

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA

SANDRA MARA DALL'IGNA VOLPI

**POR UMA ADOLESCÊNCIA NÃO VULNERÁVEL:
REPRESENTAÇÕES DE SEXUALIDADE EM PROJETO DE
DISPENSADORES DE PRESERVATIVOS MASCULINOS E DE
ORIENTAÇÃO SEXUAL**

DISSERTAÇÃO

CURITIBA
2010

SANDRA MARA DALL'IGNA VOLPI

**POR UMA ADOLESCÊNCIA NÃO VULNERÁVEL: REPRESENTAÇÕES DE
SEXUALIDADE EM PROJETO DE DISPENSADORES DE PRESERVATIVOS
MASCULINOS E DE ORIENTAÇÃO SEXUAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de Concentração: Tecnologia e Interação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sonia Ana Charchut Leszczynski

CURITIBA
2010

(Folha de Aprovação)

Para Henrique,
a quem sou eternamente grata por estar comigo
e me mostrar o céu,
que sempre volta a ficar azul,
mesmo depois das piores tempestades...

AGRADECIMENTOS

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pela inspiração durante as disciplinas e pela disponibilidade ao diálogo também fora das salas de aula.

À Prof.^a Dra. Laíze Márcia Porto Alegre, à Prof.^a Dra. Faimara do Rocio Strauhs, ao Prof. Dr. Herivelto Moreira, por me terem ensinado a pensar a pesquisa antes de a concretizar, e à Prof.^a Dra. Marília Gomes de Carvalho, por me despertar o interesse para as questões de gênero. Tais perspectivas foram determinantes em minhas escolhas e renúncias como pesquisadora.

Ao Prof. Dr. Hilton de Azevedo, que, ao questionar minhas intenções de pesquisa, ajudou-me a assumir paulatinamente a “causa” da minha “rebeldia”. Descobri, assim, que a rebeldia já estava comigo há muito tempo, esperando para ser reunida à causa que o Mestrado me propôs.

De maneira sincera, carinhosa e praticamente familiar, à Prof.^a Dra. Sonia Ana Charchut Leszczynski, pelo tom de confiança que deu a todo o processo de orientação. Fizemos essa jornada “à nossa maneira...”

Aos(às) profissionais que abriram suas agendas, portas e mentes para dialogar, e dessa forma contribuíram para que a pesquisa se concretizasse.

Às Prof.^{as} Dras. Angélica Gois Morales, Maria Teresa Citeli e Nanci Stancki da Luz, cujas contribuições, tão atenciosa e cuidadosamente postas, foram inestimáveis para fazer valer a pesquisa. Igualmente, à Prof.^a Dra. Miriam Adelman, que gentilmente aceitou fazer-se presente no final do processo, já às vésperas da defesa pública da dissertação, ainda que isso certamente tenha implicado em um trabalho extenso e rápido. Suas colocações abriram inúmeras portas e janelas para o futuro.

Ao amigo Sérgio Luiz Soares Mariani, com quem compartilhei ideias e também angústias, encontrando, em nossos diálogos – mais que semelhanças de experiências frente a nossos Mestrados em áreas diversas – convergências de princípios. À colega de programa, Juliana Fontoura Pires Prosdossimo, por todas as trocas, das mais acadêmicas às mais cotidianas, nas aulas e fora delas.

Ao meu pai, Antônio e à minha mãe, Rose, pelo incentivo, às vezes silencioso. Suas atitudes, tanto quanto suas palavras, têm sido, por toda vida, determinantes para que eu me torne quem sou. À Luciane e ao Marcos, meus irmãos, por tudo que aprendemos juntos no passado, pelo que continuamos e

continuaremos aprendendo. Especialmente à Lu, pelo companheirismo, pela cumplicidade e pela compreensão nos momentos em que precisei estar distante.

Ao meu marido, Henrique, incansável incentivador, por me desafiar a acreditar que só haveria dificuldades intransponíveis se eu mesma as inventasse ou se deixasse de me apropriar de minha força... ainda que por vezes isso possa ter soado como não acolhimento aos meus medos e inseguranças, foi com nosso amor em meu coração que muitas vezes permaneci seguindo em frente.

À Angélica e ao Rafael que, se por um lado me subtraíram horas de dedicação nas etapas finais da elaboração desta dissertação, por outro – e principalmente – acrescentam-me hoje uma experiência viva que teoria alguma poderia proporcionar... a de ser mãe...

A vida não começa pela realização, ela se encaminha para a realização. Ela o faz pelo amor e para o amor, assim como em todos os campos nos quais funciona. A vida constrói seguramente uma ponte para atravessar o rio e não para obter um prêmio [...]. A vida encontra porque encontra. [...] A vida aceita o curso natural das coisas. (WILHELM REICH, 1991).

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (MICHEL FOUCAULT, 2007).

RESUMO

VOLPI, Sandra Mara Dall'Igna. Por uma adolescência não vulnerável: representações de sexualidade em projeto de dispensadores de preservativos masculinos e de orientação sexual. 2010. 194 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

Esforços constantes em termos de orientação da sexualidade têm sido empreendidos nas escolas, a nível nacional e mundial, justificados pela dificuldade em se transformar informação em conhecimento aplicável. Estes esforços são, de maneira recorrente, alvo de toda sorte de críticas, e muito frequentemente adaptam-se e fazem concessões que colocam em risco sua própria essência. Afinal, a sexualidade é herdeira de uma História complexa, circunscrevendo-se em um interjogo de poder em nossa sociedade, tal como apontam Reich (1983; 1986; 1988a), Louro (2007; 2008), Foucault (1988) e outros. A necessidade de que novas técnicas e tecnologias sejam implementadas reforçam-se pelos altos índices de infecção por doenças sexualmente transmissíveis – entre as quais, a infecção pelo vírus da imunodeficiência humana adquirida – e de casos de gravidez indesejada e precoce – que levam ao crescimento dos índices de mortalidade materna e infantil, transformando a experimentação da sexualidade por meio da genitalidade, a partir da adolescência, em um problema de saúde pública. Soma-se a isso a possibilidade da sexualidade assumir um importante papel no desenvolvimento da personalidade, em termos de orientação ao bem estar, estando presente desde a infância e constituindo-se como fator determinante na relação da pessoa consigo mesma, por meio de seu corpo, e com a sociedade. Assim, sexualidade engloba vida, vínculos humanos, possibilidades, amplitudes, limites e responsabilidades individuais e coletivas para com a saúde e no exercício da cidadania. A presente pesquisa focaliza um dos projetos desenvolvidos pelo governo federal brasileiro em que se pretende a interconexão entre saúde e educação, a saber, o projeto de instalação de dispensadores de preservativos masculinos, associado a proposta pedagógica em Orientação Sexual, para escolas do ensino médio. Utiliza-se da análise de conteúdo como metodologia de tratamento de dados coletados em entrevistas e dessa forma analisa a sexualidade em seu desenvolvimento histórico e também na contemporaneidade, reconhecendo continuidades e rupturas em suas representações. Os resultados desta análise reforçaram a recorrente abordagem da sexualidade como tema polêmico e convergente às ideias de vulnerabilidade e risco, e, por outro lado, também como meio de transformação desta mesma realidade. Ampliando-se o tema sexualidade aos seus desdobramentos no corpo e nas relações de gênero, o primeiro mostra-se como instância de contenção da sexualidade e também como meio de identificação com a mesma, enquanto as relações de gênero apontam para as dificuldades na promoção da equidade.

Palavras-chave: Corpo. Gênero. Orientação sexual. Preservativos masculinos. Sexualidade.

ABSTRACT

VOLPI, Sandra Mara Dall'Igna. For a non-vulnerable adolescence: representations of sexuality in male condoms dispenser and sexual orientation project. 2010. 194 f. Thesis (Master of Technology) – Post-Graduate Program in Technology, Federal University of Technology - Paraná. Curitiba, 2010.

Continued efforts in terms of sexual orientation have been undertaken in schools, national and global level, justified by the difficulty in turning information into applicable knowledge. These efforts are, frequently, the target of all sorts of criticism, and very often adapt and make concessions that endanger its very essence. After all, sexuality is the inheritor of a complex history and be limited in an interplay of power in our society, such as pointed Reich (1983, 1986, 1988a), Louro (2007, 2008), Foucault (1988) among others. The needs of new techniques and technologies to be implemented are reinforced by the high rates of infection with sexually transmitted diseases – among them, the infection with human immunodeficiency virus – and premature and unwanted pregnancies – which lead to growth rates of maternal and infant mortality, transforming the genital sexuality experience during adolescence in a public health problem. In addition to this should be considered the possibility that sexuality could assume an important role in the personality development in terms of welfare orientation, present since childhood and becoming a determining factor in the person's relationship with his/herself, through his/her body and with society. Thus, sexuality encompasses life, human attachments, individual and collective opportunities, extents, limits and responsibilities toward health and the citizenship experience. This research focuses in one of the projects developed by the Brazilian Federal Government which intends to interconnect health and education. This project intends to install male condom dispensers, associated with a pedagogical sexual orientation in secondary schools. The data was collected through interviews and processed by content analysis method. Examining sexuality in its historical development and also in contemporary times, the research recognizes the continuities and ruptures in its representations. The results of this analysis reinforced a recurrent contention in the sexuality issue, converging to the ideas of vulnerability and risk, and, by other hand, as a means of transformation of this reality. By broadening the theme to its effects on the body and in gender relations, the first one is shown as an instance of containment of sexuality and also as a means of identification, while gender relations point to the difficulties in promoting equity.

Keywords: Body. Gender. Male condoms. Sexual orientation. Sexuality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A SEXUALIDADE	18
2.1 ASSIM CAMINHA A SEXUALIDADE	23
2.2 SEXUALIDADE, SAÚDE, AUTORREGULAÇÃO... E DOENÇA	26
2.3 SEXUALIDADE, LIBERDADE, CIDADANIA... OU PRISÃO	30
2.4 SEXUALIDADE: UMA HISTÓRIA EM DESENVOLVIMENTO NAS DIFERENTES ORGANIZAÇÕES SOCIAIS	35
2.5 A SEXUALIDADE NA CONTEMPORANEIDADE: UM LEGADO SOB LITÍGIO?	45
2.6 A SEXUALIDADE EM SUA INSTÂNCIA CONCRETA: O CORPO NUMA PERSPECTIVA PSICOEMOCIONAL	52
2.7 A SEXUALIDADE EM SUA INSTÂNCIA RELACIONAL: A DINÂMICA SOCIAL DO GÊNERO	64
2.8 A SEXUALIDADE VAI À ESCOLA: UMA FUNÇÃO PASSÍVEL DE EDUCAÇÃO OU SOB RISCO DE CONTROLE COMPULSÓRIO?	76
2.8.1 O “fruto proibido”	79
2.8.2 Quando a sexualidade fala, a escola... cala(?)	82
2.8.2.1 Se a sexualidade insiste em falar... Cabe à escola responder!	86
3 METODOLOGIA	98
3.1 ASPECTOS GERAIS	98
3.2 ASPECTOS ESPECÍFICOS	100
3.2.1 Caracterização do objeto de pesquisa	101
3.2.2 Caracterização do processo de pesquisa	103
3.2.2.1 Entrevistas	104
3.2.2.2 Categorias de análise	106
3.2.2.3 Subcategorias de análise	106
3.2.3 Análise de informações da mídia	107
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	109
4.1 REPRESENTAÇÕES DE SEXUALIDADE, CORPO E RELAÇÕES DE GÊNERO INFERIDAS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	109
4.1.1 Sexualidade	110
4.1.1.1 A sexualidade como sinônimo de vulnerabilidade e risco	111
4.1.1.2 O tema sexualidade como tabu	113
4.1.1.3 A sexualidade em seu potencial de transformação da realidade	114
4.1.2 Corpo	119
4.1.2.1 O corpo como instância de contenção da sexualidade	119
4.1.2.2 O corpo como meio de identificação com a própria sexualidade	120
4.1.3 Relações de gênero	122
4.1.3.1 Equidade nas relações de gênero	122
4.2 ANÁLISE DE INFORMAÇÕES DA MÍDIA	124
4.2.1 Torre de Babel: quando sexualidade e escola falam línguas diversas...	125
4.2.2 Sexualidade e escola esforçam-se para dialogar e então... ressurgem a família e outras instâncias sociais...	132
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES	158
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a coordenação do projeto premiado	159

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com a representação da UTFPR na equipe de elaboração do Edital de premiação	162
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com representação do Departamento de Prevenção de DST/AIDS, responsável pela concepção do Edital de premiação	165
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com representação do SPE	170
ANEXOS	173
ANEXO A – Edital de seleção pública de propostas de desenvolvimento de dispensadores de preservativos, associado a projeto pedagógico.....	174
ANEXO B – Imagens do protótipo dos dispensadores de preservativos masculinos desenvolvido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina	195

1 INTRODUÇÃO

Tanto o crescimento quanto o desenvolvimento de um indivíduo, da concepção às etapas finais de sua vida, são demarcados por sucessivos momentos de mudança, nos quais novas aquisições refletem-se em sua maneira de se relacionar consigo mesmo e com o mundo ao seu redor. Da estreita relação inicial entre o embrião, num primeiro momento e, a seguir, entre o feto e o organismo materno, nasce a possibilidade de estabelecimento de um indivíduo único, independente e autorregulado. Esta possibilidade é também fortemente marcada pelos primeiros meses e anos da vida extra-uterina, em que a criança relaciona-se com o ambiente que a circunda e, por meio do funcionamento particular de seu organismo, o qual inclui tanto aspectos fisiológicos quanto psicológicos, revela seu temperamento. Desta interação com seu entorno – adicionando-se aos aspectos fisiológicos e psicológicos, os sociais –, delineia-se uma personalidade e um caráter específicos. O caráter, por sua vez, será observável em seu corpo – instância última do contato e da inter-relação entre indivíduo, mundo interno e mundo externo – na medida em que se adapta ao meio, desenvolvendo padrões de tensão perante situações de ameaça, ou mantendo-se saudável o tônus muscular, quando a segurança é preservada. O caráter também transparece na forma do indivíduo agir e reagir (REICH, 1998; VOLPI, 2004) e nas particularidades que assumem os vínculos que estabelece – consigo próprio e também com o ambiente em que se insere. As aquisições nesse processo evolutivo são de vários níveis – do motor ao afetivo, passando pelas conquistas intelectivas, e levando a uma mútua adaptação entre indivíduo e sociedade.

Dentre as funções mobilizadas pelo crescimento e pelo desenvolvimento, encontra-se aquela que é tópico de pesquisa desta dissertação – a sexualidade. Ao longo do presente trabalho, esta é compreendida de forma mais ampla que genitalidade – da qual é comumente encarada como sinônimo –, bem como considerada de forma diversa à noção de sexo do ponto de vista sumamente biológico. A maneira particular pela qual o tema sexualidade é tratado neste texto posiciona o sexo como “[...] marca biológica, caracterização genital e natural [...]” (BATISTA, 2008, p. 97), que potencialmente dá base à identidade a partir do próprio corpo. Ou, segundo uma visão mais provocativa, sexo “[...] se refere às diferenças

anatômicas entre homens e mulheres, a corpos marcadamente diferenciados e ao que nos divide e não ao que nos une.” (WEEKS, 2007, p. 42).

Sobretudo, sexualidade, neste trabalho, diz respeito a todo e qualquer impulso do organismo em direção à sobrevivência e, paralelamente, ao prazer, bem como a uma concomitante evitação do risco à sobrevivência, e do desprazer. Assim, a sexualidade concerne à tendência do organismo humano de manter em equilíbrio a equação corpo-ambiente, dando forma a este último de acordo com as condições possíveis e necessárias para garantir a saúde (REICH, 1983).

O tema sexualidade refere-se à própria vida; expressa-se do nascimento à morte. Mais do que prazer no ato sexual, relaciona-se à força dos desejos, à motivação que impulsiona a busca por satisfação física, psíquica, social, intelectual, por meio do contato e da intimidade em ações e interações (BRASIL, 2006c).

Ao mesmo tempo, da forma aqui abordada, a sexualidade engloba a genitalidade como um dos canais pelos quais é experimentada ao longo da vida adulta, e mais propriamente a partir da adolescência, ao se completar a maturação sexual do organismo humano do ponto de vista fisiológico.

A sexualidade, vista como uma função potencialmente integradora no funcionamento global e saudável do organismo humano, não é um assunto novo. De outro lado, associações entre sexualidade e alterações do estado tanto físico quanto emocional, desviando-se dos padrões estabelecidos de normalidade, estão também em constante debate. Nessa mesma linha, a discussão a respeito dos impactos sociais gerados pela gravidez não planejada – e especialmente a gravidez não planejada e precoce – bem como pelas consequências da disseminação de doenças sexualmente transmissíveis, e potencialmente pandêmicas, como a ocasionada pela infecção pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV), são obviamente tão necessárias quanto frequentes na atualidade. São tais discussões que têm dado origem a boa parte das medidas preventivas e trazido à luz a necessidade premente de se continuar empreendendo esforços educativos. Também estas medidas e esforços estão longe de ser raros, tanto em quantidade quanto em diversidade e frequência.

Desta forma, o tema sexualidade, de forma ampla, bem como a sexualidade na adolescência e as medidas educativas preventivas na abordagem da mesma junto a esta faixa etária, de forma específica, estão igualmente no cerne, no escopo da presente dissertação, dando-lhe origem e sentido.

A pesquisa que empreendemos e que se apresenta por meio deste texto, objetivou identificar semelhanças e diferenças, continuidades e/ou rupturas entre representações teóricas de sexualidade e um dos projetos que hoje se prenuncia nas políticas públicas voltadas à sexualidade no campo da educação. Trata-se do projeto governamental de instalação de dispensadores de preservativos masculinos e implantação de concomitante projeto pedagógico em Orientação Sexual para escolas públicas de ensino médio no Brasil, desde a composição do Edital de premiação¹ até uma das respostas ao mesmo (a saber, a classificada em primeiro lugar na premiação). Ademais, a presente pesquisa considerou também algumas representações midiáticas de sexualidade, favoráveis e contrárias aos esforços em termos de Orientação Sexual nas escolas.

Assim, a contribuição que pretendemos efetuar, em termos de produção de conhecimento, é a de fornecer elementos para a ampliação do constante e necessário debate sobre sexualidade, adolescência e escola, por meio do qual se pretende possibilitar a aquisição e manutenção de direitos sexuais e reprodutivos, de forma a combater a vulnerabilidade e o risco entre os(as) adolescentes.

As motivações para a pesquisa repousam em minha própria atuação na área da psicoterapia, onde sexualidade é assunto recorrente, estando fortemente impregnada de riscos, especialmente na faixa etária da adolescência – infecção, adoecimento, antecipação de momentos vitais de crise, como a vivência precoce da parentalidade. Repousam ainda em uma busca particular, tanto pela atuação no campo psicoterápico quanto no campo da educação, de facilitar a composição de identidades que integrem a sexualidade como coadjuvante na manutenção da saúde ao longo do ciclo vital, orientada ao bem estar pela livre experimentação do vigor biológico e emocional no corpo.

Por considerar possível a intersecção entre sexualidade e cidadania, assim como a integração entre direitos e responsabilidades no exercício das relações sociais, ao conhecer o projeto focalizado pela pesquisa desta dissertação, pareceu-me que este guarda o potencial de promover a discussão a respeito da sexualidade, de maneira geral, e da sexualidade dos(as) adolescentes, em particular, assim como das políticas públicas a esta última voltadas.

¹ O Edital em questão é caracterizado no capítulo 3, dedicado à metodologia, e se encontra, na íntegra, como anexo desta dissertação.

Partimos da premissa de que, muito embora o debate da sexualidade venha se fazendo presente ao longo da História recente, e tenha, mais recentemente ainda, adentrado o ambiente escolar, os resultados alcançados ainda estão longe de poder ser considerados satisfatórios. Daí justificar-se que, mais uma vez, fale-se em sexualidade e em tudo quanto a esta se relaciona – sexo, corpo, relações de gênero, saúde, educação. Nossa sociedade encontra-se generalizadamente aquém de sua potencialidade para a saúde. Reconhece-se, especialmente no Brasil, o problema de ordem pública gerado de maneira específica pela desinformação a respeito da sexualidade entre adolescentes, os quais, se bem vivem, na atualidade, numa condição de “liberdade” sexual, também se encontram, paralelamente, em situação de extrema vulnerabilidade, dados os riscos a que se expõem ao colocarem em movimento e ação o impulso sexual gerado não somente pelo amadurecimento de seu corpo e pelo fluir de hormônios, mas também pelo estímulo oferecido à sexualidade pelo meio ao seu redor.

Essa incoerência entre uma maior possibilidade de experimentação da sexualidade – tanto pela premência da adolescência, quanto por uma atual tolerância social a esse respeito, que permite que o sexo esteja em constante evidência, especialmente nas mídias, condicionando-o praticamente a uma sobre-estimulação – e a situação de vulnerabilidade e risco, merece, sem dúvida alguma, atenção das pesquisas e dos esforços preventivos. O estabelecimento do tema sexualidade como parte da educação escolar, as inúmeras tentativas de tornar o assunto mais acessível em diversas instituições sociais, tais como a família e a Igreja, não tem necessariamente garantido que a sexualidade seja um caminho para a saúde e para o equilíbrio. Igualmente, as pesquisas a respeito deste lapso não podem ainda ser consideradas concludentes de maneira a efetuar contribuições práticas. Há muito que se discutir, e é isso que esta pesquisa pretende.

Da mesma forma que o tema de base dessa dissertação – sexualidade – associa-se a outros conceitos – sexo, corpo, relações de gênero, saúde, educação (em família, na escola e em outras instituições sociais) – e se impregna de representações, também as iniciativas relacionadas à sexualidade no campo da educação, tal como o projeto pesquisado, não se dissociam de representações pertinentes a um particular momento histórico, a circunstâncias específicas e conceitos predeterminados.

Para Meirelles (1997) sexualidade, família e educação estão continuamente em transformação e interação. Por isso, “Não podemos refletir sobre sexualidade e família na escola sem antes nos indagarmos qual sexualidade, com que tipo de família, em qual escola.” (MEIRELLES, 1997, p. 84). Nas respostas a estas indagações residem representações.

Por representação, nesta dissertação, compreende-se a totalidade de ideias que se compõe como resultado das interações sociais de um determinado grupo, e implicam tanto em explicações a respeito de um fato, quanto em crenças que sobre este se desenvolvem e se estabelecem, desenvolvendo valores (MOSCOVICI, 2003).

“Representação é [...] um modo de produzir significados na cultura; estes significados são produzidos através da linguagem [...] e implicam relações de poder.” (ANDRADE, 2007, p. 111).

Para empreender a articulação entre as representações de sexualidade na História recente e no projeto pesquisado, desenvolveu-se pesquisa bibliográfica a respeito de sexualidade, corpo e relações de gênero – estabelecendo o marco teórico do trabalho. Este marco teórico, presente no segundo capítulo, buscou subsídios em autores que, reconhecidos por suas contribuições para o campo da compreensão da sexualidade, abordam-na desde o ponto de vista físico, inter-relacionando-o ao psíquico e ao social. Dessa forma, a sexualidade é trazida à discussão como função natural, presente no corpo, bem como em suas implicações emocionais em termos do desenvolvimento global do ser humano, e nos aspectos que a conectam a cultura.

Dentre tais aspectos, a educação e/ou orientação da sexualidade, tanto no âmbito familiar quanto na instituição escolar, recebeu destaque, buscando-se a história de como a Educação Sexual desenvolveu-se no Brasil, e como tem sido exercida sob o status de Orientação Sexual na atualidade.

Além da interconexão entre sexualidade e educação e/ou orientação, as relações de gênero foram pesquisadas e expostas no presente texto, de maneira a integrar o aspecto da sexualidade como componente da cidadania.

Dessa maneira, ao longo da História e na contemporaneidade, a pesquisa teórica pretendeu trazer à tona representações diversas de sexualidade, de maneira a estabelecer conexões, identificando continuidades e/ou rupturas no tangente às

representações desse mesmo tema no projeto selecionado como objeto central de estudo da pesquisa de campo.

Por meio da mídia, foram coletadas notícias sobre diferentes reações – favoráveis e contrárias – às iniciativas em Orientação Sexual empreendidas pelas escolas e particularmente ao projeto focalizado pela pesquisa de campo. Além disso, iniciativas recentes em Educação Sexual na Inglaterra foram utilizadas como contraponto às iniciativas brasileiras, considerando-se que ambos os países reconhecem a vulnerabilidade de seus jovens mediante os riscos a que a sexualidade está exposta, em termos da violência sexual contra adolescentes – e que também atinge as crianças –, da precocidade no estabelecimento dos papéis materno e paterno na juventude e da exposição ao adoecimento. No Brasil, particularmente, somam-se também, conforme já mencionado, os índices de mortalidade infantil e materna. Considerando-se a importância social destes fatores de vulnerabilidade e risco, dados sobre a disseminação da infecção por HIV e de gravidez precoce, no mundo, e também a nível nacional e local, foram coletados nesta pesquisa.

Em campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis dos participantes da elaboração do Edital de premiação, das comissões técnica e julgadora das propostas, e também com um dos professores coordenadores do projeto vencedor da premiação.

Nos discursos dos entrevistados, sexualidade, corpo e relações de gênero emergiram como significativas categorias de análise, apresentando ainda subcategorias específicas que serão aprofundadas nos capítulos 3 e 4. Propôs-se a análise de conteúdo como metodologia de tratamento dos dados, identificando, assim, as representações de sexualidade correspondentes. Como resultado, buscou-se a articulação entre as representações de sexualidade encontradas a nível teórico e prático.

A presente pesquisa, ao longo de todo o seu desenvolvimento e em cada um de seus elementos componentes, buscou oferecer uma parcela de contribuição ao pertinente e por vezes fundamental e determinante debate a respeito do tema que se fez seu objeto de pesquisa: a sexualidade. Reconhecer semelhanças e diferenças, continuidades e/ou rupturas entre representações históricas e práticas de sexualidade poderá levar-nos a uma compreensão da validade de políticas públicas em termos de Orientação Sexual. Por fim, dimensionando a validade de iniciativas

voltadas à população adolescente, poderemos caminhar em direção a um definitivo acesso aos direitos sexuais e reprodutivos, à liberdade e à cidadania.

2 A SEXUALIDADE

A sexualidade remete tanto à história de cada indivíduo, em termos de seu desenvolvimento biopsicossocial, quanto à história da sociedade, por meio de sua organização política e econômica. Envolve biologia e cultura, de forma que ambas, segundo Lorencini (1997), não são independentes, não se subdividem, nem se excluem mutuamente. Todo o contrário: os dois aspectos relacionam-se entre si e mantêm um nexo de interdependência. (LORENCINI, 1997). Há, entre a biologia e a cultura, a respeito da sexualidade, uma relação de retroalimentação. Biologia e cultura são ambas responsáveis pela adaptação do indivíduo ao meio que o circunda e, ainda que a cultura seja uma forma mais rápida de adaptação, posto que é transmitida através dos tempos, é sobre o substrato biológico em constante mudança que ela se estabelece, inclusive influenciando tal mudança.

Assim, “[...] a sexualidade é como um tecido formado por fibras brancas representando os aspectos biológicos e por fibras negras representando os aspectos culturais. Essas fibras estão entrelaçadas e misturadas de tal maneira que tornam o tecido cinza.” (LORENCINI, 1997, p. 92).

O pressuposto é o de que “[...] a sexualidade é tanto um produto da linguagem e da cultura quanto da natureza. Contudo, nós nos esforçamos constantemente para fixá-la e estabilizá-la, para dizer quem somos, ao contar a respeito de nosso sexo.” (WEEKS, 2007, p. 70).

Desde Freud (1987a; 1987b; 1987c; 1987d), e passando pelas elaborações teóricas de outros cientistas, tais como Reich (1983; 1995), a sexualidade humana, em seu desenvolvimento, é constatada como uma função que nasce apoiada em uma das funções somáticas vitais – fome, sede, excreção, descarga orgástica – tornando-se sua satisfação gradativamente transcendente a estas, segundo o avanço do desenvolvimento. Dessa maneira, a sexualidade migra entre determinadas regiões do corpo, denominadas zonas erógenas: boca, esfíncteres anal e vesical, genitais.

Em diferentes etapas do desenvolvimento inicial, em concordância com a função somática central a cada momento, o potencial prazeroso se localiza em uma mucosa específica – cavidade bucal, paredes internas dos esfíncteres, mucosas genitais masculina e feminina – e se realiza por meio desta, ainda de uma forma

autoerótica, ou seja, a sexualidade, em cada um destes momentos “[...] satisfaz-se no próprio corpo [...]” (FREUD, 1987d, p. 169). As funções, as zonas erógenas e suas mucosas podem ainda tornar-se sensíveis em seu conjunto, reservando ao corpo como um todo o potencial de proporcionar prazer.

Num primeiro momento, exatamente aquele que coincide com o autoerotismo, a sexualidade é considerada pré-genital; passa a ser genital a partir da adolescência, ao se completar a maturação sexual e se concretizar a satisfação sexual na relação com um parceiro. Nessa etapa do ciclo vital, a sexualidade, já presente desde a infância sob variadas formas e domínios, aproxima-se da genitalidade e passa a ser o corolário da experiência sexual madura. Mais do que cumprir uma função fisiológica, a sexualidade na adolescência caracteriza-se por demarcar a fronteira entre a infância e a idade adulta, focalizando-se em uma validação da capacidade genital. (TAVARES, [2008?]).

“O ato permite ao jovem reconhecer esse novo corpo e essa nova imagem corporal como os de um sujeito genitalmente capaz e, assim, apropriar-se, imaginariamente, de seu papel de ser sexuado.” (TAVARES, [2008?], p. 36).

A sexualidade genital encontra plena expressão quanto mais o amadurecimento psicológico e emocional acompanhar o amadurecimento fisiológico, tornando-se, então, mais que uma nova perspectiva, uma realidade na vida do indivíduo, altamente significativa na composição de sua identidade e na manutenção de sua saúde integral.

Retomando a sexualidade pré-genital, há que se sublinhar que o fato de o desenvolvimento psicosssexual apoiar-se primeiramente na nutrição, posteriormente no controle dos esfíncteres e finalmente na estimulação genital encontra explicação na própria maturação do sistema nervoso: o ser humano nasce com diversas funções ainda por se desenvolver e se especializar, situação esta que é compatível com um cérebro cujo volume é passível de completar a travessia pelo canal vaginal no momento do parto (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006). À medida que estas funções vão amadurecendo, refinando-se e se especializando, o controle motor e o desenvolvimento psicológico permitem que, de ações do organismo cujo objetivo é, antes de tudo, garantir a sobrevivência e atender a necessidades fisiológicas – inicialmente no âmbito de uma relação de dependência com a pessoa que cumpre as tarefas de cuidado infantil –, evolua-se para a autorrealização, integrando cada

vez mais o indivíduo à sociedade, com qualidade de vida, rumo à independência e à autonomia.

Já o fato de que as funções de alimentação, controle de esfíncteres e estimulação genital sejam fundamentais na eleição da boca, do ânus e do canal vesical, e dos órgãos sexuais como zonas erógenas baseia-se na riqueza da vascularização de tais regiões e na consequente intensidade de estimulação que estas regiões encontram em sua proximidade com a epiderme e no contato com outros organismos, especialmente na amamentação e na relação sexual entre parceiros (REICH, 1975; 1995). Daí Reich (1995) haver definido os órgãos sexuais como especializados na descarga da energia do organismo. A seu tempo, estes cumprem tal função mais que qualquer outro órgão do corpo, tendo sido precedidos, nas fases pré-genitais do desenvolvimento psicoemocional, pela boca, pelo ânus e pelo canal vesical, bem como pelos genitais, sendo estes experimentados, na infância, por meio de uma estimulação autoerótica.

Segundo Freud (1987a; 1987b; 1987c; 1987d), é o instinto que coloca o organismo em movimento, sendo que instinto é sinônimo de necessidade, do ponto de vista sumamente fisiológico, e também de desejo, quando considerado o prisma psicológico. Assim, necessidades e desejos caminham juntos, e a sexualidade compõe-se como o “[...] conjunto dos fenômenos da vida sexual [...], algo exclusivamente humano.” (BATISTA, 2008, p. 97). Das particularidades sexuais anatômicas – biologicamente dadas – se depreende esta noção de sexualidade, que, segundo Weeks (2007, p. 43) é “[...] a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas [...]”.

Butler (2007, p. 154-155) descreve a intersecção em que sexo e sexualidade encontram-se afirmando que a este espaço corresponde “[...] não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o ‘alguém’ [...] se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural.”

De acordo com Reich (1986), a sexualidade tem a possibilidade de proporcionar autorregulação ao organismo como um todo: “A satisfação sexual, a descarga regular das tensões sexuais, regulam por elas próprias [...] a vida sexual.” (REICH, 1986, p. 61). Autorregulação é então, na visão de Reich (1983), a qualidade natural que rege o movimento do organismo, apropriado tanto de suas necessidades em relação à sobrevivência e bem estar quanto de seus desejos, modelando o

ambiente para a satisfação dessas necessidades e desejos, bem como se adaptando também às respostas emitidas pelo próprio ambiente.

O impulso de sobrevivência que rege a ação humana tem como instância responsável o cérebro reptiliano. Além dele, o organismo humano desenvolve a sensibilidade às emoções e a capacidade de racionalização, presentes no cérebro límbico e no neocortex, respectivamente (MacLEAN, 1990). Destas três instâncias, é o cérebro reptiliano e seu impulso de sobrevivência que levam o organismo humano, desde os primórdios de sua vida, a buscar condições favoráveis à sua subsistência – seja na nidificação à cavidade uterina, durante o período pré-natal, ou por meio da lactação, após o nascimento, passando por outras funções orgânicas pré-genitais, e alcançando a genitalidade na idade adulta. Nesta manutenção da vida do organismo, o cérebro límbico encontra o potencial para o prazer e, com a concomitante participação do neocortex, evita situações de risco e de dor ou desprazer.

Buscando equilíbrio e bem estar constitui-se a saúde do ser humano, a qual, muito mais do que ser representada pela ausência de doenças, é uma condição de manutenção do vigor biológico necessário tanto para a superação de situações desfavoráveis, quanto para a concretização de circunstâncias favoráveis (REICH, 1983). É neste movimento que se garante a segurança e se evita o risco, a doença, a dor. Nesse lastro, encontra-se a sexualidade: como uma função de busca, proteção e/ou constituição de circunstâncias ambientais compatíveis com a saúde e que proporcionem, mais além, o prazer.

Assim, em síntese, a sexualidade evolui no âmbito do desenvolvimento humano global, em paralelo ao amadurecimento do organismo e de suas diferentes funções, as quais são adquiridas, nos seres humanos, em maior número e frequência, durante a gestação e no decorrer dos primeiros anos de vida. Desenvolvimento físico – e as correspondentes funções fisiológicas – e desenvolvimento afetivo – em sua função psicossocial – são considerados em conjunto, respeitando-se a sua indissolubilidade.

A sexualidade, muito mais que um comportamento humano voltado unicamente ao objetivo da reprodução, cumprindo a tarefa de perpetuação da espécie e envolvendo somente aspectos biológicos, tal como observado em outros seres, compreende dessa maneira questões psicológicas, e partindo-se destas, também engloba questões sociais (AZEVEDO; MOREIRA; CONFORTO, 2001). As

relações de gênero são representantes de tais questões, pois “[...] o social e a cultura agem sobre uma base biológica universal que os antecede.” (MEYER, 2007, p. 15). Do sexo à sexualidade, evoluímos a uma noção de gênero – histórica e socialmente definida, em função dos significados dados ao sexo. (WEEKS, 2007). De acordo com Butler (2007, p. 158), por fim, “[...] o gênero consiste dos significados sociais que o sexo assume [...] [e] emerge não como um termo em uma permanente relação de oposição ao sexo, mas como um termo que absorve e desloca o ‘sexo’ [...] [...] o gênero é a construção social do sexo [...]”.

A sexualidade é fator importante na constituição da identidade, desde a identificação do indivíduo consigo mesmo enquanto ser sexual, no contato com o corpo, até o reconhecimento da própria Orientação Sexual, a adaptação à excitação e o estabelecimento de vínculos que possibilitam o exercício da sexualidade (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

Considerando-se o campo de inter-relações em que o indivíduo se encontra em sociedade, proporcionado, entre outras funções, também por sua sexualidade, há que se considerar os direitos sexuais e reprodutivos, os quais remetem à questão da liberdade e da cidadania. A relação do indivíduo com seus direitos e deveres, com sua liberdade e com suas responsabilidades, constituindo-se como ator social, portador e representante de valores que fazem parte de uma ética, e por meio da qual empreende suas relações com outros indivíduos, inicia-se na vivência em família e em outras instituições da sociedade. Entre estas, está a escola, lócus do desenvolvimento e do estabelecimento de uma cultura específica em torno de temas vários, tal como a sexualidade. Portanto, pensar em sexualidade é pensar equitativamente em todos os lugares onde esta se expressa e se modifica: corpo e sociedade (família, escola, etc.).

Concordando com Reich (1995, p. 13), pode-se dizer, dessa maneira, que a sexualidade é um tema transversal a “[...] todos os campos científicos de pesquisa”. Está presente na Biologia e na Fisiologia, enquanto também perpassa a Psicologia e a Sociologia.

A sexualidade, vivenciada a partir da adolescência, dado o amadurecimento do organismo humano, inclui a genitalidade – em especial a relação genital entre parceiros – a qual passa, dessa maneira, a ser mais uma das formas de expressão da sexualidade.

Assim como a experimentação da relação sexual genital ocasiona uma verdadeira revolução na vida de um indivíduo, demarcando a fronteira entre infância e idade adulta (LOWEN, 2005b), também tem sido responsável por uma constante revolução social, ora com fins políticos, ora como forma de resistência aos objetivos do controle que sobre a sexualidade se imprimiu e se imprime (FOUCAULT, 1988), ora como questão de saúde pública e de responsabilidade social.

A seguir, retomaremos a história contada pela sexualidade.

2.1 ASSIM CAMINHA A SEXUALIDADE

Dos séculos XVIII ao XX, houve, de acordo com Foucault (1988) “[...] em torno e a propósito do sexo [...] uma verdadeira explosão discursiva.” (FOUCAULT, 1988, p. 23). A sexualidade foi deliberadamente explorada em suas minúcias por meio das palavras dos especialistas, em diagnósticos e aconselhamentos. Certamente, se o autor tivesse alcançado o século XXI, diria que esta explosão discursiva estende-se até a atualidade.

Anteriormente, no século XVII, o controle da sexualidade também se dava no plano da linguagem; no entanto, não pelo discurso, mas exatamente pela ausência deste. Falar de sexo era difícil, e até proibido. De tanto se emudecer sobre o assunto, segundo Foucault (1988), o silêncio foi imposto, a censura se constituiu.

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras. (FOUCAULT, 1988, p. 10).

Mais uma vez: pode-se dizer que, caso o autor falasse a respeito do século XXI, afirmaria que frequentemente o silêncio e a censura ainda grassam.

No intuito de integrar numa compreensão unívoca os mecanismos de poder inerentes tanto ao silêncio que reprimia a sexualidade, quanto ao discurso que buscou controlá-la, assim como ao discurso que contra esta repressão se levantou, Foucault (1988) reconheceu que, definitivamente, não se lhe permitiu à sexualidade “[...] obscuridade nem sossego.” (FOUCAULT, 1988, p. 26).

Na atualidade, o silêncio e/ou os discursos herdados da História mantêm o status de tabu em torno do tema sexualidade, em qualquer das instâncias nas quais esta se manifeste, como a família, a escola e a Igreja.

Ainda que sobre a sexualidade se fale, frequentemente a marca é a do rigor e da metáfora que garantiu, historicamente, e garante, até hoje, o pudor, o tato e a discrição, “[...] entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais.” (FOUCAULT, 1988, p. 24).

“Historicamente, somos herdeiros da tradição absolutista [...] inscrita em instituições sociais: o casamento, a heterossexualidade, a vida familiar e a monogamia.” (WEEKS, 2007, p. 75). Tal tradição tem origem na tradição judaico-cristã e esteve e está amplamente enraizada em nossa sociedade, especialmente até a década de 60 do século passado. A posição libertária veio na contramão, questionando o absolutismo com relação à sexualidade. “[...] talvez a característica mais interessante do libertarismo seja sua afinidade estrutural com a abordagem absolutista: ambas pressupõem a força da sexualidade e tomam como dado seu efeito perturbador.” (WEEKS, 2007, p. 75).

