entre outras.

Devido ao fato da sexualidade ao longo da história ter sido alvo de domesticações, tabus e preconceitos, a definição clara de uma ética da sexualidade humana para as ações educacionais se mostra importante e necessária. La Taille (1998) afirma que na definição de uma ética para a sexualidade, a escola deve partir de um princípio básico: o respeito mútuo, posto que deste princípio decorra todos os demais. Os princípios dele decorrentes consistem na não-violência, no respeito ao desejo do outro e à sua liberdade de consentir ou não em uma partilha sexual. Com base no princípio de respeito mútuo é possível distinguir, por exemplo, um caso de assédio sexual de um simples cortejo, tendo em vista que o assédio pressupõe ações que utilizam humilhação e força física ou simbólica para obter um favor sexual. O cortejo, por sua vez, prevê condutas de sedução, cujo resultado é definido pela liberdade do outro responder sim ou não. Pelo princípio do respeito mútuo é possível, também, abstrair a importância do cuidado com o corpo e com o prazer do parceiro, pois o princípio da reciprocidade implica no direito de ter prazer e em dar atenção ao prazer do outro. Por fim, o princípio do respeito mútuo pode, ainda, encaminhar homens e mulheres à igualdade de condições, uma vez que a reciprocidade permite contratos claros, para ambos os lados.

A definição de uma ética da sexualidade não implica, entretanto, no impedimento de escolhas pessoais por uma determinada moral. Se a escolha é, por exemplo, pela manutenção da virgindade até o casamento, este direito deve ser preservado, uma vez que diz respeito ao universo privado, isto é, à moral individual de cada pessoa. Todavia, quem defende esta prática para si, não tem o direito de impô-la a

outros, pois desse modo a questão não mais se restringiria ao plano privado, particular, mas, adentraria o público, o campo da ética.

A literatura jurídica associa a moral às regras e valores que guiam as condutas na vida privada e a ética aos que valem para a vida pública, estabelecendo uma distinção entre a vida privada e a pública. O artigo XII da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma: “Ninguém será sujeito a interferências arbitrárias na sua vida privada, sua família, seu lar ou sua correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação. Toda pessoa tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques”.

O texto legal leva à inferência de que a ampliação da liberdade na vida afetiva, resultante da proclamada Revolução Sexual parte, essencialmente, da ideia de que a vida sexual diz respeito à vida privada das pessoas, isto é, cada um tem o direito de optar pelas práticas que desejar. As condutas sexuais, desse modo, são tiradas do juízo público e reservadas à esfera privada. O argumento que ampara a lei, é que ninguém pode julgar a conduta sexual de outrem, a não ser a própria pessoa e os seus parceiros. O que cabe à esfera pública é apenas zelar pelo princípio do respeito mútuo e dessa maneira coibir e punir casos de violência como assédio, estupro, pedofilia, prostituição infantil e etc.

No caso específico da educação sexual da criança na escola básica, objeto de nossas investigações, é importante destacar que as relações estabelecidas entre sexualidade e moral não devem se restringir à esfera dos direitos, pois, muito embora, os direitos devam ser contemplados como ponto de partida e ponto de chegada, é necessário, também, que a atividade educativa situe a vida sexual na busca da felicidade, da realização e da completude pessoal.

A atividade educativa da sexualidade pode contemplar trabalhos pedagógicos com as virtudes, no seu sentido grego de *areté*: excelência. A virtude é o que constitui o valor, a excelência própria de um ser. Desse modo virtudes como a temperança no uso dos prazeres, a prudência na conduta amorosa, a boa-fé dos sentimentos, a humildade na valorização de si mesmo¹⁷, entre outras, podem ser apresentadas como conteúdos do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem da sexualidade para as crianças.

Uma proposta de Educação Sexual emancipatória, inspirada nos Parâmetros Curriculares, poderia ser empreendida, com a devida qualificação do professor, a partir

¹⁷ Ibidem.

da articulação de dois temas transversais: Orientação Sexual e Ética. A integração desses dois temas é capaz de propiciar uma práxis educativa comprometida com dois pontos fundamentais: a preservação da intimidade da criança e a distinção entre desejo e ação.