Seja por meio do silêncio, seja por meio do discurso, a situação apontada por Foucault (1988) permanece nos dias de hoje, cabendo questionar: por que a sexualidade necessita de tanto controle, suscita tanto interesse e também tanta polêmica? Seria tal interesse motivado pelo prazer que a sexualidade proporciona, prazer este inegável ao ser humano e cuja intensidade é marcadamente incomparável a outras funções orgânicas – que não deixam de estar coligadas à sexualidade, e que isoladamente cumprem tão somente funções fisiológicas –, garantindo a adequada e completa descarga da energia do organismo? Seria por que o prazer sexual, potencialmente, desenvolve-se em paralelo às demais funções – o que significaria, então, que outras funções sempre incluem, também, em certa medida, a sexualidade, tornando-se a satisfação integral daquelas condicionada a uma equivalente satisfação desta última? Ou estaria o interesse calcado na impossibilidade de, segundo a organização de nossa sociedade – especialmente a patriarcal e capitalista –, viver a sexualidade de forma plena, livre e satisfatória, isto é, autorregulada, de maneira que o assunto não se esgota enquanto sua premência perdura? E será que este impedimento relaciona-se, conforme apontou Reich (1986), com a tentativa de se subtrair a liberdade dos indivíduos e das massas? Teria a sexualidade, uma vez que toda espécie de controle tem sido imposto sobre a

mesma, no decorrer da História, tornado-se mais um “assunto” – e até uma obsessão – do que uma “experiência sensível” e transformadora?

É possível que todas as respostas a esses questionamentos sejam positivas. Foucault (1988) chegou a vislumbrar no constante debate sobre a sexualidade, e especificamente, na delação da repressão da sexualidade, a manutenção de uma postura de protesto, propondo que ao se falar insistentemente sobre um assunto “proibido” se estaria transgredindo as regras impostas, mantendo dessa maneira, ainda que de forma disfarçada, um senso de liberdade necessário à identidade humana. Reich (1986), por sua vez, defendeu o direito dos(as) jovens não somente à informação sobre a sexualidade, mas também o direito à própria liberdade, constatando, na primeira metade do século XX, que

A miséria psíquica e sexual das crianças é a primeira consequência da repressão sexual pelos pais, à qual se junta então a repressão intelectual pela escola, o embrutecimento espiritual pela Igreja e finalmente a opressão e a exploração material pelos empregadores e patrões. (REICH, 1986, p. 67).

Fato é que a sexualidade tem sido a pauta tanto de quem sobre este tema fala – e, mais recentemente, até se expõe, por meio, por exemplo, das mídias, das redes sociais – quanto de quem sobre ele cala, a menos que a sexualidade esteja investida de sua “sagrada” função de procriação.

O interesse contemporâneo em torno do tema sexualidade tem crescido, segundo Parker (2007, p. 127), em função de mudanças sociais, crescimento do feminismo e do homossexualismo como movimentos políticos, impacto da pandemia do HIV/AIDS e atenção à saúde sexual e reprodutiva.

Este movimento começou há algumas décadas. Foucault (1988), corroborado por Reich (1983; 1986; 1988a; 1988b) e também por Freud (1987a; 1987b; 1987c; 1987d), entre tantos outros estudiosos, retratou as circunstâncias em que a sexualidade se encontrava à sua época e anteriormente a esta, refletindo a História. Muito do que tais teóricos debateram a respeito da sexualidade ainda é válido para os dias de hoje, fazendo desta função herdeira de regras de conduta cuja gênese se perde no tempo e em função das quais, acima de tudo, compromete-se a espontaneidade. Por esse motivo, as contribuições de Foucault (1988) e Reich (1988a; 1988b) a uma análise social do controle sobre a sexualidade estão incluídas nesse capítulo. Além disso, nossa discussão faz parte desse continuum de debate, uma vez que, independentemente do que o motiva – e considerando-se válidas

variadas explicações para tal –, ainda, no século XXI, é necessário falar sobre este tema, tal como exposto na introdução. Por um lado, porque a necessidade de uma experimentação mais consciente e saudável da sexualidade não foi, em termos sociais, completamente atendida, e, por outro lado, exatamente porque em se transformando a sociedade, modifica-se também a maneira pela qual se elabora a experiência, trazendo à luz novas necessidades e também possibilidades.

Considerando-se sexualidade como função que perpassa todas as etapas do desenvolvimento de um indivíduo e que se reflete igualmente tanto em sua fisiologia quanto em sua existência psicossocial, não se separa o tema das noções de corpo e das questões envolvidas pela inserção social dessa mesma sexualidade, assim como as relações de gênero.

Segundo Cintra ([2008?], p. 38) “[...] a sexualidade humana é um fenômeno híbrido: de um lado, há um corpo vivo e pulsante e, de outro, um campo de sentidos criados pela vida sociocultural”.

Cabe, portanto, prosseguir explorando as ambivalências a que a sexualidade esteve e está exposta em nossa sociedade, analisando ainda corpo e relações de gênero, dada a indissolubilidade entre ambos os temas e também destes em relação à própria sexualidade.

2.2 SEXUALIDADE: SAÚDE, AUTORREGULAÇÃO... E DOENÇA

A sexualidade, segundo a premissa que expusemos anteriormente, diz respeito à maneira como um indivíduo direciona as ações de seu organismo em relação ao meio, de maneira a obter desse meio sua sobrevivência, bem como para dele extrair prazer e uma consequente autorrealização.

Sexual, para Meirelles (1997, p. 76) é sinônimo de “[...] fluxo energético que permeia todos os sistemas vivos.” A energia sexual, por sua vez, é

[...] uma força natural que facilita a satisfação do desejo, quer como realização genital (orgasmo), quer como realização cultural (sublimação). O livre fluxo dessa energia possibilita o reequilíbrio do organismo, e seu bloqueio interromperá o princípio de autorregulação sistêmica [...]. (MEIRELLES, 1997, p. 76).

Reich (1988a), ao dizer que se pode equiparar a energia sexual à energia biológica, o que envolve o aparelho psíquico, a estrutura sensorial e a estrutura de pensamento, afirma: “Sexualidade é simplesmente a energia vital produtiva”. (REICH, 1988a, p. 24). Exatamente por isso, também postula, na sequência: “Sua repressão significa, não somente no campo médico, mas de forma ampla e geral, perturbação das funções vitais fundamentais.” (REICH, 1988a, p. 24).

A produtividade da sexualidade está conectada à ação de transformação do ambiente, de forma que este proporcione ao organismo os meios para sua subsistência e autorrealização. Num ciclo ininterrupto, o organismo também se transforma, de acordo com as respostas obtidas do ambiente: estabelece-se um ritmo próprio, uma interação específica. A interface entre o ser humano e o ambiente potencialmente garante saúde ao primeiro, o qual dessa maneira promove e mantém também a saúde do ambiente ao seu redor, ou, por outro lado, caracteriza-se pela sobreposição do ambiente à inata capacidade de autorregulação do organismo, gerando desequilíbrio e uma condição que pode ser definida como doença.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) conceitua saúde como “[...] um estado de total bem-estar físico, mental e social e não simplesmente a ausência de doença ou debilidade.” (PAPALIA; OLDS, 2000, p. 371). Com o objetivo de concretizar esse conceito na realidade das pessoas, em setembro de 2000, 189 países endossaram, junto à OMS, a Declaração dos Objetivos de Desenvolvimento para o Milênio (ODM), que enumera oito metas a serem alcançadas até o ano de 2015. Tais objetivos, amplamente divulgados, relacionam-se ao combate à miséria, à fome, à mortalidade infantil e às diversas doenças que assolam a humanidade (entre elas, a AIDS), bem como à implementação da educação das crianças, da saúde materna, da equidade entre os gêneros e da sustentabilidade ambiental, tudo isso permeado por uma crescente parceria global. (UNITED NATIONS. World Health Organization, 2000). Essa iniciativa reflete indubitavelmente a necessidade de transformação da circunstância a que a saúde está relegada, e a necessidade de se retomar o conceito dado pela própria OMS, o qual, embora introduza o binômio saúde-doença, não prevê os termos como simples antônimos.

Anteriormente, Reich (1983) já havia deixado o legado de uma peculiar maneira de encarar o tema saúde, muito coerente com o conceito da OMS e indo além do mesmo. Este autor foi um dos muitos representantes de um momento histórico em que os caminhos tomados pela Ciência e pela Tecnologia eram

fortemente questionados, reflexos de uma sociedade crescentemente consumista que, em nome do desenvolvimento, passou a destruir a natureza (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA, 2008). Foi com base na busca do reencontro do ser humano com a natureza que o conceito reichiano de saúde se construiu.

Reich (1983, p. 30) relacionou saúde ao vigor biológico natural do ser humano:

[...] o recém-nascido traz consigo toda uma riqueza da plasticidade e do desenvolvimento natural. [...] Ele traz consigo um sistema energético produtivo e adaptável que, por seus próprios recursos, fará contato com seu meio ambiente e **começará a dar forma a este de acordo com suas necessidades.**²

Na visão reichiana de saúde, não há uma sobreposição do ambiente às necessidades do ser humano, assim como não há uma imposição destas últimas sobre o meio. Há uma inter-relação entre ambas as forças – natureza humana e ambiente – de forma que as soluções mais saudáveis possam constituir-se. Se assim o for, nem mesmo fará sentido demarcar uma separação entre natureza humana e ambiente, pois comporão uma mesma organização, autorregulada.

Saúde, assim, mais do que um bem estar irretocável em todas as instâncias, e muito mais do que ausência de doença, é a possibilidade de se manter o vigor biológico do organismo, superando toda e qualquer impossibilidade de que se expresse, por meio de um movimento adaptativo.

A alegação de que a saúde é algo totalmente “perfeito”, que a criança “saudável não deve ter isso ou aquilo” não tem nada a ver com a realidade nem com a razão. [...] A diferença entre crianças saudáveis e crianças doentes não está no fato de que as primeiras não apresentam distúrbios emocionais e as doentes sim; esta diferença é determinada pela **capacidade da criança de sair da situação biopática³ e de não se tornar prisioneira desta por toda a vida**, como se sucede tipicamente com crianças neuróticas.⁴ (REICH, 1983, p. 42).

² Traduzido da versão em italiano, mantendo-se os grifos do autor: “[...] *il neonate porta con sé tutta la ricchezza della plasticità e dello sviluppo naturali. [...] Porta con sé un sistema energetico produttivo e adattabile che, con le sue stesse risorse, prenderà contatto con l’ambiente che lo circonda e **comincerà a plasmare quell’ambiente circostante secondo le sue esigenze.***”

³ O termo “biopatia” é utilizado por Reich (1983; 2009) para definir doença, numa visão que engloba corpo, mente e bioenergia e, por conseguinte, implica no conjunto fisiológico, emocional e bioenergético em situação de desequilíbrio.

⁴ Traduzido da versão em italiano, mantendo-se os grifos do autor: “*L’affermazione che la salute è qualche cosa di assolutamente ‘perfetto’, che un bambino ‘sano non dovrebbe avere questo o quell’altro’, non ha nulla a che fare con la realtà o con la ragione. [...] La differenza fra bambini sani e bambini malati non sta nel fatto che i primi non abbiano disturbi emotivi e i secondi sì; essa è determinata dalla capacità **del bambino di uscire dal groviglio biopatico e di non rimanerne prigioniero per tutta la vita**, come fanno invece tipicamente i bambini nevrotici.*”

Quando a autorregulação é impedida, os reflexos surgem tanto do ponto de vista emocional quanto do ponto de vista físico, constituindo as biopatias, condição compatível com o encorajamento⁵ crônico do organismo que luta para se defender de ameaças do meio.

[...] organismos que funcionam de acordo com a lei da natureza não apresentam biopatias. [...] As crianças, como outros animais, nascem sem qualquer couraça. Isso constitui o fundamento mais sólido da saúde mental, muito mais válido que quaisquer tentativas subsequentes de 'desencorajar' o animal humano ou impedir o encorajamento.⁶ (REICH, 1983, p. 27).

Reich (1983) fala da origem do “não” humano, ao retratar, por exemplo, as rotinas médicas no momento do parto. Mãe e bebê são submetidos a um saber estabelecido que suprime a espontaneidade, respectivamente de uma e do outro, no ato de dar à luz e de nascer, transformando esse momento em uma intervenção cirúrgica e, por assim dizer, até mecânica. Certamente muito esforço tem sido feito para que essa realidade mude, transformando o parto numa experiência de prazer. No entanto, sabemos que muitas atrocidades ainda são cometidas antes, durante e depois dessa etapa.

A couraça e o caráter neurótico são a paralisação do funcionamento natural, e subjugam as mais diferentes funções do organismo humano, num espectro biopsicossocial.

Dentre estas funções, a sexualidade se encontra. Uma vez encorajada, predispõe à doença. Mais do que isto: torna-se, ela própria, a doença. Altera a possibilidade para o prazer, influenciando o contato com o ambiente e com o próprio corpo. Uma vez que a sexualidade deve ser mantida sob vigilância – do Estado, da Igreja, da família enquanto representante dos dois primeiros (por motivos históricos explorados posteriormente em um subcapítulo) e, em última instância, do próprio indivíduo – é necessário manter sob controle a fonte de sua sensação e o cenário de sua expressão: o corpo.

⁵ O termo “encorajamento”, derivado do uso da palavra “couraça” na teoria reichiana, remete ao processo de instauração das neuroses, representadas por Reich (1998), no nível psicológico, pelas organizações defensivas caractereológicas, e no corpo, por meio do enrijecimento da musculatura, considerando-se que na teoria reichiana corpo e emoções são indissolúveis e guardam uma relação funcional.

⁶ Traduzido da versão em italiano: “[...] organismi che funzionano secondo le leggi della natura sono privi di biopatie. [...] Come altri animali, i bambini nascono ovunque senza corazza. Ciò costituisce il fondamento più solido dell’igiene mentale, molto più valido di tutti i tentativi successivi di ‘disarmare’ l’animale umano o di prevenire il corazzamento.”

Assim, de acordo com esta visão, a saúde somente pode ser mantida ou recuperada com base no funcionamento natural. Vale ressaltar novamente a ideia de Reich (1983) acima mencionada: neste caso, a prevenção é muito mais eficiente que a terapêutica.

2.3 SEXUALIDADE: LIBERDADE, CIDADANIA... OU PRISÃO

Permitir a afirmação do indivíduo por meio de sua sexualidade – pré-genital durante a infância e genital a partir da adolescência – é compatível com garantir-lhe satisfação sexual e, por consequência, liberdade.

Compreendendo-se que o organismo é originalmente autorregulado e orientado ao prazer, é possível desenvolver uma visão positiva com relação à sexualidade, a qual se distancia por completo da histórica atitude controladora perante esta função, e também vai muito além da mera tolerância: permite autoexpressão.

A satisfação sexual “[...] é a expressão de um modo de vida, a resposta sexual de uma personalidade madura.” (LOWEN, 2005b, p. 173). Assim, se num primeiro momento, a sexualidade, nas diversas formas pelas quais se manifesta nas diferentes etapas do desenvolvimento psicoemocional, precisa de uma ressonância do meio para que possa se desenvolver, apenas continuará sã na medida em que se lhe permitir expressão e se lhe der vazão em quaisquer das etapas, sob quaisquer formas.

Temos defendido até aqui, neste texto, a importância da manutenção do vigor biológico do organismo humano como condição para a saúde, e dessa maneira também afirmamos que, sob esta circunstância, corolária da autorregulação, é que se traduz e desenvolve factualmente uma atitude positiva em relação à sexualidade. Por sua vez, é esta atitude que proporciona a base para que a satisfação sexual e a autoafirmação madura possam se concretizar.

Vê-se que um ciclo se forma, mantendo uma relação funcional entre a autorregulação, a satisfação sexual, a afirmação por meio da sexualidade e a atitude positiva em relação a esta. A consequência não é outra se não a experiência da liberdade. Esta última, coligada à responsabilidade que lhe é peculiar, implica em

cidadania. A sexualidade expandida, sã e vigorosa gera atividade e criticidade (REICH, 1986).

Se este ciclo é interrompido – e geralmente o é, desde a tenra infância – a naturalidade da função sexual perde-se, e é nesta base que geralmente justifica-se que seja submetida ao controle, ao disciplinamento e à regulamentação. Neste caso, outra consequência tem lugar: a de uma atitude negativa em relação à sexualidade, resultante da impossibilidade de autoafirmação por meio desta, a qual é precedida pela insatisfação sexual, que por sua vez dá-se por força do impedimento da autorregulação. Segundo Reich (1986), a repressão sexual exige energia e por consequência compromete o desenvolvimento da atividade, da razão e da crítica.

Constitui-se assim uma prisão que subjuga o corpo, a emoção e a razão para se estabelecer, e, por meio deles – corpo, emoção, razão – perpetuar-se.

“Para onde lançamos nossos olhares, vemos o homem correndo em círculos, como se, preso numa armadilha, tentasse em vão escapar da sua prisão e do seu desespero. [...] **A armadilha é a estrutura emocional do homem, sua estrutura de caráter.**”⁷ (REICH, 1991, p. 4).

Por que motivo esta prisão se instituiu e quais os meios pelos quais se manteve ao longo da História da sociedade, reproduzindo-se igualmente na história particular de cada indivíduo, foram tópicos pesquisados e descritos por muitos. Da mesma maneira, algumas saídas foram e têm sido buscadas, no passado e até hoje, no intuito de encontrar e disponibilizar as chaves que abrem as portas dessa prisão. Fazer uso de tais chaves é algo que depende do próprio ser humano, na medida da força de sua liberdade ou da resignação à sua armadilha.

“O homem teme e detesta a saída da prisão. Ele se resguarda acirradamente contra qualquer tentativa para encontrar essa saída. Este é o grande enigma.” (REICH, 1991, p. 5).

A ambivalência do ser humano com relação ao controle de sua sexualidade e, por conseguinte, pela subjugação de sua vitalidade é evidente.

Fora da prisão, muito perto, descortina-se a Vida viva, em tudo o que se alcança com a visão, a audição, o olfato. [...] Você a vê, sente, toca nela, você a deseja sem cessar, mas sair tornou-se uma impossibilidade. Só é possível consegui-lo em sonhos, em poemas, na música, na pintura, mas já não está em seus movimentos. As chaves para sair da prisão estão cimentadas na armadura do nosso caráter e na rigidez mecânica do corpo e da alma. (REICH, 1991, p. 6).

⁷ Grifos do autor.

No entanto, essa ideia de prisão, de um ser humano que deseja encontrar solução para a situação de repressão em que se encontra sua sexualidade, mas não se movimenta de acordo com seu desejo, e assim se mantém sob o jugo do controle, foi alvo da crítica pós-estruturalista, iniciada com Foucault (1988).

As ideias de Reich (1991) foram consideradas essencialistas e nelas se reconheceram os mesmos mecanismos de poder característicos do controle sobre a sexualidade. Tais mecanismos foram identificados na oposição a este controle, na autocrítica que credita ao próprio ser humano a responsabilidade por haver reprimido a si próprio – e por permanecer sob a repressão – e para empreender todo e qualquer esforço no sentido da libertação de sua sexualidade.

Esta pode ser uma das leituras das ideias de Reich (1991): a de estabelecer um outro modelo, na contracultura; a saber, o de um ser humano livre da repressão que se lhe foi imposta. Neste sentido, a “hipótese repressiva” de que Foucault (1988) fala, como correspondendo ao movimento histórico que tentou e tem tentado até hoje dar voz e crédito a uma sexualidade até então reprimida, é procedente. Segundo Foucault (1988), a repressão em si não se justificava pelo fato de sobre a sexualidade se calar, até o século XVII, e a partir do XVIII, compulsoriamente sobre esta se falar, a fim de normatizá-la ou libertá-la. Não haveria tão somente interdição, por um lado, por meio do silêncio ou da imposição de regras de funcionamento, e submissão ou combate a esta, por outro, mas sim necessidades políticas que motivavam tanto o silêncio, quanto a normatização e o protesto, sendo quaisquer uma dessas forças modeladoras da sexualidade, retirando desta qualquer sinal de sua espontaneidade.

Reconhecemos que tal é a distância que se estabeleceu, ao longo de alguns séculos de História, entre a saúde originalmente vigorosa do organismo humano e a precária saúde da sociedade humana, que o equilíbrio se perdeu, colocando a todos em situação de risco (REICH, 1988a). Em nome do crescimento e fortalecimento das nações, a sexualidade, especialmente focada na genitalidade, tornou-se um tabu, e, como bem aponta Foucault (1988), quanto mais este assunto foi gradativamente sendo reservado a umas poucas instâncias e especialidades, tanto mais encontrou resistência a essa manobra, constituindo-se a partir desse interjogo uma nova relação de poder, o qual permeia tantas outras relações sociais.

Fato é que, para além da pertinente discussão sobre as relações de poder estabelecidas em torno do tema sexualidade e até mesmo das dessemelhanças

entre as formulações reichianas e foucaultianas, as ideias de Reich (1991) podem preencher o vazio da falta de referência em relação à sexualidade e podem até mesmo terem sido tomadas como lei na revolução sexual que se deu à sua época. Nesse caso, de fato, um novo mecanismo de poder estaria instaurado: aquele que pune quem é reprimido e impõe uma forma de ser livre, a qual, no final, nada tem a ver com liberdade.

Mas esta seria, a nosso ver, apenas uma leitura parcial e tendenciosa do que Reich (1991) procurou demonstrar. A ênfase de Reich (1991) não está num modelo de ser humano não reprimido, mas no resgate de sua autorregulação. Sendo esse resgate possível, o ser humano não mais precisaria de modelos: nem de contenção, nem de liberação de sua sexualidade e de sua vitalidade.

Dessa maneira, nossa opção por reunir, nessa dissertação, Foucault (1988) e Reich (1991) é quase temerária, mas se justifica: o prisma pelo qual um e outro autor focalizaram seu ponto de vista sobre a questão da sexualidade é diverso, mas também encontram entre si aproximações importantes e válidas.

Contestar a existência da repressão sexual e levantar a hipótese repressiva, como o fez Foucault (1988) e se descreve adiante, é questionar o movimento que levou e leva a sociedade a se penalizar por seus próprios erros ao se julgar hipócrita, ao delatar seu silêncio, denunciando a si mesma, além de então explicar em detalhes a sexualidade que por tanto tempo se negou a admitir, e de prometer a si mesma a libertação das leis que estruturam seu funcionamento. Vê-se, assim, que o interesse de Foucault (1988) foi “[...] recolocá-la [– a hipótese repressiva –] numa economia geral dos discursos sobre o sexo [...]”. (FOUCAULT, 1988, p. 17).

Foucault evita o enfoque naturalista da sexualidade, sobre a qual se impõe o controle do poder, e propõe sua compreensão como

[...] uma enorme superfície em forma de rede na qual as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, a formação de um conhecimento especializado, o reforço de controles e resistências estão vinculados uns aos outros, de acordo com algumas poucas estratégias importantes de saber e poder. (BRITZMAN, 2007, p. 101).

Foucault (1988) defende que sexualidade é historicidade, sendo que a História produz a sexualidade em sua sujeição ao controle.

Enquanto isso, Reich (1991) foi uma das vozes a reconhecer que algo precisava ser feito diante da mediocridade em que o ser humano se refugiou mediante a repressão. Viu na sexualidade aquilo que Foucault (1988) dissera que

ela não poderia ser: “A sexualidade não pode agir como uma resistência ao poder porque está demasiadamente envolvida nos modos pelos quais o poder atua na sociedade moderna.” (WEEKS, 2007, p. 45). Lançou suas esperanças em um futuro que resultaria de uma verdadeira revolução: “Um novo tipo de homem crescerá e transmitirá suas novas qualidades, que serão as qualidades da Vida irrestrita, aos seus filhos e filhos de seus filhos.” (REICH, 1991, p. 251).

Afirmamos, assim, a favor das propostas reichianas, que sua intenção não foi a de estabelecer um modelo a ser colocado em lugar do modelo da sexualidade controlada: “Ninguém consegue dizer como será esta Vida. Não importa como ela será, ela será **ela mesma**, e não o reflexo de uma mãe doente ou de um parente aborrecido e pestilento⁸. Ela será ELA MESMA, e terá o poder de se desenvolver, e de corrigir aquilo que impedir o seu desenvolvimento.⁹” (REICH, 1991, p. 251).

Parece que esse futuro ainda não chegou, e por isso ainda buscamos e admitimos modelos que preenchem o vazio da falta de referências, encontrando até mesmo em Reich (1991) uma suposta normatização da liberdade, como se isso fosse possível.

Enfim, admitimos as diferenças entre as duas visões, mas também consideramos possível reuni-las por meio do reconhecimento a que ambas chegaram, perante a política e a economia, de motivações pelas quais a sexualidade foi historicamente posta sob vigilância.

Uma abordagem ideal da sexualidade não deveria isolá-la como essencial, fundamental ou objeto de controle, ou ainda como passível de negação ou negligência, mas tão somente considerá-la como “[...] um dos elementos que compõe a identidade pessoal.” (PINTO, 1997, p. 44).

⁸ Reich (1983; 1991) desenvolveu a ideia de “peste emocional” para descrever a intolerância à vitalidade. Na peste emocional, frustração sexual combina-se com agressividade e ambas expressam-se conjuntamente em ações e reações inconscientes contra expressões da natureza (REICH, 1983). Esta peste desenvolve-se nos seres humanos em lugar da possibilidade de experimentarem a própria vitalidade. Sua origem refere-se a “[...] quando existe um contato físico, energético e emocional precário por parte de quem faz a função materna junto ao bebê, seguido de uma educação compulsiva e autoritária, o que dá margem a uma possível desestruturação energética e de caráter [...]” (VOLPI, 2003, p. 2). A peste emocional, segundo Reich (1991, p. 226) “[...] combate a Vida viva, móvel nas crianças recém-nascidas e induz à blindagem [ou seja, ao encouraçamento] do organismo.” Sua condição básica “[...] é uma aguda vitalidade, com um forte bloqueio das manifestações vitais. Esta combinação específica subjaz a toda e qualquer reação da peste emocional.” (traduzido do original em italiano “[...] è una forte vitalità unitamente a un forte blocco delle manifestazioni vitali. Questa combinazione specifica sta alla base di ogni e qualsiasi reazione di peste psichica.”). (REICH, 1983, p. 80).

⁹ Grifos do autor.

2.4 SEXUALIDADE: UMA HISTÓRIA EM DESENVOLVIMENTO NAS DIFERENTES ORGANIZAÇÕES SOCIAIS

Na continuidade dessa reflexão, cabe então compreender o que aconteceu com a natural orientação ao prazer do ser humano em sua história, tanto do ponto de vista coletivo, por pertencer este a uma dada sociedade, quanto do ponto de vista individual, considerando-se que os reflexos dessa história se fazem notar até a contemporaneidade.

Afinal,

[...] só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade em seu contexto histórico específico, explorando as condições historicamente variáveis que dão origem à importância atribuída à sexualidade num momento particular e apreendendo as várias relações de poder que modelam o que vem a ser visto como comportamento normal ou anormal, aceitável ou inaceitável. [...] os significados que damos à sexualidade e ao corpo são socialmente organizados, sendo sustentados por uma variedade de linguagens que buscam nos dizer o que o sexo é, o que ele deve ser e o que ele pode ser. (WEEKS, 2007, p. 43).

Parker (2007) compartilha dessa mesma visão, afirmando que sociedade e cultura, enquanto sistemas, condicionam nossa experiência – incluindo-se a experiência com a sexualidade –, bem como a maneira como a interpretamos e compreendemos. Assim, buscamos aqui a integração do indivíduo a uma rede intersubjetiva.

Partindo dos questionamentos de Foucault (1988, p. 18) – “[...] sob que formas, através de que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas”? “[...] de que maneira o poder penetra e controla o prazer cotidiano [...]”? – evidenciamos a intenção do autor em lançar luz mais sobre o “como” que sobre o “por que” do controle da sociedade em relação à sexualidade dos indivíduos. Também é recorrente em Foucault (1988) a análise não apenas dos enunciados do poder sobre a sexualidade, mas igualmente do discurso que delata esta manobra, a ela se opõe, e também por ela assume culpa, quando questiona: “A questão que gostaria de colocar não é por que somos reprimidos mas, por que dizemos, com tanta paixão, tanto rancor contra nosso passado mais próximo, contra nosso presente e contra nós mesmos, que somos reprimidos?” (FOUCAULT, 1988, p. 15).

Para Foucault (1988), a História da sexualidade é a história dos discursos que sobre essa e sobre o corpo se construíram, determinando também o que sobre ambos se conhece. A sexualidade, para o autor, foi disciplinada, vigiada, controlada e até punida, mas não silenciada. Na medida em que a “sociedade disciplinar” determinou o que era normal ou anormal em termos de sexualidade, não a proibiu, mas ditou como deveria ser vivenciada, focalizando sua atenção na sexualidade de mulheres e crianças, na função reprodutiva e nas perversões sexuais. Enfim, segundo Foucault (1988), não reprimida, a sexualidade foi vigiada por um efeito normatizante.

Buscando resposta à inquietação que resultou em colocar a hipótese repressiva e a oposição a esta como complementares, Foucault (1988) trouxe à tona muitas das ações que sobre a sexualidade foram impressas. São essas ações que revelam o desenrolar dos acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais em torno e a propósito da sexualidade humana.

Foucault (1988), empreendendo um mergulho na História, apontou que a sexualidade do século XIX era mais reprimida que a vigente até o século XVII. Isso ocorria não porque houvesse uma maior liberdade sexual, mas sim porque havia, no século XVII, menos códigos morais que ditassem regras de comportamento quanto a separar o obsceno do decente, a determinar o que poderia ser considerado transgressão, o que poderia ser exposto (incluindo-se o próprio corpo). Assim, impôs-se ao sexo, a partir dos séculos XVIII e XIX, o “[...] tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo.” (FOUCAULT, 1988, p. 11).

Foucault (1988), entretanto, conforme já mencionamos anteriormente, colocou em dúvida a existência histórica da repressão à sexualidade, em que esta – a sexualidade – teria sido alvo de um poder baseado em premissas jurídicas. Questionou a suposta potência da interdição à sexualidade, por um lado, e, por outro, a rendição, de uma sexualidade então dita reprimida, por meio da obediência. A interdição, segundo o autor, dá-se por meio do enunciado discursivo da lei: o “não” que proíbe. Partindo do pressuposto de que os mecanismos de poder, em geral, são muito mais intrincados que essa, por assim dizer, “simples” oposição proibição / obediência, e que se enraíza muito mais profundamente que em enunciados, o autor baseou sua inquietude e dúvida perante a história da repressão da sexualidade.

O poder, na visão de Foucault (1988), é dinâmico e somente se exerce na presença de resistência ou liberdade. Poder sem resistência a se lhe opor é relação

de violência. Mais que isso, a resistência “[...] nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder.” (FOUCAULT, 1988, p. 105).

Foucault (1988) falou então em uma “hipótese repressiva”: questionou a existência histórica da repressão sexual, o caráter repressivo do poder vigente e os meios pelos quais este caráter se manifesta; relacionou o discurso contra a repressão e o poder vigente, perguntando-se se o lugar do discurso frente ao poder foi combatê-lo ou dele fazer parte.

Fato é, segundo o próprio Foucault (1988), que o sexo foi relegado à classe de pecado e, por outro lado, falar sobre sua repressão foi reconhecê-lo como vítima de outro pecado: o de abuso do poder.

Essa sem dúvida é uma discussão interessante se se quer vislumbrar os trâmites do poder, partindo da premissa de que tanto a suposta repressão quanto a tentativa de derrubá-la, provavelmente utilizaram-se de mecanismos de poder semelhantes, ou, mais além, compuseram, cada um a seu turno, um único esforço, pertinente a um poder unívoco.

Essa unicidade de esforços transparece, segundo Foucault (1988), por exemplo, no fato de que confessar as atividades relacionadas ao sexo, a partir do século XVII, cumpriu a função de falar da sexualidade em detalhes, tal como o queria igualmente o discurso de libertação. O silêncio repressivo e o discurso anti-repressão, ambos, colocaram o sexo em palavras e em detalhes.

A repressão e a análise da repressão da sexualidade teriam então, ambas, imposto ao tema uma posição de evidência. Partindo dessa evidência, Foucault (1988) buscou resposta à questão “[...] como, então, analisar o que se passou, na História recente, a respeito dessa coisa, aparentemente uma das mais interditas de nossa vida e de nosso corpo, que é o sexo?” (FOUCAULT, 1988, p. 101). O efeito do discurso do sexo como tabu não refreou “[...] a vontade de saber [...] mas se obstinou – sem dúvida através de muitos erros – em constituir uma ciência da sexualidade.” (FOUCAULT, 1988, p. 19). Esse é um ponto que muito interessa quando buscamos as origens da confusão entre se educar a respeito do sexo e se orientar a sexualidade, assunto que será tema do próximo subcapítulo.

Laqueur (2001) apontou para a transformação da concepção do sexo entre os séculos XVIII e XIX: de único, similar, complementar, ainda que hierarquicamente organizado (o útero era um pênis invertido, o que submetia o sexo feminino ao masculino), para a noção de corpos diferentes e singulares (masculino e feminino),

dando base à diferença e à divisão em função da hierarquia anteriormente estabelecida. Essa mudança ocorreu a partir da ciência, e além de configurar a tentativa de controle masculino sobre as mulheres, abriu “[...] uma amplo leque de respostas sociais e políticas diferentes e, frequentemente, contraditórias.” (WEEKS, 2007, p. 57-58).

Entre os séculos XVIII e XX, o sexo foi relegado ao silêncio e o silêncio impôs o mutismo, ou, no mínimo, o cuidado (FOUCAULT, 1988). A sexualidade foi confiscada pela e para a família conjugal, e completamente circunscrita a esta, então empenhada em seu papel na formação de sua descendência. Falar sobre sexo era direito reservado ao casal, assim como era ao seu quarto que o sexo se recolhia. Para além desses limites, o sexo era encoberto e se tornou – em uma palavra, utilizada por Foucault (1988) – estéril. Esse é, paradoxalmente – e por que não dizer, ironicamente? –, o preço pago pelo sexo para servir à função exclusiva da reprodução – tornar-se um assunto estéril.

Analisar o sexo, a partir do século XVIII, instituiu-se como uma questão política e econômica, pois o desenvolvimento associava-se à povoação dos países. Mais do que a noção de que “[...] um país devia ser povoado se quisesse ser rico e poderoso [...]” (FOUCAULT, 1988, p. 32), passou a se admitir, nesse momento, que “[...] uma sociedade afirma que sua fortuna e seu futuro estão ligados [...] à maneira como cada qual usa seu sexo.” (FOUCAULT, 1988, p. 32). Daí saber como a sexualidade era vivenciada, no âmbito da família e para além dela, pois esse conhecimento determinava as taxas de natalidade e a distribuição da renda (nascimentos legítimos e ilegítimos), permitindo também a intervenção sobre estas questões. “Através da economia política da população forma-se toda uma teia de observações sobre o sexo.” Sistematizadas em campanhas, estas observações “[...] tentam fazer do comportamento sexual dos casais uma conduta econômica e política deliberada.” (FOUCAULT, 1988, p. 32-33).

Igualmente, é justificável e tolerado “[...] Que o Estado saiba o que se passa com o sexo dos cidadãos e o uso que dele fazem e, também, que cada um seja capaz de controlar sua prática.” (FOUCAULT, 1988, p. 33).

Assim, a interdição da sexualidade coincidiu com a gênese do desenvolvimento do capitalismo, como “[...] parte da ordem burguesa.” (FOUCAULT, 1988, p. 12), que, além de zelar pelo crescimento populacional, determinava que

sexo e rendimento no trabalho eram incompatíveis, uma vez que o segundo dissipasse na presença do prazer.

Também Reich (1988a; 1988b) reconheceu na interdição da sexualidade os interesses capitalistas. Reich (1986) chamou a atenção para o fato de que não se frustra, por exemplo, a necessidade de nutrição, mas a sexualidade sim, e isso gera recalçamento. Segundo o autor, o Estado exige dos adultos uma atitude obediente e submissa e, como seu reflexo, os pais e mães exigem dos filhos igualmente uma atitude obediente e submissa.

A miséria psíquica e sexual das crianças é a primeira consequência da repressão sexual pelos pais, à qual se junta então a repressão intelectual pela escola, o embrutecimento espiritual pela Igreja e finalmente a opressão e a exploração material pelos empreiteiros e patrões. (REICH, 1986, p. 67).

Reich (1986; 1988a; 1988b) dedicou boa parte de seu trabalho a delatar a estreita relação entre os interesses econômicos da sociedade capitalista e o controle sobre a sexualidade. Em uma de suas elaborações teóricas partiu dos estudos realizados pelo antropólogo Bronislaw Malinowski a noroeste da Melanésia, nas Ilhas Trobriand, dos quais resultou, entre outras obras, “A vida sexual dos selvagens”. Reich (1988b) analisou a moral sexual que se desenvolvia na sociedade trobriandesa e comparou-a à sociedade capitalista e inegavelmente neurótica que compõe o Ocidente. Reconheceu, entre ambas, diametrais diferenças em termos de liberdade sexual e também pontos de convergência em relação ao controle da sexualidade com fins econômicos. Mais do que considerar uma cultura e outra como determinantes na compreensão da atitude frente à função sexual, Reich (1988b) contrapôs as organizações patriarcal e matriarcal, na medida em que proporcionam diferentes desdobramentos à relação do ser humano com sua sexualidade.

Em organizações originalmente matrilineares, como a das Ilhas Trobriand, onde os clãs e subclãs surgem respeitando-se a ideia de que mãe e filho são feitos da mesma substância, e de que a relação entre pai e filho é secundária, a atitude perante a sexualidade é o que Reich (1983; 1988b) chama de positiva: ultrapassa significativamente o limite da simples tolerância e alcança o território da aceitação. As crianças trobriandesas são livres e independentes em termos sexuais, tanto no que tange aos jogos entre membros de uma mesma faixa etária quanto ao testemunho da vida sexual dos mais velhos (inclusive dos próprios pais e mães).

O mais importante, segundo Reich (1988b), não é o fato de as crianças trobriandesas praticarem jogos sexuais ou presenciarem o ato sexual entre os mais velhos, pois isso é também comum entre as crianças da sociedade dita civilizada, mas o essencial é a atitude do meio social perante a sexualidade natural emergente. É isso que determina o valor econômico-sexual de uma e de outra, ou seja, a forma como cada qual administra a sexualidade de seus membros como assunto cultural. Assim, é fundamental considerar a importância das atitudes psíquicas conscientes e inconscientes que acompanham a liberdade ou a restrição sexual, atitudes estas que se tornam mais importantes que a própria atividade sexual quando o objetivo é discutir a função da sexualidade em termos culturais e sociais.

Durante a juventude, os nativos das Ilhas Trobriand continuam gozando da liberdade sexual experimentada na infância, mediante novas experiências com membros do sexo oposto, incluindo-se, desta vez, a genitalidade. Não há recusa, resistência interna ou inibição exterior frente ao objetivo final, ou seja, a satisfação sexual, o que leva à ausência de ansiedade e de sentimentos de culpa. O nativo está completamente em contato com sua capacidade natural de autorregulação em termos de busca pelo prazer, o que o leva à prática sexual em momentos adequados a si próprio(a) e a seu(sua) parceiro(a) e torna suas relações satisfatórias e duradouras, e não neuróticas e compulsivamente mantidas como em nossa sociedade. Daí haver a esperança, em Reich (1983; 1986; 1988a; 1988b) de que a autorregulação poderia prover a chave para os problemas neuróticos da sociedade capitalista.

O trobriandês desenvolve um orgulho genital e um sentido de honra correspondente, desconhecendo conceitos como promiscuidade e rejeitando as perversões sexuais.

O casamento é, como na sociedade capitalista, uma instituição nas Ilhas Trobriand, embora não implique em qualquer tipo de cerimônia. Ao atingir certa maturidade, a relação entre os nativos pode tornar-se casamento, e essa maturidade é demonstrada pela durabilidade e pela aparição pública frequente dos(as) jovens em companhia um do outro, configurando então casais. O casamento é acompanhado por particularidades, como a monogamia. A fidelidade é exigida e o adultério punido. Surge aí uma possível primeira contradição entre a vida genital livre anterior ao casamento e a sua restrição a um único parceiro, após o estabelecimento deste. A monogamia só não é obrigação do chefe da tribo, ao qual

a poligamia é permitida, inclusive pelo fato de implicar na manutenção de seu status de liderança. Isto ocorre porque, segundo as tradições tribais, que excluem o pai biológico como responsável pela transmissão de tais tradições à sua descendência, a figura do irmão materno é enfatizada como o verdadeiro chefe da família. O irmão da mãe protege seus sobrinhos a partir da adolescência, ensina-lhes ritos mágicos e ideais do clã. É ele também quem fornece o dote (suprimentos anuais de alimentos) ao cunhado, ao longo de toda a sua vida; toda e qualquer posse que tenha será, mais tarde, herança para seus sobrinhos.