A invasão da privacidade dos indivíduos promovida pelo atual contexto “Big Brother” preocupa de juristas e antropólogos a sociólogos e educadores que analisam a intensidade e a constância com que somos observados, filmados e examinados à revelia. O que parece mais grave é que esta que a invasão é vista como um valor positivo. Mostrar-se adquiriu um caráter glamoroso e supostamente terapêutico, que tem levado até mesmo concepções e disposições da pedagogia a fazer uso desse “método”. A “normalidade”, nesse contexto, equivale à necessidade de manter todas as portas da intimidade abertas, em incessante exposição e interlocução com os outros. Esta invasão violenta e constante dos limites da intimidade, seja ela permitida ou não, pode provocar efeitos devastadores, especialmente os associados aos sentimentos de vergonha e de culpa. Um educador da sexualidade infantil não pode perder de vista que a sexualidade e a intimidade não se dissociam, precisa estar atento para que as atividades educativas desenvolvidas com as crianças e os jovens não avancem as fronteiras da intimidade.

No que se refere ao segundo compromisso a ser assumido na práxis educativa da sexualidade, a questão da distinção entre desejo e ação é destacada por La Taille (1998):

Desejo e ação: É sobre eles que precisamos falar. Introduzo a questão com uma antiga canção de Roberto Carlos, que fala justamente, de amor. Trata-se de *‘Namoradinha de um amigo meu’*. Nela, o narrador nos revela que está loucamente apaixonado pela namorada de um amigo; nos revela, também, o juízo que faz sobre essa incontrolável paixão: *‘Sei que estou errado’*. Seu medo é decorrente desse juízo negativo: se o casal souber, o que será que vai pensar dele? Eis a moral dessa ingênua canção: apaixonar-se pela mulher de um amigo, portanto ser assaltado por um desejo, é errado, evento digno de desaprovação. Será? Não poderíamos pensar que ele estaria agindo errado apenas se cortejasse a referida mulher, tentando assim, tomá-la do amigo, traindo a fidelidade que a amizade pressupõe? Não estará nosso narrador *‘do lado do bem’* justamente por não se referir, em nenhum momento, à possibilidade de paquerar a *‘namoradinha’*?¹⁸

De fato a influência da moral judaico-cristã que impera no Ocidente e, particularmente, em nossa herança cultural e social tende a normatizar desejos, provocando verdadeiras crises éticas, já que faz com que uma pessoa se sinta culpada

¹⁸ Ibidem, p. 66.

simplesmente por ter um desejo, ainda que ele não se transforme em ação. Ora, se uma pessoa não tem o poder de evitar um desejo ou sentimento, então não pode ser culpada por ele. A ética e a moral não podem regradar desejos e sentimentos, apenas as ações.

Em seu ensaio *O Mal-estar da Civilização*, Sigmund Freud afirma que a busca da felicidade é inerente ao ser humano. Há exigências pulsionais que levam o homem a almejar a felicidade, procurando sensações de prazer e, ao mesmo tempo, evitando a dor, o desprazer. Acontece, porém, que há um antagonismo entre essas exigências pulsionais (ligadas ao Princípio do Prazer) e as restrições impostas pela civilização para que o convívio entre as pessoas seja, pelo menos, razoável. Desse antagonismo, emerge a culpa e, num ser culpado, o projeto de ser feliz, em termos pulsionais, está comprometido. E Freud explicita porquê: “[...] o preço do progresso da civilização é pago com a redução da felicidade, dada a intensificação do sentimento de culpa”¹⁹.

A culpa é um dos instrumentos preferidos pela repressão. O sentimento de culpa generalizado que impera nos seres humanos na cultura ocidental é consequência da invenção do pecado. O pecado é um conceito obscuro e nebuloso e por isso mesmo, potentíssimo. Foi estabelecido que aquele que “transgride em pensamentos, atos ou omissões” é um pecador. E, se comete pecado, deve pedir perdão. Assim sendo, aqueles que têm “maus pensamentos,” ainda que não os coloque em prática, sentem-se culpados por tê-los e devem confessá-los para serem absolvidos, caso contrário, deverão suportar o ônus da culpa para sempre...

A técnica da moral “laica” conservadora para suscitar e manter vivo o sentimento de culpa não é muito diferente da tecnologia eclesiástica, haja vista que cria a ideia do pecado inevitável, que nesse caso chama-se crime. O indivíduo é um réu. Para dinamizar as tecnologias de controle, via sentimento de culpa, uma vasta quantidade de regras, especialmente, de matéria sexual é interiorizada por meio da doutrinação educativa. O indivíduo deve gerir a própria sexualidade, segundo as orientações fornecidas pelo Código, tanto em público como privadamente, nas obras e nos pensamentos, nos atos e nos desejos. Em suma, deve negar a própria sexualidade, para considerar-se inocente.

Esta educação repressiva moraliza desejos, paixões, sentimentos e afetos ligados

¹⁹ FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. 1976, p. 158. V. 21 (Original publicado em 1930).