Reich (1988b) reconhece aí uma segunda contradição e o nascimento da moral sexual repressiva. Sendo o chefe da tribo o único de quem não se exige a monogamia, é com os vários dotes que recebe que empreende cerimônias e festividades para a tribo, mantendo assim, sua posição. E é justamente pelo interesse de manutenção do poder inerente à linhagem do chefe que a este também é garantido o casamento de seu filho homem com sua própria sobrinha. Desta maneira, o filho do chefe receberá o dote de seu primo, irmão da sobrinha do chefe, o que implica em um retorno à sua própria linhagem da fortuna paga, como dote, pelo chefe, a seu cunhado. O casamento entre primos cruzados são arranjados desde a infância. O chefe pede a filha de sua irmã em casamento em nome de seu filho; a irmã, pelas leis tribais, não pode negar o pedido. Uma vez efetuado o acordo de casamento, o filho do chefe e sua sobrinha devem permanecer castos até que se casem, sendo o chefe e sua irmã os responsáveis por zelar por sua castidade. Este costume contraria por completo as tradições trobriandesas inerentes à organização matriarcal, além de estabelecer, definitivamente, o poder masculino e, com ele, o patriarcado. (MALINOWSKI, 1982).

O intuito de Reich (1988b) em comparar a restrição da sexualidade de uma sociedade dita primitiva à sociedade de sua época – praticamente contemporânea à sociedade como a experimentamos ainda hoje – é relacionar tal restrição aos interesses econômicos em diferentes culturas e em diferentes momentos históricos, reconhecendo semelhança entre as estratégias de ambas as culturas. Não foi objetivo de Reich (1988b) afirmar um ideal de organização e de atitude frente à sexualidade que simplesmente pudesse ser transposto – de maneira até mesmo ingênua – de uma sociedade à outra, pois isso seria negar as limitações da liberdade sexual dos trobriandeses, reveladas tanto pelo arranjo dos casamentos em sua sociedade, conforme descrito acima, quanto pela ausência de conhecimento a

respeito da anatomia e da fisiologia do sexo, bem como do funcionamento do processo de reprodução – desconhecimento este que não chamaria atenção não fosse o amplo e detalhado saber de outras funções fisiológicas e da anatomia geral do corpo surpreendentemente desenvolvido pelos trobriandeses, a despeito dos limites tecnológicos para tal. (MALINOWSKI, 1994).

Segundo Reich (1988b), o arranjo dos casamentos entre as lideranças da sociedade trobriandesa constitui a gênese da repressão sexual naquela sociedade. Já na sociedade patriarcal, encontrada na base do capitalismo, essa repressão dá-se pela supressão, desde muito cedo, da liberdade sexual, a qual garante ao poder vigente sua manutenção, na medida em que acarreta em uma perda ampla e generalizada da liberdade total do indivíduo.

“A miséria sexual na sociedade autoritária e patriarcal é o resultado da negação e repressão sexuais, que lhe são intrínsecas e provocam a estase sexual, a qual por seu lado produz as neuroses, as perversões e o crime sexual.” (REICH, 1988b, p. 29).

Reconhece-se, assim, algo em comum entre diferentes culturas e diferentes épocas que podem auxiliar na compreensão da atual situação da sexualidade na sociedade.

A “conveniência” da interdição da sexualidade, segundo Reich (1986), aos propósitos capitalistas reside na instalação de uma ausência de opinião pessoal, nos(as) jovens, com a proibição da experiência com seu próprio corpo e prazer, a qual os inabilita a protestar, a desenvolver um espírito crítico e a dessa forma, questionar a moral social em vigor.

Quando o jovem está frustrado sexualmente, quer dizer, quando sofre com a sua insatisfação sexual, ele supera, quando é saudável, os obstáculos que o refreiam ou então, o que é muito mais corrente, por causa da repressão sexual infantil anterior, ele recalca a sua sexualidade. (REICH, 1986, p. 67).

Conforme já mencionado, a análise social sobre a sexualidade e as propostas de Reich (1986; 1988a; 1988b) mostram-se coerentes com os dilemas vividos em relação à sexualidade na contemporaneidade, sendo também corroboradas pela retomada histórica e pela crítica de Foucault (1988) a esse mesmo respeito.

Foucault (1988) afirma que a transição entre os séculos XVII, XVIII e XIX não silenciou o sexo, nem diminuiu quanto se falava sobre ele; apenas eram outras pessoas que dele falavam, e o faziam de outra maneira e com outros propósitos.

Talvez boa parte da atenção (inclusive médica) sobre a sexualidade a partir do século XVIII tenha tido a função de “[...] proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora” (FOUCAULT, 1988, p. 44). O foco, tanto do direito canônico, da pastoral cristã, quanto da lei civil, ao determinar as regras de conduta relacionadas ao sexo e o que poderia ser considerado lícito ou ilícito, recaía sempre sobre a relação sexual conjugal. A obrigatoriedade de esta relação ser monogâmica e heterossexual estabeleceu-se definitivamente como norma nos séculos XVIII e XIX, quando também se passou a questionar tudo o que era “desviante”:

O casal legítimo, com sua sexualidade regular, tem direito à maior discricção, tende a funcionar como uma norma mais rigorosa talvez, porém mais silenciosa. Em compensação o que se interroga é a sexualidade das crianças, a dos loucos e dos criminosos; é o prazer dos que não amam o outro sexo; os devaneios, as obsessões, as pequenas manias ou as grandes raivas. (FOUCAULT, 1988, p. 45-46).

Historicamente, a confissão tornou-se a via de revelação da sexualidade, mesmo porque, como aponta Foucault (1988, p. 71) “[...] a educação sexual se limitou aos princípios gerais e às regras de prudência [...]”.

A confissão manteve sua relação direta com a penitência, mas também foi incluída pela Pedagogia e pela Medicina, nos séculos XVIII e XIX. Tomou a forma, por exemplo, de narrativas e consultas.

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. (FOUCAULT, 1988, p. 73).

Assim, surgiu outra questão, paradoxal teórica e metodologicamente, segundo Foucault (1988), pois a subjetividade do discurso deveria servir à cientificidade da prática a que se rendia, constituindo um saber científico sobre o ser humano. Na verdade, o que se evidenciou foi uma “[...] interferência entre duas modalidades de produção da verdade: os procedimentos da confissão e a discursividade científica.” (FOUCAULT, 1988, p. 74).

Efetivamente, a Igreja impôs a confirmação e a confissão na puberdade, o que é uma renovação permanente dos sentimentos de culpabilidade sexual. (REICH, 1986).

Entre as maneiras de tornar a confissão cientificamente aceita estão, segundo Foucault (1988), a associação livre – técnica psicanalítica – e a hipnose – prática psiquiátrica. A partir dos achados dessas manobras científicas, “[...] não há doença ou distúrbio para os quais o século XIX não tenha imaginado pelo menos uma parte de etiologia sexual.” (FOUCAULT, 1988, p. 75). Mais além, o interlocutor é essencial à validação do discurso sobre o sexo que pretende tornar-se científico, pois a sexualidade é obscura e latente e, assim, precisa ser interpretada. Quem a interpreta, além de possuir a verdade, também a torna, ela mesma, em discurso verdadeiro ao decifrá-la. Não mais apenas como pecado, o sexo passou a ser visto então a partir da fronteira entre a normalidade a patologia e “[...] como um campo de alta fragilidade patológica: superfície de repercussão para outras doenças, mas também centro de uma nosografia própria [...]” (FOUCAULT, 1988, p. 77).

Assim desenvolveu-se um saber do sujeito: buscando o que escapa dele mesmo e o cinde... o sexo.

[...] foi na família ‘burguesa’, ou ‘aristocrática’, que se problematizou inicialmente a sexualidade das crianças ou dos adolescentes; e nela foi medicalizada a sexualidade feminina; ela foi alertada em primeiro lugar para a patologia possível do sexo, a urgência em vigiá-lo e a necessidade de inventar uma tecnologia racional de correção. Foi ela o primeiro lugar de psiquiatria do sexo. Foi quem entrou, antes de todas, em eretismo sexual, dando-se a medos, inventando receitas, pedindo o socorro das técnicas científicas, suscitando, para repeti-los para si mesma, discursos inumeráveis. (FOUCAULT, 1988, p. 132).

Vale frisar que tornar a sexualidade de crianças e adolescentes um “problema” não é, de saída, nem tolerá-la e muito menos aceitá-la. A sexualidade “problematizada” deve ser resolvida, superada: para tanto, a família a controlava, ou a delegava à observação de educadores(as) contratados ou mesmo médicos – assim como frequentemente o faz até hoje...

O início do século XVIII, em suma, demarcou uma nova ética a respeito da sexualidade. Em decorrência da separação entre Igreja e Estado, houve a migração da educação, antes sob responsabilidade da Igreja, para a escola, da mesma forma que o controle sobre a sexualidade, exercido até então pela confissão, passou a ser assunto médico. Na intersecção desses três “territórios” – Igreja, Estado, Escola – a sexualidade permaneceu impregnada dos interesses religiosos. Ao Estado – organização capitalista interessada em estabelecer suas riquezas por meio do aumento da população e da manutenção da mão de obra para o trabalho – e à Escola – representante do Estado – coube a mesma tarefa: perpetuar o que até

então a Igreja já pregava ao afirmar que o sexo deveria circunscrever-se à função da procriação. Em seu lastro, a Medicina, confirmando o sexo como ciência, focalizou a ação sobre a função natural – sexo para reprodução – negligenciando a subjetividade da sexualidade. À família, por sua vez, foi delegada a função de zelar pela manutenção do sexo como voltado à procriação, objeto da ciência e instrumento de crescimento demográfico. (FOUCAULT, 1988; NÓVOA, 1995, *apud* BATISTA, 2008; SOUZA, 1997).

Nesse panorama, escola e família perpetuaram uma abordagem biológica do sexo e, dessa forma, alcançaram os objetivos religiosos, científicos e estatais a elas impostos.

Mas a sexualidade – experiência humana com o prazer, de um modo amplo, e com o sexo no intercuro genital – não desaparece com a opção de controlá-lo ou mesmo de negligenciá-lo nas instâncias educacionais e familiares, bem como em outras organizações da sociedade. Restam então as heranças de toda essa História...

2.5 A SEXUALIDADE NA CONTEMPORANEIDADE: UM LEGADO SOB LITÍGIO?

A sexualidade, historicamente disputada como uma função natural ou instrumento de poder e controle, nos dias de hoje permanece à mercê “[...] de uma interdição que joga com a alternativa entre duas inexistências” (FOUCAULT, 1988, p. 94): ou o sexo não se manifesta ou será suprimido.

Para calar a sexualidade, a estratégia foi e tem sido impedir que a instância concreta desta função – o corpo – expresse a si mesmo. Fragmentando-se o ser humano de sua referência física, compromete-se sua identidade, que então, já não rígida, fixa e imutável como em séculos passados, passou ao extremo oposto, exigindo-se sua fluidez absoluta. Um referencial interessante a ser seguido para essa reflexão é oferecido por Bauman (2004; 2005; 2007). A sociedade descrita por ele como líquido-moderna “[...] só atribui qualidade de permanência ao estado da transitoriedade” (BAUMAN, 2007, p. 88) e impõe aos indivíduos essa mesma concepção no que tange aos vínculos que estabelecem, consigo mesmos e em suas relações.

O líquido é utilizado como metáfora dada sua fluidez, sua condição de não fixidez, de impossibilidade de manter uma forma. “A principal força motora por trás desse processo tem sido desde o princípio a acelerada ‘liquefação’ das estruturas e instituições sociais.” (BAUMAN, 2005, p. 57).

A leitura que Bauman (2004; 2005; 2007; 2008) faz da sociedade atual é a de que ainda não podemos falar em pós-modernidade, mas sim de uma nova etapa da era moderna, na qual, de solidez, passou-se à liquidez. Nesse contraponto entre sólido e líquido encontram-se cruciais diferenças nas atitudes tomadas, nas bandeiras levantadas e nas mudanças alcançadas entre gerações mais antigas e as atuais. A ideia é a de que há algumas décadas, era possível entrever, nas lutas empreendidas pelas pessoas perante o poder vigente, os valores em que se baseavam e objetivos para os quais se direcionavam. Muitos atos de rebeldia que hoje são lidos nos livros de História tinham o intuito de subverter tradições, com claras motivações de trazer renovação a partir da construção de um espaço para o estabelecimento de novos valores individuais e coletivos. Atualmente, as gerações caracterizam-se mais pela tentativa constante de não permitir que nada se torne definitivo, ainda que essa tentativa seja muito mais individualizada do que há tempos atrás e que não tenha em sua base uma correspondência com uma nova proposta, ou seja, que não ofereça uma nova alternativa, um novo patamar de desenvolvimento. Provavelmente esta nova tendência surgiu da necessidade de não dar espaço ao enraizamento de posturas políticas, econômicas, sociais e individuais cuja principal característica seja a opressão. No entanto, a consequência tem sido a falta de referência que caracteriza o estado líquido, sem forma, onde não há parâmetros ou limites, levando a uma arriscada desconexão entre valores que são responsáveis por preservar a própria vida. Segundo Bauman (2007, p. 88) “Há mudança, sempre mudança, nova mudança, mas sem destino, sem ponto de chegada e sem a previsão de uma missão cumprida”.

Já que o próprio ser humano encontra-se nesta condição, nas palavras de Bauman (2007, p. 48), o homem da era líquido-moderna é “[...] permanentemente impermanente, completamente incompleto, definitivamente indefinido, autenticamente inautêntico.”

Vida líquida é sinônimo de velocidade – sucessão vertiginosa de novos começos que exigem do ser humano a habilidade para recomeçar a cada instante e também encerrar na mesma constância. Quanto mais rápidos e indolores forem os

pontos finais, seja de uma ação corriqueira ou de uma relação, melhor. A solução mais eficaz para que os encerramentos sejam fáceis e rápidos é a estratégia de se envolver apenas superficialmente, de forma que qualquer compromisso (com a consequência de uma ação corriqueira, com o parceiro de uma relação, etc.) seja revogável. (BAUMAN, 2007).

Na vida líquida

[...] livrar-se das coisas tem prioridade sobre adquiri-las. [...] Do princípio ao fim, a ênfase recai em esquecer, apagar, desistir e substituir. [...] A constância, a aderência e a viscosidade das coisas, tanto animadas quanto inanimadas, são os perigos mais sinistros e terminais. (BAUMAN, 2007, p. 8-9).

O ser humano não se envolve mais profundamente com nada, não se fideliza, e essa característica está altamente impregnada no valor das coisas e pessoas, as quais, muitas vezes, são colocadas lado a lado numa mesma classificação; coisas e pessoas tem um valor instrumental (caracterizam-se, por assim dizer, de “liquidez”) e são válidos tanto quanto sua vida útil durar.

Para sobreviver na sociedade líquido-moderna, as pessoas têm que se fragmentar – e não se flexibilizar –, compartimentando seus interesses e afetos, estando sempre prontas a abandonar tudo, modificar suas estratégias de vida, abandonar compromissos ou até mesmo não assumi-los. A capacidade mais exigida dos indivíduos na sociedade líquido-moderna é a de desconexão. O ser humano da sociedade líquido-moderna já não teme a exploração, como constatado por Marx, mas tem medo da exclusão (BAUMAN, 2005).

Assim, uma vez que a vida líquida é descontinuada, nela, a identidade também o é. “Se alguém se move com suficiente rapidez e não se detém a olhar para trás e contar os ganhos e perdas, pode continuar comprimindo cada vez mais vidas no tempo de duração da existência mortal, talvez quantas a eternidade permita.” (BAUMAN, 2007, p. 15).

Bauman (2007) abarca em sua análise as duas qualidades primordiais à construção da identidade: de um lado, a sensação de pertencimento, de fazer parte de uma coletividade com a qual o ser humano se identifica; de outro lado, o direito à liberdade, fruto da autonomia que nasce e se concretiza com a consciência da diferenciação em relação a todos os outros demais seres humanos. A identidade é assim construída como “[...] algo a ser inventado, e não descoberto [...]”. (BAUMAN, 2005, p. 21).

A primeira qualidade da identidade – pertença – garante ao ser humano segurança, enquanto a segunda – liberdade – promove a mobilidade. A individualidade garantida pela identidade é negociada na interação; é uma igualdade construída quando se compartilham diferenças. Embora possam parecer antagônicas, essas duas qualidades podem desenvolver-se em paralelo – e é desejável que assim seja.

A medida de segurança que se tem por se perceber pertencendo a um grupo social, seja ele de que natureza for, dá a medida da liberdade que se pode exercer. Sem segurança, não é possível exercitar a liberdade, que se torna então um sonho impossível. Sem liberdade, a pertença, a segurança, transforma-se em prisão. E é exatamente isso que tem acontecido ao ser humano na era líquido-moderna: pertença e liberdade não dão mais a base à construção da identidade; a primeira transmuta-se facilmente em aprisionamento e a segunda, em solidão.

A noção de liberdade confunde-se, na vida líquida, à ideia de que tudo é válido, de que não há qualquer limite à ação humana. Por outro lado, assegurar-se no pertencimento a um grupo em que se compartilham semelhanças pode ser o caminho para a dependência, onde o aprisionamento passa a ser tão usual que sufoca o desejo de liberdade e esta condição já nem é percebida como opressiva.

Como solução, a identidade tem sido substituída pela identificação e/ou pela individualização. Pela identificação, buscamos uma proximidade a um grupo, de uma maneira quase que (auto)imposta. Pertencer a um grupo pode dar a falsa sensação de identidade e com ela, uma também falsa noção de liberdade. Da mesma forma, a individualização cumpre o seu papel no extremo oposto. Tanto na identificação quanto no isolamento, o ser humano agarra-se ferrenhamente à ideia de que um indivíduo **deve** ser diferente dos outros, mesmo que pertencendo a um grupo, e de que **deve** gozar de livre escolha, **deve**¹⁰ ser sexualmente sofisticado e livre. Há uma pressão externa para que se constitua a diferença e não cabe a ninguém discordar ou diferir dessa ideia. O paradoxo é que cada indivíduo tem que ser diferente dos demais, mas enquanto membros da sociedade líquido-moderna são “[...] estritamente semelhantes a todos os outros pelo fato de terem de seguir a mesma estratégia de vida e usar símbolos comuns [...] para convencerem os outros de que assim estão fazendo” (BAUMAN, 2007, p. 26). Obedecer à norma de se diferir

¹⁰ Grifos meus.

pretende garantir a individualidade, o que é impossível na medida em que a individualidade é uma tarefa imposta pela sociedade, ou seja, em sua origem, já deixa de lado a própria individualidade.

Assim, “A identidade navega entre as extremidades da individualidade descompromissada e da pertença total” (BAUMAN, 2007, p. 44), e sua conquista requer um enorme esforço, numa “[...] luta interminável entre o desejo de liberdade e a necessidade de segurança, assombrada pelo medo da solidão e o pavor da incapacidade.” (BAUMAN, 2007, p. 44).

A noção de identidade, que na atualidade tem sido liquefeita como todas as demais instituições sociais que costumavam, anteriormente, constituir-se como âncoras para a formação de cada indivíduo e dos grupos a que pertenciam, pode ser estendida para a questão da sexualidade.

Focalizar no assunto sexualidade significa trazer à discussão o sentimento que acompanha ou pode estar – e mais comumente de fato, está – desconectado do sexo: o amor. Homens e mulheres, hoje, vivendo na era da rapidez e do descarte, querem relacionar-se, mas, por outro lado, sentem-se “[...] desconfiados da condição de ‘estar ligado’, em particular de estar ligado ‘permanentemente’, para não dizer eternamente [...]” (BAUMAN, 2004, p. 8). Em outras palavras, Bauman (2004, p. 12) expressa essa situação como a contradição entre os “[...] prazeres do convívio e [...] horrores da clausura.” Daí o amor ter sido rebaixado e ser empregado de maneira vulgar, confusa e inapropriada, referindo-se até mesmo à fugacidade das relações que hoje se estabelecem, muitas vezes baseadas apenas no sexo.

Como todas as outras identidades que o ser humano desenvolve, também a que se baseia na sexualidade tem sofrido as influências de um estilo líquido de vida, numa sociedade fluida, e como tal, passou a ser vista como em risco de se transformar em pesado fardo, limitador da liberdade de escolha. A ação relacionada à sexualidade – o sexo –, desconectada do sentimento de amor ou a ele ligada apenas ilusoriamente, obedece às leis de uma cultura consumista, ou seja, é passageira, instantânea, descartável. Nesse sentido, amor e sexo distanciam-se mais e mais. “Se o desejo quer consumir, o amor quer possuir. Enquanto a realização do desejo coincide com a aniquilação de seu objeto, o amor cresce com a aquisição deste e se realiza na sua durabilidade. Se o desejo se autodestrói, o amor se autoperpetua.” (BAUMAN, 2004, p. 24).

Bauman (2004, p. 63), baseando-se em Erich Fromm, afirma que “[...] o sexo só pode ser um instrumento de fusão **genuína** – em vez de uma efêmera, dúbia e, em última instância, autodestrutiva **impressão**¹¹ de fusão – graças a sua conjunção com o amor”.

Se nos é permitido experimentar o amor, já no início da vida, amamos com espontaneidade e equilíbrio o que dá prazer. Originalmente, então, amor e prazer não estão dissociados. A cisão entre ambos, especialmente em relação ao prazer associado à sexualidade, que no senso comum limita-se à experiência genital, é imposição da cultura. Daí a visão característica de pessoas neuróticas de que amor e sexualidade trilham caminhos diferentes e separados. (LOWEN, 1988).

Segundo Lowen (1988, p. 26), “[...] o ato sexual é a forma mais íntima de amar.”

Em termos gerais, sexo e amor são duas modalidades diferentes de manifestar um desejo unitário de proximidade e intimidade. Elas se tornam valores opostos e conflitantes sob a influência de uma cultura que considera a modalidade física degradante, e a espiritual, elogiável. (LOWEN, 1988, p. 35).

Buscamos a proximidade para encontrar a segurança, mas o que encontramos nos relacionamentos da vida líquida é a ausência de vínculo e a sua evitação, e por isso, a insegurança. Assim, investir em se relacionar, na sociedade líquido-moderna, é contraindicado, pois dessa maneira evitamos as emoções e a dificuldade de encerrar a relação e tomar outra direção tão logo seja conveniente que assim procedamos.

Uma vez que se relacionar e, principalmente, manter-se em relação é uma das premissas para a vivência da sexualidade e para o desenvolvimento de uma identidade nela baseada, o ser humano na sociedade líquido-moderna se encontra entre esta e outra demanda oposta, que é a de não se fixar, de se manter em movimento. O conflito entre a prisão – a que a segurança encontrada na proximidade foi transformada pela vida líquida – e a solidão – posição extrema a que chega a liberdade nessa mesma forma de vida – é implacavelmente sentido na sexualidade. Dessa forma, o sexo, que poderia coroar a aproximação motivada pelo amor é muito comumente o estopim para a separação mobilizada pelo medo da vinculação, disfarçado de vontade de não se restringir a própria liberdade.

¹¹ Grifos do autor.

Paralelamente a isso, a sexualidade assume características da sociedade capitalista e consumista em que se insere. A sexualidade cinde-se do amor e identifica-se ao consumo, pois

Depois da época em que a energia sexual tinha de ser sublimada para que a linha de montagem de automóveis se mantivesse em movimento, veio uma época em que a energia sexual precisava ser ampliada e liberada para selecionar qualquer canal que pudesse estar à mão e estimulada a se expandir de modo que os veículos que saíam da linha de montagem pudessem ser ardentemente desejados como objetos sexuais (BAUMAN, 2004, p. 76).

Como um caminho em direção ao equilíbrio entre o sólido e o líquido, entre a antiga modernidade e a modernidade tardia, entre a fixidez e a fluidez, Bauman aponta uma possível e já conhecida estratégia: “[...] há dois valores igualmente indispensáveis para uma vida humana decente e digna: liberdade e segurança” (BAUMAN, 2004).

Além disso, também é possível que em direção ao equilíbrio a inegável e crescente desestruturação da organização patriarcal das famílias exerça um papel central. Castells (2008) aponta que elementos que costumavam estar relacionados no patriarcalismo – casamento, família, heterossexualidade e expressão sexual – desvinculam-se crescentemente e se tornam autônomos dando lugar a uma nova revolução sexual. Ainda que a modernidade líquida implique numa ausência de parâmetros, muitas vezes desestruturante do ponto de vista da organização das identidades individuais, e, por conseguinte, também das coletivas, é possível que a superação da organização patriarcal também seja o início de uma reorganização mais favorável.

A separação entre as esferas doméstica e pública – sendo a primeira vista como essencialmente feminina e estando sob responsabilidade da mulher, enquanto a segunda, relacionada à produção e ao homem – tem perdido sua força, e, com esta perda, também se coloca em questão a dominação masculina (LUBAR, 1998).

Há uma mudança – desejável – em processo, derrubando a antiga premissa de que enquanto aos homens caberia o controle e a aquisição de recursos financeiros, as mulheres interessavam-se mais pela segurança da família, sendo que quando – e se – lhe era dada a oportunidade de trabalhar fora de casa, caberiam-lhe tarefas semelhantes às do lar, cujo valor não era reconhecido, acarretando em uma perda de seu poder econômico e político com o advento da indústria.

Dessa forma, a principal mudança observável na família é a sua diversificação, e neste ponto é possível que a liquefação de antigos valores de fato fosse necessária ocorrer para que uma sociedade mais favorável ao desenvolvimento do indivíduo pudesse surgir. Pesquisas citadas por Castells (2008) apontam que o modelo tradicional de família (homem/marido, mulher/esposa e filhos) tem diminuído de maneira drástica em termos de frequência, dando lugar a novas e inusitadas composições. Na transição entre a antiga organização patriarcal da família e da identidade sexual, e uma nova organização familiar baseada na equidade, na negociação, na ascensão de novos papéis e no compartilhamento de responsabilidades, Castells (2008) enxerga o surgimento de personalidades complexas, inseguras, ainda que adaptáveis.

Se a família tem se aberto para novas configurações, a escola também necessita repensar seus valores e a forma como focaliza cada indivíduo, sobretudo no que tange à Educação ou Orientação da sexualidade, bem como a forma como integra (ou não) o corpo dos(as) aluno(as) às suas práticas, como integra (ou não) a equidade entre gêneros aos valores que ensina.

Os próximos subcapítulos tratam do corpo, das relações de gênero e da delicada relação entre instituição escolar e sexualidade das crianças e dos(as) adolescentes, relação esta constantemente atravessada por outras instâncias sociais, tais como família e Igreja.

2.6 A SEXUALIDADE EM SUA INSTÂNCIA CONCRETA: O CORPO NUMA PERSPECTIVA PSICOEMOCIONAL

Como discutimos até aqui, a sexualidade se dá na e pela instância que lhe confere existência concreta, a saber, o corpo. Também este, assim como a sexualidade, tem sido submetido, ao longo da História humana, ao controle, à ordem vigente e ao movimento contrário a esta ordem.

Enquanto terreno de manifestação da sexualidade, é no corpo que se encontra o meio mais eficiente de normatização desta função.

É certo que o corpo, visto como legado da natureza, a partir de sua composição genética, é apenas uma parte do que o corpo é; o corpo é também

componente de uma sociedade, de uma cultura, e representante desta. Há que se sublinhar, dessa maneira e desde já, que o corpo é tanto natureza quanto cultura, e não é mais uma do que a outra. A pertinência dessa observação baseia-se na ideia de que “O corpo costuma ser pensado como mais próximo da natureza que da cultura, e sistemas completos de pensamento manifestaram essa imagem do corpo como uma fonte de desconfiança.” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 161). No intuito de apaziguar essa desconfiança, não raro propôs-se uma inversão: aproximar o quanto mais o corpo da cultura e conseqüentemente afastá-lo da natureza, de forma que as manifestações do corpo fossem sempre e invariavelmente interpretadas sob o prisma de uma dada compreensão social. Foi assim que os processos corporais foram submetidos à confissão e, desta, delegados ao saber de especialistas (FOUCAULT, 1988). Tanto na primeira quanto na segunda situação, ao corpo foi ditado o que dele se esperava. A sociedade atual, a sexualidade atual, são herdeiras desta estratégia. Também hoje o corpo responde a um padrão.

Dessa maneira, a presente seção tem por objetivo abordar o corpo para além de seus prismas biológico, anatômico, fisiológico, bioquímico, chegando à sua qualidade psicológica, mas sem negar-lhe a natureza. Pretende apreendê-lo como substrato material – o que inclui biologia, anatomia, fisiologia, bioquímica – no qual se imprimem sensações e percepções, e sobre o qual se desenvolvem tanto emoções, quanto pensamentos e representações, ou, no que tange a estas últimas, em outros termos, crenças e valores próprios de uma dada cultura, em um dado momento histórico, com base na apreensão e na relação com o mundo. Cabe visualizá-lo igualmente nesta particular relação, transitando entre a ação e a passividade, entre a natureza e a cultura, e, sem ainda haver alcançado uma integração entre ambas, entre a saúde e a doença.

A concretude da experiência corporal no mundo é simplesmente inegável, assim como é inegável a influência desta experiência sobre a constituição da pessoa. Visca (1995) aponta para o fato de que quando é solicitado que alguém descreva um objeto ou uma ação, tal qual uma escada em caracol, por exemplo, ou o engatinhar de um bebê, recorre-se ao movimento para expressar a ideia, o que daria indícios não apenas da estreita relação entre o corpo e o mundo ao seu redor na construção da experiência, como também da fundamentação do pensamento no corpo. Dá-se, assim, entre o corpo, o pensamento e o mundo uma relação de

interdependência. Tudo o que é apreendido na relação com o mundo passa, a priori, pela instância corporal.

Parafraseando Piaget, Gaiarsa (1993, p. 64) afirma:

Nada existe verdadeiramente na inteligência que não tenha passado pelas mãos! Se eu nunca juntei nada – com as mãos! – jamais saberei o que significa juntar. Se eu nunca desmontei nada – com as mãos! – eu não sei o que significa desmontar. Se eu nunca pus nada em cima de nada, eu não sei o que significa ‘por em cima’. **Quem não tem experiência de manipulação de objetos, não pode ter uma noção atuante do que seja manipulação de ideias ou de conceitos.**

Além de ações e interações com o meio, emoções igualmente nascem no corpo e por meio deste se expressam. A emoção gera uma onda excitatória que envolve órgãos e músculos e direciona para a ação. “A palavra *e-moção* descreve um movimento ‘para fora, fora de ou proveniente de’, de acordo como o significado atrelado ao prefixo.¹²” (LOWEN, 2005a, p. 58). Da percepção da emoção no corpo nasce a consciência, o pensamento, que podem, então, associar símbolos às emoções, transformando-as em sentimentos. Deste ponto em diante, se o pensamento permanece conectado à emoção, constitui-se como um pensamento emocional; se tal conexão é desfeita, o pensamento torna-se racionalidade. “O raciocínio luta por objetividade em oposição ao pensamento emocional, que possui uma forte base subjetiva.¹³” (LOWEN, 2005a, p. 59) Isso significa que “[...] a distinção entre subjetivo e objetivo, entre pensamento emocional e razão é uma diferença de grau.¹⁴” (LOWEN, 2005a, p. 59), mas a gênese de ambos, ainda assim, remete aos processos corporais.

Guardada a diferença de grau entre o que é subjetivo e o que é objetivo, as emoções sentidas no corpo dependem inteiramente de uma linguagem para se fazerem inteligíveis – para si e para o outro. Na medida em que uma linguagem sobre o que se passa no corpo é enunciada por alguém – geralmente a figura materna – o indivíduo é inserido numa dada cultura já em sua infância, por meio de sua expressão típica e local. “Assim, até a demonstração de emoções constitui ato social variável de acordo com o repertório de palavras e ações disponíveis em cada cultura.” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 165).

¹² Grifos do autor.

¹³ Traduzido do original em inglês.

¹⁴ Traduzido do original em inglês.

O corpo reúne o somático e o psíquico, é seu campo de inscrição, de interação. O corpo, sob o olhar da Psicanálise, é visto como o “[...] palco onde se desenrola o complexo jogo das relações entre o psíquico e o somático, e como personagem integrante da trama dessas relações.” (FERNANDES, 2008, p. 34). O corpo demarca percepções internas e externas e, em seu desenvolvimento, animado pela pulsão, é mais que sua dimensão biológica; é erógeno: inicialmente autoerótico (encontrando prazer em si próprio) e posteriormente narcísico (tomando a si mesmo como objeto de amor), tal como já mencionamos anteriormente.

“O corpo é não somente o local e a ferramenta do desejo, mas também um **objeto** desse desejo.”¹⁵ (BAUMAN; MAY, 2010, p. 166).

O corpo é relacional desde a etapa em que preza, acima de tudo, simplesmente, sua sobrevivência enquanto organismo, até a etapa em que encontra nas pessoas a seu redor a satisfação para suas necessidades afetivas.

No início da vida do bebê, são as sensações corporais que ocupam o primeiro plano. Aquelas sensações que causam desprazer vão constituir uma demanda e, quando o bebê chora, está, à sua maneira, exprimindo uma queixa. A mãe responde a esse apelo apaziguando as sensações corporais desagradáveis. Para que ela possa escutar o corpo do bebê e interpretar os sinais de um corpo que não pertence mais ao seu, ela precisa dar provas de uma capacidade de investir libidinalmente esse corpo. O trabalho de escuta e interpretação só é possível quando existe um investimento da mãe no corpo da criança. Ora, esse investimento supõe que ela é capaz de experimentar um prazer ao ter contato com o corpo da criança e ao nomear para ela as partes, as funções e as sensações desse corpo. Esse investimento supõe que a mãe é capaz de transformar esse ‘corpo de sensações’ em um ‘corpo falado’. (FERNANDES, 2008, p. 89).

Essa conexão ocorre na medida em que a mãe está conectada ao seu próprio corpo e ao seu próprio prazer. Sendo assim, ela será capaz de dar abertura ao corpo da criança para que experimente e viva sua própria sexualidade.

Ainda que o corpo tenha uma materialidade subjacente ao psíquico, “[...] para Freud o corpo se constrói a partir da relação com o outro parental, relação primordial e constitutiva da subjetividade [...]” (FERNANDES, 2008, p. 113). Da mesma forma, o corpo da criança torna-se primeiramente, como já sublinhado, autoerótico, podendo, posteriormente, direcionar a busca pelo prazer na relação sexual madura; mas essa evolução somente se dá pelo fato de que, antes de mais nada, encontrou satisfação por meio da figura maternal de cuidado.

¹⁵ Grifo dos autores.

Assim, o corpo está para além do biológico – torna-se somático – por ser, na relação, atravessado pela pulsão e pela linguagem com que se comunica com o outro (FERNANDES, 2008).

Reich (1995, p. 226), tendo iniciado suas teorizações no âmbito da Psicanálise e constatando que “[...] **a experiência de prazer, de expansão, está inseparavelmente ligada ao funcionamento vivo.**”¹⁶, afirmou que na base dessa relação está o fato de que o soma – ou corpo – tem influência sobre o psíquico, assim como o psíquico afeta o soma. Reconheceu em ambos – soma e psique – leis diversas: ao primeiro relaciona-se um componente de quantidade, enquanto ao segundo, de qualidade. Ao corpo refere-se quantidade de energia em ação e ao psiquismo, a qualidade do desejo. Mas é importante ressaltar que qualidade e quantidade estão intrincadas, pois “[...] **a qualidade de uma atitude psíquica depende da quantidade de excitação somática da qual provém.**”¹⁷ (REICH, 1995, p. 226). A ideia de Reich (1995) foi a de que o psiquismo submerge do corpo e depende do estado em que este se encontra.

Corpo e psiquismo, dessa maneira, mantêm entre si uma identidade psicossomática, uma identidade funcional. Isso significa que as atitudes de um indivíduo manifestam-se tanto por meio de seu modo de ser no mundo quando de seu modo de agir no mundo. Se a maneira de uma pessoa ser no mundo sofre sanções, contenções, repressões, ocorre que também sua forma de agir no mundo é alterada. O corpo concretiza, por meio dos músculos, configurando couraças, as restrições impostas à personalidade, dando lugar a um caráter neurótico, ainda que adaptado ao meio (que é, neste caso, também neurótico).

Reich (1995) inseriu definitivamente o corpo no campo das psicoterapias ao se interessar, para além do conteúdo dos traumas que uma criança vive em sua infância e dos afetos cuja expressão suprime, a forma como o faz, bem como os processos fisiológicos envolvidos nessa ação. Assim, “[...] **toda rigidez muscular contém a história e o significado de sua origem.** [...] a couraça [muscular] é a forma na qual a experiência infantil é preservada como obstáculo ao funcionamento [saudável].”¹⁸ (REICH, 1995, p. 255).

¹⁶ Grifos do autor.

¹⁷ Grifos do autor.

¹⁸ Grifos do autor.

Partindo da compreensão das neuroses como um desequilíbrio tanto psíquico quanto somático, Reich (1983; 1998) encontrou no corpo, por um lado, a expressão, per si, da repressão, e por outro, o caminho para o reequilíbrio. Tratava-se, então, de possibilitar a reconexão entre natureza e cultura a partir do corpo, retomando a capacidade de autorregulação.

Bauman e May (2010) reconhecem esse mecanismo mesmo nos dias de hoje, quando o corpo reflete o que somos: “[...] constituídos como *self* por meio da reação dos outros a nossas ações e, daí, de nossa antecipação àquelas respostas.” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 169).

“Bioenergeticamente, a psique e o soma funcionam condicionando-se mutuamente e ao mesmo tempo formando um sistema unitário.” (REICH, 1995, p. 291). Inserido em uma cultura verdadeiramente saudável, o corpo mantém-se psicológica e fisicamente em sua saúde original e promove saúde ao seu redor. Mas o contrário é também verdadeiro, assim como mais frequente: sociedade doente equivale a corpo psicológica e fisicamente doente.

É inegável, então, a força exercida pelo meio sobre o corpo. De acordo com Goellner (2007, p. 28), “[...] mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.” Nesse sentido, Goellner (2007) aponta para a provisoriedade do corpo, dada sua mutabilidade, da mesma forma que variam suas representações e as intervenções que sobre ele são empreendidas em cada etapa da História e em cada cultura. Semelhanças e particularidades nos corpos são tão somente a base sobre a qual se constituem significados sociais.

Por outro lado, o corpo também pode ser visto como “[...] o menos efêmero, o mais permanente componente vivo de nossas vidas.” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 158). O que o torna vulnerável ao mundo ao seu redor certamente não é sua qualidade de permanência ou de provisoriedade, mas sim a maneira como o indivíduo relaciona-se com seu corpo, ora destituído da natureza, ora desconectado da cultura.

[...] o corpo emerge como o que esperamos ser a última linha de defesa de nosso conjunto de trincheiras. Ele pode transformar-se em abrigo confiável, pois é um local que podemos controlar, permitindo-nos, assim, nos sentir seguros, protegidos contra aborrecimentos ou agressões. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 158).

Mas também pode ser todo o contrário: “Em vez de curar feridas abertas por aquele incerto e instável ‘mundo lá fora’, nosso corpo pode antes transformar-se em mais uma fonte de insegurança e medo.” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 159).

É possível afirmar que a instabilidade do corpo está em seu uso como instrumento para se chegar a um fim que não condiz com as necessidades individuais.

Assim, do passado à contemporaneidade, o corpo tem ocupado a intersecção entre a cultura e a natureza, mas sem se alcançar a integração entre ambos os polos. Desde a afirmação de Marx de que somos parte da natureza, e de sua consequente proposta de buscar a forma pela qual História e meio determinaram e determinam uma separação entre ser humano e natureza, o desafio é promover a reconexão entre as duas instâncias, contando, para isso, com uma das únicas certezas – se não a única – que se contrapõe à velocidade e à instabilidade: a da materialidade do corpo e de sua experiência (SILVA, 2001).

Há evidências de que a noção de propriedade privada tenha acarretado igualmente na propriedade sobre o serviço empreendido pelo ser humano, colocando patrões e empregados em lados opostos e, por consequência, mente e corpo também. Subjugar o corpo à mente tornou-se premissa à acumulação de riquezas, especialmente pelo fato de que produtividade e prazer foram polarizados como opostos. O corpo, sob controle, e a mente dominada pela lógica capitalista, cuja gênese remonta à Renascença – período que se iniciou no século XIV e se estendeu pelos séculos seguintes, alcançando seu auge no século XVI –, foram e ainda são o solo fértil para o crescimento de uma noção de que o que é pertinente à esfera deste mesmo corpo tem valor inferior ao que é pertinente à racionalidade. No lugar do corpo, a razão e a alma foram sobrevalorizadas (GAIARSA, 1993).

Da mesma maneira, a diferença entre o masculino e o feminino e a hierarquização entre ambos, que subjugou o segundo ao primeiro deu-se por ordem da cisão entre corpo e razão, entre natureza e cultura.

A normatização do corpo deu-se, ao longo de séculos, por meio de ideologias que ditaram até mesmo suas posturas, seus movimentos, suas ações. “Nossa postura [...] tem tudo a ver com nossas atitudes (psicológicas) e com nosso ‘modo de estar no mundo’, de receber e selecionar estímulos, de avaliar e responder a situações.” (GAIARSA, 1993, p. 61). Espera-se, de um indivíduo “confiável” uma atitude condizente com certos princípios e que perante os mesmos,

preferencialmente, jamais altere sua posição pessoal (remetendo, a palavra posição, a uma condição do corpo no tempo e no espaço). Daí a postura ser “[...] ao mesmo tempo uma realidade profundamente mecânica e profundamente psicológica.” (GAIARSA, 1993, p. 55).

Assim, à razão foi permitido debruçar-se sobre o corpo, a fim de conhecê-lo, de desvendá-lo. Na Renascença, a anatomia ascendeu, com base em técnicas de dissecação, as quais revelavam uma nova e incontestável verdade. A respeitabilidade dos textos de anatomia, antes determinada pela reputação de seus autores, foi deslocada para as ilustrações, a partir da *anatomia sensibilis*, com a representação naturalista dos corpos que se baseava no que era visto. As ilustrações passaram então a falar mais que as palavras dos anatomistas. A verdade e o progresso estavam nas mãos destes especialistas e a dissecação era a pedra fundamental, o método que por excelência proporcionava o conhecimento anatômico (LAQUEUR, 2001).

Referindo-se a esta época, Laqueur (2001, p. 100) afirma “[...] os anatomistas têm o poder de abrir o templo da alma e revelar seus mistérios interiores.” A ciência, em seu poder, dominava e representava as verdades do corpo de uma forma pública que poderia ser amplamente consumida.

No entanto, o que os anatomistas viam e o que suas ilustrações demonstravam, assim como a forma pela qual eram interpretadas, guardavam estreita relação com aquilo em que se acreditava (LAQUEUR, 2001). Isso implicou, por exemplo, em distorções a respeito dos corpos masculinos e femininos que não apenas delatavam as limitações de uma técnica em desenvolvimento: demonstravam o domínio do masculino sobre o feminino. A própria prática da dissecação, atividade eminentemente exercida por homens, representava o controle masculino sobre a natureza (feminina). Lubar (1998) corrobora essa ideia: a natureza é feminina; a compreensão e o uso da natureza são masculinas. Especificamente esta cisão é abordada – e criticada – nesta dissertação na seção dedicada às relações de gênero.

É importante, por ora, afirmar que, historicamente, o corpo já foi alvo de classificações e hierarquizações baseadas na biologia e na anatomia, assim como em termos produtivos e educacionais, buscou-se sua utilidade e sua produtividade.

Um exemplo clássico são os princípios da gerência científica, desenvolvida no final do século XIX por Taylor. O primeiro princípio postulava que cabia ao

administrador reunir todo o conhecimento sobre um determinado trabalho e traduzi-lo em termos de regras e fórmulas, considerando acima de qualquer outra questão, a quantidade de trabalho possível de ser executada num dado lapso de tempo, primando pela brevidade de execução, considerando-se a máxima performance, inclusive física, para tal. O segundo princípio afirmava que a compreensão intelectual do processo de trabalho deveria ser desenvolvida em ambiente diferente daquele aonde o próprio trabalho se dava, ou seja, distante dos trabalhadores que o desenvolvessem. Nesse sentido, separava-se concepção e execução do trabalho. A ideia era a de que a eficiência metodológica e/ou o ritmo de trabalho da forma como era concebido pelo próprio trabalhador não estaria a serviço dos interesses do capital, enquanto que o capitalista, como aquele que possuía o recurso para comprar a força de trabalho, conhecia profundamente esses interesses e por isso poderia determinar os meios mais eficientes pelos quais o trabalho devesse ser executado. Assim, o trabalho tornou-se também parte do capital. Ao trabalhador cabia aumentar a produção ao seguir as regras determinadas pela gerência. Já o terceiro princípio referia-se às instruções que eram dadas pela gerência ao trabalhador, as quais detalhavam os procedimentos a serem cumpridos, incluindo-se o modo pelo qual se devia executar o trabalho e o tempo a ser despendido na tarefa. O terceiro princípio dizia respeito, assim, ao controle de cada fase do processo de trabalho e, em última análise, ao controle sobre o corpo do trabalhador (BRAVEMAN, 1987).

No âmbito da educação, já há muito tempo a escola define e impõe a meninos e meninas uma maneira própria de estarem em seus corpos, produzindo o que Louro (2008, p. 61) chamou de “corpo escolarizado”. Uma postura “reta” indica um caráter “reto”.

Ainda segundo Louro (2007b, p. 21), a escola impõe ao corpo a capacidade “[...] de ficar sentado por muitas horas [...]” bem como

[...] a habilidade para expressar [...] interesse e atenção, mesmo que falsos. [...] é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas.

Mesmo hoje, tais procedimentos vigoram: “[...] as intervenções que nele – [o corpo] – se operam, ao mesmo tempo em que podem oferecer-lhe – e oferecem – liberdades, invocam também estratégias de autocontrole e interdição.” (GOELLNER,

2007, p. 38). Tomando por base Foucault, Goellner (2007) afirma que a repressão e a estimulação do corpo são faces da mesma moeda, cujo denominador comum é o controle, sendo que a este controle o corpo reage, aceita, resiste, transgride e com ele busca negociações, explicitando assim sua face política, tal qual a própria cultura em que se insere.

O controle deu-se e ainda se dá sobre a função da sexualidade, presente no corpo. No passado, ainda que se negligenciasse o corpo em função da sexualidade, Silva (2001) aponta que no decorrer dos séculos XVIII, XIX e XX, paralelamente a uma sobrevalorização do privado, cresceu a busca de uma identificação do indivíduo com sua existência concreta. Tal postura individualista foi, segundo a autora, fruto do capitalismo e de sua ideologia baseada no Liberalismo. Nesta ideologia havia um predomínio de interesses subjetivos em detrimento da cultura pública. Houve uma “[...] transformação das categorias políticas em categorias psicológicas [...]” (SILVA, 2001, p. 16) e, a partir desse individualismo, surgiu o sectarismo e o narcisismo.

Uma vez que o poder sobre o corpo e sobre a sexualidade deu-se no âmbito dos discursos – partindo-se do que se falava ou calava a respeito do corpo, do que se falava ou calava a respeito da sexualidade, “O corpo [foi e] é também o que dele se [disse e] diz [...]” (GOELLNER, 2007, p. 29), de tal modo que “[...] a linguagem [teve e] tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades.” (GOELLNER, 2007, p. 29).

Instalou-se no corpo o poder, pois como resultado da obsessão pelas perversões, recorrente a partir do século XVIII, obteve-se “[...] o produto real da interferência de um tipo de poder sobre os corpos e seus prazeres.” (FOUCAULT, 1988, p. 55).

As normatizações que ditaram como o corpo deveria ser, aparentar e se comportar constituíram o que Foucault (1988) denomina como tecnologia política do corpo.

Assim, o corpo foi configurado tanto pelo que se dizia do que dele se esperava (fosse controle, fosse liberdade) e também pelo que se silenciava a seu respeito.

Até hoje, as consequências do controle sobre o corpo, de sua cisão em relação à mente, da divisão entre produtividade e prazer, entre masculino e feminino fazem-se presentes.

Modernamente, a identificação do indivíduo com seu corpo passa por uma contradição: a de dominar o corpo ao mesmo tempo em que se pretende libertá-lo. Libertar o corpo significa resgatá-lo do subjugado do controle sobre ele exercido; no entanto, cada vez mais, o corpo é submetido a um novo controle, dessa vez do próprio indivíduo, para que seja produtivo, saudável e esteja “em forma”. Há ainda uma “[...] tendência à hegemonia de uma certa expectativa corporal que estaria se difundindo pelo mundo e que, entre outras coisas, caminha para uma estética da magreza e do *body building*.” (SILVA, 2001, p. 21). Assim o corpo é generalizado em um padrão estético universal.

Vivemos um tempo em que o corpo é exaustivamente falado, invadido, investigado e ressignificado [...]. Nosso tempo é, também um tempo em que importantes segmentos econômicos se sustentam fabricando e vendendo representações de determinados corpos, definidos como ‘bonitos e saudáveis’. (MEYER; SOARES, 2008, p. 6).

Nesse tempo, não só a noção de corpo, mas do próprio ser humano, tem sido desestabilizada. Este ser humano é visto como a composição de dois fatores opostos, entre os quais se estabelece uma relação hierárquica, sendo os termos relacionados ao corpo sempre os subordinados, ou mesmo negados. “[...] o humano que qualifica o ser [...] está localizado [...] fora do corpo ou em tudo que o corpo não é, e que deve ser controlado para manter sua integridade.” (MEYER; SOARES, 2008, p. 7).

O corpo, na atualidade, segundo Silva (2001) é simultaneamente “[...] caminho para a autorrealização [...]” (SILVA, 2001, p. 22) e mercadoria com valor de uso em uma sociedade consumista.

“[...] em sociedades de consumo, é o desejo que conta, não sua satisfação. Muito simplesmente, o que o desejo deseja é mais desejo ainda.” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 163).

Bem estar, felicidade, prazer, saúde e juventude são ideais transmitidos pela cultura em suas ideias e produtos na “[...] era que preza pelos discursos, multiplica as imagens e as informações e promove a responsabilidade individual da gestão integral de si mesmo.” (COUTO, 2001, p. 37).

Também para o bem estar e para a saúde impõem-se normas, sendo que, mais uma vez, produtores e produtos de uma sociedade que não encontra meios de autorregulação, os indivíduos precisam adequar-se – e o fazem, nesse caso, por meio de seus corpos.

“As normas do bem estar são traduzidas nas do melhor parecer. O estado de hiperdinamismo e mobilização se concentra aqui no autocontrole, na vigilância de si próprio, na percepção das reações físicas.” (COUTO, 2001, p. 42).

O cuidado com o próprio corpo, mais que um prazer, é uma obrigação na atualidade, uma estratégia para estar no mundo e dele se apropriar.

O amor próprio ganha uma positividade extraordinária. E o que mais importa é se exprimir, tornar público, transparecer essa paixão, elevar à máxima potência o prazer de ser para mostrar-se. Toda a corporalidade se converte em linguagem. Nesse contexto, a promoção da saúde não significa apenas perseguir estratégias para estar livre de doenças, mas, sobretudo, poder usufruir de um bem estar permanente. (COUTO, 2001, p. 47).

No entanto, o prazer e o bem estar já não possuem um valor em si mesmos, senão que são a manifestação da performance bem sucedida de quem os sente. “Na paixão pelo bem estar está localizada uma perspectiva de sucesso e realização.” (COUTO, 2001, p. 53).

Enfim, dominar o corpo e libertá-lo são movimentos antagônicos e paralelos da atualidade. Não se realizando por meio de sua existência, não raro o ser humano busca realizar-se através de seu corpo. Este, por seu turno, assume tanto a tarefa de estabilizar subjetividades quanto de proteger da exposição, e ainda de retirar do anonimato. É, por fim, “[...] recurso de comunicação e de convivência [...]”. (ROSA, 2008, p. 23).

Não seriam muitas responsabilidades para o corpo? “[...] grande peso repousa sobre os ombros do corpo, às vezes mais do que lhe é possível carregar.” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 158).

Para finalizar, cabe ressaltar os atuais movimentos de análise cultural, que se têm oposto ao controle do corpo, ao seu uso como instrumento de poder e como justificativa para contraposições e hierarquizações. Segundo Alvarenga e Dal Igna (2008), o corpo, compreendido “[...] como um *locus* de inscrição de identidade e diferença que produz sujeitos de uma cultura” e assim constituindo-se em História, pode ser afirmado em sua materialidade. No entanto, essa materialidade deve ser alvo de dúvida enquanto “[...] materialidade que fixa, naturaliza e essencializa as identidades desses corpos, esgotando as possibilidades de significação.” (ALVARENGA; DAL IGNA, 2008, p. 66). A materialidade do corpo, mesmo não sendo negada, também não permanece em um lugar central quanto à compreensão de seus significados.

Já Galeano (1993, p. 138), de maneira poética, provê um provisório encerramento para essa discussão: “A Igreja diz: **o corpo é uma culpa**. A ciência diz: **o corpo é uma máquina**. A publicidade diz: **o corpo é um negócio**. O corpo diz: **eu sou uma festa**.¹⁹”

2.7 A SEXUALIDADE EM SUA INSTÂNCIA RELACIONAL: A DINÂMICA SOCIAL DO GÊNERO

O ser humano, desde o seu nascimento, pertence ao que Kracauer (*apud* Bauman, 2005, p. 17) denominou “comunidade de vida”. Ainda que mais tarde a abandone, por escolha própria, ou a perca, por imposição, é esta comunidade que lhe dita algumas normas a serem seguidas, organizando um determinado rol de valores que baseiam e direcionam a ação de cada indivíduo. Das comunidades de vida a que pertence, o ser humano pode transcender às comunidades de destino, sendo que nestas constrói e exercita sua identidade, fruto da interação, ou seja, do compartilhamento de ideias, por meio do qual afirma sua individualidade e reconhece a diversidade. Assim, é possível interconectar esses conceitos e mesmo jogar com os termos, dizendo que o destino – tal como compreendido no senso comum – localiza todas as pessoas em suas referidas comunidades de vida, e que a vida, por sua vez, direciona cada pessoa às comunidades de destino da qual fará parte. As comunidades de vida e as comunidades de destino contam a história de indivíduos e de coletividades. Entre os valores que as permeiam, aqueles que se relacionam à sexualidade podem tornar as ações e as relações de pessoas e grupos como partes componentes de comunidades de vida e/ou de destino.

Uma vez que a sexualidade está calcada em um corpo biológico e psicológico que é igualmente produto e produtor da cultura em que se insere, tocar no tema central desta dissertação – sexualidade – implica também em uma incursão no âmbito das relações de gênero, as quais, a priori e de maneira simplificada, poderiam ser colocadas em paralelo à ideia de diversidade.

¹⁹ Traduzido do original em espanhol, mantendo-se os grifos do autor.

Ao longo da História, de acordo com Hall (2006), mulheres e homens vivenciaram rupturas que delinearam o caminho percorrido pela constituição – ainda que considerada por muitos como desagregação – de sua identidade. Esta passou a ser constituída também, a partir destas rupturas, com base em equidades e respeito a diversidades – ou, pelo menos, tentativas nesse sentido. Os principais representantes dos momentos de ruptura foram Marx, Freud, Saussure, Foucault e os movimentos sociais da modernidade.

A partir de tais rupturas, o indivíduo reconheceu suas ações como diretamente dependentes das condições que lhe são proporcionadas para agir. Conscientizou-se de que as relações são essenciais na constituição de sua identidade e que, para se relacionar, necessita adaptar-se a um sistema de comunicação que inclui regras e significados. Percebeu a atuação de um poder disciplinar representado pelas instituições sociais e pelos seus discursos, os quais regulamentam desde a conformação de seu corpo e a experimentação de sua sexualidade até a organização da espécie humana como um todo. Questionou, por meio de diversos movimentos, em especial o feminismo, a identidade unificada no termo “humanidade”, ressaltando as diferenças de gênero. No mesmo sentido, engajado em movimentos raciais, étnicos e pacifistas, o ser humano propôs, de forma revolucionária, a fragmentação de organizações políticas de massas (HALL, 2006).

Este questionamento resultou particularmente de um descontentamento que “[...] dissolveu-se num número indefinido de ressentimentos de grupos ou categorias, cada qual procurando a sua própria âncora social. Gênero, raça e heranças coloniais comuns pareceram ser os mais seguros e promissores”. (BAUMAN, 2005, p. 42).

Todas essas rupturas indubitavelmente tiveram por objetivo responder ao questionamento constante do ser humano sobre sua natureza, identidade e destino. Trouxeram contribuições à reflexão do ser humano sobre si mesmo, mas mais do que fornecer respostas, geraram novas perguntas, e se trouxeram alguma certeza, foi a de que a identidade humana é inacabada, provisória, mutável, tal como o são a cultura e a sociedade.

Segundo Laraia (2007), a socialização depende da cultura, uma vez que a convivência entre as pessoas baseia-se no conhecimento – assim como no comportamento – calcado em valores compartilhados. A cultura está no lar, na vizinhança, no bairro, na cidade, no Estado, na Nação: promove estabilidade e

organização, enquanto sua transgressão desequilibra o sistema cultural. Se a transgressão é contínua e intensa, deteriora os pilares (valores) em que este sistema se apoia.

Com todas as circunstâncias que colocamos até o presente momento a respeito do tema sexualidade, há que se admitir que esta função passou, ainda passa e provavelmente continuará passando, no futuro, por transformações decorrentes da transgressão de valores tais que, uma vez promovidos ao patamar de verdades inquestionáveis, estabeleceram restrições à experimentação da sexualidade mesma, acarretando em perdas significativas para as pessoas, seja em termos de sua saúde, seja em termos de seu prazer na vida.

Por outro lado, há também que se admitir que as transgressões, idealmente, deveriam promover novos níveis de organização e estabilidade, ainda que flexíveis. Assim, as duas possibilidades da cultura – organização e desestabilização – são importantes, não se sobrepondo, na leitura ora empreendida, uma à outra.

A palavra cultura, conforme aponta Bauman (2007), está etimologicamente ligada a cultivo e criação. Cultivar significa aperfeiçoar. Assim, da mesma maneira que o solo pode ser cultivado a fim de gerar uma cultura e com isso garantir a colheita e também a subsistência, também seres humanos podem ser “cultivados”, educados e mesmo “treinados” a reproduzir e manter uma dada cultura. É nesse último momento que a cultura paralisa-se, torna-se estagnada, engessa as instituições e as pessoas que a compõem, e busca produzir verdades absolutas e inquestionáveis. Enfim, perde a potencialidade de aperfeiçoamento. Foi na ânsia de promover novo movimento à cultura que as pessoas passaram a rejeitar antigas referências, inclusive aquelas que remetem à sua sexualidade, por meio da chamada revolução sexual. O horror à fixidez pode, sem dúvida, haver precipitado a sociedade a um outro extremo, que é o da transitoriedade e relatividade – sintetizada por Bauman (2007) pelo termo “líquido”, anteriormente mencionado –, qualidades estas que se tornaram presentes em suas ações e relações. Talvez apenas após o trânsito de um extremo a outro é que se encontre um ponto de equilíbrio, ainda não vigente na sociedade atual, onde indivíduos e instituições possam discernir valores construtivos à própria vida, de outros, dos quais se possa e deva preterir.

O pertencimento a uma cultura é parte integrante da identidade dos seres humanos, assim como o é a possibilidade da diferenciação em relação a tudo

quanto os circunda. Se assim o for, pertencer a uma cultura é potencialmente desenvolver-se, crescer, transcender(-se). Mas, vale repetir, somente na exata medida em que a cultura não esteja arraigada de maneira a se colocar como inquestionável e imutável, ou seja, podendo ser transformada de acordo com as necessidades de um dado momento histórico e respeitando os valores ligados à vida. Afinal, a cultura pode ser transmutada em etnocentrismo quando determinado(s) grupo(s) social(is) veem a si mesmos como representantes de um modo de vida – e de uma cultura – mais correta (LARAIA, 2007) e portanto mais aceitável se comparada a outras. O grande problema nessa visão está no “mais”: quando uma cultura coloca-se em comparação a outra(s) e considera-se mais e melhor que essa(s) outra(s), nasce, em geral, a intolerância com a diversidade e com ela, toda sorte de conflito social e cultural, quando não a violência, a humilhação, a subjugação, ou seja, a desumanidade.

Cabe também frisar que uma postura intolerante pode impor tanto modos padronizados de agir quanto a oposição a tais modos. Atualmente, um indivíduo “deve” ser diferente dos outros; “deve” gozar de livre escolha. São os outros que pressionam cada um a ser diferente e não se pode discordar ou diferir dessa ideia: ou seja, é preciso ser igual a todos, sendo diferente. O paradoxo é que cada indivíduo tem que ser diferente dos demais, mas todos, enquanto membros da sociedade, são “[...] estritamente semelhantes a todos os outros pelo fato de terem de seguir a mesma estratégia de vida e usar símbolos comuns [...] para convencerem os outros de que assim estão fazendo.” (BAUMAN, 2007, p. 26). Obedecer à norma de se diferir pretende garantir a individualidade, mas a torna impossível, na medida em que a individualidade é assim uma tarefa imposta pela sociedade, ou seja, em sua origem, já deixa de lado a própria individualidade. Por exemplo, respeitar diversidades não é somente desejável; é uma obrigação, e basta a mera tolerância para se considerar que a aceitação já se faz presente. Assim, gera-se novamente a intolerância para com a diversidade.

Negligencia-se que a individualidade é negociada na interação, e, por isso, a solução imposta pela sociedade é a individualização. A identidade é uma igualdade construída quando se compartilham diferenças. Carrega em si a individualidade e a pertença. “A identidade navega entre as extremidades da individualidade descompromissada e da pertença total” (BAUMAN, 2007, p. 44), tal como na criança

que explora seu corpo e se descobre sexual ou como no adulto que experimenta a entrega orgástica em uma relação.

A sexualidade aproxima e distancia ao mesmo tempo: na infância, o faz porque a criança se descobre semelhante a algumas de suas figuras de referência e dessemelhante em relação a outras; na maturidade, porque a sexualidade será a função de maior intimidade e fusão entre o organismo de uma pessoa e outra, e também aquela que será responsável pelo prazer e pela satisfação geradas por uma descarga de tensão individual, dependente de uma capacidade de entrega também individual e possível de se realizar mediante a constituição e o discernimento das melhores circunstâncias. Na infância, as semelhanças e dessemelhanças tornadas conscientes pela descoberta da sexualidade serão a base sobre as quais poderão se constituir paulatinamente em particularidades, equidades e respeito às diversidades. Na maturidade, a descarga das tensões individuais será plena na medida em que se compreender o papel do outro nesta empreitada, respeitando-se ainda o direito deste outro à sua própria descarga e, por consequência, ao prazer e à satisfação.

Dessa maneira, as idiossincrasias na experimentação da sexualidade têm sua gênese na infância e da compreensão de seus limites e potencialidades depende o desenvolvimento dessa função – a sexualidade – em bases sãs. Uma sexualidade sã conecta o indivíduo a si mesmo – incluindo-se a seu corpo – e aos outros de maneira também sã, estabelecendo identidades de maneira íntegra.

A constituição da identidade pode, então, ser uma tarefa simples – não no sentido de fácil ou hierarquicamente menos importante que outras tarefas, mas todo o contrário: simples porque não pode ser reduzida a nada menos do que é, da mesma forma que não deve ser ampliada a algo que não é. Por outro lado, a conquista da identidade, quando a individualidade não foi respeitada na história de uma pessoa e de sua comunidade, requer um enorme esforço, numa “[...] luta interminável entre o desejo de liberdade e a necessidade de segurança, assombrada pelo medo da solidão e o pavor da incapacidade.” (BAUMAN, 2007, p. 44). Sob essas circunstâncias, a diversidade das múltiplas identidades das pessoas está longe de ser respeitada e sequer é tolerada.

Historicamente, a intolerância com relação à diversidade colocou em lados opostos natureza e cultura, feminino e masculino, mulheres e homens, corpo e razão, prazer e poder.

A dominação sexual, por exemplo, tem perpetuado uma violência simbólica, negando à mulher – polo dominado – instrumentos para conhecer a si mesma e pensar sobre si mesma, e lhe disponibilizando instrumentos que são nada mais que a incorporação da relação de dominação, ou seja, são comuns a ela, a mulher, e ao dominante, o homem (BOURDIEU, 1995).

Exemplo disso foi o próprio uso da anatomia como ciência do corpo, no século XVI, que se valeu de uma suposta indiferenciação entre corpos masculinos e femininos para lhes designar diferenças “naturais”. Os anatomistas, detentores da verdade sobre o corpo na época, viam o útero como o correlato do órgão sexual masculino, ainda que invertido e internalizado. Para o cirurgião-chefe de Henrique VIII, “A aparência dele [o útero] é a de um pênis invertido ou virado para dentro, também com testículos.” (LAQUEUR, 2001, p. 89). Em 1559, Colombo descobriu o clitóris e afirmou que este era o ponto de prazer da mulher, além de se assemelhar de tal forma ao membro masculino que poderia ser considerado como o pênis feminino. (LAQUEUR, 2001) Dado que o útero era equivalente ao escroto, a vagina era um pênis invertido e o clitóris, o próprio pênis feminino, homens e mulheres eram vistos, numa visão de sexo único, a partir do sexo masculino como referência. Assim, os anatomistas da Renascença estavam completamente convencidos de que o corpo feminino era uma versão do corpo masculino: “[...] apenas o erro e a má aceitação da autoridade ainda estavam no caminho [...]”, pois “[...] com cuidado podia-se ver [...] que as mulheres eram homens invertidos.” (LAQUEUR, 2001, p. 96).

A linguagem também – e talvez, sobretudo, a linguagem – reforçava a visão de sexo único, pois não havia na Renascença nomenclatura nem para os genitais femininos, nem para o sistema reprodutivo em geral. Eram tomados por base os termos relacionados aos órgãos genitais masculinos. As mulheres poderiam ser vistas como não humanas se não fossem semelhantes aos homens, em termos de sua anatomia genital. Ao mesmo tempo, utilizar os mesmos termos (masculinos) para ambos os corpos, poderia ainda significar que as mulheres simplesmente não existiam.

A geração foi associada ao prazer feminino: Lemnius, no século XVI, afirmou que a mulher “[...] atrai a semente do homem e junta a sua própria na dele [...] tem mais prazer, e se diverte mais com isso”. (LAQUEUR, 2001, p. 90). No entanto não fosse o calor provido pelo homem à mulher, a concepção não aconteceria. A mulher

precisava ser excitada pelo homem para alcançar o orgasmo ao mesmo tempo em que ele alcançaria, e, assim, conceber. O calor, entretanto, não deveria ser provocado em excesso, sob risco de “[...] queimar a semente [...]” (LAQUEUR, 2001, p. 125). Além disso, o homem não deveria abandonar a mulher após o orgasmo, para que a semente não resfriasse. A ideologia que sustentava tais ideias era a de que as mulheres eram frias: humores frios e úmidos, próprios das mulheres, correspondiam à mentira e à instabilidade; humores quentes e secos, dos homens, à honra e à bravura. Quente e frio correspondiam, respectivamente, a bom e mau.

Tal distorção somente foi questionada com base em impossibilidades constadas na mesma época. Algumas delas apontavam que as mulheres não poderiam ter dentro de si um pênis de tamanho normal (a vagina) e outro pênis menor, fora (o clitóris), e assim possuir dois pênis, em contraponto aos homens, que possuíam apenas um. Ademais, a vagina não era um membro viril, tal como o pênis masculino e, virando-se a vulva de dentro para fora, a vagina e o útero assemelhar-se-iam mais a uma garrafa presa ao corpo da mulher pelo gargalo, e não pela base (LAQUEUR, 2001).

A partir dos tratados de anatomia da Renascença, e focalizando-se as diferenças entre corpos femininos e masculinos, justificaram-se muitas atitudes que mantiveram – e mantêm – diferenças também em termos da valoração de mulheres e homens.

A suposta naturalidade da dominação sexual compõe uma segunda natureza, filtrando percepções e ações e dessa forma corroborando a diferença – socialmente construída – entre os sexos. Para Bourdieu (1995, p. 145), esta segunda natureza, inclusive, é responsável por “[...] **aparecer** a diferença biológica entre os corpos masculino e feminino e, muito particularmente, a diferença **anatômica** entre os órgãos sexuais [...]”²⁰). Bourdieu (1995, p. 145) refere-se a essa diferença como sendo representante da “[...] socialização do biológico [...]” e da “[...] biologização do social [...]”.

Em momentos históricos posteriores à Renascença, e mesmo nos dias de hoje, “Identidades de gênero são produzidas através das relações sociais, atravessadas por diferentes práticas culturais e por diferentes discursos.” (RAEL, 2007, p. 169).

²⁰ Grifos do autor.

A Psicanálise, por exemplo, apontou inúmeras vezes a perene e universal “inveja do pênis” a que as mulheres estariam destinadas:

[...] existe uma dose de verdade na teoria sexual infantil de que as mulheres possuem, como os homens, um pênis. [...] Elas [as meninas] desenvolvem um vivo interesse por esta parte do corpo masculino, **interesse que é logo seguido pela inveja**. [...] quando uma delas declara que “preferiria ser um menino”, já sabemos qual a **deficiência** que desejaria sanar. (FREUD, 1987c, p. 221)²¹.

Elas [as meninas] notam o **pênis** de um irmão ou companheiro de brinquedo, notavelmente visível e de grandes proporções, e imediatamente o identificam com o **correspondente superior de seu próprio órgão pequeno e imperceptível**; dessa ocasião em diante caem **vítimas da inveja do pênis**²². (FREUD, 1987a, p. 313).

A Psicanálise, nestes termos, não somente delatou a inveja feminina do pênis, como creditou apenas à consciência da inferioridade feminina a possibilidade do desenvolvimento da mulher sob um padrão dito de normalidade:

A descoberta de que é castrada representa um marco decisivo no crescimento da menina. Daí, partem três linhas de desenvolvimento possíveis: uma conduz à inibição sexual ou à neurose, outra, à modificação do caráter no sentido de um complexo de masculinidade, a terceira, finalmente, à feminilidade normal. [...] A inveja do pênis tem em parte, como efeito, também a **validade** física das mulheres, de vez que elas não podem fugir à necessidade de valorizar seus encantos, do modo mais evidente, como uma **tardia compensação por sua inferioridade sexual original**²³. (FREUD, 1987b, p. 155-162).

Uma vez que é prática usual na Psicanálise tomar o psicopatológico por normal, sendo esta uma teoria e uma abordagem que postula a neurose como a condição natural do ser humano, somente autores que ousaram discordar de tal visão, e que, assim como Reich (1983) propuseram a inata potencialidade do ser humano para a saúde é que podem integrar a inveja do pênis como uma distorção, tal como o faz Lowen (1977):

Bioenergeticamente, a vagina é totalmente adequada para as demandas sexuais femininas. Se, no entanto, a vagina tem uma carga menor do que a do clitóris, por exemplo, a percepção se centralizará no órgão mais altamente carregado, relativamente. A mulher se vê então, forçada a se conscientizar de sua inferioridade, quando comparada ao órgão masculino. Tais mulheres sofrerão de inveja do pênis e exibirão uma forte ansiedade de castração. (LOWEN, 1977, p. 295).

²¹ Grifos nossos.

²² Grifos nossos.

²³ Grifos nossos.

Somente por se questionar verdades como as impostas pelos primeiros postulados da anatomia e pelas teorias como a psicanalítica é que se avançou a ponto de hoje se poder desestabilizar muito da lógica em torno da sexualidade, que sempre recaiu em modelos heteronormativos e de imposição da superioridade do masculino sobre o feminino, acarretando ao sexo, praticamente como exclusiva, a função reprodutiva, e, por esse motivo, novamente, a submissão da mulher ao homem.

A frase “Meninos têm pênis... meninas têm vagina”, além de inadequada, acaba efetuando uma apologia à sexualidade reprodutiva em detrimento de outras formas de vivência sexual, da mesma forma que direciona a educação sexual infantil, posterior a isso, às comuns perguntas sobre ato sexual, gravidez, parto, nascimento, família. (FURLANI, 2007, p. 73).

Isto quando se chega a falar em pênis e vagina, pois muito frequentemente a diferenciação limita-se à presença ou ausência do pênis. De uma ou outra forma, exclui-se a sexualidade que não vise a reprodução e, portanto, bane tanto outras formas de vivência do prazer, presentes, por exemplo, na infância, na terceira idade, no autoerotismo, em relações homossexuais, além de tornar a maternidade e a paternidade algo natural e obrigatório, e não uma escolha (FURLANI, 2007).

Assim, é absolutamente perceptível em vários campos da Ciência de ontem e de hoje que “O masculino se constitui como condição primeira, que subordina o feminino em uma relação hierárquica. Os modos masculinos coincidem com a norma mais geral; recrudescem sua posição reafirmando o feminino como desvio, inadequação, falta.” (FRAGA, 2007, p. 102).

Não resta dúvida de que, tal como aconteceu realmente, apenas organizando-se em um movimento social, as mulheres poderiam ter empreendido o esforço em buscar a superação dessa visão que as inferiorizou ao longo da História.

Contrariando a noção de diferença entre homens e mulheres baseada tantas vezes nas características anatômicas e em situações socioeconômicas isoladas, coube às feministas apontar que

[...] são os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se re-conhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico. (MEYER, 2007, p. 14).

É nesse mesmo sentido que atualmente, as mulheres podem gozar de conquistas e encontrar motivação para seguir colocando-se no espaço de equidade em relação aos homens, do qual nunca deveriam ter sido demovidas. No entanto, as mulheres podem contribuir, na visão de Bourdieu (1995), para a sua própria dominação: fazem-no se se isolam como movimento subversivo e assim, ocupando uma posição inferiorizada. Bourdieu (1995) defende uma ação coletiva no controle dos mecanismos de dominação como possibilidade para a libertação feminina. Daí a importância de que hoje também homens reconheçam, aceitem e respeitem a equidade entre gêneros.

O movimento social que se estendeu da modernidade à contemporaneidade e que envolve mulheres e também homens tem a possibilidade de valorizar as discussões em cujo foco encontram-se as relações de gênero, lançando um olhar crítico sobre a organização e as afirmações da Ciência até então. Afinal,

Não é o falo (ou sua ausência) que é o princípio gerador dessa visão do mundo, mas é essa visão do mundo que, estando organizada [...] segundo a divisão de **gêneros relacionais**, masculino e feminino, pode instituir o falo [...] em princípio da diferença entre os sexos [...] e basear na objetividade [...] a diferença social entre duas essências hierarquizadas.²⁴ (BOURDIEU, 1995, p. 149).

O termo “gênero”, traduzido de *gender*, baseia-se na noção de que os comportamentos são inscrições culturais sobre o corpo sexuado (MEYER, 2007).

Para Scott (1995), partindo-se da gramática, gênero pressupõe classificação, um sistema de distinção e não a descrição de características específicas a cada classe. Assim, Scott (1995) define gênero como: “[...] elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...]” e “[...] forma primária de dar significados às relações de poder [...]” (SCOTT, 1995, p. 86). Cabe então, segundo Scott (1995) questionar como e por que a História tem reiterado a dominação masculina, desde que esse questionamento não imponha conclusões gerais e universais, mas considere tanto o indivíduo quanto a organização social e as inter-relações entre ambos. Trata-se de analisar a comunicação por meio da qual, na história individual (na infância) e na história cultural (das instituições sociais), representa-se o masculino como – mais do que diferente – superior ao feminino.

²⁴ Grifos do autor.

O conceito de gênero tornou-se fundamental a partir da contestação dos argumentos biológicos para justificar desigualdades entre homens e mulheres em sociedade.

“Gênero é a organização social da diferença sexual... é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais.” (SCOTT, 1994, p. 13).

Gênero é um conceito fundamental quando se vai além das características biológicas, e por isso tornou-se também ferramenta analítica e política. A categoria gênero não nega a biologia, mas focaliza “[...] a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.” (LOURO, 2008, p. 22). Lança luz sobre seu aspecto relacional, pois “[...] é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros.” (LOURO, 2008, p. 22).

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são apresentadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 2008, p. 21).

O essencialismo primordial de características pertinentes a mulheres e homens é rejeitado pelo conceito de gênero. Este busca o fundamento social e relacional que sustenta a si mesmo. Todavia não se trata de uma referência à construção de papéis sociais masculino e feminino ou a seu desempenho simplesmente, mas sim de “[...] entender o gênero como constituinte da **identidade** dos sujeitos.²⁵” (LOURO, 2008, p. 24). Identidade, ou melhor, identidades são múltiplas, mutáveis e até mesmo contraditórias, e é assim que fazem parte do sujeito, que o constituem.

É igualmente importante lembrar que “[...] as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros.” (LOURO, 2008, p. 25). “[...] a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: [...] são ‘generificados’ [...]” (LOURO, 2008, p. 25).

Meyer (2007, p. 16) corrobora esta visão:

[...] as [...] instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por

²⁵ Grifos da autora.

representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações.

Como integrantes dessas instituições sociais, homens e mulheres têm sua identidade constituída, por meio de um processo dinâmico, o qual se encontra em constante evolução. A feminilidade e a masculinidade são definidas e vivenciadas de formas distintas, tal como são distintos o momento, o espaço e as circunstâncias em que se inserem. Gênero é um termo relativo não a mulheres ou a homens; refere-se “[...] às relações – de poder – entre mulheres e homens e às muitas formas sociais e culturais que os constituem como ‘sujeitos de gênero’.” (MEYER, 2007, p. 18).

As relações de gênero se fazem presentes também no âmbito educacional e reproduzem-se na escola.

A partir dos pressupostos de que “[...] gênero é relacional, constitui qualquer aspecto da experiência humana que interage com as demais atividades e relações sociais.” (VIANNA, 1997, p. 123) e de que “[...] a nossa socialização como homens e mulheres interfere na forma como nós nos relacionamos, nas profissões que escolhemos, e na maneira como atuamos.” (VIANNA, 1997, p. 123), torna-se impossível não contextualizar o gênero na educação.

Louro (2007a) aponta para a tendenciosidade dos currículos escolares que, ainda que, quando muito, admitem formas diversas de experimentação da sexualidade e dos gêneros, têm suas ações embasadas em um padrão. Na escola, e por meio de seu discurso, “[...] haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico.” (LOURO, 2007a, p. 44).

Na escola, instituição produtora e reprodutora de distinções por excelência, meninas e meninos foram e ainda são separados. A começar por distinguir aqueles a que ela tem acesso daqueles que não tem, a escola classifica, ordena, hierarquiza. “[...] organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente ‘garantir’ – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos.” (LOURO, 2008, p. 57). Incluem-se aí as “diferenças” entre gêneros. Mais do que garantir e produzir diferenças, o espaço – físico e humano – da escola hierarquiza polos.

Assim, “[...] a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade de circulam na sociedade, mas [...] ela própria as produz.” (LOURO, 2008, p. 80-81).

Se queremos desenvolver práticas justas e inclusivas a respeito da sexualidade, do corpo e das relações de gênero na escola, cabe aos(as) educadores(as) reconhecer onde e como, na escola, essa representação prevalece. Cabe-lhes, acima de tudo, flexibilizar e transformar essa representação, seja por palavras, seja por ações.

2.8 A SEXUALIDADE VAI À ESCOLA: UMA FUNÇÃO PASSÍVEL DE EDUCAÇÃO OU SOB RISCO DE CONTROLE COMPULSÓRIO?

Tomando a sexualidade como uma função que engloba a orientação do organismo humano na busca pela satisfação de necessidades e desejos, reconhece-se, tanto nos impulsos pré-genitais da infância, quanto na genitalidade, *pari passu*, o cumprimento de funções somáticas vitais e o estabelecimento de uma condição de bem estar e prazer.

Assim, a nutrição (desde a etapa de amamentação), o controle dos esfíncteres (quando o controle motor já se faz suficiente para tal), e a estimulação genital autoerótica (responsável pelo reconhecimento de particularidades sexuais anatômicas) são tão importantes para o funcionamento da sexualidade como um todo quanto a genitalidade que se alcança a partir da adolescência, e pela qual se concretizam relações com parceiros, possibilitando a adequação do indivíduo à sua própria excitação sexual (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006) e a descarga orgástica plena (REICH, 1995).

Quanto mais livre for o bebê para experimentar a satisfação prazerosa na amamentação, proporcionada pela boca e sua mucosa como zona erógena, mais íntegro permanece seu vigor biológico. Paralelamente à nutrição, o bebê beneficia-se também pelo contato com a figura que lhe provê cuidado ao com esta experimentar a fusão simbiótica e o posterior movimento de separação. Isso ocorre dado que durante a amamentação e o desmame, o bebê conhece potencialidades e limites em termos de dependência e independência na relação com seu cuidador.

Da mesma maneira, se é possível à criança alcançar satisfação no controle das funções fisiológicas de seu corpo, especificamente por meio dos esfíncteres, pelo controle motor focalizado no ânus e no canal vesical com suas respectivas mucosas, igualmente preservado permanece seu vigor biológico. Sendo também permitido a esta criança obter prazer na exploração curiosa de seu corpo – particularmente por meio da estimulação autoerótica do pênis e da vagina, respectivamente em meninos e meninas –, mantém-se o vigor biológico. Neste momento do desenvolvimento, a criança também está conhecendo e aprendendo a controlar suas emoções e expressá-las de forma produtora, concretizando sua autonomia em relação a quem dela cuida.

Finalmente, garantindo-se liberdade para o(a) jovem experimentar satisfação prazerosa na vivência de sua sexualidade por meio da genitalidade na relação com parceiro(s) – quando se encontra emocionalmente maduro para tal – permanece seguro o vigor biológico. É este o momento em que a sexualidade se torna uma experiência de liberdade e responsabilidade.

Em outras palavras, a conquista de uma sexualidade saudável é uma tarefa constante desde a infância, passando pela pré-puberdade, puberdade e adolescência, assim como o será em todos os momentos posteriores a esta etapa, sendo o vigor biológico o denominador comum em termos da possibilidade de plenitude de satisfação na nutrição, no controle dos esfíncteres e na genitalidade. Precisamente este vigor, segundo Reich (1983), é próprio do organismo humano e lhe garante saúde em todo o ciclo vital.