à vida amorosa e sexual. Ocorre que não há nada mais invasivo, inquisidor e autoritário do que decidir pelo outro o que é certo ou errado desejar ou sentir. Portanto, para o adequado desenvolvimento da educação sexual na escola se faz necessária a compreensão de que juízos ético-morais devem se limitar às ações e, ainda assim, salvaguardados pela tolerância.

Importa ao educador da escola básica ter consciência e capacidade de questionamento da tendência moralizante que rege a sociedade para, dialogicamente, junto aos seus alunos, analisar e estabelecer as distinções entre desejos e ações, no sentido de desenvolver um trabalho educativo capaz de proporcionar aos alunos a possibilidade de “desconstruir” a visão distorcida consolidada em nossa sociedade e de vislumbrar a possibilidade de uma vivência prazerosa e respeitosa, na busca de uma ética afetiva para a sexualidade humana.

As múltiplas dimensões da sexualidade humana

A sexualidade humana abarca múltiplas dimensões, esta pode ser explicada pelo funcionamento biológico, pela subjetividade construída, pelo erotismo, pelo papel e identidade sexual, pelas normas de comportamento ou pelos dispositivos de poder entre outras vertentes de compreensão. Vale reforçar que sexualidade é um conceito mais amplo do que sexo ou genitalidade, haja vista que sexo refere-se à marca natural, biológica, hereditária, que diferencia o macho da fêmea e a atração pulsional de um pelo outro, e que pode trazer como resultante a reprodução da espécie. Sexualidade, por sua vez, é uma terminologia moderna, utilizada a partir do século XIX, que veio ampliar o conceito de sexo, pois incorpora a reflexão sobre o sentido e a intencionalidade do sexo, que trata do ser sexual. Segundo Foucault (1997): “A sexualidade é uma interação social, uma vez que se constitui historicamente a partir de múltiplos discursos sobre sexo; discursos que regulam, que normatizam e instauram saberes que produzem verdades”²⁰.

A modernidade elevou o discurso e a reflexão sobre o sexo para um patamar de conhecimento além da anatomia, morfologia e biologia, trazendo uma percepção mais ampla desse aspecto da vida humana. Assim sendo, a escola não pode continuar se omitindo com relação ao tema, ou tratando-o, apenas, como um conteúdo de ciências

²⁰ FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade do saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1997, p. 12.

biológicas.

A sexualidade é constituída por componentes biológicos como reprodução, crescimento e maturação, mudanças fisiológicas, aparência física; mas, não apenas destes, é constituída, também, de componentes culturais, que se referem à família, grupo de pares, namoro, igreja, escola, casamento, leis, costumes, mídia, propaganda, vizinhança; de componentes psicológicos, que dizem respeito a emoções, experiências, motivação, autoconceito, expressividade, atitudes e comportamentos; e, ainda, de componentes ético-morais, que se expressam em ideais, crenças religiosas, opiniões e ações morais, valores, etc.

As múltiplas dimensões que envolvem a sexualidade humana, em toda sua amplitude, e complexidade não podem, portanto, se restringir à abordagem da dimensão estritamente biológica do sexo, da forma praticamente assexuada que se faz presente no universo escolar, excluindo as dimensões do desejo, da afetividade, da moral e da ética e as questões de gênero, ou seja, as dimensões que caracterizam a sexualidade como uma manifestação ontológica do humano e uma construção sociocultural.

Segundo as teorias psicanalíticas, o desejo é uma das mais pungentes forças motrizes das pessoas e do mundo. Força que ao mesmo tempo que impulsiona reflete a falta, e leva os corpos a buscarem completude e fusão. As pessoas desejam porque querem ser desejadas. Este é o cerne do amor, da paixão e suas contradições. A sexualidade expressa pelo amor e a paixão é uma força intensa que ao mesmo tempo impulsiona e amedronta o ser humano, na busca da experiência da vida a dois.

A sexualidade guarda em si um mistério, o erotismo, algo que não pode ser explicado por palavras, apenas experimentado em sensações, toques ou emoções. Trata-se de um secreto prazer do qual escapam significados ou sentidos. O erotismo foge às ordens estabelecidas no funcionamento da pessoa e se mostra uma forma saudável de entrar em contato com a libido, na medida que não invade a fronteira do convívio social.