O desenvolvimento é então um processo de diferenciação, cujo final é o alcance de singularidade e unicidade. O estado simbiótico que faz parte desse desenvolvimento em suas etapas precoces “[...] será periodicamente restabelecido pela sexualidade [...]” (PINTO, 1997, p. 46) e, também, especificamente, pela genitalidade.

Entretanto, uma vez que se considera o ser humano sob os aspectos biológico, psicológico e também social, e a sexualidade é um tema que, ao longo dos últimos séculos, tornou-se um tabu na sociedade, é consequente afirmar que o meio em que estamos inseridos influi enormemente sobre a possibilidade de nossa satisfação sexual.

Reconhecendo que, historicamente, a expressão da sexualidade sofreu restrições, bem como foram seus impulsos controlados, a autorregulação (REICH,

1983) desta função – natural por princípio – foi limitada. Quando observamos a realidade de cada indivíduo e da sociedade como um todo, percebemos que a autorregulação de funções naturais não costuma se fazer presente, mas é frequentemente submetida a um controle compulsório. Regularmente, é comum que, desde a amamentação, vigor seja confundido com descontrole, criando-se a falsa hipótese de que uma função que não é por si controlável tende a se tornar selvagem e perigosa, devendo por isso ser dominada.

Nas palavras de Reich (1977, p. 54-55), “A sociedade, na pessoa do educador, exige que a criança reprima as suas pulsões. [...] A sociedade exerce sobre as pulsões primitivas uma ação contínua: limitadora, modificadora, aceleradora.” Assim, a autorregulação cede lugar ao disciplinamento, e, distanciadadas da espontaneidade do movimento natural da vida, as pessoas comumente buscam fórmulas sobre “como fazer”, seja no contato com suas próprias potencialidades, seja ao empreenderem cuidados a outros seres humanos. Recorre-se a medidas de “autoajuda” e a ações “educativas”, estabelecendo modos padronizados de ação e suprimindo toda e qualquer possibilidade de livre organização.

Por exemplo, “Um mamilo erogenicamente vivo e um cálido abraço pleno de contato com o neonato são muito mais eficazes para estimular a digestão e o funcionamento somático global que qualquer receita química.”²⁶ (REICH, 1983, p. 124). No entanto, não raro as mães amamentam seus bebês no peito menos por seu próprio instinto em fazê-lo que pela força de sua identificação com campanhas a respeito dos benefícios do aleitamento, campanhas estas que comumente ressaltam a saúde de um ponto de vista eminentemente fisiológico, reservando pouco ou nenhum espaço para o ponto de vista psicológico. Não raro também, se obrigadas pelas circunstâncias, abandonam tal empreendimento e se sentem então culpadas (por não conseguirem fazer o que se divulga como certo, e que delas faria mães exemplares ao “desempenhar” bem seu “papel”, mesmo que não “sintam”, de fato, o que seja certo).

Assim, “Quase toda mãe sabe profundamente o que a criança é e do que ela precisa, mas a maioria das mães segue teorias vazias e perigosas, de teóricos

²⁶ Traduzido da versão em italiano: “*Un capezzolo vivo, a perfetto funzionamento erogeno, um caldo abbraccio pieno di contatto al neonato stimola la digestione e la funzione somatica globale più di qualsiasi ricetta chimica.*”

superficiais, em vez de ouvir seus próprios instintos naturais.²⁷” (REICH, 1983, p. 75). Perde-se a espontaneidade na inter-relação entre a mãe e a criança na medida em que se espera que a mãe seja eficiente em produzir para o mundo um filho “bem educado”. Perde-se tal espontaneidade exatamente na mesma medida em que a autorregulação não é uma qualidade desejável nem para a mãe, nem para o filho, nem para ninguém, de tal sorte que não havendo autorregulação, a submissão ao sistema é clara e certa, e a criticidade, inexistente. Sem que se questione, aos bebês muitas vezes é imposto um ritmo de amamentação delimitado pelos “especialistas”, evita-se pegá-los no colo para que não se tornem “mimados” em excesso, controla-se quanto e quando as crianças comem, controla-se sua excreção para que assumam rapidamente e de maneira eficaz hábitos de higiene e organização estritos, controla-se sua excitação... enfim, se lhes impõe limitações que inviabilizam a experiência de prazer e a expressão de suas emoções.

A mesma não regulação da função da sexualidade, cumprida, de maneira até mesmo inconsciente, por uma mãe, se dá na interação com outros membros da família e em outras instâncias sociais, como a escola.

No entanto, não caberia aqui uma visão simplista da intrincada rede de relações da sociedade, em que mãe e criança seriam vítimas do sistema, mas, como apontou Foucault (1988), há que se reconhecer um interjogo de poder que perpetua a sexualidade como tabu, da nutrição à relação sexual adulta. A sociedade é fruto da ação de cada um de seus componentes, sejam pessoas ou as instituições que estas compõem, e, em contrapartida, o conjunto que se estabelece dita o ritmo, o compasso e o caráter do que é “normal” em relação a todo e qualquer comportamento humano, não se subtraindo deste a sexualidade em particular.

2.8.1 O “fruto proibido”

Cabe aqui um exemplo, no mínimo, curioso, a título de metáfora: em fevereiro de 2009, na cidade de Port Saint Lucie, no estado americano da Flórida, um aluno

²⁷ Traduzido da versão em italiano: “*Quasi ogni madre sa profondamente che cos'è un bambino e di che cosa ha bisogno. Eppure la maggior parte delle madri segue le teorie vuote e dannose di teorici di passaggio e non il proprio istinto naturale.*”

de 18 anos foi detido pela polícia local depois de roubar uma maçã que ornamentava a mesa de sua professora. (ESTUDANTE é preso porque pegou a maçã da professora, 2009).

Talvez tal acontecimento, noticiado na época, passasse despercebido não fosse o significado do objeto roubado: a maçã. É difícil desvincular a maçã do significado bíblico que lhe foi investido, como fruto da árvore do conhecimento – árvore esta que, uma vez violada por Eva com o estímulo da serpente, e tendo sido seu fruto provado por ela e por seu companheiro, Adão, trouxe a ambos a visão de seus próprios corpos, seguida imediatamente pelo sentimento de vergonha e pela expulsão do Paraíso. (GÊNESIS, 1996). Sem a intenção de aprofundar nessa estória, tão comum a quem quer que tenha tido algum contato com uma educação religiosa judaico-cristã, basta este início da metáfora para contextualizar o roubo de uma maçã decorativa, infringido por um aluno à sua professora, numa dissertação que se dispõe a falar sobre sexualidade, relações de gênero e corpo. Assim como a maçã é facilmente identificável como fruto proibido, tamanha a força da alegoria religiosa, também a figura de uma professora, especialmente nas décadas de 40 e 50, dificilmente não teria, sobre sua mesa, uma maçã, cuidadosamente trazida por algum de seus(suas) alunos(as) como prova de admiração. Pouco se sabe sobre a origem exata de tal costume, mas não raramente se afirma que, assim como na estória de Adão e Eva, também a maçã dada à professora simboliza a aquisição de conhecimento – no relato bíblico, sem que houvesse tal intenção, e na escola, como representante do desejo do(a) aluno(a). No caso noticiado, a maçã não era um fruto do qual se poderia provar, pois se tratava de um objeto decorativo feito de vidro, mas é possível imaginar que sua simbologia estava lá, presente, representando o conhecimento que a professora tem e o(a) aluno(a) deseja.

Outro vínculo detectável nessa metáfora é o da professora com a figura feminina. Relacionar gênero à docência significa compreender como mulheres, tomando-se este exemplo – e também homens, generalizando para outras situações –, atuam em um campo profissional historicamente relacionado ao papel feminino de cuidado e maternagem e também como as mulheres, particularmente, podem (ou poderiam, deveriam...) exercer esse papel e, ao mesmo tempo – fazendo jus ao conhecimento que se lhes cabe –, ser engajadas do ponto de vista político, de forma a defender seus direitos (VIANNA, 1997).

Há que se lembrar, entretanto, que o engajamento político de mulheres não foi, a priori, o que as relacionou tão marcadamente ao magistério. Com o crescimento dos centros urbanos, e, com ele, da necessidade de emprego, o magistério passou a ser um ofício, de início, como que “tolerado” para as mulheres. Em outras palavras, partindo da ideia de que as mulheres eram destinadas ao casamento e à maternidade, uma carreira profissional só poderia ser aceita desde que adaptada ao perfil feminino. Daí a feminização do magistério, cuja prática passou a incluir como qualidades “[...] o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc.” (LOURO, 2008, p. 96). Em função disso, este papel, antes designado aos religiosos, geralmente homens, num momento histórico em que à Igreja era reservado o papel de educação das crianças, foi concedido também às mulheres, das quais também se esperava, tal qual se poderia presumir dos religiosos, a castidade.

Vale então questionar, a partir de uma simples metáfora: pode o “conhecimento”, do qual a maçã – fruto proibido – é símbolo, ser fonte de diálogo na escola, passando da mesa da professora – cuidadora – ao aluno? Ou terá que ser “roubado”, assim como a maçã? Pode o conhecimento específico a respeito da sexualidade – fruto quase que absolutamente proibido – gerar um diálogo entre a professora e o aluno? Talvez não, pois “O mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo [e com ele a sexualidade...] tem de ser anulado, tem que passar despercebido.” (HOOKS, 2007, p. 115). Isso equivale a negar, em sala de aula, qualquer manifestação da paixão, do erótico, para que a aprendizagem seja possível (HOOKS, 2007) – mesmo que a aprendizagem não se torne conhecimento, no sentido de informação aplicável e aplicada... Talvez a sexualidade não se torne diálogo em sala de aula, dado que o referencial de educação está tão fortemente atrelado ao feminino, sendo este visto de maneira tendenciosa e tendo sido delegada à mulher, historicamente, a tarefa de alcançar o objetivo de autogoverno individual de maneira precoce, rápida e eficiente. A figura da mulher teve – e tem – a função de garantir um autogoverno frequentemente baseado na abstinência sexual, pois, no intuito de formar cidadãos, vigiar a sexualidade das crianças tornou-se historicamente um imperativo. A Educação Sexual serviu ao objetivo de produção da normalidade. Aplicada a pedagogia apropriada, a normalidade era então um efeito de tal esforço educacional. (BRITZMAN, 2007). Uma das formas de manter a sexualidade fora da escola foi controlar a manifestação da sexualidade dos educadores e das educadoras,

instituindo com isso a figura das professoras próxima a de mulheres solitárias e das quais a sexualidade era subtraída. (LOURO, 2008). É bem possível que a professora do exemplo citado guarde relação com esta história, tão comum a qualquer educador(a).

No entanto, a notícia do roubo da maçã decorativa tem ainda outro desdobramento revelador: foi a resposta vingativa encontrada pelo aluno ao confisco, pela professora, de uma mola com a qual brincava. Obviamente, poderíamos apontar para a questão do desrespeito de alunos(as) por professores(as), algo que acontece nos Estados Unidos e em outras tantas partes do mundo, em intensidade crescente. Mas também podemos focalizar os ruídos na comunicação entre professora e aluno, que levaram esta última a recorrer à polícia para resolver a situação. Usualmente são também ruídos que se encontram na comunicação quando há intenções de realizar o que se convencionou chamar Educação Sexual, pois, como já mencionado, o ambiente escolar frequentemente apenas anula corpo e sexualidade, seja para o “bem” da aprendizagem, seja para transmitir um modelo de autogoverno baseado na abstinência, exemplificado pela figura da professora maternal, característica por meio da qual apenas parte de sua feminilidade é expressa.

2.8.2 Quando a sexualidade fala, a escola... cala(?)

Seguindo nessa reflexão, será possível “educar” uma função natural tal como o é a sexualidade? Reich (1988a, p. 95) afirma que “[...] é quase impossível um compromisso no campo da Educação Sexual porque o impulso sexual obedece às suas leis inerentes” e defende que, em se tratando de empreender esforços nesse sentido, quando este for o caso, e na melhor das hipóteses, “[...] devendo resolver problemas educativos, é necessário ocupar-se **exclusivamente do interesse da criança**, e não dos adultos.”²⁸ (REICH, 1983, p. 126).

²⁸ Traduzido da versão em italiano, mantendo-se os grifos do autor: “[...] dovendo risolvere problemi educativi, è necessario che ci occupiamo **esclusivamente degli interessi del bambino** e non di quelli degli adulti.”

Há, dessa maneira, duas particularidades no pensamento reichiano com relação à educação da sexualidade: uma delas justifica suas reservas. Na função reconhecida por este autor com relação ao orgasmo²⁹, esse não pode ser aprendido, pois, uma vez que depende de uma capacidade de entrega em termos emocionais e inconscientes, não poderia ser controlado por uma mente consciente (REICH, 1995).

Assim,

Em primeiro lugar, qualquer tipo de “educação sexual” sempre chega tarde demais. Em segundo lugar, não se pode “ensinar” para o sexo como se ensina uma criança para a leitura. O termo não tem sentido. O que se pode fazer é ajudar a criança a superar seus problemas emocionais e bioenergéticos. Terceiro, o desenvolvimento biológico da criança depende quase que inteiramente da maneira como ela cresce, do período pré-natal à primeira puberdade. Não tem sentido falar em “educação sexual” para crianças que nunca tiveram oportunidade de ver um acasalamento na natureza. Também é perfeitamente sem sentido “dar educação sexual”, enquanto, ao mesmo tempo, não se faz nada para eliminar a influência da neurose sexual à qual a criança é continuamente exposta. Simplesmente não é suficiente dar educação sexual; a criança deve ser por todos os meios protegida das ideias e práticas sexuais nocivas dos neuróticos sexuais que cresceram na primeira metade deste século [XX]. Finalmente, não se pode resolver o problema limitando-se simplesmente a falar sobre sexo. **A criança deve VIVER sua própria natureza, de maneira prática e plena.**³⁰ (REICH, 1983, p. 46).

A outra das particularidades repousa sobre um requisito para que a educação da sexualidade seja possível, considerando-se a qualidade inconsciente, e portanto natural da função sexual, mencionada anteriormente: “Se há um potencial criativo interno [ou seja, a autorregulação], a educação deve apenas propiciar condições para que esse potencial seja exercido em sua plenitude.” (ALBERTINI, 1997, p. 66).

²⁹ Cabe dizer que o orgasmo é um conceito central e amplo na teoria de Reich (1998b). Não se limita à genitalidade, e corresponde à “[...] capacidade de se abandonar, livre de quaisquer inibições, ao fluxo de energia biológica.” (REICH, 1998b, p. 94). Portanto, todas as etapas do desenvolvimento da sexualidade trazem, em si, o potencial para a experiência orgástica de entrega. A genitalidade torna-se, a partir da completa maturação das características sexuais no corpo, a função responsável, por excelência, por esta experiência.

³⁰ Traduzido da versão em italiano, mantendo-se os grifos do autor: “*Innanzitutto, qualsiasi tipo di ‘educazione sessuale’ viene impartita sempre troppo tardi. In secondo luogo, non si può ‘insegnare’ il sesso come si può insegnare a un bambino a leggere. Il termine è privo di significato. Ciò che si può fare è aiutare il bambino a superare i suoi problemi emotivi e bioenergetici. Terzo, lo sviluppo biologico del bambino dipende quasi esclusivamente dal modo in cui è cresciuto dal periodo prenatale fino alla prima pubertà. Sembrava insensato parlare di ‘educazione sessuale’ da dare ai bambini che non avevano mai avuto occasione di vedere un accoppiamento nella natura. Risultava inoltre perfettamente insensato ‘impartire un’educazione sessuale’ mentre contemporaneamente non si fa nulla per eliminare le influenze sessuonevrotiche alle quali è continuamente esposto il bambino. Non è assolutamente sufficiente dare un’educazione sessuale; il bambino deve essere protetto con tutti i mezzi dalle idee e dalle pratiche sessuali dannose dei nevrotici sessuali che sono cresciuti nella prima metà di questo secolo. E, infine, non si può risolvere il problema, limitandosi semplicemente a parlare di sesso. **Il bambino deve VIVERE la propria natura, in maniera pratica e completa.***”

Para que isso seja possível, educadores(as) devem ser emocionalmente equilibrados e responsivos.

Britzman (2007) aponta para o quanto a sexualidade, embora não seja, por si, um problema, torna-se um problema no âmbito escolar. “Quando inserida no currículo escolar ou na sala de aula universitária – quando, digamos, a educação, a sociologia, a antropologia colocam sua mão na sexualidade – a linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e, portanto, dessexuada.” (BRITZMAN, 2007, p. 90). A linguagem didática da sexualidade, além disso, frequentemente é permeada pela ansiedade do educador ou da educadora.

A forma de pensamento da sexualidade é compatível com a curiosidade que, segundo Britzman (2007, p. 92), é “[...] um modo de pensamento que recusa a segurança.” Nesse sentido, a sexualidade, perante a escola, fica à margem de uma confrontação entre discursos ambivalentes, e por isso corrobora-se o questionamento: “Pode o sexo ser educado e pode a educação ser sexuada? [...] Se o sexo é um tema assim tão instável em seus objetivos, conhecimentos, prazeres e práticas, o que pode, então, ser exatamente dito sobre ele?” (BRITZMAN, 2007, p. 93). Da maneira como se dá hoje a Educação Sexual, o conhecimento fica atrelado “[...] pelos discursos do pânico moral, pela suposta proteção de crianças inocentes, pelo eugenismo da normalização e pelos perigos das representações explícitas da sexualidade.” (BRITZMAN, 2007, p. 102).

Assim como Reich (1983), Britzman (2007) também vê uma saída. O conhecimento que se trabalha em Educação Sexual, assim como deveria ocorrer com todo o currículo escolar, pode viabilizar-se se alcançar o que denomina “educação efetiva” (BRITZMAN, 2007, p. 102). Esta se concretizaria quando e se o conhecimento, ao invés de confirmar uma dada ordem, reafirmando a si mesmo, evoluísse para seu próprio questionamento. O currículo, segundo Britzman (2007, p. 106) deveria “[...] incitar identificações e críticas [...]”. Se assim o fosse, seria preciso admitir que “[...] uma educação socialmente relevante pode apenas oferecer mais questões.” Em outras palavras, não pode e não deve garantir certezas, pois afinal, trata-se de explorar um lugar “[...] onde o conhecimento entra em colapso, torna-se ansioso, é construído outra vez.” (BRITZMAN, 2007, p. 109-110).

“Isso significa que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o

domínio público.” (BRITZMAN, 2007, p. 109). Também aí Britzman (2007) ressoa com Reich (1986, p. 10), pois este afirma que “A juventude tem mais que um simples direito à ‘informação’, ela tem plenamente direito à sua sexualidade”.

Reich (1986) salienta a necessidade da orientação sexual dos(as) jovens, para que possam lutar na sociedade pelo direito à sua sexualidade e mais ainda, pela sua cidadania. Segundo ele, tal orientação deve partir de informações baseadas na verdade dos fatos, possibilitando assim uma vida sexual mais saudável e satisfatória, ao abordar o problema do ponto de vista econômico e não pela ótica moralista. Por econômico, Reich (1986) referencia a administração da energia biológica por meio de todo e qualquer investimento na saúde do organismo, que passa também pelo prazer sexual equilibrado e pela adequada satisfação da genitalidade.

Segundo o mesmo autor, o que primeiramente se deve definir, quando se trata de prover jovens de esclarecimentos sobre a sexualidade, é a própria atitude de quem educa em relação a esta função: se é afirmativa ou se nega a sexualidade; se está contra ou a favor da moral sexual predominante. Nesse sentido, Reich (1983; 1988a) fala sobre “educação sexual negativa” e “educação sexual afirmativa”. Afirmer a sexualidade é afirmar a própria vida. “É preciso auxiliar a afirmação da vida, em sua forma subjetiva, como afirmação do prazer sexual [...]. A afirmação da vida tem de ser conquistada organizadamente. O medo do prazer do homem é seu inimigo estrutural mais forte”. (REICH, 1988a, p. 309).

Lorencini Júnior (1997) aponta que as disciplinas de Ciências e Biologia devem ser, cada uma a seu turno, as responsáveis tanto por transmitir a informação biológica com relação ao sexo, quanto por garantir a possibilidade da formação pessoal do(a) aluno(a). Isto é viável quando o(a) professor(a) está preparado para lidar com as questões emocionais, culturais e éticas a respeito da sexualidade, qualidade esta que o torna, nas palavras de Lorencini Júnior (1997, p. 94), “[...] um educador da sexualidade.”

Cabe a este(a) educador(a) lembrar que abordar biologicamente o sexo, ou seja, informar o(a) aluno(a) por meio da anatomia e da fisiologia do aparelho reprodutor é necessário, mas insuficiente. Somente “[...] a partir de um tema amplo, delimitado e envolvido por aspectos culturais, pode-se buscar o conhecimento, o entendimento e a compreensão dos aspectos biológicos da sexualidade humana.” (LORENCINI JÚNIOR, 1997, p. 94).

Sayão, R. (1997) defende como condição *sine qua non* para a efetividade da orientação da sexualidade que se considere a criança ou o adolescente, entendendo qual o significado da sexualidade para ambos. Isto não implica em meramente apropriar-se de sua linguagem para se fazer entender, de forma artificial, ou ainda utilizar-se de uma linguagem asséptica que não relaciona sexualidade com prazer. Não implica tampouco em “[...] compreender o jovem e sua sexualidade para poder acompanhá-lo em seu caminho” (SAYÃO, R., 1997, p. 103), posto que compreender é geralmente um movimento em torno do próprio referencial. “O que nós, adultos, precisamos é permitir que ele mesmo [o(a) jovem] se compreenda.” (SAYÃO, R., 1997, p. 103).

2.8.2.1 Se a sexualidade insiste em falar... cabe à escola responder!

Louro (2008, p. 81) aponta que “A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’.” Isso significa que a manifestação da sexualidade independe dos esforços da escola em incluir ou excluir essa questão.

Vista como lugar primordial e até mesmo único de ações educativas voltadas a meninas e meninos, comumente a escola silencia a respeito da sexualidade até mesmo por desejo das famílias, que julgam essa a mais eficiente estratégia para manter a inocência e a pureza das crianças – como se estas não estivessem expostas à sexualidade por outros meios e até mesmo em função do desenvolvimento de seus próprios corpos.

Fato é que “[...] o acesso à informação e o apelo ao erotismo, tão presente nos veículos de comunicação de massa, têm contribuído para que as crianças se questionem muito mais sobre as questões de gênero e sexualidade.” (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 39). Cabe a pais, mães e educadores(as) facilitarem as respostas a tais questionamentos... e nada mais...

No entanto, quando se fala da inclusão desse tema e se lança um olhar para a História, percebe-se que foi necessário quase um século inteiro para que a sexualidade adentrasse o ambiente escolar brasileiro de maneira formal. Menciona-se “formal” porque é sabido que, no passado e também no presente da escola,

[...] nem sempre é possível fechar olhos e ouvidos para o que de sexualidade, de um jeito ou de outro, parece brotar. Ainda que seja nos banheiros, nos corredores, na saída da aula: em *out*, portanto. É então que se notam iniciativas de convidar o sexo para a roda curricular, mesmo que na qualidade de “extra”. As escolas, buscando se modernizar, encaram o recorrente fator sexual das fantasias e dos comportamentos de seus alunos e fazem entrar em cena as aulas de orientação sexual. E assim, tenta-se ir direto ao assunto: ora com a formalidade do ensino da reprodução humana, ora com os grupos de discussão (discussão e orientação com sentidos inequivocadamente fundidos) sobre sexualidade. (GUIRADO, 1997, p. 33).

No Brasil, no início do século XX, ideias a respeito de Educação Sexual, influenciadas pelos movimentos médico-higienistas europeus “[...] apregoavam o combate à masturbação e às doenças venéreas [...]” (SAYÃO, Y., 1997, p. 108), valorizando ao mesmo tempo o preparo da mulher para ser esposa e mãe. Na década de 20, a partir do feminismo e outros movimentos sociais, propôs-se uma Educação Sexual com foco na “[...] proteção à infância e à maternidade.” (SAYÃO, Y., 1997, p. 108). Deste momento até a década de 50, tornou-se corrente uma intensa repressão ao tema Educação Sexual, exercida pela Igreja Católica, admitindo tão somente, na década seguinte, a Educação Sexual “[...] sob a ótica da moral católico-cristã [...]” (SAYÃO, Y., 1997, p. 108).

Em 1968, um projeto de lei apresentado pela deputada federal carioca, na época filiada ao MDB, Júlia Steimbruck, “[...] propunha a introdução obrigatória da educação sexual em todas as escolas do país.” (SAYÃO, Y., 1997, p. 109). Sua intenção era incluir todas as escolas então denominadas primárias e secundárias neste projeto. “Considerado inovador e polêmico, o projeto foi encaminhado à Comissão Nacional de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura. Tal comissão era formada por padres, militares e deputados federais.” (ROSISTOLATO, 2007, p. 26). É praticamente desnecessário dizer que, no ano de 1970, tal projeto teve parecer contrário. As vozes a vetar o projeto – a saber, do Padre Francisco Leme Lopes, do Almirante Benjamin Sodré e do General Moacir Araújo Lopes – afirmavam, respectivamente, que a exclusão de qualquer iniciativa em Educação Sexual dava-se: “Em nome da Higiene, da Pedagogia e da Moral [...]”, justificando que “[...] a inocência é a melhor defesa para a pureza e a castidade” e que “Não se abre à força um botão de rosa, sobretudo com as mãos sujas.” (EDUCAÇÃO sexual não é aprovada, 1970, *apud* ROSEMBERG, 1985, p. 14).

Somente na década de 80 o debate sobre a inclusão do tema sexualidade na escola ressurgiu, motivado pelo surgimento da AIDS e pelo aumento da gravidez

precoce e indesejada, assim como impulsionado por uma intensa difusão de programas focados nestes temas. Algumas iniciativas foram implementadas, dando especial atenção à reprodução humana, mesmo porque o momento em que a inclusão da Educação Sexual nos currículos escolares mostrou-se imprescindível coincidiu com a consciência da necessidade de se estabelecer uma política de planejamento familiar (MÜLLER, 2005).

Do início da década de 80, estenderam-se ainda mais 18 anos para que a sexualidade fosse incluída como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). E é assim que permanece até hoje, denominada como “Orientação Sexual”, termo cunhado como alternativo à “Educação Sexual”.

Hoje, a Educação Sexual refere-se ao conjunto amplo de aprendizagens sobre sexualidade, muitas vezes transmitidas de maneira informal, na família, em setores da comunidade – como a Igreja – e também por meio da mídia ou outros meios de informação.

Enquanto isso, Orientação Sexual é um trabalho a ser desenvolvido no âmbito da escola (AZEVEDO; MOREIRA; CONFORTO, 2001). O termo deriva de orientação educacional, “[...] definindo-se como o processo de intervenção sistemática na área da sexualidade [...]” (GRUPO DE TRABALHO E PESQUISA EM ORIENTAÇÃO SEXUAL (GTPOS); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA INTERDISCIPLINAR DE AIDS (ABIA); CENTRO DE ESTUDOS E COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE E REPRODUÇÃO HUMANA (ECOS), 2004, p. 26). A Orientação Sexual tem por tarefa fornecer informações sobre a sexualidade, ao mesmo tempo em que se oferecem possibilidades de refletir a respeito de crenças e valores, questionando posturas e possíveis tabus presentes nos relacionamentos e no comportamento sexual. Sua prática torna possível “[...] a implantação de uma política educacional que busca formar cidadãos plenos em todas as suas dimensões.” (GTPOS; ABIA; ECOS, 2004, p. 9).

Antes de que houvesse tal diferenciação, o termo “Educação Sexual” era utilizado para a transmissão, empreendida pela escola, de informações a respeito do sexo e tinha, segundo Sayão, Y. (1997, p. 111), um caráter “[...] informativo, biologizante e repressivo [...]”. Já a Orientação Sexual, numa proposta mais recente e seguindo um modelo pedagógico não-diretivo, enfoca as necessidades dos(as) alunos(as). Constitui “[...] um processo de intervenção planejado, intencional e sistemático, que inclui o esclarecimento das dúvidas, o questionamento de posições

estanques e a resignificação das informações e valores incorporados e vivenciados no decorrer da vida de cada criança ou jovem.” (SAYÃO, Y., 1997, p. 113).

Uma vez que a Orientação Sexual baseia-se na premissa de que valores morais relativos à sexualidade são transmitidos no ambiente familiar, sua função é então agregar novos valores a esses já estabelecidos, presentes na sociedade, para que o(a) aluno(a) reflita e eleja seus próprios valores. A intimidade de cada aluno(a) é preservada na Orientação Sexual, e nenhuma norma de comportamento é imposta. “Em suma, o objetivo [...] é o de favorecer o exercício prazeroso e responsável da sexualidade dos jovens.” (SAYÃO, Y., 1997, p. 114).

Os três eixos estruturantes do trabalho de Orientação Sexual, mencionados por Sayão, Y. (1997) são: corpo humano, relações de gênero e prevenção às DST/AIDS. O corpo, segundo essa visão, é integrado, biológico e erótico, no qual os sistemas são interligados. Os aspectos biológicos são “[...] circunstanciados num corpo que pulsa e sente.” (SAYÃO, Y., 1997, p. 116). As relações de gênero são abordadas com sendo o “[...] conjunto das representações sociais e culturais, construídas a partir da diferença biológica dos sexos.” (SAYÃO, Y., 1997, p. 116). Por fim, “[...] na discussão das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, o enfoque deve ser o da promoção de condutas preventivas.” (SAYÃO, Y., 1997, p. 116).

Então, a Orientação Sexual está presente nos PCN como tema transversal desde 1998, conforme já mencionado. De acordo como os próprios PCN, a sexualidade é característica presente nas pessoas “[...] do nascimento até a morte.” (BRASIL, [199-]b, p. 287). Ademais, “Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. [...] Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas.” (BRASIL, [199-]b, p. 287).

Os conteúdos direcionados tanto ao primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, correspondendo às séries iniciais (da primeira a quarta séries), quanto ao terceiro e quarto ciclos (da quinta a nona séries) são subdivididos em três blocos: “Corpo: matriz da sexualidade; relações de gênero; prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS.” (BRASIL, [199-]a, p. 95; [199-]b, p. 316).

Há diretrizes para o trabalho de cada conteúdo considerando-se as diferentes disciplinas, uma vez que o tema sexualidade, conforme já mencionado, é encarado como transversal. Assim, “[...] impregnando toda a prática educativa.” (BRASIL, [199-

]b, p. 307) e inserindo-se no contexto de cada proposta de trabalho, articula-se o tema sexualidade a diferentes áreas do saber.

Uma das recomendações que se faz aos responsáveis diretos pela abordagem do tema – educadores(as) – é da ordem da atenção à idade dos(as) alunos(as), uma vez que

[...] deve-se levar sempre em conta a faixa etária com a qual se está trabalhando, pois, em geral, as questões da sexualidade são muito diversas a cada etapa do desenvolvimento. [...] É importante que o professor aborde as questões dentro do interesse e das possibilidades de compreensão próprias da idade de seus alunos, respeitando os medos e as angústias típicos daquele momento. (BRASIL, [199-]a, p. 103).

Outra recomendação diz respeito à isenção com que o próprio professor ou professora deve abordar as questões relacionadas à sexualidade, sem a imposição de valores próprios – “É necessário que o professor possa reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus.” (BRASIL, [199-]a, p. 103) –, respeitando-se assim o alunato.

Em termos das particularidades entre primeiro e segundo ciclos e terceiro e quarto, as diretrizes apontam:

[...] nas séries iniciais do primeiro grau (primeira a quarta séries) [...] as questões trazidas pelos alunos são predominantemente ligadas à compreensão de informações sobre sexualidade. A curiosidade gira em torno da tentativa de compreender o que é o relacionamento sexual, como ele ocorre, as transformações no corpo durante a puberdade e os mecanismos da concepção, gravidez e parto. (BRASIL, [199-]a, p. 95).

A partir da quinta série do ensino fundamental, os questionamentos vão aumentando, exigindo progressivamente a discussão de temas polêmicos, como masturbação, início do relacionamento sexual, homossexualidade, aborto, prostituição, erotismo e pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, parafilias, gravidez na adolescência, obstáculos na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, entre outros. São temas que refletem as preocupações e ansiedades dos jovens, dizem respeito ao que eles veem, leem e ouvem, despertando curiosidade, ou ainda temas que as novelas de TV colocam na ordem do dia. Questões como mães de aluguel, hermafroditismo, transexualismo, novas tecnologias reprodutivas, por exemplo, são trazidas por meio da veiculação pela mídia, aparecendo então como demanda efetiva de conhecimento e debate. (BRASIL, [199-]b, p. 315).

Há ainda o diferencial de que, a partir da quinta série, recomenda-se à escola dispor de espaço e momentos específicos para o trabalho de Orientação Sexual, considerando-se que as temáticas, na faixa etária de alunos(as) destes ciclos “[...] extrapolam a possibilidade da transversalização pelas disciplinas e demandam

espaço próprio para serem refletidas e discutidas.” (BRASIL, [199-]b, p. 331). Essa premissa também considera que “[...] a capacidade cognitiva própria dessa faixa etária já possibilita a postergação e canalização das dúvidas, curiosidades e questões para local e momento especialmente demarcadas para essa finalidade na escola (o que não ocorre no trabalho com os dois primeiros ciclos).” (BRASIL, [199-]b, p. 331).

Incluir a Orientação Sexual nos PCN fez parte do esforço para contemplar, por exemplo, dado de pesquisa realizada em 1993 pelo Instituto DataFolha segundo o qual “86% das pessoas são favoráveis à Orientação Sexual nas escolas.” (GTPOS; ABIA; ECOS, 2004, p. 19). Esta opinião certamente cresceu a partir “[...] dos anos 80 [...]” junto com a “[...] preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da AIDS) entre os jovens.” (BRASIL, [199-]b, p. 291).

Segundo Furlani (2007), a inclusão da sexualidade, em meio a outros assuntos contemporâneos, entre os temas transversais nos PCN, mais que uma iniciativa governamental, respondeu a demandas advindas das próprias crianças e adolescentes e da constatação das circunstâncias em que estes estão inseridos – expostos à sexualidade veiculada na mídia e em situação de vulnerabilidade perante a transmissão do HIV/AIDS. Na época, embora houvesse esforços de professores e professoras para que tal assunto fosse abordado na escola, continuava, em grande parte, ausente na família. A década de 90 estava sendo marcada pela transformação da criança em sujeito de direitos, e sendo assim, o assunto sexualidade não poderia ser negligenciado. (FURLANI, 2007).

Para a mesma autora,

[...] a inclusão desses conteúdos [ou seja, os temas transversais, os quais incluem a sexualidade], explicitamente nos currículos escolares atuais, a partir do ensino fundamental, já vem com um atraso de amplitude igual ao da própria educação formal. As escolas que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente. (FURLANI, 2007, p. 67-68).

Cabe citar que por “transversal”, os órgãos responsáveis pela educação brasileira entendem “[...] questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana” (BRASIL, 1998, p. 17), elencando, junto com a Orientação

Sexual, a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde, assim como trabalho e consumo. (BRASIL, 1998).

A Orientação Sexual nas escolas tem como intuito abarcar “[...] as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista.” (BRASIL, [199-]b, p. 287).

No ano de 2003, os Ministérios da Saúde e da Educação brasileiros, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) consolidaram o projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) (BRASIL, [200-]a; 2006b).

O programa SPE, adotado por mais da metade das escolas públicas brasileiras (CRIANÇAS devem receber educação sexual aos 7 anos?, 2010),

[...] representa um marco na integração dos sistemas de educação e saúde e privilegia a escola como espaço para a articulação das políticas voltadas para adolescentes e jovens, mediante a participação dos sujeitos desse processo: estudantes, famílias, profissionais da educação e da saúde. (BRASIL, 2006b, p. 7).

Tendo em seu escopo as gestões federal, estaduais e municipais, os focos de atuação do SPE são a saúde sexual e a saúde reprodutiva. Suas finalidades englobam “Ampliar parcerias entre escola, instituições governamentais e instituições não governamentais [...]” (BRASIL, 2006b, p. 17), “Fomentar a participação juvenil [...]” (BRASIL, 2006b, p. 17) bem como das famílias dos(as) jovens e, dessa forma, “Constituir uma rede integrada saúde-educação para colaborar na redução dos agravos à saúde da população jovem.” (BRASIL, 2006b, p. 17).

Para concretizar suas ações, investe na formação continuada de educadores(as) e na disponibilização de insumos para as escolas, tais como materiais didático-pedagógicos e preservativos (BRASIL, 2006b).

Uma das mais recentes ações que envolvem o SPE, já anteriormente mencionada neste trabalho, tem sido o desenvolvimento de dispensadores de preservativos masculinos, os quais, associados a projetos pedagógicos em Orientação Sexual, ao serem implantados nas escolas, visarão a harmonização da gestão na disponibilização do insumo, de modo a criar parâmetros de ação para as diferentes escolas participantes do SPE, assim como garantir o acesso dos(as) adolescentes ao preservativo. Esse projeto é objeto de estudo da pesquisa de campo que empreendemos, e sua caracterização está presente no capítulo 3.

Pinto (1997, p. 43) define de maneira realística a Orientação Sexual como sendo o “[...] aconselhamento possível acerca do destino a dar às pulsões genitais emergentes.”

Furlani (2005) traz à pauta diferentes formas pelas quais a Educação Sexual tem sido exercida nas escolas, formas estas provenientes de tradições e campos disciplinares diversos, e com discursos e alcances também diversos. Furlani (2005) define-as como representações sobre a Educação Sexual, o que nos será útil posteriormente, quando analisarmos o projeto de Orientação à sexualidade pesquisado.

Reconhece as abordagens biológica e higienista, moral tradicionalista, terapêutica, religiosa radical, dos direitos humanos, dos direitos sexuais, emancipatória e *queer*.

A primeira abordagem – biológica e higienista – tem sido recorrente nos ambientes escolares que informam a respeito do amadurecimento biológico próprio da puberdade, da reprodução humana e da possibilidade de gravidez precoce e indesejada, dos riscos de doenças sexualmente transmissíveis (DST). “A crítica maior reside não na sua presença (que é necessária), mas no fato de sua exclusividade implicar num currículo de abordagem limitada e reducionista.” (FURLANI, 2005, p. 204).

A segunda – abordagem moral tradicionalista –, de origem norte-americana, fundamenta-se no exercício da abstinência sexual. Nele, a prática segura do sexo cede lugar à privação e vê nesta um potencial educativo para os(as) adolescentes. Iniciativas baseadas nesta abordagem são “[...] favoráveis aos ‘papéis sexuais’ tradicionais, defendem a monogamia, o casamento, a castidade pré-marital, a educação separada entre meninos e meninas [...]” (FURLANI, 2005, p. 206). Evidentemente, a prática sexual é estreitamente relacionada à reprodução, enquanto todo o restante não deve ser tolerado.

A terceira abordagem – terapêutica – encara como desejável o tratamento da sexualidade por ela reconhecida como desviante, tais como a homossexualidade. Esta seria decorrente de uma não confirmação da masculinidade dos meninos por seus pais e da feminilidade das meninas por suas mães, de maneira que as lembranças do passado – especialmente da infância – devem ser tratadas e curadas para que se adquiram as aprendizagens desejáveis. Em sua base encontram-se

iniciativas religiosas que interconectam gênero e sexualidade na construção da identidade.

No lastro da terceira abordagem, também a quarta – religiosa radical – baseia-se em premissas de normalidade e anormalidade para a sexualidade. Além da condenação do homossexualismo, baseando-se na Bíblia, este tipo de educação coloca-se a favor da “[...] manutenção da família patriarcal e da volta da ‘submissão’ da mulher [...]” (FURLANI, 2005, p. 212). Defende, além da abstinência sexual, igualmente pregada pela abordagem moral tradicionalista, o celibato, que pode ser estendido por toda a vida, seja por meio da castidade do sacerdócio, seja por meio de práticas sexuais no casamento que excluam sexo oral, anal ou uso de preservativos.

A quinta abordagem – dos direitos humanos – tem sua gênese nos movimentos que ganharam força entre as décadas de 60 e 80 a favor dos grupos socialmente excluídos, ditos subordinados – anteriormente denominados “marginais” e “minoritários”, termos abandonados por suas associações e equívocos óbvios – por seu gênero, raça, faixa etária, etnia, sexualidade, etc. Para Furlani (2005, p. 219), “[...] uma Educação Sexual baseada nos princípios dessa abordagem é aquela que fala, explicita, problematiza e desconstrói, essas identidades ‘excluídas’.”