O gênero, por sua vez, é também uma expressão que veio ampliar o conceito de sexo, uma vez que diferencia o homem da mulher ao estabelecer uma categoria cultural que caracteriza o masculino e o feminino. Chodorow (1990) afirma: “O gênero é o sexo e seu entorno. É o ‘sexo sociológico’²¹. Como se pode observar, a definição de gênero diz respeito a comportamentos, atitudes, valores, vestuários, modos de vida, etc., que,

²¹ CHODOROW, N. *Psicanálise da maternidade: uma crítica de Freud a partir da mulher*. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1990. p. 112.

ao longo da história foram sendo estereotipados como próprios de cada sexo. Estes elementos constituem um universo masculino e um universo feminino, que em determinados momentos da vida humana se encontram apartados e antagônicos e, em outros, cruzados e afins, formando uma aliança estreita entre homem e mulher²². Ao longo da história, a sociedade tendeu a discriminar e condenar homens e mulheres a vidas separadas, desiguais, e até mesmo opostas; e, por meio de interdições e castigos manteve (e ainda mantém) em algumas culturas, a hegemonia do “sexo forte” sobre o “sexo frágil”.

Um trabalho pedagógico focado no conceito de gênero, tomado como eixo norteador de atividades de Educação Sexual nas escolas pode possibilitar a discussão, a análise e o questionamento da visão sexista dominante na escola contemporânea, construída a partir dos modelos que a sociedade nos oferece. Pois, muito embora não tenhamos consciência, esses modelos de conduta são diretrizes que guiam nossos comportamentos e nossa forma de julgar os acontecimentos ao nosso redor. Uma discussão sobre a presença do sexismo na forma de apresentação dos conteúdos nos livros didáticos, por exemplo, pode revelar-se um convite à reflexão sobre as condutas de professores e alunos nas instituições escolares, com relação à temática.

A força do costume faz com que se aceite com naturalidade que os textos escolares elevem os homens e os meninos a um status social superior ao de mulheres e meninas; faz também, com que os meninos sejam representados realizando atividades socialmente valorizadas, enquanto se relega às meninas atividades consideradas de segunda categoria. Também a força do costume faz com que os aspectos da vida privada – como os sentimentos, os conhecimentos derivados das relações interpessoais e aqueles inerentes à vida cotidiana – estejam voltados apenas para o universo feminino e os aspectos da vida pública, para o universo masculino.

A idéia central da educação sexual emancipatória é dar a meninos e meninas o que a sociedade lhes negou e ainda nega. Segundo Moreno (1999):

É necessário fazer o nosso idioma, não negar às meninas sua identidade sexolinguística, afirmar o feminino. Dar aos meninos o que a sociedade lhes nega: a possibilidade de serem eles mesmos, de não ter que esconder seus medos e fragilidades sob máscaras de fortaleza. Preparar tanto as meninas quanto os meninos para percorrer novos caminhos com seu pensamento, para criticar e construir, para cozinhar

²² GUIMARÃES, I. R. *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 24.

e lavar pratos, para unificar o que foi fragmentado arbitrariamente.²³

A reflexão em sala de aula sobre as consequências, da discriminação por razões de gênero sofridas por homens e mulheres, de uma visão historicamente construída e naturalizada pela sociedade oferece a oportunidade de repensar a temática, a fim de adquirir consciência dos próprios valores e sentimentos acerca da desigualdade de gênero.

A metodologia da Educação Sexual nas escolas

No que tange ao processo de implantação de um projeto de Educação Sexual nas escolas, entendemos que a introdução do tema deve ser feita no coletivo da escola, ou seja, utilizando um projeto em que todos os atores escolares estejam envolvidos desde o início, a fim de evitar mal-entendidos entre aqueles que possam ouvir ou ver partes do trabalho e confundi-los com pornografia. Esse equívoco pode se configurar quando um professor entra na sala de aula, vê escrito ou desenhado no quadro elementos relativos à sexualidade, se choca e repreende os alunos. Se ele participar do planejamento e tiver conhecimento do trabalho educativo que está sendo desenvolvido, não terá esse tipo de reação.

Para abordar as questões que envolvem a sexualidade humana de uma maneira positiva, ética e afetiva se faz necessário que o educador se posicione criticamente diante dos papéis tradicionais e das suas próprias convicções ideológicas. Promover a Educação Sexual das crianças implica em reeducar a própria sexualidade, haja vista que, só é possível socializar com segurança conceitos e valores que nos são válidos.

É impossível estruturar uma proposta de Educação Sexual emancipatória a partir de formas e conteúdos dogmáticos e doutrinários, tampouco este pode ser sustentado sobre o espontaneísmo do *laissez-faire*. A competência técnica, a consciência pedagógica e o compromisso político do professor devem ser sistematicamente buscados no conhecimento científico já produzido.

O papel do educador sexual não se reduz ao de transmissor de informações frias, objetivas ou discursivas da sexualidade. Seu papel é de orientador dos debates, a partir de uma postura dialógica, de partilha, de troca de indagações sobre os sentidos e as

²³ MORENO, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna, 1999. p. 137.

significações existenciais e éticas da sexualidade na vida humana.