A sexta – abordagem dos direitos sexuais – baseia-se nos quesitos que compõe a “Declaração dos direitos sexuais”, elaborada em 1997 e revista em 1999 em Congressos Mundiais de Sexologia. Este documento propõe o direito humano básico à saúde sexual, por meio da possibilidade de se expressar livremente no que tange à sexualidade e à afetividade, de efetuar escolhas e tomar decisões autônomas sobre a própria sexualidade, contando com o respeito para com tais escolhas e decisões – incluindo-se a Orientação Sexual e o estabelecimento de vínculos oficializados ou não para a vivência da sexualidade –, de ter garantida a privacidade do corpo e a possibilidade de obter prazer a partir deste, de ter controle sobre a própria fertilidade, recebendo informações científicas a respeito da sexualidade, bem como Educação Sexual, e de ter acesso à saúde sexual. Os direitos sexuais garantem a homens e mulheres, independentemente de sua orientação sexual, liberdade em relação a questões reprodutivas e afetivas. Os direitos sexuais garantem ainda educação desde a infância e adolescência, primando, nestas faixas etárias, por assegurar a inviolabilidade do corpo da criança e do(a) jovem. Portanto, uma proposta educativa centrada nesta abordagem

defende, acima de tudo, a posse sobre a própria sexualidade, da infância à maturidade.

A sétima abordagem – emancipatória – busca desenvolver uma visão crítica das opressões impostas pela sociedade, proporcionar esclarecimento, de maneira a formar agentes de transformação da realidade, que prezem e conquistem a liberdade. Baseia-se no diálogo, na estimulação da consciência crítica e é absolutamente contrária ao autoritarismo. “Em linhas gerais é possível afirmar que a ideia de emancipação [...] está associada ao esclarecimento (consciência) que remeterá à liberdade de escolha individual.” (FURLANI, 2005, p. 228).

A oitava abordagem – *queer* – toma por base a crítica advinda do olhar sobre a excentricidade, buscando assim ser “[...] capaz de tornar o ato pedagógico da Educação Sexual infindavelmente provocativo e instigante.” (FURLANI, 2005, p. 231). Além de questionar “normalidades” – assim como o fizeram movimentos feministas, gays, lesbianos, étnicos, raciais, ecológicos, entre outros –, rompe com qualquer tentativa de estabelecimento de identidades fixas e únicas. Defende “[...] uma política da diferença – conceito central também dentro do pós-estruturalismo – caracterizando um novo momento: uma política pós-identitária.” (FURLANI, 2005, p. 232). No entanto, a própria autora questiona a real possibilidade de a teoria *queer* tornar-se compatível com propostas de Educação Sexual: “Essa tentativa seria uma ousadia, uma presunção, uma incoerência ou uma impossibilidade?” (FURLANI, 2005, p. 234). Sua proposta é pensar a abordagem *queer* mais como uma epistemologia, como uma forma de pensar, como “[...] uma atitude intelectual, investigativa e crítica, de recusa a um sistema de significação normativo.” (FURLANI, 2005, p. 234). Neste sentido, embora o próprio termo *queer* tenha sua origem em debates a respeito da sexualidade, pode ser aplicada, enquanto pedagogia, à desconstrução de noções de raça, de gênero, etc. É mais uma ação que uma classificação pedagógica. “O que interessa é discutir como cada identidade é construída, (des)valorizada, assumida ou não, e desconstruir o processo que estabelece a normalidade.” (FURLANI, 2005, p. 236).

Indubitavelmente, a base proposta pelas abordagens dos direitos humanos, dos direitos sexuais, emancipatória e *queer* é compatível com a forma pela qual temos compreendido sexualidade. Associadas à necessária informação passível de se adquirir por uma abordagem biológica e higienista, certamente comporiam uma fórmula ideal para a Educação e/ou Orientação Sexual. No ponto em que nos

encontramos, com os avanços limitados conquistados até o presente, tanto em termos de desmistificação do tema sexualidade, quanto do desinvestimento do assunto como um tabu dentro dos parâmetros da escola, a proposição da liberdade e da desconstrução de identidades fixas a respeito da sexualidade talvez ainda estejam um tanto que distantes. É possível que as abordagens emancipatória e *queer* tornem-se viáveis na medida em que a oportunidade de viver a sexualidade fundamentada em direitos humanos e sexuais esteja de tal maneira solidificada que se torne desnecessário falar em abordagens que considerem por princípio tais direitos, os quais deveriam ser básicos e inquestionáveis. Assim, a nós parece que o momento atual em Orientação Sexual precisa, ainda, insistentemente, trazer à tona tais direitos, e assumir a si própria como um passo de um momento de transição, o qual levará à real liberdade por ora simplesmente desejada.

Assumimos que, junto a tantos teóricos, é isso que também nós desejamos: que uma eficiente orientação da sexualidade busque recuperar tanto a dimensão espontânea, quanto a responsabilidade cidadã no exercício desta função. Acreditamos igualmente que, para tanto, será necessário que os esforços empreendidos tomem por base uma visão crítica da própria Orientação Sexual, especialmente pela forma como esta tem sido elaborada nas escolas. Partindo-se de um pressuposto foucaultiano, “A hipótese repressiva está na base de modelos críticos de educação sexual, modelos que vinculam o sexo com emancipação, libertação e domínio do próprio destino.” (BRITZMAN, 2007, p. 99).

O que pleiteamos, por fim, é, juntamente com (FURLANI, 2007, p. 68), que “[...] a educação sexual, em qualquer nível de ensino deve se caracterizar pela continuidade.” E mais: deve ser “[...] sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, de etnia, de raça, de geração, de classe, de religião, etc.” (FURLANI, 2007, p. 68-69) de modo a se contrapor à hegemonia imposta pelos discursos sobre a sexualidade, que impõe diferenças, exclui, normatiza.

Para tal, Lorencini (1997), por exemplo, propõe para a escola sua contextualização como lugar de ressignificação da sexualidade, no qual seja focalizada a inter-relação entre os processos evolutivo e de aculturação desta função.

Na capítulos subsequentes, além de apresentarmos a metodologia e os resultados alcançados com a pesquisa de campo, voltaremos a discutir os encontros

e desencontros nas tentativas de se empreender uma eficiente orientação à sexualidade de crianças e adolescentes nas escolas. Entrelaçaremos a análise que alguns autores empreenderam e empreendem a esse respeito, com notícias, dados estatísticos e epidemiológicos, os quais demonstram com clareza o distanciamento histórico e contemporâneo entre a orientação à sexualidade de que precisamos todos e aquela que de fato se realiza.

3 METODOLOGIA

Tratando-se esta dissertação de uma pesquisa de cunho científico, fez-se presente, enquanto recurso, a metodologia, como forma de abordar o tópico em estudo. A metodologia, assim posta, cumpre a função de tornar a pesquisa comunicável e útil.

A cientificidade desta pesquisa buscou torná-la clara, racional, sistemática e verificável, muito embora haja igualmente a pretensão de que tanto o fato pesquisado quanto a própria pesquisa possam ser transcendidos no futuro.

Dessa maneira, no presente capítulo pretendemos esclarecer os meios utilizados na pesquisa, sua trajetória e instrumentos, enfocando o processo realizado.

São apresentados, na sequência, os aspectos gerais e específicos da condução da pesquisa cujo resultado final compõe esta dissertação.

3.1 ASPECTOS GERAIS

Em termos metodológicos, optou-se pela realização de pesquisa qualitativa. Este tipo de pesquisa é notória, segundo Moreira (2008), pela focalização do trabalho no processo de investigação, buscando-se a compreensão de um problema social e/ou humano. Além disso, a pesquisa qualitativa é apropriada para se trabalhar com amostragens pequenas, sendo a coleta de dados realizada no ambiente natural e tomando-se em consideração as subjetividades do tema (MOREIRA, 2008). A pesquisa qualitativa “[...] busca a compreensão particular daquilo que estuda” (MARTINS; BICUDO, 1994, p. 23) e se adapta aos fenômenos humanos especialmente pela sua possibilidade de explicitar e analisar dados subjetivos, tais como representações (HOLANDA, 2006).

Respeitando-se o caráter científico da presente pesquisa, buscamos um adequado referencial teórico aonde pudemos, em concordância com Luna (2007), circunscrever o problema. Um dos objetivos da construção do referencial teórico foi “[...] a recuperação da evolução de um conceito, área, tema, etc. e a inserção dessa

evolução dentro de um quadro de referência que explique os fatores determinantes e as implicações das mudanças.” (LUNA, 2007, p. 86).

A pesquisa contou ainda, paralelamente, com desenvolvimento em campo, no qual utilizamos entrevistas semi-estruturadas, e com análise de informações da mídia.

Segundo Luna (2007), entrevistas, tais como as utilizadas na pesquisa de campo, estão entre os melhores recursos para se obter informações, críticas e sugestões. As entrevistas objetivaram, nesta pesquisa, em concordância com Moreira (2008), interpretar significados a partir do que foi falado e também levantar hipóteses sobre o que não foi falado. Em termos de suas características, as entrevistas focaram-se em temas particulares, sem, no entanto, serem restritas e/ou restritivas (MOREIRA, 2008).

A elaboração das perguntas que compuseram as entrevistas considerou o referencial teórico da pesquisa – à época, em processo de construção. As principais ideias dos autores estudados forneceram os subsídios necessários à composição das questões, de maneira que se alcançassem respostas significativas para o avanço na compreensão do tema de pesquisa.

A análise dos dados obtidos com as entrevistas tomou por base a metodologia da análise de conteúdo. Estabelecemos unidades de significados, relacionadas aos objetivos da pesquisa e, a partir destas, codificamos categorias e subcategorias de análise, com vistas a responder o problema inicial de pesquisa. Esta sequência de ações é corroborada por Moreira (2006) e é ainda compatível com a metodologia escolhida, pois possibilita efetuar-se uma interconexão entre os resultados da pesquisa e seus objetivos iniciais (BARDIN, 1977).

Utilizando-se a análise de conteúdo, partiu-se do pressuposto de sua aplicabilidade, enquanto metodologia de tratamento de dados, a toda uma gama diversificada de discursos. A análise de conteúdo busca as relações entre o discurso e os sentidos nele contidos, compondo-se então, segundo Bardin (1977, p. 9), como “[...] uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.” A análise de conteúdo admite que “[...] por detrás de um discurso aparentemente simbólico ou polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar.” (BARDIN, 1977, p. 14). Sua aplicabilidade ao tipo de pesquisa proposto mostrou-se compatível também porque

[...] as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massas, etc., podem ser, e são frequentemente, analisadas tendo o tema por base. (BARDIN, 1977, p. 106).

Assim, o tema de pesquisa esteve todo o tempo no escopo da investigação de campo. As informações obtidas com estas últimas encontraram sentido frente ao tema de pesquisa e no âmbito da dissertação como um todo a partir de sua análise, pois, concordando com Luna (2007, p. 64)

Informações tratadas resultam em dados, e o procedimento para isto é extremamente dependente do referencial teórico do pesquisador, que deve ter condicionado a natureza das perguntas formuladas que, por sua vez, delimitaram o tipo de informação a ser obtido, e assim por diante.

Tanto a construção do referencial teórico quanto a coleta e análise de dados componentes da presente pesquisa buscaram assumir ao máximo a qualidade que se almeja para qualquer pesquisa, independentemente de sua natureza, ou seja, ser sistemática, crítica, autocrítica e produzir conhecimento (MOREIRA, 2008).

Quaisquer que sejam os referenciais teórico-metodológicos do pesquisador, bem como seus compromissos sociais, presume-se que ele inclua, entre seus objetivos para pesquisar, o crescimento do conhecimento e a ampliação do poder explicativo de sua teoria. Ora, para que isto ocorra é necessário que sua pesquisa vá além da constatação das informações por ele coletadas, que suas conclusões possam superar os limites das condições estudadas; em outras palavras, é preciso que ele possa conferir generalidade aos seus resultados. (LUNA, 2007, p. 74).

3.2 ASPECTOS ESPECÍFICOS

A presente pesquisa partiu da necessidade que se mostra premente em nossa sociedade de que a sexualidade, enquanto função natural no ser humano, atravessada por questões culturais e históricas, seja circunscrita em sua potencialidade tanto para a saúde quanto para o adoecimento, físico ou emocional, dado que não separamos, segundo a visão construída como base dessa dissertação, um aspecto de outro.

A adolescência mostra-se como um dos momentos propícios, ao longo do ciclo da vida, para que o tema sexualidade seja abordado de uma maneira positiva, dada a emergência da experimentação da sexualidade genital nesta fase.

Sendo a escola uma das instituições presentes rotineiramente no cotidiano da grande maioria dos(as) adolescentes, é também em seu espaço que iniciativas voltadas à conscientização a respeito da sexualidade podem tornar-se profícuas.

Assim, nosso interesse inicial pela abordagem da sexualidade e, especificamente, da sexualidade de adolescentes associada a aproximações educativas, tornou-se concreta por meio da possibilidade de focalizarmos a presente pesquisa no encaminhamento do projeto governamental que se tornou nosso objeto de estudo.

3.2.1 Caracterização do objeto de pesquisa

Como já mencionamos – cabendo aqui uma retomada –, o objeto da presente pesquisa constituiu-se no encaminhamento dado, entre 2006 e 2010, ao projeto governamental, de âmbito federal, que prevê a instalação de dispensadores de preservativos masculinos e implantação de projeto pedagógico associado em Orientação Sexual em escolas públicas de ensino médio brasileiro.

Por meio do programa SPE, em 2006, direcionou-se aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) o Edital de premiação e a indicação para implementação das melhores propostas desenvolvidas. Participaram da composição do Edital, além da representação do próprio SPE, as Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (BRASIL, 2006a; 2007a). Para tanto, formou-se inicialmente uma equipe multiprofissional, com componentes advindos de cada uma das instituições envolvidas.

As principais características do Edital de premiação relacionam-se ao seu objetivo de alcançar, por meio das propostas vencedoras:

- “[...] a ampliação do acesso do(a) aluno(a) ao preservativo nas escolas [...]” (BRASIL, 2006a, p. 1);
- a harmonização na gestão desse insumo no ambiente escolar (BRASIL, 2006a);

- a expansão das iniciativas preventivas em saúde, no âmbito das escolas, particularmente em função dos projetos pedagógicos associados (BRASIL, 2006a).

O Edital também pretendeu envolver os(as) próprios(as) adolescentes, coordenados por seus(suas) professores(as), na elaboração das propostas, premiando-lhes e reconhecendo-lhes “[...] pelo engajamento no projeto Saúde e Prevenção nas Escolas e pelo compromisso em contribuir no desenvolvimento de tecnologias visando ao enfrentamento de questões sociais que envolvem a sociedade em geral.” (BRASIL, 2006a, p. 2).

Os parâmetros técnicos dos dispensadores previstos no Edital indicavam o desenvolvimento de um dispositivo prático em relação à instalação e manutenção, bem como de custo acessível.

Já em relação ao projeto pedagógico, a solicitação era especialmente do alinhamento entre este e as diretrizes do SPE, com destaque especial ao uso do preservativo masculino, bem como à apropriação e manutenção do dispensador deste insumo no ambiente escolar.

Os critérios para julgamento das propostas mencionavam, entre os itens mais relevantes, “Originalidade da proposta e das soluções apresentadas”, “Viabilidade técnica [...] [e] [...] econômica da proposta”, “Consistência [...] [e] [...] aplicabilidade do projeto pedagógico [...]” (BRASIL, 2006a, p. 8).

Julgadas e classificadas as propostas, a previsão subsequente do Edital era o direcionamento de verbas para o desenvolvimento de protótipos. Uma vez desenvolvidos estes protótipos, seguia-se sua apresentação pelas equipes proponentes. Após estas apresentações é que se definiria, segundo o Edital, a premiação.

O Edital foi então, de fato, respondido por equipes de desenvolvimento de projetos, compostas por professores(as) e alunos(as) da rede pública federal de ensino tecnológico, e suas propostas foram avaliadas por comissões específicas (técnica e julgadora), em etapas pré-classificatória, de julgamento e classificatória, tal como era previsto.

No ano de 2008, foram escolhidas como mais condizentes com o Edital as propostas dos CEFETs de Santa Catarina, da Paraíba e do Rio de Janeiro, as quais foram premiadas em primeiro, segundo e terceiro lugares, respectivamente.

Em acordo com o SPE, optou-se pela implementação das propostas dos dois primeiros lugares, o que então começou a ser feito durante o ano de 2009, com a participação do Ministério de Ciência e Tecnologia, e acompanhamento das demais instituições envolvidas e anteriormente citadas.

Pretende-se que os primeiros dispensadores de preservativos sejam instalados, paralelamente à aplicação do projeto educativo em sexualidade que se lhes acompanha, no ano de 2010, a começar, paralelamente ao Distrito Federal, justamente pelos estados vencedores – Santa Catarina e Paraíba –, a título de projeto-piloto, disseminando-se posteriormente a outros estados brasileiros e também a outras instituições para além da escola.

3.2.2 Caracterização do processo de pesquisa

No decorrer dos anos de 2008 e 2009, concomitantemente ao programa de Mestrado em Tecnologia da UTFPR, o andamento desse projeto foi por nós acompanhado. O planejamento inicial previa que, além de qualitativa, a pesquisa, quando chegasse a campo, assumisse também os caráteres descritivo, exploratório e participante. Tal pretensão baseava-se na intenção de que a instalação dos dispensadores de preservativos masculinos e a concomitante implantação de projeto pedagógico associado, mesmo que em sua etapa piloto, pudesse ser acompanhada em loco, ou seja, nas escolas públicas de ensino médio designadas como participantes, alcançando dessa forma os(as) adolescentes a se beneficiarem de tal projeto.

Uma vez que ao longo do ano de 2009 e mesmo em 2010 fizeram-se imprescindíveis ajustes técnicos nos dispensadores para torná-los adequados ao projeto-piloto, também o processo de pesquisa assumiu outra direção.

Dessa maneira, entrevistamos profissionais envolvidos com as primeiras etapas do projeto (idealização e elaboração do Edital de premiação, julgamento das propostas, coordenação da proposta classificada em primeiro lugar e viabilização tecnológica do protótipo de dispensador vencedor junto ao Ministério de Ciência e Tecnologia, a fim de transformá-lo em produto), os quais compõem uma amostragem não-probabilística e intencional. Partimos do pressuposto de que estes

sujeitos contribuiriam para a pesquisa, dado seu envolvimento com o tema e com o fenômeno pesquisado. Procuramos incluir nas entrevistas todos(as) os(as) envolvidos(as) a que tivéssemos acesso, justificando assim nossa escolha exatamente pela sua disponibilidade e pelo nosso alcance, no decorrer da pesquisa de campo. Para contatarmos os(as) entrevistados(as), partimos das informações fornecidas por uma profissional da UTFPR participante da elaboração do Edital, chegando aos demais profissionais da mesma instituição também envolvidos, assim como à profissional do Departamento de Prevenção de DST/AIDS, do Ministério da Saúde, que idealizou a premiação e igualmente participou da construção do Edital. Esta última colocou-nos em contato com as profissionais do SPE participantes do processo. À parte deste grupo, com informações obtidas na rede mundial de computadores, contatamos um dos integrantes da coordenação do projeto vencedor, o qual também foi entrevistado.

3.2.2.1 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas entre setembro e outubro de 2009. A sequência em que ocorreram foi determinada pela disponibilidade tanto dos entrevistados quanto nossa, considerando-se horários e localização de realização de cada uma delas.

Dessa forma, a primeira entrevista foi realizada com um dos professores coordenadores da equipe vencedora do projeto, na sede do Instituto Federal de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis. A segunda realizou-se com um dos representantes da UTFPR, no Campus Curitiba, no Paraná. O entrevistado representou a instituição na composição do Edital, e também participou da comissão julgadora das propostas. Além disso, por ocasião da entrevista, fazia parte da equipe técnica responsável pela validação do protótipo.

A terceira entrevista foi realizada com uma representante do Departamento de Prevenção de DST/AIDS, responsável pela concepção do Edital de premiação, enquanto a quarta entrevista direcionou-se a duas componentes do programa SPE. Cabe ressaltar que partiu das próprias representantes do SPE o pedido de que ambas pudessem responder a uma única entrevista, ao mesmo tempo. Este pedido

foi acatado e as entrevistas deste bloco efetivaram-se na sede do Ministério da Saúde, em Brasília, no Distrito Federal.

Tanto a quinta quanto a sexta entrevistas tiveram lugar novamente no Campus Curitiba da UTFPR, e foram realizadas com representantes dessa instituição na elaboração do Edital de premiação.

Os contatos com cada um dos entrevistados contou com a receptividade e a cooperação dos mesmos, não havendo dificuldades em termos de acesso.

Considerando-se as particularidades das atribuições e do envolvimento de cada um dos(as) entrevistados(as) com o projeto e o tipo de informação que poderia ser obtida com as diferentes entrevistas, elaboramos roteiros diversificados³¹, ainda que se tenha mantido no escopo de todas elas, o tema central da pesquisa. Tais roteiros deram um tom de flexibilidade a cada entrevista, sendo que em alguns casos todas as questões foram utilizadas, enquanto em outros, apenas parte destas, e tendo havido ainda a possibilidade de inclusão de novas questões, formuladas com base no próprio desenrolar das entrevistas.

A seguir, inserimos um quadro com o objetivo de fornecer as siglas que serão utilizadas na exposição dos resultados da pesquisa, considerando-se o perfil dos entrevistados acima mencionados:

Sujeito	Participação	Sigla
Representante do Departamento de Prevenção de DST/AIDS do MS	Idealização da premiação Elaboração do Edital	S1
Representante do SPE	Elaboração do Edital	S2
Representante do SPE	Elaboração do Edital	S3
Representante da UTFPR	Elaboração do Edital, respondendo pelo quesito pedagógico	S4
Representante da UTFPR	Elaboração do Edital, respondendo pelo quesito de divulgação da premiação	S5
Representante da UTFPR	Elaboração do Edital, respondendo pelo quesito técnico Composição da comissão julgadora Acompanhamento da adequação técnica do protótipo	S6
Professor coordenador de proposta ao Edital	Elaboração da proposta classificada em primeiro lugar na premiação	S7

³¹ Os roteiros encontram-se como apêndices, ao final desta dissertação, tal qual foram elaborados inicialmente.

3.2.2.2 Categorias de análise

Partindo-se das informações obtidas com o conjunto das entrevistas e considerando-se a centralidade do tema sexualidade na pesquisa, foram definidas como categorias de análise a própria sexualidade, o corpo enquanto sua instância concreta de expressão e as relações de gênero como pano de fundo da experimentação da sexualidade.

Tais categorias mostraram-se particularmente interconectadas, ainda que “[...] o corpo, o gênero e a sexualidade não se constituem como temas no interior dos quais se deva buscar o consenso. Ao contrário, eles envolvem disputa de valores, de poder, de tipos de comportamento legitimados, de normas e de verdades.” (MEYER; SOARES, 2008, p. 12). Estas verdades são foco de questionamento de uma abordagem crítica, que não pretende levantar a bandeira de uma outra “verdade” que substitua a que está posta: o que se questiona e critica são “[...] as relações de poder, que incitam indivíduos a ser e viver de determinada maneira e não de outras, a pensar e a sentir determinadas coisas e não outras, a consumir certos tipos de produtos e não outros.” (MEYER; SOARES, 2008, p. 16).

A relação empreendida entre o aporte teórico e a pesquisa de campo permitiu-nos vislumbrar, por meio da pesquisa bibliográfica, as representações de sexualidade, corpo e relações de gênero ao longo da História recente e, com base nas entrevistas realizadas, verificar a presença de antigas e novas representações sobre as mesmas temáticas no projeto pesquisado.

3.2.2.3 Subcategorias de análise

A abordagem crítica que buscamos manter durante toda a pesquisa, levou-nos ao desdobramento das categorias de análise em subcategorias, baseando-nos nas representações de sexualidade, corpo e relações de gênero encontradas.

O conceito de representações sociais pareceu-nos adequado nesta etapa da pesquisa, dado que nossa sociedade tem empreendido constantes negociações sobre o tema sexualidade. A sexualidade, ora assunto tabu, ora função fisiológica e

emocional e, neste sentido, tão estranha quanto familiar a cada um de nós, requer que desenvolvamos representações, exatamente no sentido proposto por Moscovici (2003, p. 55):

[...] as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato torna-se concreto e quase normal [...] as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não-usual apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados.

Longe de pretendermos esgotar o assunto, a intenção foi a de encontrar elementos para um início de reflexão. Dessa forma, foram definidas como subcategorias: vulnerabilidade e risco, tabu, transformação da realidade a respeito da sexualidade; sobre o corpo, instância de contenção da sexualidade e meio de identificação com a própria sexualidade; em referência às relações de gênero, equidade.

3.2.3 Análise de informações da mídia

Partindo de ferramentas de pesquisa na rede mundial de computadores, focalizamos nossa atenção em boletins epidemiológicos e de estatísticas em saúde pública, e em notícias a respeito do tema sexualidade na escola. No caso destas últimas, levantamos especialmente notícias sobre o projeto pesquisado, bem como sobre as reações de diferentes instâncias sociais frente ao mesmo.

A intenção de coletar dados estatísticos e epidemiológicos foi verificar, na prática, a situação de vulnerabilidade e risco em que se encontram adolescentes frente à experimentação de sua sexualidade genital, dados estes que corroboram a necessidade de que sejam constantemente desenvolvidas novas tecnologias a serviço da orientação da sexualidade nas escolas. Os dados coletados e expostos neste trabalho fundamentam a realização de nossa pesquisa, pois não é por outro motivo senão a situação atual em que se encontra a sexualidade e em especial a sexualidade dos(as) adolescentes, que as políticas públicas voltadas à educação,

neste âmbito, não somente devem ser aplicadas, mas previa e constantemente avaliadas.

Já as notícias sobre iniciativas em termos de orientação à sexualidade nas escolas e os impactos causados na sociedade em que estas escolas se inserem partiu do objetivo de encontrar as negociações a respeito do tema sexualidade que resultam em representações. Ao analisar estas negociações, encontramos as restrições impostas pela sociedade que circunda o ambiente escolar em abordar a sexualidade de seus(suas) alunos(as) e as correspondentes concessões que as políticas públicas obrigam-se a fazer, muitas vezes comprometendo a essência das propostas educativas que elaboram.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa que empreendemos para esta dissertação focalizaram os vínculos existentes entre sexualidade, corpo e relações de gênero. O papel dos resultados nessa pesquisa, assim como em outras, é o de interconectar os dados coletados às teorias que compõe seu referencial, conferindo-lhe realidade, da mesma forma que este referencial fornece uma base de sustentação para os dados. Assim, os dados demonstram na prática o que inicialmente a teoria propôs.

No caso específico do projeto estudado nesta pesquisa, os resultados demonstraram, como se verá a seguir, que, podendo ser tanto o artefato quanto o projeto educativo considerados como tecnologias, há que se concordar com Winner ([199-], p. 1) quando afirma: “[...] o que importa não é a tecnologia mesma, mas o sistema social ou econômico no qual se insere.”³² O autor sugere a necessidade de que se focalize, acerca da tecnologia, “[...] as circunstâncias sociais de seu desenvolvimento, emprego e uso” (WINNER, [199-], p. 1).³³ Tal atitude corresponde a transcender a tecnologia em si mesma.

[...] “tecnologias” são os modos de ordenar nosso mundo. Muitas invenções e sistemas técnicos importantes em nossa vida cotidiana compreendem a possibilidade de ordenar a atividade humana de diversas maneiras. Conscientemente ou não, deliberada ou inadvertidamente, as sociedades elegem estruturas para as tecnologias que têm influência sobre como irão trabalhar as pessoas, como se comunicam, como viajam, como consomem... ao longo de toda sua vida. (WINNER, [199-], p. 5).³⁴

4.1 REPRESENTAÇÕES DE SEXUALIDADE, CORPO E RELAÇÕES DE GÊNERO INFERIDAS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Os resultados da pesquisa, tendo por base a análise de conteúdo das entrevistas, demonstram o cenário sócio-político-econômico em que se insere a necessidade de desenvolvimento das tecnologias estudadas – dispensadores e

³² Traduzido de capítulo em versão espanhola da publicação original abaixo referenciada: WINNER, Langdon. Do artifacts have politics? In: MACKENZIE, Donald; WAJCMAN, Judy (Eds.). **The social shaping of technology**. 2ª ed. Philadelphia: Open University Press, 1999. p. 28-40.

³³ Idem.

³⁴ Idem.

projeto pedagógico – bem como respondem pelas representações que tais tecnologias alçam em torno dos temas sexualidade, corpo e relações de gênero. Em outras palavras, refletem, dentro dos limites de seu alcance, quais as circunstâncias em que projeto desta monta torna-se útil, desenvolve-se e é posto em movimento, em ação.

4.1.1 Sexualidade

Ainda que Foucault (1988) tenha transformado a certeza da repressão histórica da sexualidade em não mais que uma hipótese repressiva, tal como descrito na fundamentação teórica dessa dissertação, e que Reich (1983, 1985) tenha creditado à retomada da autorregulação desta função o fundamento para o estabelecimento e a manutenção da saúde, ambos “[...] convergem em torno da hipótese de que a sexualidade moderna foi objeto de uma progressiva e sistemática repressão nas sociedades burguesas [...]” (MARTINS, [200-], p. 37).

Em se tratando das representações sobre a sexualidade, presentes na pesquisa teórica e de campo que empreendemos, é possível identificar a **sexualidade** como sinônimo de **vulnerabilidade e risco**, especialmente entre adolescentes, até mesmo porque ainda guarda o estigma de tema **tabu**. Por outro lado, as representações demonstram que a sexualidade também pode ser vista como **oportunidade de transformação da realidade**.

É possível que afirmemos que tais representações sobre a sexualidade são compatíveis com as ideias constantes em todo o referencial teórico desenvolvido. Exatamente por ter sido controlada, ainda que não propriamente reprimida, a sexualidade é um tema que ainda gera constrangimentos, e exatamente por assim o ser, impõe-se sobre todos nós uma situação de perigo eminente, presente quando nossa experimentação da sexualidade desconecta-se da informação, do conhecimento e da responsabilidade. Por outro lado, justamente porque a informação nos está acessível, e porque é possível transformá-la em conhecimento de maneira a sermos responsáveis e cidadãos quando se trata do exercício desta função vital, é que ela também pode nos endereçar a uma desejável mudança individual e social.

4.1.1.1 A sexualidade como sinônimo de vulnerabilidade e risco

É possível inferir, por meio das palavras dos entrevistados, que a sexualidade e especialmente sua experimentação na fase da adolescência, quando a genitalidade entra em ação, não pode ser negligenciada e muito menos negada por quem se responsabiliza por sua educação. Negando ou negligenciando a sexualidade, reforçamos a situação de vulnerabilidade e risco em que se encontram os(as) adolescentes:

- ✓ “[...] hoje os jovens são os maiores acometidos pela infecção do HIV. Então, não adiantava só trabalhar num projeto ou nos espaços onde você mobilizasse o uso do preservativo, mas a gente queria integrar o sistema de educação e privilegiar a escola como um espaço de construção dos saberes e da informação, do acesso ao... principalmente ao preservativo, não é?
[...] [segundo] os nossos dados de notificação de AIDS [...] 11,4% são homens na idade de 13 a 24 anos e [...] a infecção [...] do HIV, a transmissão, é sexual, [...] a principal via de infecção da epidemia como um todo é mais de 70%. Então a gente tem que tomar como referência medidas de políticas públicas. Isso é uma política pública. Pode não agradar todo mundo, mas é uma política pública [...] dirigida para essa parcela da população que são adolescentes.” (S1)

Interdição, inexistência, mutismo. Estas palavras traduzem as atitudes recorrentes sobre a sexualidade ao longo da História, segundo Foucault (1988). Que outras atitudes, se não estas, permitiriam que ainda hoje as pessoas coloquem-se em risco por vivenciar sua sexualidade? Neste sentido, há uma clara continuidade entre a forma pela qual a sociedade negociou e negocia este tema, representando-o: sem o alcance de uma suficiente familiaridade com o mesmo, sem simplesmente lhe garantir a naturalidade que Reich (1983; 1986; 1988a; 1988b) reconheceu ter-lhe sido subtraída.

- ✓ “[...] a gente tem que dar a oportunidade, independente [...] das questões de preconceito e tudo mais, a gente tem que dar oportunidade a todo mundo de se utilizar desse dispositivo. E não colocar a cabeça dentro da terra e dizer que os adolescentes, por exemplo, não estão iniciando a sua atividade sexual precocemente... é uma grande mentira. 10% dos partos do SUS estão entre 10 e 19 anos. É importante, então, a gente, quando a gente trabalha com prevenção, a gente trabalha com evidências, não é? E evidências, às vezes, elas são de dados de execução do próprio Sistema de Saúde ou de pesquisas comportamentais que a gente faz, ou de dados epidemiológicos. Enfim, a gente se baseia nestas questões para servir de alerta para a construção da política pública. Então, nas nossas pesquisas comportamentais, os jovens estão iniciando a sua sexualidade muito mais precocemente. O

índice é alto de gravidez na adolescência. Então não dá para você ficar isolado, não é?” (S1)³⁵

- ✓ *“[...] os indicadores do Ministério da Saúde mostravam claramente que dentre as várias frentes de atuação do Departamento de DST/AIDS, [...] a gravidez entre adolescentes, que... cuja curva estava ascendente, não é?... [...] o Ministério da Saúde brasileiro é o maior comprador de preservativos do mundo... se eles fazem isso, se eles distribuem os preservativos para os Postos de Saúde, para várias organizações, ONGs, etc., visando fazer com que esses preservativos cheguem aos... às populações de risco, entre as quais os, ‘a’ adolescente e ‘o’ adolescente, por que é que a gravidez estava com uma curva crescente, não é? [...] o que não dá é para preterir um adolescente ou colocar [...] um tapume e dizer, ‘olha, isso não existe’. Isso está lá e o que tem que fazer é com que ele [o adolescente] incorpore isso, que ele enxergue que é melhor ele prevenir do que, do que... uma gravidez indesejada, do que uma doença que realmente vai me limitar no meu futuro.” (S6)*

Assim como os dados epidemiológicos sobre DST, os dados estatísticos sobre gravidez precoce e indesejada³⁶ demonstram o distanciamento entre informação e conhecimento de que somos todos(as) herdeiros(as).

- ✓ *“[...] a gente chegou num consenso [...] ‘Ah, eu tenho meus princípios, vamos dizer, os meus valores, as minhas opiniões, mas a gente tem que tratar a saúde de uma forma que isso... é um problema de saúde’, não é? Não posso agora deixar de ver ou de me envolver, de ter o acesso, tem que trabalhar. Os jovens, eles tem que trabalhar, se ele tem a opção de querer ou não querer, não é? A gente chegou nesse consenso: para trabalhar nesse projeto tem que ter essa questão de poder [no sentido de ter escolha]... a gente não quer incentivar nada...” (S7)*

³⁵ A respeito desta fala, há que se inserir uma observação: nela, a sexualidade é tratada como sinônimo de genitalidade, cuja experiência é apenas uma parte do que a sexualidade como um todo pode ser ao longo do ciclo da vida, tal como demonstramos pelos aportes teóricos efetuados na primeira parte da dissertação. Sem dúvida, quando se trata de estudar um dispositivo de preservativos masculinos, estamos falando de uma sexualidade que se focaliza na genitalidade. Também sabemos que, senso comum, o termo sexualidade é de fato utilizado como sinônimo de genitalidade, e que pouca ou nenhuma relação se faz com o impulso que direciona o organismo ao prazer também por meio de outros tipos de experiência.

Seria completamente cabível que questionássemos, então, a restrição que um dispensador de preservativos masculinos poderia impor à sexualidade, tendendo a remeter à genitalidade, à sexualidade como experiência perigosa e ainda à facilitação do acesso aos preservativos mais a meninos que a meninas, contribuindo, dessa forma, para uma exclusão destas últimas em relação ao acesso ao insumo. No entanto, por outro lado, temos que considerar, em primeiro lugar, que de fato há uma situação de saúde pública a ser combatida, traduzida pelas estatísticas em torno de gravidez precoce e indesejada e adoecimento em função da experimentação da **genitalidade** na adolescência. Em segundo lugar, é preciso que tenhamos em conta que o preservativo masculino ainda é muito mais aceito e utilizado que o feminino, especialmente entre adolescentes. Daí não ser possível ainda, por ora, a dispensação de preservativos femininos nas circunstâncias propostas pelo projeto pesquisado.

Assim, cabe-nos registrar que entendemos este projeto como um passo, mas não como toda a caminhada que é necessária para que a sexualidade possa vir a ser verdadeiramente orientada nas escolas. Esperemos que tal caminhada venha mesmo a se realizar...

³⁶ Dados epidemiológicos e estatísticos fazem parte da próxima seção, a saber, de “Análise de informações na mídia”, à página 123.

Se a Orientação Sexual, por meio do projeto que estudamos ou de qualquer outro projeto já em execução, alcançar o objetivo de prover o(a) adolescente da posse sobre seu corpo e sua sexualidade, estarão garantidos os direitos sexuais que, conforme Furlani (2005), podem estar na base de iniciativas dessa natureza.

4.1.1.2 O tema sexualidade como tabu

A ausência de espontaneidade e mesmo a presença de dificuldades na comunicação em torno da sexualidade é reconhecidamente um aspecto presente entre os(as) adolescentes e os serviços de referência, tanto em saúde quanto em educação, tal como exposto em alguns trechos das entrevistas realizadas:

- ✓ *“Então, na verdade, a gente criou um fato concreto que era o dispensador, para tirar também da gaveta do diretor, ou do controle dos diretores ou dos professores, o poder de centralizar também esse insumo, no sentido de realmente ter a disponibilidade desse insumo [...] para o adolescente dentro da escola, no contexto da escola. Muitas vezes, os pais acham que formar o indivíduo no sentido de entender a sexualidade, é restringi-lo da vivência da sua sexualidade, e que isso, pode ser na concepção isolada, garante muita coisa, mas não garante nada, entendeu? [...] Então, a gente tem que pensar muito: qual o papel da escola, qual o papel da família, qual o papel [...] da sociedade? [...] todos nós temos grande responsabilidade. Não se exclui o papel da escola no sentido de navegar sobre o conhecimento da sexualidade.” (S1)*

É tarefa da escola, assim como o é da família, ir além de uma abordagem higienista da sexualidade, encarando-a e debatendo-a como direito e como experiência que pode promover a emancipação das pessoas (FURLANI, 2005).

- ✓ *“[...] a gente já preconiza: a questão da articulação como o serviço de saúde e a preparação do serviço de saúde para o acolhimento desse jovem quando ele vai buscar o preservativo, porque **a gente tem “n” situações de não garantia a esse direito...**” (S2)*
- ✓ *“[...] a ideia [do projeto] é tornar menos burocrático, não é? Então partindo disso é que a gente fala em facilitar o acesso, principalmente para adolescentes, **jovens que ficam constrangidos de ir no serviço de saúde, no posto de saúde da sua comunidade...**” (S3)*
- ✓ *“[...] já existiam programas nas escolas de... de distribuição de preservativos masculinos e parece que não estava funcionando... por ser um programa que ficava na mão de pessoas, não é?... [...] às vezes era com a orientadora, às vezes era com a diretora da escola, não é? Então **como é que o adolescente vai chegar ‘ah, me dá o preservativo.’** [...] realmente era complicado deixar na mão de alguém.” (S4)*

- ✓ “Então eles fizeram um trabalho de campo, [...] e verificaram que, infelizmente, apesar de distribuir os preservativos pelos Postos de Saúde, nos Postos de Saúde havia [...] **‘olha, não, você não tem vez aqui, não, não tem preservativo para você’**, para a população que mais precisava de preservativo na época. Então, [...] o insumo estava ali, o Ministério já comprava o insumo, o problema é que o insumo não estava chegando para quem precisava...” (S6)
- ✓ “[...] nós até fizemos uma pesquisa no início do projeto com as áreas de prevenção municipal, do estado [...] então tinha muito que era o **receio de ir conversar com as enfermeiras, ou ir no posto de saúde** [...] trabalhar com os jovens, e eles conversam entre eles, não é? Ou seja, os próprios jovens que trabalhavam na equipe sabiam... assim... a maior forma... a melhor... uma das melhores formas de se trabalhar é: o jovem conversa com o jovem. Não adianta, naquela idade, coisa assim, ele... **‘Ah, aquele lá é meu professor, então, por que ele, agora, vai me ensinar nesse ponto?’**, não é?” (S7)

Nos recortes de falas acima, os grifos demonstram a unanimidade, na percepção dos entrevistados, do distanciamento entre jovens e escola, jovens e serviços de atendimento à saúde a respeito da sexualidade. Conforme buscamos demonstrar no referencial teórico, muito os(as) adolescentes “sabem” sobre relacionar-se sexualmente, mas pouco “compreendem” sobre a maturidade emocional que o ato envolve, dado que quase não há interlocutores responsivos a com eles e elas discutir a respeito de forma eficiente.

Por isso, ainda que se tenha manifestado permanentemente, nas entrevistas, o desejo de que o projeto alcance seus objetivos, as dificuldades que se apresentam e/ou se apresentarão à sua implementação foram reconhecidos.

- ✓ “[...] tudo é tabu, não é? Quando você fala em sexualidade, parece que é proibido falar, não é? Parece que é proibido dizer claramente dentro da escola.” (S1)
- ✓ “[...] um veículo de comunicação fez uma pesquisa online para saber ‘Você é a favor? Você é contra?’ Então, o pessoal... deu as suas opiniões, a gente percebeu assim... [...] Foram, foram... foram mais desfavoráveis...” (S7)

4.1.1.3 A sexualidade em seu potencial de transformação da realidade

Outro aspecto observado foi a circunscrição da experimentação da sexualidade como ato que requer responsabilidade, podendo então, aliando-se sexualidade e responsabilidade, aproximar-se de um exercício de cidadania.

Tal correlação, entretanto, não é encarada como óbvia ou como se constituindo numa expectativa natural no que tange ao comportamento dos(as) adolescentes, necessitando de dispositivos específicos para que se alcance ou se desperte esse senso de responsabilidade. Isso pode ser igualmente observado em trechos das entrevistas realizadas.

- ✓ *“Vamos dialogar. Vamos dialogar, como? Vamos ter que colocar um tema transversal que se chama sexualidade, saúde sexual e reprodutiva, dentro da escola. Por que? Porque nós queremos uma geração melhor. É esse o conceito, não é? ... de cidadania. [...] antes de mais nada, a gente pensa em cidadania... direitos, não é? [...] o que nós precisamos construir? Uma geração melhor, uma geração mais informada, uma geração que tome uma atitude de acordo com o conhecimento que ela tem. [...] as pessoas podem até se infectar, mas [...] se tiveram a oportunidade de se informar, de adquirir conhecimento, não só a informação, mas conhecimento e conseguir, na verdade, tomar uma atitude... nós não queremos mudar o comportamento de ninguém, não é? Ninguém muda comportamento de ninguém. Mas se você dá conhecimento, se você dá informação, se você faz o indivíduo pensar ele vai ter uma [...] mudança de atitude... ele vai ser um sujeito melhor nessa sociedade, ele vai poder contribuir não só para si, mas para com o outro também. Então o objetivo maior da gente é esse: é uma sociedade melhor. Com informação, mas não só com informação... porque a gente direciona as campanhas, e elas trabalham no sentido de informar, não de levar conhecimento. O conhecimento, ele está na formação do sujeito.” (S1)*
- ✓ *“[...] não só o dispensador, mas também, junto com ele, um programa didático ou didático-pedagógico, vamos dizer assim que mudasse um pouco a mentalidade ou que tentasse mudar de tal forma que não ficasse simplesmente na máquina propriamente dita, não é?” (S5)*
- ✓ *“Então, sempre foi uma diretriz, desde o início, desde a primeira reunião, isso estava muito claro [...] não bastava ter só o equipamento; teria que ter todo o suporte pedagógico. Material de divulgação, material de convencimento [...]” (S6)*
- ✓ *“[...] a gente vai criar uma [...] responsabilidade no uso do preservativo, para que não seja [...] ‘está lá a máquina e você usa’, não é? Então, vai ter seminários, oficinas, capacitação, tanto dos docentes quanto dos alunos [...] a gente se preocupou muito nessa questão [...]: de um lado está a máquina, o dispositivo, o equipamento, mas ele nunca estava sozinho; antes dele chegar tem que ter toda uma política de conscientização na escola” (S7)*

Acrescentamos, com segurança, a respeito dos recortes acima, que somente será possível alcançar o que se preconiza, se perante a sexualidade for desenvolvida uma atitude positiva (REICH, 1986). Esta atitude, exposta no referencial teórico, é garantida por – e, ao mesmo tempo, também é pré-requisito para que se garanta – autorregulação, satisfação sexual e autoafirmação saudável por meio da sexualidade.

Por esse motivo, a conscientização a respeito da sexualidade foi demonstrada, por meio das entrevistas, como uma conquista a ser efetuada não somente com os(as) adolescentes usuários dos dispensadores, mas também como a ser fundamentalmente elaborada com seus interlocutores: educadores(as) – professores(as) e familiares – e componentes de outras instituições sociais:

- ✓ *“Vamos criar um dispensador e pôr em movimento a escola e a sociedade a conversar sobre esse fato [...], porque sempre houve um bloqueio muito grande em disponibilizar o insumo. Falar sobre DST/AIDS e sexualidade até que não era tanto tabu. Mas dar o acesso ao preservativo era um tabu, porque os pais acham que a gente está provocando o desejo do sexo e tudo mais. Então a gente começou a criar essa polêmica através de um produto. Vamos criar uma polêmica mesmo, vamos discutir amplamente com a sociedade, vamos ver o que a sociedade pensa, o que os pais pensam, o que a escola pensa, e o que o governo pensa do que é ter disponibilizado o preservativo na escola.
[...] você cria o fato. O fato... se você deixar de criar o fato, você não caminha. Então, assim, cria-se o fato. E dentro do fato você vai lutando por aquilo que você acha e vai consolidando a questão... em parceria com a sociedade civil, com o governo, com o setor privado, enfim... você tem que consolidar aquilo que você pensa. E não dá para se consolidar falando sozinho, para você mesmo. [...] A gente sempre cria um fato para você pôr todo mundo num diálogo democrático. Então, o que a gente queria, mesmo que não saísse o melhor produto [...] que [...] não saia [...]... vai acontecer e vai sair, mas mesmo que não saia o melhor produto, a gente já conseguiu o nosso objetivo, que era colocar em questão, dentro da questão da educação e da saúde, o que se pensa sobre a disponibilidade do preservativo no âmbito da escola. [...] E aí a gente vai limpando as arestas e dando governabilidade para essa questão no entendimento de toda essa sociedade. Isso é que é fundamental.
[...] a gente não quer só que ele [o adolescente] pegue [o preservativo], não é? Se ele está tendo uma vida sexualmente ativa, ele precisa ter acompanhamento também do profissional de saúde e tudo mais.
[...] essa ligação entre família e escola é muito importante. Hoje a gente vê inúmeras polêmicas nesse sentido, onde a família quer que a escola assuma um papel que não é o papel da escola, e a escola quer que a família também assuma um papel que não é da família. Então, assim, a gente tem que diferenciar: o que é o papel da família e o que é o papel da escola? A família tem um monte de questões, não é?... é ética, de formação, da sua família... isso tem uma importância, mas não exclui o papel fundamental da escola, que é trazer o conhecimento. E vice-versa. [...] um complementa o outro. Então, não é negar o que é papel de um o que é papel da outra... [...] um tem que complementar com o outro.” (S1)*
- ✓ *“[...] a gente estabeleceu que isso seria rediscutido com a comunidade local, com a escola... não é um projeto... não pode ser um projeto pedagógico único para o Brasil; ele tem que ser um projeto que seja rediscutido com a comunidade: com o adolescente, com o jovem, com o professor, com os familiares...” (S2)*
- ✓ *“[...] a gente tinha preparado: seminário para os alunos, seminário para os professores, seminário para os pais, ou até para a comunidade [...]. Só, talvez, tratando dos jovens não era o ponto... isso era o ponto*

principal, não é? Mas algumas variáveis do entorno também, que também vão afetar [...] barram o processo.” (S7)

A conquista pretendida que se pode inferir dos recortes acima certamente são complexas e paulatinas, e novamente, cabe frisar, depende de uma mudança de atitude em relação à sexualidade. Em outras palavras, depende de uma ruptura consistente para com antigas representações de sexualidade presentes em nossa sociedade. Esta, recorrentemente, ainda não se mostra disponível e mesmo pronta para tal mudança.

No entanto, recortes das entrevistas demonstraram que mesmo que os interlocutores dos(as) adolescentes mantenham opinião contrária à implementação do projeto, este necessita ser implementado:

- ✓ *“O que a gente quer, é uma sociedade saudável, com qualidade de vida. Esse é o primeiro foco. A gente não gostaria de ter pessoas com a doença. A gente tem que tomar conta é da saúde; é isso que é o compromisso do governo. Se a via de transmissão principal é sexual, nós temos que fazer... e se existe um dispositivo necessário e que pode impedir a transmissão da doença, é esse: o papel da saúde pública. O [...] Estado é [...] laico e não vai discutir [...] o que a religião pensa ou deixa de pensar. Nós não vamos entrar nesse mérito. Eles vão continuar tendo a opinião deles e o Estado vai continuar dirigindo suas ações de política pública. Por quê? Tem dados concretos, fatos concretos, e precisa se aprimorar dentro dessas certezas. A gente espera que muita coisa possa mudar dentro da concepção [...] do âmbito religioso. para que mais tarde não haja um arrependimento no sentido de não ter contribuído, no sentido da humanidade, que [...] um simples [...] favorecimento ao uso do preservativo poderia contribuir por demais no controle da infecção, no sentido da saúde da humanidade. Então, [...] acho que cada um tem o seu tempo... se você for ver, mesmo o foco da religião, muita coisa [...] mudou [...]. Tem um lado da religião [...] que não admite ainda muitas mudanças, mas mesmo dentro desse [...] segmento já existem quebras, dentro do próprio âmbito religioso, já existe quem aceita e quem não aceita, já existe... já está meio fragmentada essa questão. E um dia, vai ter que se tomar uma decisão em relação a isso. Mas como o Estado é laico, o Estado continua direcionando suas questões e ainda continua dizendo que o uso do preservativo é a melhor prevenção.” (S1)*
- ✓ *“Os setores conservadores da sociedade são contra a disponibilização do preservativo, não é? A Igreja, com sua argumentação... pertinente para o ponto de vista deles, não é? Alguns desses setores também que não sejam vinculados a alguma organização [...] reagiram fortemente contra [...] a disponibilização do preservativo para adolescentes. Agora, eu acho que a gente tem que disponibilizar, a gente tem que de alguma maneira estar fornecendo o recurso para o aluno [...], para o adolescente.” (S6)*

Não se pretende, todavia, impor o projeto às escolas, mas sim, abrir o precedente para que ele seja requerido por estas, que deverão então, cada uma a seu turno, trabalhar para dirimir as resistências das comunidades em que se

inserir. Esta premissa apresentou-se nas entrevistas, demonstrando que se parte do pressuposto de que, além de se esperar uma conscientização a partir do projeto, é desejável que haja uma consciência anterior, no sentido de reconhecer a necessidade de envolvimento da comunidade escolar na busca de solução para problemas reais. Aí estaria, de fato, constituído um terreno fértil para a transformação da realidade:

- ✓ *[o projeto] “[...] vem já com [...] um arcabouço escrito, mas ele vai se adaptar de acordo com a realidade da escola, o contexto da escola, a necessidade dos alunos dentro dessa escola. Ele pode sofrer todas as adaptações [...] e aí, nessa validação, é que ele se transforma de acordo com a realidade da escola.” (S1)*

Uma convicção demonstrada pelas entrevistas foi a da preservação da oportunidade de escolha dos(as) adolescentes frente à sexualidade, uma vez desenvolvida uma conscientização destes(as) jovens a respeito do tema, bem como uma cultura do uso do preservativo masculino entre essa população e também uma cooperação de seus interlocutores neste sentido.

- ✓ *“[...] Cada um com seus princípios éticos, morais, suas convicções [...] o projeto, ele não queria nem atingir ninguém, não é? [...] simplesmente ser uma opção [...] na teoria do dano menor. Nesse sentido, a gente sempre se preocupou: ter acesso, ter possibilidade, quem... quem deseja, quem tem a necessidade, vamos dizer assim, tem a opção, não é? ... de conseguir o acesso ao preservativo e às orientações. Assim, [...] não é só o acesso ao preservativo: isso talvez não vai surtir tanto efeito quanto a conscientização, ali, dos jovens...” (S7)*

Partindo-se dos trechos de entrevistas citados acima, é possível reconhecermos a sexualidade como herdeira de todo um esforço de controle que se empreendeu e se empreende sobre a mesma, como delatado por Freud (1987), Foucault (1988) e Reich (1988a). Dada a perda de sua funcionalidade e de sua espontaneidade e reconhecendo-se que estas perdas acarretaram, historicamente e também na contemporaneidade, numa situação de vulnerabilidade, a medida educativa proposta pelo projeto, como medida preventiva em saúde, justifica-se. A sexualidade, segundo essa proposta, também pode vir a ser o meio de elaboração de uma atitude mais consciente e responsável em relação à vida e à saúde. Assim, é possível que de uma medida, por ora, paliativa, as instituições sociais envolvidas no projeto caminhem em direção a esforços preventivos, em que a sexualidade possa ocupar o centro de um amplo e profícuo debate.

Alinhando-se um diálogo entre diferentes instâncias da sociedade e permitindo a expressão e a experimentação da sexualidade por parte da população jovem, conquistas são aguardadas. É provável que em se trilhando inicialmente o caminho proposto por projetos como o estudado nesta pesquisa, a sexualidade possa ser retomada, como propôs Reich (1983) como uma função autorregulada, e então, futuramente, tornar-se possível a expressão do organismo humano como naturalmente voltado à autopreservação e ao prazer (LOWEN, 2005).

4.1.2 Corpo

Como abordamos na fundamentação teórica desta dissertação, o corpo é a instância concreta que experimenta o mundo e, em contato com seu entorno, experimenta a si mesmo. Inclui-se aí a vivência da própria sexualidade. Dado que a sexualidade, como demonstrado também pela fundamentação teórica, e pela representação a ela conferida pelos dados de pesquisa coletados, é uma função historicamente controlada, também o corpo perde sua naturalidade ao se deparar com esse “tema”, que se lhe tornou estranho.

As representações de corpo que transpareceram nas entrevistas colocam-no em dois lados opostos: como a **instância que contém a sexualidade**, e que, ao mesmo tempo também pode **facilitar a identificação com a própria sexualidade**.

4.1.2.1 O corpo como instância de contenção da sexualidade

Alguns trechos das entrevistas, prevendo como será a interação entre os(as) adolescentes e o aparato tecnológico que se compõe como objeto de investigação dessa pesquisa – o dispensador de preservativo – demonstram o recorrente reflexo da contenção da sexualidade já no próprio corpo, enquanto representante da cultura em que se insere (REICH, 1985; 1995).

- ✓ “[...] a gente ficou pensando aonde que ela [a máquina] seria colocada [...]. Como torná-la visível sem torná-la ‘escrachada’ [...] e também não tão escondida que ninguém conseguisse chegar, não é?” (S4)
- ✓ “[...] a questão de [...] onde instalar [...] as equipes já teriam que finalizar, [...] este equipamento não pode ficar dentro de uma sala do diretor, não vamos esconder...’ Por outro lado, também, se deixar do lado de fora do pátio, vai vandalizar... Então, buscar esse equilíbrio, não é?” (S6)
- ✓ “[...] uma pergunta engraçada, que alguns dos meus alunos, foram para Brasília, num congresso de jovens, de juventude, em 2008, daí eles fizeram, após a premiação, fizeram uma pesquisa. Então uma pergunta era: ‘Onde vocês gostariam de ter essa máquina?’ Acho que deu 90% [...] que era no banheiro, porque todo mundo vê aquela máquina, escondida...
[...] o receio [...] é bem presente [...], mesmo nos jovens, digamos assim... a máquina no corredor, as meninas: ‘Ah, não vou pegar no corredor, vou ficar com vergonha’. Os meninos também falavam isso.” (S7)

4.1.2.2 O corpo como meio de identificação com a própria sexualidade

Foi também relatada nas entrevistas a necessidade de se criar uma conexão entre os dispensadores de preservativos e os(as) próprios(as) jovens usuários, por meio do investimento em uma identidade visual compatível, geradora de identificação:

- ✓ “[...] conversando com o Ministério da Educação, aí chegamos até a Secretaria responsável, que falou assim ‘olha, nós temos as escolas de tecnologia, poderíamos construir com as escolas de tecnologia e colocar esse pessoal para pensar’. Seria um produto genuinamente brasileiro, criado a partir de [...] alunos [...] com a orientação e a coordenação dos seus professores... [...] Criaria de aluno para aluno, não é?” (S1)
- ✓ “O Ministério da Saúde havia feito compras por encomenda de alguns dispensadores ao redor do mundo. Esses dispensadores foram trazidos para o Ministério da Saúde para uma condição de teste. Então o pessoal deixava numa entrada, lá, ‘pegue aqui seu preservativo’ e tal, para que todos fossem testados. E esses dispensadores não tinham, entre aspas, a cara de um dispensador para ser colocado numa escola. Então a ideia [...] era de que, através de prêmios de inovação tecnológica, com envolvimento de alunos da rede de ensino tecnológico, envolvendo jovens, adolescentes, estudantes de diversas áreas, a gente conseguisse conceber um produto que tivesse uma identidade e que os usuários [...] deste produto, tivessem uma noção de pertencimento, de que eles... [...] por que eu vou destruir isso aqui se dá para usar; isso aqui se... foram colegas meus que desenvolveram esse produto aqui... [...] esse produto é bacana’, ele tem [...] uma identidade mesmo, uma identificação com o produto, não é? Então a ideia foi [...] essa, de [...] fazer um produto com tecnologia nacional, mais facilmente ‘espalhável’ pelas escolas, não é?”

Na realidade, o objetivo principal [...] era envolver o pessoal da rede tecnológica, de diversas formações – mecânica, elétrica, eletrônica, design, etc. – [...] e tentar fazer com que esse produto tivesse uma cara [...] dessas pessoas que seriam usuários do produto. Então, aquela ideia de pertencer, não é? De fazer com que houvesse uma identidade: '[...] bacana... bacana essa forma'... ou 'bacana esse, essa, esse grafismo...', 'olha, transmite uma ideia legal', 'essa marca é interessante', etc., não é? 'Esse jeito de dispensar é inovador'. [...] Lançar o desafio... os alunos nessa [...] faixa etária gostam de desafios [...]. Então, o objetivo foi esse [...]: envolver o pessoal da rede tecnológica, porque tinham a competência em desenvolvimento de produto, e, ao mesmo tempo, que seriam adolescentes, jovens, que poderiam então oferecer essa contribuição no sentido de descobrir qual é essa fórmula mágica que faria com que os alunos não se sentissem constrangidos de usar, as universidades, ou escolas públicas não se sentissem constrangidas em instalar... Então... a gente várias vezes... brincou, assim 'Mas, [...] e se os alunos propuserem a forma de um pênis, o que vai acontecer?', não é? Eu falei 'olha, [...] nós não podemos limitar a criatividade nesse momento aqui'." (S6)

- ✓ *"[...] a gente teve a preocupação de criar interesse nos jovens, então, usar muita coisa interativa, o projeto da máquina, o design dela, também, chamar bem a atenção, não uma coisa que fosse escondida, como a gente viu na Europa ou coisa assim, que as máquinas são pretas, escuras, num canto lá... [...] tem que ter muito apelo do jovem, um design arrojado e... começar a quebrar um pouco [...] esse preconceito [...] pelo uso. Então, o foco mesmo era em preparar o terreno: por um lado, uma capacitação, por outro lado, uma máquina que fosse atrativa. A tecnologia atrai os jovens, a forma, o design atrai os jovens." (S7)*

A representação de corpo nos trechos acima citados centralizam, sobretudo, a interação entre adolescentes e dispensadores até mesmo no espaço físico, demonstrando a apreensão primeira do mundo, com seus valores e ideias, por meio do corpo. A representação que se depreende das entrevistas demonstra a interconexão entre a sexualidade e sua instância concreta – o corpo –, por um lado, e o ambiente em que o(a) jovem se insere, por outro. No entanto, assim como desenvolvemos no referencial teórico, esta interconexão, que deveria dar-se naturalmente (REICH, 1983), não é óbvia em uma sociedade que controlou e controla a sexualidade (FOUCAULT, 1988). Esta é mais uma das conquistas a ser empreendida quando se pretende que a abordagem da sexualidade na escola forme cidadãos e cidadãos, críticos e autocríticos e, sobretudo, livres (FURLANI, 2005).

4.1.3 Relações de gênero

Segundo o marco teórico que nos norteou nesta pesquisa, relações entre gêneros estão fortemente demarcadas pela diferença, pela divisão, pela hierarquização. Ao longo da História, características objetivamente observadas nos corpos masculino e feminino serviram para justificar a suposição de uma superioridade de homens sobre mulheres, negando a ambos particularidades. Estas, por seu turno, quando respeitadas, possibilitam interconexões entre homens e mulheres e um igualitário direito sobre seus próprios corpos, sobre sua sexualidade e sobre sua ação.

Nas entrevistas realizadas, a **equidade** surgiu como principal representação das relações de gênero. Entendemos, pelo termo equidade, um acesso comum e imparcial a direitos e um compromisso homogêneo para com deveres, respeitando-se particularidades. Frente ao projeto pesquisado, pensar a equidade significa analisar de que forma um dispensador de preservativos masculinos garante direitos sexuais de acesso ao insumo, de maneira equivalente, a meninos e meninas na faixa etária da adolescência.

4.1.3.1 Equidade nas relações de gênero

O fato de o projeto pesquisado focalizar um dispensador de preservativos masculinos e de o mesmo ser disponibilizado, assim como a proposta pedagógica que se lhe acompanha, tanto a adolescentes do sexo feminino quanto do sexo masculino trouxe à tona, nas entrevistas, a expectativa de que sua apreensão seja uniforme, quiçá oportunizando um sentido de equidade entre meninos e meninas.

✓ *[o projeto será absorvido] “Pelos dois lados, positivamente, eles vão absorver... acho que as meninas, hoje, já mudaram muito seu comportamento, não é? Tem uma preparação maior, uma conscientização melhor, mesmo onde faltam recursos, em periferias, nas regiões mais remotas, aí, a gente percebe, a informação hoje está tendo uma velocidade muito grande.” (S6)*

✓ *“[...] nunca a gente pensou em meninos ou meninas, sempre foi nos jovens [...] tanto para meninos quanto para meninas terem acesso, não*

é? [...] pelo que a gente percebeu [...] não haveria uma predominância de sexo [...]: o dispensador está no corredor [...] da escola... 'Ah, só os meninos vão pegar' ou, e 'As meninas não vão pegar'... Pelo que a gente notou na pesquisa [...] o receio [...] era uniforme, [...]. Não era mais fácil para os meninos acessarem... tanto que eles levantaram essa questão, que perguntava aonde, e tanto um sexo quanto o outro: 'No banheiro, num lugar escondido'. [...] e daí a gente notou a necessidade de quebrar isso, de 'Não, a gente não vai focar no banheiro', [...] tem que criar isso, tem que ter acesso. Guardando as proporções, mas, tem uma máquina de chocolate, no corredor, então poderia ter uma máquina de preservativos.'" (S7)

Uma vez que os preservativos masculinos são, hoje, o insumo mais amplamente disponibilizado pelas instâncias públicas a título de método contraceptivo, em termos de impacto e de apreensão do projeto estudado pela presente pesquisa, não são esperadas diferenças entre gêneros, considerando-se igualitários tanto possíveis impedimentos quanto potencialidades na experimentação da sexualidade entre meninas e meninos. Em termos das potencialidades, esta representação demonstrou estar ligada fortemente ao desejo de que o projeto passe por um processo eficiente de apropriação pela população a que se destina, independentemente de que se trate de adolescentes de sexo masculino ou feminino. Vale frisar as ideias de potencialidade e desejo presentes nessa representação: posto que a experiência concreta da instalação dos dispensadores e de sua circunscrição em uma proposta pedagógica ainda não se tornou uma realidade, cabe-nos ainda esperar que ela possa vir a contribuir para dirimir diferenças de acesso à saúde entre mulheres e homens, meninas e meninos em sua adolescência.

Sabemos que há discursos, processos, ações e até mesmo objetos carregados de conceitos a respeito do que é feminino e masculino em nossa sociedade (MEYER, 2007). Sabemos igualmente que esta carga foi historicamente constituída (LAQUEUR, 2001; BOURDIEU, 1995), vindo a fazer parte da cultura e determinando como mulheres e homens devem ser e se comportar. Tudo isto foi extensivamente abordado em nosso referencial teórico, a ponto de, nesse momento, darmos-nos o direito de questionar o quanto a dispensação de preservativos masculinos pode trazer à tona uma sexualidade que favorece mais o acesso à saúde aos adolescentes (meninos) que às adolescentes (meninas).

Ainda assim, considerando-se o desejo presente nos recortes de discursos citados acima e a possibilidade deste estender-se e se transformar em boas práticas

em torno da orientação da sexualidade, demarcada pela consciência, mantemos acesa a esperança.

Os direitos sexuais dispõem a favor da tomada de decisões autônomas de qualquer pessoa sobre a sua própria sexualidade. Tais escolhas incluem saúde e reprodução, questões que são diretamente afetadas pelo acesso e pelo uso de métodos como o preservativo masculino. Mais uma vez, resgatamos aqui a noção de uma atitude positiva frente à sexualidade (REICH, 1983; 1986) – intenção de vários projetos federais de Orientação Sexual e também desejo nosso – mediante a qual a autonomia (frente ao próprio corpo, frente à própria sexualidade) e a equidade (na relação entre gêneros) são simplesmente consequências.

Neste sentido, reconhecemos que ainda necessitamos avançar na maneira como representamos a sexualidade, a fim de recuperá-la como natural, para que então as representações que se lhe subjazem – e entre estas, a noção de equidade entre gêneros – tornem-se também acessíveis, reais e transformadoras.

4.2 ANÁLISE DE INFORMAÇÕES DA MÍDIA

Como parte da pesquisa que desenvolvemos, e justificando-se por nosso interesse no tema sexualidade e em seu desdobramento no âmbito da educação, foram coletados dados estatísticos e epidemiológicos que revelam a atual situação de vulnerabilidade e risco dos(as) adolescentes brasileiros(as). Tais dados, embora estejam colocados após a pesquisa de campo, como dito anteriormente justificam completamente tanto o projeto governamental pesquisado, quanto a própria pesquisa que empreendemos, em seu cunho avaliativo.

Foram também acessadas matérias de cunho jornalístico a respeito de que esforços estão sendo feitos, especialmente no Brasil, a título de Orientação Sexual. Como contraponto, o recente modelo de Educação Sexual inglês recebeu destaque. Junto destes esforços, lançamos mão das repercussões no meio social, focalizando impasses e críticas frequentes e recorrentes sobre os mesmos.

Vale ressaltar que as fontes de muitos dos dados que virão a seguir foram, como mencionado, notícias, as quais frequentemente acessamos por meio da rede mundial de computadores. Estas informações estão intercaladas com inserções do

referencial teórico utilizado, dando continuidade à construção já efetuada na primeira parte da dissertação.

Optamos por continuar utilizando a ideia de diálogo entre escola e sexualidade, tal como o fizemos no referencial teórico, para denominar os próximos subcapítulos e, sobretudo, ilustrar como compreendemos a aproximação entre as iniciativas pedagógicas e os(as) adolescentes.

4.2.1 Torre de Babel: quando sexualidade e escola falam línguas diversas...

Historicamente, a escola tem dupla função em relação à sexualidade das crianças: encaminhá-la ao padrão considerado “normal” (heterossexual) e, ao mesmo tempo, contê-la, para que se adie sua experimentação para a vida adulta, como é o “correto” que aconteça sob o ponto de vista de uma parte da sociedade.

Para conter a sexualidade das crianças, a vigilância sobre estas é redobrada. O resultado não é a supressão da sexualidade, mas a perda de sua espontaneidade.

As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política. (LOURO, 2007b, p. 27).

Exatamente por isso, ainda que a Educação Sexual tenha evoluído de assunto apenas admitido no âmbito da escola para um tema transversal como Orientação Sexual, a sexualidade, em si, continua a surpreender vez por outra, dentro e fora dos espaços escolares, em especial pelas reações que causa a alunos(as) e a educadores(as).

Em 2009, em alguns estados brasileiros, e incluindo-se o Paraná, desenrolou-se uma série de críticas e proibições a obras literárias selecionadas pelo Programa Nacional das Bibliotecas Escolares (PNBE) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Considerou-se que algumas das obras selecionadas para o ensino médio continham “pornografia” e, na cidade de União da Vitória, no Paraná, um diretor de escola (e também vereador), num ato classificado como censura e descrito como “[...] onda de caça a obras literárias [...]” (SIMAS; DUARTE, 2009), determinou o

recolhimento do material na escola sob sua responsabilidade, mesmo não sendo esse o caminho legal a ser trilhado e mesmo considerando-se que os livros haviam sido aprovados para alunos(as) a partir de 14 anos de idade (EDUCAÇÃO sexual, 2009). Em seguida, o diretor também acionou o Ministério Público para retirar os livros das demais escolas da cidade. “O erotismo presente no conto traz termos classificados pelo vereador como ‘pouca vergonha’.” (SIMAS; DUARTE, 2009). O ato se repetiu em outras localidades, mas talvez os livros tivessem passado despercebidos não fosse o elevado número de empréstimos feitos pelos(as) alunos(as) desde que haviam chegado à escola e de reservas antecipadas em escolas em que o material não chegou a ser disponibilizado. Cabe questionar o porquê de tamanho interesse, ainda mais quando é possível que vislumbremos que “Dentro da escola, a interdição às manifestações do erotismo permanece mais rigorosa do que as que pesam sobre as expressões de hostilidade.” (PINTO, 1997, p. 43).

Nitidamente, a repressão da sexualidade e a oposição a esta empreendem esforços contrários, e, ao mesmo tempo, também paralelos, tal como descrito por Foucault (1988).

O fato de que a escola transmite informações biológicas sobre o sexo, não é novo. Muito embora o processo de inclusão do tema na escola tenha sido lento, difícil e controverso, os resultados ainda não são conclusivos, e estão longe de se caracterizarem como eficientes. Da obrigação de uma abordagem mínima à informação cada vez mais detalhada e complexa oferecida nas disciplinas de Ciências e Biologia, era de se esperar que o(a) jovem, ao completar o ensino médio, tivesse domínio sobre essa informação tal qual o tem sobre outras informações “lógicas” que utiliza no dia a dia. Assim, Sayão, R. (1997, p. 98) questiona “[...] o que acontece com as informações, preciosas para a vida prática dos jovens, sobre o corpo, no que diz respeito à sexualidade?” e prossegue “Por que esta geração, que é, talvez, a que mais dados tem sobre o corpo, o aparelho genital e o seu funcionamento, abriu um espaço enorme entre o saber e o agir?” (SAYÃO, R. 1997, p. 99). A hipótese de Sayão, R. (1997, p. 99) é a de que se tem negligenciado “[...] o reconhecimento do interlocutor a quem se dirige a informação.” O(A) adolescente precisa ser visto em sua maturação sexual fisiológica, bem como em sua exposição a excitações sexuais internas e externas, como um sujeito que quer viver e se expressar.

A prática saudável da sexualidade supõe a conjunção de vários fatores: o funcionamento do corpo, os valores sociais, éticos e morais do meio social em que vive a pessoa, as leis culturais e a estrutura psíquica. Assim, as informações puramente orgânicas, adquiridas nas aulas de biologia, por exemplo, dizem sempre respeito ao corpo de um sujeito teórico, objeto de estudo das ciências, anônimo portanto: que não vive, não tem história, não deseja, não fala, não sofre, nem vive a angústia de crescer. Jamais serão utilizadas pelos jovens em sua vida sexual concreta. (SAYÃO, R., 1997, p. 100).

Assim, mais um exemplo das consequências de uma Educação Sexual deficitária é exatamente aquele que justifica que constantemente novas estratégias educacionais estejam sendo desenvolvidas e experimentadas. Diz respeito à própria situação de vulnerabilidade e, por vezes, de risco social, dos(as) adolescentes.

No Brasil, antes dos 15 anos, 14% das jovens brasileiras tornam-se mães (CAVALCANTI, [2008?]). Por todo o Brasil, 80,3% do total de internações de jovens por meio do Sistema Único de Saúde (SUS) têm como motivação a gravidez, o parto e o puerpério.

Partindo-se da estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2000, *apud* Silva e Rossi, [2008?]), do final do século XX, de que a população brasileira era composta por 36 milhões de adolescentes, chega-se aos dados do Ministério da Saúde (MS) que apontam que um milhão de jovens mulheres, com menos de 20 anos, vinham engravidando anualmente naquele momento, contrariando a tendência de todas as demais faixas etárias de apresentar um decréscimo nas taxas de fecundidade. O próprio MS reconhecia a gravidade desta situação perante uma estatística crescente nos últimos anos da década de 90: “Esta realidade, de origem multicausal, revela deficiências na implementação de políticas públicas, exigindo um movimento do governo e da sociedade para promover a saúde e o desenvolvimento da juventude.” (GRAVIDEZ na adolescência, [199-]).

Já em 2007, este número havia sido reduzido quase que pela metade, e continuou diminuindo nos anos subsequentes (GRAVIDEZ, [200-]). “[...] a taxa de adolescentes grávidas entre 15 e 19 anos vem diminuindo desde 1999 e chegou, em 2003, a patamares menores do que os verificados no início da década passada.” (BRASIL, 2006b).

Embora possa se creditar às ações governamentais responsabilidade por esta diminuição, considerando então que a informação está alcançando de maneira mais efetiva essa parcela da população, também é possível que a gravidez na

adolescência venha decrescendo agora em conformidade com a diminuição geral da fecundidade das mulheres.

É fato que tem crescido a precocidade com que relações sexuais vêm se estabelecendo entre adolescentes. Muitas vezes indesejada para essa faixa etária, a consequência imediata é a busca pelo aborto (DUARTE, 2008).

Quando se resgatam informações obtidas por meio de recenseamento, o que se encontra é que “[...] o número de mulheres acima de dez anos que tiveram filhos no Brasil aumentou de 49,32% para 60,8% entre 1970 e 2000.” (GOUVÊA, 2005). Tais números correspondem, assim, ao fato de que atualmente há “[...] três vezes mais garotas com menos de 15 anos grávidas que na década de 70 [...]” (BALLONE, 2003).

Somente nos dez anos anteriores ao ano 2000, a quantidade de meninas na faixa compreendida entre 10 e 14 anos cresceu em 93,7% (GOUVÊA, 2005).

O segundo maior aumento foi na faixa de 15 a 19 anos, 41,5%. As brasileiras estão tendo filhos mais cedo e a idade média das mulheres que foram mães pela primeira vez caiu de 22 anos, em 1991, para 21,6 anos, em 2000. Segundo o IBGE, 32,5% dos bebês nascidos em 1991 eram filhos de mães com idades entre 10 e 19 anos. (GOUVÊA, 2005).

No Paraná, 20,2% de crianças nascidas são filhas de mães adolescentes, sendo que tal fato “[...] afeta os indicadores de saúde materna e infantil, tanto por questões de estrutura psicológica, quanto fisiológica, exigidas para suportar a gravidez e a maternidade precoces” (SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. Departamento Regional do Estado do Paraná. (SESI-PR). Observatório Regional Base de Indicadores de Sustentabilidade (ORBIS), 2009).

Em âmbito nacional, a gravidez precoce acarreta em outros dois problemas: a evasão escolar e a mortalidade materna.

Das adolescentes brasileiras entre dez e 19 anos que não são mães, 80% estão na escola; enquanto isso, entre as que estão gerando ou já geraram uma criança, apenas duas entre dez prosseguem estudando, ou seja, o número alcança somente 20%.

Não raro, uma primeira gravidez, que muitas vezes já afasta a menina dos bancos escolares, segue-se a outras gestações posteriores. Embora os índices de uma segunda gravidez venham diminuindo, “[...] de acordo com a OMS, a chance de uma segunda gravidez em até três anos após a primeira gestação ainda é grande no país: de quase 40%.” (EDUCAÇÃO sexual, 2009).

Ao mesmo tempo, “[...] segundo a Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, em 2003 os abortos representaram 16% das mortes maternas de mulheres de 15 a 24 anos nas regiões mais pobres do país” e “[...] os números para as adolescentes que passam pelo SUS para corrigir sequelas de abortos malfeitos crescem a cada ano.” (SILVA; ROSSI, [2008?], p. 91).

É importante ressaltarmos que entre os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), traçados em 2000, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), para serem alcançados até 2015, encontra-se a intenção de redução da mortalidade materna.

No estado do Paraná, o alcance dos ODM foi antecipado para 2010. Dentre os oito, a redução da mortalidade materna é o único cuja perspectiva de realização não tem se concretizado e sobre o qual as expectativas não são otimistas. Da taxa de 75% de decréscimo na mortalidade materna desejada para se efetivar até o prazo final para alcance dos objetivos, alcançou-se localmente, em oito anos, 54,6%. Sendo assim, até o momento atual, a realização desse objetivo não aconteceu, e talvez nem mesmo mais cinco anos sejam suficientes para que se concretize. (SESI-PR..., 2009).

Os possíveis déficits na transformação em conhecimento da informação oferecida aos(às) jovens sobre a sexualidade também se revelam nas estatísticas sobre a contaminação de adolescentes pelo vírus HIV, em todo o mundo e também no Brasil e especificamente no estado do Paraná: em 2007, da estimativa média de 33,2 milhões de pessoas vivendo com HIV no mundo, 2,5 milhões tinham menos de 15 anos. Este número era de 1,5 milhão em 2001 (UNITED NATIONS (UN). Joint United Nations Programme on HIV/AIDS (UNAIDS). World Health Organization (WHO), 2007), o que se traduz, então, em um crescimento superior a 60%. Só em 2006, 40% dos novos casos registrados foram de pessoas entre 15 e 24 anos (UN..., 2006, *apud* Fialho, [2008?]). “Todos os dias, cerca de 6.800 pessoas são infectadas por HIV e 5.700 morrem de AIDS, principalmente em função do inadequado acesso aos serviços de prevenção e tratamento ao HIV.” (UN..., 2007, p. 4).

No Brasil, o “[...] Programa Nacional de DST/AIDS, [...] revelou a existência de 55.060 infectados de zero a 24 anos, representando 15,2% dos casos notificados no período de 1980 a junho de 2004. Na faixa etária de 13 a 24 anos, a via sexual foi a principal forma de transmissão.” (FIALHO, [2008?], p. 94-95).

Em 2007, especificamente entre os 13 e os 24 anos de idade, eram 54.965 os casos de infecção por HIV, o que levou os órgãos competentes a incluírem um novo bloco temático, voltado a esse assunto, no Boletim Epidemiológico nacional publicado regularmente. Tal Boletim revela ainda que 80% dos casos de infecção por HIV notificados entre 2000 e 2006 faziam parte da faixa etária acima mencionada – 13 a 24 anos de idade.

Outro dado importante é que desde “[...] 1998 houve inversão da razão de sexo dos casos de AIDS em jovens de 13 a 19 anos, tendo por referência a totalidade dos casos do Brasil em que o sexo masculino predomina.” Em 2005, havia seis homens jovens infectados para cada dez jovens mulheres na mesma condição, sendo que a transmissão, entre as meninas, ocorreu predominantemente em relações heterossexuais (BRASIL, 2007b, p. 4).

Nas notícias mais recentemente divulgadas, que constituem os dados do Boletim Epidemiológico de 2009,

Mesmo com a estabilização da enfermidade, que ainda não tem cura e mata quase 12 mil pessoas por ano no país – em 2008 foram 11.523 óbitos –, o Departamento de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), AIDS e Hepatites Virais no Ministério da Saúde está preocupado com o crescimento de casos da doença nas regiões Norte e Sul, entre as meninas de 13 a 19 anos, os jovens bissexuais e homossexuais na faixa etária de 13 a 24 anos e as pessoas acima de 40 anos. (BRASIL, 2009a).

Atualmente, ainda que já tenha havido decréscimo na relação entre o número de meninas e meninos portadores de HIV entre 13 e 19 anos de idade – oito meninos para dez meninas – a proporção permanece indicando a prevalência da infecção no sexo feminino em relação a 2005. Em função disso, alcançar a conscientização de meninas tornou-se prioridade na campanha de prevenção da AIDS no carnaval de 2010 (BRASIL, 2009b).

Na avaliação do médico especialista em jovens Ricardo Azevedo, os adolescentes têm informações sobre as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e a AIDS, porém a juventude atual não viveu o início da epidemia, e como hoje, apesar da AIDS ainda matar muitas pessoas, há tratamento, a doença foi um pouco esquecida. (MARTINS, 2010).

Assim, é mais frequente entre as meninas o temor de uma gravidez não desejada que da infecção e do adoecimento, o que as leva frequentemente a não optarem pela utilização do preservativo em suas relações sexuais: “[...] 33,6% das adolescentes, entre 13 e 24 anos, não usam preservativos em relações casuais.” (BRASIL, 2009, *apud* MARTINS, 2010).

“Um dos maiores fatores de exposição ao HIV e às DST para adolescentes do sexo feminino (em todas as camadas sociais) é o início precoce da atividade sexual.” (FIALHO, [2008?], p. 96). Nas quatro décadas mais recentes, a idade de iniciação sexual das meninas decresceu em cinco anos e em um ano e meio entre os meninos (ABDO, 2006, *apud* FIALHO, [(2008?)]). Ao mesmo tempo, em todas as faixas etárias, o sexo casual cresceu 134% entre 2004 e 2008. Em contrapartida, o uso do preservativo, segundo os dados de 2008, em relações sexuais eventuais diminuiu em 10% comparado a um montante que alcançava, já em 2004, o restrito percentual de 51,6% (FAVRETTO, 2009). Comparativamente, “[...] 63,8% dos homens se protegeram usando camisinha [...], enquanto 57,6% delas [ou seja, das mulheres] disseram ter feito o mesmo.” (FAVRETTO, 2009, p. 7).