A implantação efetiva de uma proposta adequada de Educação Sexual nas escolas precisa partir de uma ação contínua, uma vez que este só pode ser sedimentado através de encontros regulares, sistematizados e em tempo e espaço previstos. As informações superficiais, palestras esporádicas e projeções de filmes ou campanhas não são capazes de produzir uma educação sexual coerente e consistente.

Não existem receituários efetivos ou projeto de educação sexual pronto e acabado, produzi-lo implica em empreender uma reavaliação constante e crítica por parte do professor sobre a sua própria sexualidade e sobre o que se passa na escola e no mundo no que se refere ao sexo. Esse reexame se justifica, pois, não raro, o educador se mostra um indivíduo acomodado e pouco crítico, que aceita comportamentos e valores preconceituosos e discriminatórios, sobretudo, os transmitidos pelos veículos de comunicação de massa.

O empreendimento da educação sexual de crianças e jovens nas escolas além de seu inestimável valor como conteúdo, abre ainda a possibilidade de uma nova práxis pedagógica, capaz de aproximar professores e alunos, criando oportunidade para a produção de conhecimento e do autoconhecimento, por meio da troca dialógica de ideias e sentimentos, o que pode transformar a verticalidade hierárquica da sala de aula em um ambiente democrático e participativo.

É relevante a compreensão, por parte do educador, de que a Educação Sexual pode ajudar a escola a ver alunos e alunas como seres humanos plenos, sexuados, uma vez que inexistente humanidade sem sexualidade. E, se o nosso desejo é oferecer uma educação, no sentido da formação plena do ser humano, fundada no significado mais amplo de uma “Paidéia”, aos nossos educandos, ou seja, na forma de um direito que lhes cabe como seres humanos e como cidadãos, não podemos nos omitir, mas sim, reconhecer e acolher as demandas e questões de sua sexualidade, como uma dimensão maior da sua humanidade.

Um trabalho de construção de uma subjetividade ética e afetiva no plano da sexualidade, crítico e reflexivo em relação ao papel social e sexual dos indivíduos, pode contribuir significativamente para a produção de novas e melhores formas de relacionamento humano. As exigências atuais quanto ao comportamento social fazem do trabalho pedagógico, referente à questão da Sexualidade Humana, um importante espaço de reflexão sobre os rumos de nosso tempo e sobre a responsabilidade ética de cada um de nós diante dos novos tempos que virão.

Referências

- BERNARDI, M. **A deseducação sexual**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1985.
- CHAUÍ, M. **Repressão sexual**: esta nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.
- CHODOROW, N. **Psicanálise da maternidade: uma crítica de Freud a partir da mulher**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.
- COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: M. A. V. Bicudo; C. A. Silva Júnior (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Ed. Unesp, 1996. p. 17-43.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **O preparo de educadores sexuais**. Perspectiva: sexualidade e educação, 1998. p. 89-114.
- _____. A viabilidade dos temas transversais à luz da questão do trabalho docente. **PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional**. v. 2, n. 1, jun. 2000.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: a vontade do saber. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GROSSI, M. P. O masculino e o feminino na educação. In: GROSSIN, E. P. (Org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 252-258.
- FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2002.
- _____. O mal-estar na civilização. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago. 1976. V. 21
- GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, I. R. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MARCUSE, H. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- _____. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1998. V. 2.
- MIZUKAMI, M. G. N. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, V, 1998, Águas de São Pedro. **Anais**.
- MORENO, M. **Falemos de sentimentos**: a afetividade como tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.
- _____. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.
- NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1999.
- _____.; SILVA, E. A. **A educação sexual da criança**: para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 103-106.
- RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual: além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.
- SAVIANI, D. (Org.). **Para uma história da Educação Latino-americana**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, v. 1,

1997a.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, v. 8, 1997b.

TAILLE, Y. Ética e sexualidade: pauta para reflexão. **Revista Entretextos Entresexos**, Campinas, n. 2. p. 55-68, out. 1998.

VITIELLO, N. A educação sexual necessária. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 15-28, 1995.

_____. **Sexualidade**: quem educa o educador? São Paulo: Iglu, 1997.

WEREBE, M. J. G. Educação sexual: Instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, n. 36, p. 99-110, 1989.

WHITAKER, D. C. A. Menino-Menina: sexo ou gênero?: alguns aspectos cruciais. In: SERBINO, R. V.; GRANDE, M. A. R. L. (Orgs.). **A escola e seus alunos**: o problema da diversidade cultural. São Paulo: UNESP, 1995. p. 31-52.