No Paraná, entre os 15 e 19 anos de idade, os percentuais de infecção pelo HIV no início da década de 90 representavam 5,7% do total, sendo 1,7% em meninas e 4% em meninos. Em 2007, assim como em todas as faixas etárias no estado, a incidência total havia diminuído. No entanto, dos 2,29% de jovens entre 15 e 19 anos infectados, a inversão na proporção entre os sexos repetia-se, seguindo a tendência nacional: 1,82% no sexo feminino e 0,47% no masculino. Tal resultado implica que 79,5% de jovens infectados pelo HIV são meninas.

Ainda que gravidez precoce e DST/AIDS façam referência a um dos três pilares sobre os quais a Orientação Sexual se apoie, revelando a situação de vulnerabilidade e risco social de adolescentes, lado a lado com as questões de corpo e relações de gênero, é fato o problema de política de saúde que acarretam. Diante deste fato, já não é uma alternativa falar sobre a sexualidade na escola; é mister que esta se pronuncie.

Os dados divulgados pela Secretaria do Estado da Saúde [no Paraná], nos últimos anos, vem se repetindo: então, a feminização da AIDS, com a infecção das mulheres mais jovens, e também os altos índices de gravidez na adolescência, [que acarretam principalmente em] evasão escolar. É o papel da escola, a tarefa da escola, a função social da escola discutir isso para tentar diminuir essas taxas de gravidez na adolescência, de feminização da AIDS e de evasão escolar. (BRUNETTO, 2009).

Mesmo assim, uma observação é pertinente: muitos dos esforços em termos de Educação e/ou Orientação Sexual têm enfatizado os riscos da experimentação da sexualidade, deixando de focalizar as oportunidades que esta mesma sexualidade proporciona. O cuidado perante essa ameaça acarreta no risco de que a Educação e a Orientação Sexual venha a recorrer ao científico, ao biológico e a

estes se restrinja. Mais além, que, em função disso, a sexualidade, tratada em sala de aula, concretize “[...] uma série de dualismos: salutar/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc.” (LOURO, 2008, p. 133). Enfim, o alerta é para que iniciativas voltadas à prevenção de doenças como a AIDS, e da gravidez precoce, no âmbito da Orientação Sexual, sejam encaradas em sua potencial produção de uma concepção do sexo como perigo, e tão somente como perigo.

A confusão e a ansiedade presentes na reação ao HIV e à AIDS demonstram a confusão e a ansiedade crescentes em relação ao corpo e à sexualidade (SONTAG, 2007). “Ela [a AIDS] tem sido apresentada como uma terrível advertência sobre os efeitos da revolução sexual.” (WEEKS, 2007, p. 38). E é aí que repousa o perigo de como se educa para a sexualidade em tempos de vulnerabilidade.

4.2.2 Sexualidade e escola esforçam-se para dialogar e então... ressurgem a família e outras instâncias sociais...

Muito embora gravidez na adolescência e DST sejam ambas questões a serem abordadas com a máxima atenção pelas políticas públicas, e as quais fazem parte deste trabalho dada a dimensão que ocupam no panorama de vulnerabilidade da juventude brasileira, a orientação da sexualidade, conforme pretendemos contextualizá-la aqui, inclui preparar meninas e meninos para realizar escolhas seguras, compatíveis com sua saúde física e emocional, e também englobar o bem estar e o prazer como consequências da vivência da sexualidade, de forma a garantir direitos sexuais e reprodutivos.

Nenhum desses temas deveria estar isolado quando se pretende orientar a sexualidade na escola. Igualmente, não deveria ser de admirar que tal orientação fosse levada a cabo do início ao final da escolarização, respeitando-se a particularidade de cada faixa etária no que concerne à sexualidade.

No entanto, as famílias não raro mostram-se resistentes frente aos esforços empreendidos em termos de Orientação Sexual, tanto no país, quanto no exterior. Em outras palavras, as ações em direção à orientação da sexualidade justificam-se, seja pelos dados estatísticos, seja quando se considera os papéis individual e social

da experimentação segura da sexualidade do ponto de vista psicológico. Ainda assim, são questionados e sofrem oposição.

Por exemplo, ao final do ano de 2008, na cidade de São José do Rio Preto, no interior paulista, o pai de uma menina de 12 anos, aluna da 7ª série, protestou contra o uso de um pênis de borracha em uma aula sobre contracepção. Baseado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o pai, que também é pedagogo e professor, buscou subsídios para entrar com uma representação contra a ação educativa no Ministério Público, além de, por conta própria, distribuir panfletos de protesto na porta da escola. Sua alegação, de que o objeto é pornográfico e de que ele não foi comunicado sobre o conteúdo da aula, para aprová-lo ou não, contrapôs-se à afirmação da dirigente regional de ensino sobre o decréscimo significativo – 59% – de gestações na adolescência, conquistado desde que a rede estadual de ensino da cidade aderiu ao programa governamental de Orientação Sexual (PAI protesta contra uso de kit de educação sexual, 2008).

As críticas reincidentem sempre sobre a precocidade de se ensinar crianças e jovens sobre sexualidade, o que acabaria por estimulá-las à prática do sexo antes do momento desejado e – importante ressaltarmos nesse caso –, pré-determinado pelos adultos.

Reflexo dessa preocupação está, por exemplo, nas palavras de uma mãe, respondendo a respeito dos livros³⁷ que geraram polêmica no Paraná e em outros estados brasileiros no ano de 2009: “Eles [crianças e adolescentes] vão querer, na verdade, a teoria e a prática, não é? Eles vão querer por em prática aquilo que eles estão vendo no livro e isso é preocupante demais para a gente que é mãe.” (EDUCAÇÃO sexual, 2009).

Assim também são as percepções de pais e mães entrevistados em um programa de TV no início de 2010, quando questionados a respeito de uma possível transposição, para as escolas brasileiras, da recente normatização inglesa sobre Educação Sexual (CRIANÇAS devem receber educação sexual aos 7 anos?, 2010).

Seguindo as diretrizes de uma nova legislação, no ano de 2009, as instâncias governamentais da Inglaterra estabeleceram o tópico “Educação Sexual” como parte de uma disciplina denominada Educação Pessoal, Social e de Saúde, sob a sigla inglesa PSHE, que será norma para escolas primárias e secundárias

³⁷ Relatamos o ocorrido com os livros nas páginas 124 e 125 deste capítulo.

(correspondentes aos ensinos fundamental e médio brasileiros). A iniciar em 2011, a Educação Sexual formal das crianças deve se dar, na Inglaterra, a partir dos cinco anos de idade, estendendo-se obrigatoriamente até os 16 anos. Para além das noções biológicas básicas, crianças e adolescentes ingleses serão orientados sobre sexo no contexto dos relacionamentos, incluindo-se o casamento homossexual, bem como sobre aborto e divórcio. A intenção é que as crianças e os(as) adolescentes possam desenvolver suficiente discernimento para se proteger da pedofilia e para, no momento adequado, praticarem sexo seguro, permanecendo saudáveis e em segurança.

Um novo currículo para escolas primárias incluirá ensinar às crianças de cinco anos de idade sobre diferentes tipos de relacionamentos, como administrar emoções e sobre mudanças físicas na infância. Aos nove anos, os alunos aprenderão sobre “mudanças físicas e emocionais que sobrevêm à medida que crescem e se aproximam da puberdade”, e, aos 11 anos, sobre reprodução e compreensão de seus sentimentos ao entrarem na puberdade. (CURTIS, 2009a, tradução nossa).

Antes dessa determinação governamental, somente fundamentos de reprodução e contracepção eram ensinados nas aulas de Ciências na Inglaterra.

A revisão [governamental] tem sido geralmente bem recebida por especialistas e ativistas que creditam à pobreza da educação sexual nas escolas do Reino Unido parte da responsabilidade dos altos índices de gravidez na adolescência na Grã-Bretanha. Dado que uma grande proporção de adolescentes é sexualmente ativa na idade de 16 anos, muitos também sentem que é melhor e mais realista dar à população jovem a informação apropriada para ajudá-la a tomar decisões a respeito de suas vidas pessoais. (SEX education interruptus, 2009, tradução nossa).

O assunto é bastante controverso mesmo na Inglaterra, especialmente porque escolas religiosas são livres para ensinarem que sexo fora do casamento, homossexualidade e contracepção são errados, assim como os pais e mães têm o direito de impedir a frequência de seus filhos menores de 15 anos às aulas de Educação Sexual, responsabilizando-se, neste caso eles próprios, na melhor das hipóteses, por esse tipo de instrução.

Cabe dizer que a nova lei inglesa determina também que a partir de 15 anos, a Educação Sexual será compulsória. No entanto, a liberdade de enquadrar a Educação Sexual em determinados valores religiosos, bem como a opção parental por restringir tal educação às crianças e adolescentes menores de 15 anos, implica segundo algumas opiniões, em negação do direito a uma educação completa e com a garantia da apresentação imparcial de perspectivas diversas como coadjuvantes

para a formação de opinião (CURTIS, 2009b; COPSON, 2009). “[...] nós precisamos ser honestos com os jovens, não lhes negar o conhecimento da variedade completa da sexualidade humana que existe na realidade, com a qual encontrarão e na qual se engajarão no mundo fora da escola [...]” (COPSON, 2009, tradução nossa).

Independentemente das críticas já formuladas na Inglaterra, contra ou a favor da nova legislação, ou mesmo buscando proteger alguns de seus princípios da adaptação permitida às escolas religiosas e da ação familiar, alguns pais e mães, no Brasil, manifestaram-se, de antemão, contrários à iniciativa, caso a mesma normatização fosse virtualmente adotada no país (CRIANÇAS devem receber educação sexual aos 7 anos?, 2010). Um pai afirmou que “A idade certa seria 12 ou 13 anos. É quando as crianças começam a ter maturidade para entender o que isso [a sexualidade] significa.” (CRIANÇAS devem receber educação sexual aos 7 anos?, 2010), enquanto uma mãe falou “Eu acho que é muito precoce colocar para uma criança de sete anos assuntos [relativos à sexualidade] que ela tem que amadurecer mais para poder absorver.”³⁸ (CRIANÇAS devem receber educação sexual aos 7 anos?, 2010).

Cabe questionar, perante as reações precedentes, o nível de informação que as famílias tem tido a respeito da Orientação Sexual fornecida nas escolas brasileiras e de sua compreensão a respeito. Qual a possibilidade – ou impossibilidade – de diálogo entre familiares e escola, por iniciativa dos primeiros e também da segunda? Tal questionamento é cabível pelo fato de que no país todo, a Orientação Sexual é tema transversal no ensino fundamental, como já mencionamos, há mais de uma década. Isso significa que, no Brasil, prevê-se que professores e professoras devem estar preparados(as) para responder, de maneira clara e objetiva, a questões formuladas por alunos e alunas sobre sexualidade, durante todos os nove anos da educação fundamental e que, nas séries posteriores, as escolas podem aderir aos programas do SPE, dando continuidade à orientação da sexualidade. Portanto, guardadas as diferenças metodológicas e na concretização de projetos nacionais e de outros países, como a Inglaterra, também

³⁸ A reportagem utilizada nesta parte do texto divulgou a previsão do início da educação sexual na Inglaterra, segundo a nova legislação, como sendo sete anos de idade. No entanto, as reportagens na própria Inglaterra mencionam cinco anos a idade de início da educação sexual. As reportagens inglesas especificam a diferenciação de assuntos sobre o tema sexualidade a serem abordados em cada faixa etária, dos cinco aos 16 anos, tendo sido os assuntos relatados em conjunto pela reportagem brasileira, abrangendo o período entre sete e 11 anos.

às crianças e jovens brasileiros(as) destinam-se políticas públicas em relação ao tema sexualidade.

Frequentemente, também outras instâncias sociais, para além da família, subestimando a força da sexualidade, sobre ela procuram impor o silêncio. A justificativa pode repousar em palavras como as de um eminente líder da Igreja Católica no Brasil, a respeito de políticas públicas a favor da Educação Sexual e, cabe dizer, considerando somente uma parte dos esforços empreendidos nesse campo, como se esta compusesse o total: “Favorecer uma educação, para quê? Para estimular a precocidade da criança, do adolescente, como no caso da camisinha. Será que isso é educativo? Isso é mau educativo, isso é mau informativo, é induzir todos à promiscuidade.” (MAJELLA, 2007).

Fato é que, à revelia das críticas, e considerando-se a laicidade do Estado, no Brasil, as políticas públicas continuam procurando cumprir-se no âmbito da escola, em prol de uma Orientação Sexual. Cumprem essa função os PCN, o SPE e também iniciativas locais, incluindo-se não governamentais. É o caso da Secretaria de Saúde da Prefeitura Municipal de Curitiba, a qual, desde o ano de 2005, utiliza um ônibus para atender escolas das redes municipal e estadual de ensino, e também outras instituições sociais como igrejas, empresas, etc., para “[...] ir onde o adolescente está, levando conhecimentos sobre saúde sexual e reprodutiva, drogadicção, gravidez, através de jogos educativos [...]” (CORDELINI, 2009).

É preciso uma mudança de comportamento sobre a saúde sexual e reprodutiva. Os meninos e as meninas, eles precisam entender que não basta ter a camisinha, não basta ter o anticoncepcional na unidade de saúde, a escola informar, a mídia informar... mas é preciso que eles aprendam a ter coragem de fazer escolhas legais, responsáveis [...] e assumir as responsabilidades sobre a escolha. (CORDELINI, 2009).

Certamente tais escolhas não são feitas sem uma rede de apoio. Daí ser bastante comum que tais redes se formem por iniciativa dos(as) próprios(as) adolescentes, para além do espaço escolar. Ainda tomando como referência o Paraná, encontra-se atuante o projeto “Juventude Ligada” da Organização não governamental Instituto de Defesa dos Direitos Humanos (IDDEHA). O projeto agrega adolescentes entre 14 e 19 anos e utiliza como meio de comunicação quatro formas de expressão do *hip hop* (grafite, *DJ*, *MCing*, *breakdance*), com o objetivo de multiplicar a informação sobre DST, HIV e AIDS em uma rede formada por jovens.

A multiplicação do conhecimento entre os(as) próprios(as) jovens, além de ser uma prática valorizada em Orientação Sexual, também comumente busca resolver o impasse a respeito de quem é a responsabilidade por esse tópico da educação: se da família ou da escola.

Dentre os projetos federais para tornar possível a comunicação a respeito da sexualidade no âmbito escolar, está aquele focalizado por nossa pesquisa de campo.

Desde que notícias a respeito da proposta de instalação de dispensadores de preservativos masculinos e implantação de projeto pedagógico em Orientação Sexual, ao qual o dispositivo está circunscrito, foram veiculadas, tanto a partir do Edital elaborado pelo SPE, pelo MS, pelas SETEC, pelas SECAD e pela UTFPR, em 2006 (BRASIL, 2006c), quanto por ocasião da premiação, em 2008, das propostas vencedoras, várias e intensas críticas voltaram-se a esta iniciativa, mais uma vez demonstrando a controvérsia em torno do tema sexualidade e também as discordâncias existentes entre iniciativas do governo, educadores(as) e sociedade civil.

Uma das críticas baseia-se na premissa de que a Educação Sexual é dever da família e não do Estado, cabendo a este último “[...] fornecer informações técnicas, e não [...] interferir nas escolhas.” (MÁQUINA de camisinha do governo gera controvérsia, 2007). Compara-se, nesta crítica, a sexualidade à religião, cujo ensino não é obrigação nas escolas.

Ainda considerando que a família tem papel soberano na Educação Sexual, questiona-se se será dado à família o direito de escolher entre educar crianças e adolescentes a respeito da sexualidade por meio dos dispensadores e da orientação, nas escolas, e outras medidas educativas (CIFUENTES, [200-]). Ademais, aponta-se que o recurso repassado pelo Estado a esta política é alto, e que deveria haver, ao invés disso, investimento em preparar outras instituições sociais – como a própria família – para a Educação Sexual (CIFUENTES, [200-]).

Outra preocupação que identificamos no conteúdo das críticas volta-se a uma possível banalização da sexualidade e à “[...] mera distribuição de preservativos.” (AGNELO, [200-]). A reivindicação, nesse caso, é a de “[...] enfatizar a dignidade e os valores da vida, da saúde e da sexualidade.” (AGNELO, [200-]), considerando-se que esta ênfase não tem sido dada e não faria parte da nova iniciativa.

Afirma-se também, de maneira crítica, a possibilidade de uma estimulação tão excessiva quanto precoce da sexualidade dos estudantes – crianças e adolescentes –, que serão atingidos pela instalação dos dispensadores (MÁQUINA de camisinha do governo gera controvérsia, 2007).

Já algumas críticas mais incisivas dizem que o projeto incentiva “[...] a vivência sexual, sem responsabilidade e compromisso” considerando o projeto como uma “[...] solução fácil, cômoda, rápida [e, além disso,] “[...] irresponsável [...]” para a questão da AIDS, que, ao contrário, deve-se enfrentar com “[...] remédios amargos [...]” (AQUINO, 2007), ao mesmo tempo em que coloca como equivalentes a prevenção da infecção por HIV e a terapêutica da doença.

Por fim, a abstinência sexual e a fidelidade são mencionadas como alternativas anteriores ao uso do preservativo, o qual seria, então, tão somente um último recurso (MÁQUINA de camisinha do governo gera controvérsia, 2007). Por esse motivo, dizem os críticos que mencionam essa justificativa, que a escola deveria dar ênfase à abstinência e à fidelidade, ao invés de divulgar o uso do preservativo.

Próximo ao prazo programado para implantação do projeto-piloto em escolas de Brasília (DF), Florianópolis (SC) e João Pessoa (PB), novamente os dispensadores foram notícia na mídia (ALUNOS discordam sobre distribuição de camisinhas em escolas, 2010). Dessa vez, alguns(mas) adolescentes foram inquiridos(as) a respeito, e as opiniões dividem-se. Alguns discordam que a escola seja o melhor local para a disponibilização dos preservativos masculinos, enquanto outros concordam. Os primeiros apontam os serviços de saúde como mais apropriados para este acesso. Já os segundos baseiam-se na facilidade de acesso ao preservativo que um dispensador na escola pode proporcionar, baseando-se em dois fatos: a frequência com que os(as) adolescentes estão na escola e a ausência de constrangimento que retirar o insumo de uma máquina propicia, se comparado à necessidade de interação pessoal. Fato é que, numa simulação com o dispensador e uma câmera escondida, mais da metade dos preservativos foram retirados pelos(as) adolescentes em uma escola catarinense.

Entre educadores(as) – pais e mães, professores(as) e outros(as) profissionais ligados à educação – as opiniões igualmente se dividem. Há quem perceba no projeto uma abertura ao diálogo, como um pai entrevistado na matéria: “Com certeza, pelo simples fato de chegar em casa contando a novidade, eu creio

que vai abrir uma discussão da família com os alunos. Isso vai provocar. Eu acho que vai vir dos filhos para com os pais, que na verdade deveria ser o contrário, dos pais para os filhos”. E há quem continue criticando o projeto, justificando a discordância por uma possível inadequada e precoce incitação ao início da vida sexual dos(as) adolescentes.

Reconhecemos em todas as críticas algumas características semelhantes ao que a própria instituição escolar, quando assume um caráter tradicional na transmissão (ou na negligência) de informações, imprime sobre a sexualidade. Tais características foram descritas como mitos por Silva e Soares (2007): heteronormatividade; ignorância como forma de proteção, sendo o conhecimento nocivo; imaturidade dos(as) jovens no que tange à definição de sua sexualidade; sexualidade como assunto íntimo que não deve ser abordado em foro social.

Enfim,

De vez em quando, os meios de comunicação e também certos setores da educação se alvoroçam com a ideia de trazer para o ensino básico a “educação sexual”, tendo em vista, quase sempre, finalidades muito precisas: evitar a gravidez precoce e as doenças sexualmente transmissíveis (DST)/AIDS. Pouco se fala em estudar as fases humanas de forma mais extensiva, transdisciplinar, em ampliar as possibilidades de leitura das redes de sentido que os outros jovens, deste e de outros tempos, tecem sobre o próprio viver. (BELINTANE, [2008?]).

Considerando as críticas e apesar delas, o projeto transparece os objetivos do SPE, focalizados em concretizar um decréscimo da situação de vulnerabilidade dos(as) jovens brasileiros(as), por meio da “[...] redução da infecção pelo HIV/DST e os índices de evasão escolar causada pela gravidez na adolescência (ou juvenil), na população de dez a 24 anos.” (BRASIL, [200-]b). Há que se admitir que sexualidade é mais que risco de adoecimento e de gravidez precoce, mas, ao mesmo tempo, a prevenção é um importante passo que possibilita a inclusão das questões de bem estar e prazer num segundo momento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sexualidade tem sido um tema de amplo – e, por vezes, controvertido debate. O próprio debate demonstrou e demonstra o quanto se perdeu da naturalidade desta função no ser humano. Ainda que a existência histórica da repressão tenha sido questionada (FOUCAULT, 1988), assim como se tenha circunscrito mesmo as campanhas contrárias à repressão num intrincado esquema de poder com o qual opera a sociedade e a cultura, a sexualidade continua polêmica. Comunicar a seu respeito, instruir, educar, orientar, expressar, experimentar, controlar, conter, etc., são todas ações observáveis quando se trata deste tema. E são cabíveis na mesma medida em que a sexualidade voltou-se contra seu próprio portador: o ser humano. Tendo-se perdido sua funcionalidade e sua autorregulação, a sexualidade tornou-se, em grande parte, sinônimo de risco e, se menos, de vulnerabilidade.

As medidas educativas, as iniciativas de orientação, as tentativas de oportunizar livre expressão foram e ainda são atravessadas pela emergência de agravos à saúde, ampliando-se esta para além do corpo e da emoção. Obviamente, falar em risco e vulnerabilidade tendo em seu centro a sexualidade é algo que remete quase que de forma imediata aos problemas gerados pela gravidez precoce e indesejada e ao adoecimento. Quanto a este último, não muito distante, encontra-se o pânico provocado pela pandemia de AIDS, emergente num momento em que começavam a se fazer notar uns poucos e iniciais ganhos resultantes de décadas da chamada “revolução sexual”. Soou, para muitos de nós, quase como um castigo e como um mandato ao retrocesso...

Mas a sexualidade desequilibrada gera muito mais que isso: é responsável pela violência, e para apenas mencionar uma de suas faces, pode-se falar em violência contra a mulher. Hoje, iniciativas internacionais em termos de orientação à sexualidade assumem para si a tarefa de combater este tipo de violência, paralelamente à pedofilia, por exemplo. Pretendem também prevenir doenças sexualmente transmissíveis e gestações indesejadas e/ou precoces, especialmente por estas se tornarem sérios problemas de saúde pública, acometendo e indisponibilizando uma faixa da população que se encontra em plena produtividade. Iniciativas em orientação à sexualidade também incluem promover a reconexão com

o próprio corpo, com as emoções e com a possibilidade de expressão destas, tanto quanto o reflexo imediato dessa possibilidade, qual seja reconhecer nas outras pessoas também sua qualidade emocional e expressiva.

Em nível nacional, a Orientação Sexual – inserida há pouco mais de uma década como Tema Transversal nos PCN – precisa alcançar efetividade tanto em controlar o problema de saúde pública que se tornaram as demandas de adolescentes grávidas, quanto das necessidades emergenciais de infectados e adoecidos. Ao mesmo tempo, almeja que a sexualidade possa ser elaborada em seu espectro cidadão, ligado à qualidade de vida e ao bem estar.

Sabe-se que a educação nacional, em especial a pública, necessita de – quase – tudo. Infelizmente, o país não tem como uma de suas prioridades os investimentos financeiros em educação, os quais poderiam se refletir em implemento da qualidade do ensino destinado a crianças e jovens. Mas não é por haver tantas e tão diversas necessidades que a sexualidade deve ser encarada como assunto menos importante e/ou o qual se possa protelar ou, ainda pior, preterir.

Assim, dispensadores de preservativos masculinos, à primeira vista, podem parecer desnecessários, e o investimento em seu desenvolvimento enquanto artefato, absurdo. No entanto, quando vislumbramos os objetivos que se lhe acompanham, como o indispensável projeto pedagógico que pretende renovar os esforços até então empreendidos em termos de Orientação Sexual, buscando sempre – e intensamente – alcançar-se mais efetividade de resultados, os dispensadores tornam-se o mote de uma iniciativa muito mais ampla. Quando nos abrimos e compreendemos que tais dispensadores visam, não distribuir – como insistem as críticas – mas disponibilizar, tornar acessível o preservativo masculino aos adolescentes e às adolescentes, sua inserção em um projeto de vulto faz-se clara. Se, além disso, compreendemos a necessidade de harmonização da gestão do insumo preservativos masculinos nos ambientes escolares, evitando com isso desperdícios, desvios e toda e qualquer forma de burocracia e preconceito na disponibilização desse método contraceptivo, perceberemos que o projeto estudado nesta dissertação é, para além de pertinente, necessário.

Enquanto pesquisa acadêmica – e como qualquer pesquisa – esta dissertação almejou, a partir do conhecimento teórico e factual do tema que nos propusemos a investigar, levá-lo igualmente a se ampliar, por pouco que seja,

considerando-se os limites e mesmo limitações de alcance de um trabalho deste nível.

A presente dissertação, ao falar sobre sexualidade, abordando igualmente corpo e relações de gênero, e correlacionando estes temas à educação, reconhece em si mesma uma potencial contribuição ao processo de avaliação prévia de uma dada política pública. Concordando com Soares, “Boas políticas públicas salvam vidas” (‘POLÍTICAS públicas vão ajudar a salvar vidas no Nordeste’, diz Miriam Leitão, 2011). O projeto governamental estudado aponta para uma iniciativa que pode mudar o curso de muitas vidas, e, assim sendo, todo o estudo presente e futuro que em torno dele gravitem, serão úteis e necessários. O alcance desta e de futuras pesquisas lança luz sobre um ponto, dentre tantos outros ainda obscuros ou mal iluminados nas questões que envolvem a sexualidade.

É possível que esta dissertação faça parte do debate incitado pelo próprio projeto que pesquisamos. Como em todo debate, há que se admitir os prós e os contras em relação ao seu assunto central, e a dissertação que por ora se conclui assumiu, ainda que indiretamente, posição favorável à implementação deste projeto. Assim o teríamos feito perante outras iniciativas, desde que essas se mostrassem compatíveis com a promoção da saúde, do bem estar, do prazer, da cidadania e do respeito por meio da sexualidade.

Da maneira como vemos, uma vez que o projeto governamental estudado tem incitado o debate sobre a sexualidade, seja no âmbito da escola, ou, para além dela – na família e na sociedade –, sua validade já está dada. Considerando sua possibilidade de dar lugar a uma nova postura com relação ao tema sexualidade e sua orientação no âmbito escolar, tanto por parte do público a que se destina – a população adolescente – quanto por parte dos agentes que estarão direta e indiretamente envolvidos com sua implementação – diretores(as), orientadores(as) pedagógicos(as), professores(as), pais e mães –, um efeito transformador pode ser alcançado, mesmo tendo em conta seus conservadorismos. Reconhecemos que há de fato risco de alguns conservadorismos inerentes ao projeto, em sua concepção de sexualidade, mas igualmente partimos da premissa de que sua iniciativa também pode ser profícua, se e ao oportunizar o desenvolvimento de uma visão crítica a respeito das continuidades que propõe.

Dessa forma, também reconhecemos que um encerramento não implica em uma conclusão, e sim, em novas aberturas. Certamente, desta dissertação

depreendem-se novas questões e é nesse ponto que reside sua contribuição para a Ciência.

Em sua continuidade, será relevante pesquisar as formas pelas quais as representações de sexualidade, corpo e relações de gênero tão somente reproduzem as mesmas representações já recorrentes na sociedade, e que muitas vezes tornam inflexível a maneira de se elaborar a temática no âmbito individual. Esta inflexibilidade tende a bloquear a possibilidade de mudança, evolução e transcendência da relação com a sexualidade para um valor fértil na constituição de uma postura política e cidadã responsável e engajada.

Também como continuidade, novas pesquisas poderão buscar a efetividade das transformações alcançadas entre os(as) adolescentes, e, a partir deles, no meio social que compõem com a implantação do projeto pesquisado. Da mesma forma, resultados de projetos diferentes do focado nesta dissertação também poderão ser pesquisados, sempre almejando uma conquista comum a esse tipo de iniciativas: a saúde do ponto de vista físico e emocional, como forma de garantir a possibilidade do estabelecimento de papéis masculinos e femininos calcados na sensação de pertencimento e responsabilidade para consigo mesmo e para com os demais.

Afinal, “A ciência é a política exercida com outros meios.” (LATOUR, 1983, p. 168).³⁹

³⁹ Tradução nossa.

REFERÊNCIAS

AGNELO, Geraldo Majella; Cardeal. Nota da CNBB sobre distribuição de preservativos nas escolas. **Canção Nova.com**, Cachoeira Paulista, [200-]. Matérias especiais. Disponível em: <<http://www.cancaonova.com/portal/canais/especial/preservativos/materias.php?local=0&id=2056>>. Acesso em: 14/02/2009.

ALBERTINI, Paulo. A sexualidade e o processo educativo: uma análise inspirada no referencial reichiano. In: AQUINO, Julio G. (Org.) **Sexualidade na escola**. Alternativas teóricas e práticas. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 53-70.

ALUNOS discordam sobre distribuição de camisinhas em escolas. **Globo.com**, Rio de Janeiro, 05 setembro 2010. Fantástico. Disponível em: <<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,MUL1617348-15605,00-ALUNOS+DISCORDAM+SOBRE+DISTRIBUICAO+DE+CAMISINHAS+EM+ESCOLAS.html>>. Acesso em: 08/11/2010.

ALVARENGA, Luiz F. C.; DAL IGNA, Maria C. Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas? In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 62-72.

ANDRADE, Sandra dos S. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 108-123.

AQUINO, Felipe. Máquinas de camisinhas nas escolas. **Canção Nova.com**, Cachoeira Paulista, 11 janeiro 2007. Canção nova notícias. Disponível em: <<http://noticias.cancaonova.com/noticia.php?id=9092>>. Acesso em: 14/02/2009.

AZEVEDO, Maria do Perpétuo Socorro; MOREIRA, José A. A.; CONFORTO, Maria Thereza. A. Educação Sexual ou Orientação Sexual? **Saúde na Escola 2**, 2001. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2001/se2/se2txt1.htm>>. Acesso em: 30/10/2007.

BALLONE, Geraldo J. Gravidez na Adolescência. **PsiquWeb**, Campinas, 2003. Seção Infância & Adolescência. Disponível em <<http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/adolesc3.html>>. Acesso em: 18/08/2010.

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

BATISTA, Cláudia A. **Educação e sexualidade**: um diálogo com educadores. São Paulo: Ícone, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BELINTANE, Claudemir. Educação Sexual. **O olhar adolescente**. Os incríveis anos de transição para a idade adulta. Espelhos da Sociedade. Mente e Cérebro. São Paulo, v. 4, p. 98, [2008?].

BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientação sexual**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, [199-]a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: 19/02/2009.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: orientação sexual. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, [199-]b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 19/02/2009.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 21/02/2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Saiba mais**. Brasília: Ministério da Saúde, [200-]a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=685&Itemid=710>>. Acesso em: 02/09/2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas – SPE**. Brasília: Ministério da Saúde, [200-]b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=685&Itemid=710>>. Acesso em: 02/09/2008.

_____. **Editais nº 01/2006**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006a. Disponível em <<http://www.aids.gov.br/data/documents/storedDocuments/Editais%20%20Pr%EAmio%20vers%E3ofinal.pdf>>. Acesso em: 02/09/2008.

_____. **Saúde e prevenção nas escolas**. Atitude para curtir a vida. Diretrizes para implementação do projeto. Coleção DST/AIDS, Série Manuais n. 77. Brasília: Ministério da Saúde, 2006b. Disponível em <http://www.aids.gov.br/data/documents/storedDocuments/diretrizes_jovem_formador_SPE_miolo.pdf>. Acesso em: 02/09/2008.

_____. **Saúde e prevenção nas escolas**. Atitude para curtir a vida. Guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Coleção DST/AIDS, Série Manuais n. 76. Brasília: Ministério da Saúde, 2006c. Disponível em <http://www.aids.gov.br/data/documents/storedDocuments/guia_forma_prof_saude_educacao.pdf>. Acesso em: 02/09/2008.

_____. **Concurso**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007a. Disponível em <http://www.aids.gov.br/data/documents/storedDocuments/Jornal-Notas-Positivas-Fev2007_correto.pdf>. Acesso em: 02/09/2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e AIDS. **Boletim Epidemiológico – AIDS e DST**. Ano IV, n. 1 Brasília: Ministério da Saúde, 2007b. Disponível em <http://www.aids.gov.br/data/documents/storedDocuments/%7BB8EF5DAF-23AE-4891-AD36-1903553A3174%7D/%7B721527B6-FE7A-40DF-91C4-098BE8C704E0%7D/Boletim2007_internet090108.pdf>. Acesso em: 04/09/2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Núcleo de Comunicação. **Clipping** – 27 Novembro 2009, sexta-feira – Camisinha não sai da gaveta. 2009a. Disponível em <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/clipping2711.pdf>>. Acesso em: 18/02/2010.

_____. **Clipping** – 27 Novembro 2009, sexta-feira – Dos 13 aos 19 anos, mais mulheres infectadas. 2009b. Disponível em <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/clipping2711.pdf>>. Acesso em: 18/02/2010.

BRAVEMAN, Harry. Gerência Científica. In: BRAVEMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro: LTC, 1987. p. 82-111.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira L. (Org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 83-111.

BRUNETTO, Dayana. Educação Sexual. **RPC.com.br**, Curitiba, 04 julho 2009. Globo Comunidade. Entrevista concedida a Adriana Milczewsky. Disponível em: <http://www.rpctv.com.br/paranaense/video.phtml?Video_ID=&assistaIntegraPorDataTopo=true&data=2009-07-04&Progra_ID=45>. Acesso em 07/07/2009.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira L. (Org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 151-172.

CASTELLS, Manuel. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: _____. **O poder da identidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. p. 229-238.

CAVALCANTI, Laura B. Retratos da adolescência. **O olhar adolescente**. Os incríveis anos de transição para a idade adulta. Corpos em Transição. Mente e Cérebro. São Paulo, v. 1, p. 6-7, [2008?].

CIFUENTES, Rafael Llano; Dom. O programa de distribuição de preservativos. **Canção Nova.com**, Cachoeira Paulista, [200-]. Matérias especiais. Disponível em: <<http://www.cancaonova.com/portal/canais/especial/preservativos/materias.php?local=0&id=2054>>. Acesso em: 14/02/2009.

CINTRA, Elisa M. O despertar da sexualidade. **O olhar adolescente**. Os incríveis anos de transição para a idade adulta. Corpos em Transição. Mente e Cérebro. São Paulo, v. 1, p. 36-45, [2008?].

COPSON, Andrew. Unbiased sex education is a child's right. Should parents have the right to opt out? **Guardian.co.uk**, London, 28 novembro 2009. Seção Comment is free. Disponível em: <<http://www.guardian.co.uk/commentisfree/belief/2009/apr/28/sex-education-faith-schools>>. Acesso em: 14/02/2010.

CORDELINI, Júlia. Educação Sexual. **RPC.com.br**, Curitiba, 04 julho 2009. Globo Comunidade. Entrevista concedida a Adriana Milczewsky. Disponível em: <http://www.rpctv.com.br/paranaense/video.phtml?Video_ID=&assistaIntegraPorDat aTopo=true&data=2009-07-04&Progra_ID=45>. Acesso em 07/07/2009.

COUTO, Edvaldo S. Gilles Lipovetsky: estética corporal e protecionismo técnico nas culturas higienista e desportiva. In: GRANDO, José C. (Org.) **A (des)construção do corpo**. Blumenau: Edifurb, 2001. p. 35-59.

CRIANÇAS devem receber educação sexual aos 7 anos? **Globo.com**, Rio de Janeiro, 31 janeiro 2010. Fantástico. Disponível em: <<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,MUL1470894-15605,00.html>>. Acesso em: 14/02/2010.

CURTIS, Polly. Sex education for five-year-olds to be made compulsory in schools. **Guardian.co.uk**, London, 27 abril 2009a. Seção Education. Disponível em: <<http://www.guardian.co.uk/education/2009/apr/27/sex-education-contraception-schools>>. Acesso em: 13/02/2010.

_____. Faith schools free to preach against homosexuality. **Guardian.co.uk**, London, 28 abril 2009b. Seção Education. Disponível em: <<http://www.guardian.co.uk/education/2009/apr/28/sex-education-faith-state-schools>>. Acesso em: 14/02/2010.

DUARTE, Gabriela. Gravidez na adolescência tem se tornado algo cada vez mais comum. **Nominuto.com**, Natal, 09 março 2008. Disponível em: <<http://www.nominuto.com/noticias/cidades/gravidez-na-adolescencia-tem-se-tornado-algo-cada-vez-mais-comum/12859/>>. Acesso em: 18/08/2010.

EDUCAÇÃO Sexual. **RPC.com.br**, Curitiba, 04 julho 2009. Globo Comunidade. Disponível em: <http://www.rpctv.com.br/paranaense/video.phtml?Video_ID=&assistaIntegraPorDat aTopo=true&data=2009-07-04&Progra_ID=45>. Acesso em 07/07/2009.

ESTUDANTE é preso porque pegou a maçã da professora. **Globo.com**, Rio de Janeiro, 17 fevereiro 2009. Planeta Bizarro. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/PlanetaBizarro/0,,MUL1006116-6091,00-ESTUDANTE+E+PRESO+PORQUE+PEGOU+A+MACA+DA+PROFESSORA.htm>>. Acesso em: 13/08/2009.

FAVRETTO, Viviane. Sulistas são campeões em sexo, diz pesquisa. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 19 junho 2009. Vida e Cidadania, p. 7.

FERNANDES, Maria Helena. **Corpo**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

FIALHO, Margaret. Cuidados e precauções. **O olhar adolescente**. Os incríveis anos de transição para a idade adulta. *Corpos em Transição. Mente e Cérebro*. São Paulo, v. 1, p. 92-98, [2008?].

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 18ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRAGA, Alex B. A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 95-107.

FREUD, Sigmund. Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. XIX, 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987a. p. 303-320.

_____. Conferência XXXIII de Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. XXII, 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987b. p. 139-165.

_____. Sobre as teorias sexuais das crianças. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. IX, 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987c. p. 211-228.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. VII, 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987d. p. 117-230.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar!** Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis 272 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005b. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13259/000491228.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29/10/2010.

_____. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 66-81.

GAIARSA, José A. **O que é corpo**. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. México, D.F.: Siglo Vientiuno, 1993.

GÊNESIS. In: BÍBLIA Sagrada. 14ª ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1986. Cap. 3, vers. 6-24.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 28-40.

GOUVÊA, Aline. Índice de maternidade na adolescência diminui em VR. **Diário do Vale on line**, Volta Redonda, 14 maio 2005. Seção Economia. Disponível em <<http://www.diarioon.com.br/arquivo/4066/economia/economia-33598.htm>>. Acesso em: 18/08/2010.

GRAVIDEZ. **Portal da Saúde**, Brasília, [200-]. Seção Pesquisa em saúde. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=33728&janela=1> Acesso em: 18/02/2010.

GRAVIDEZ na adolescência. **Portal da Saúde**, Brasília, [199-]. Seção Pesquisa em saúde. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/cidadao/visualizar_texto.cfm?idtxt=259> Acesso em: 18/02/2010.

GRUPO DE TRABALHO E PESQUISA EM ORIENTAÇÃO SEXUAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA INTERDISCIPLINAR DE AIDS; CENTRO DE ESTUDOS E COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE E REPRODUÇÃO HUMANA. **Guia de orientação sexual**: diretrizes e metodologia. 10ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é, intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, Julio G. (Org.) **Sexualidade na escola**. Alternativas teóricas e práticas. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-42.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2006.

HOLANDA, Adriano. **Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica**. Aná. Psicológica, jul. 2006, v. 24, n. 3. p. 363-372.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e processo pedagógico. In: LOURO, Guacira L. (Org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 113-123.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**. Corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura** – um conceito antropológico. 21ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LATOUR, Bruno. Give me a laboratory and I will raise the world. In: KNORR-CETINA, Karin; MULKAY, Michael (Eds.). **Science observed**: perspectives on the social study of science. Londres: Sage, 1983. p. 141-170. Disponível em: < www.bruno-latour.fr/articles/.../12-GIVE%20ME%20A%20LAB.pdf>. Acesso em: 08/11/2010.

LORENCINI JÚNIOR, Álvaro. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, Julio G. (Org.) **Sexualidade na escola**. Alternativas teóricas e práticas. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 87-95.

LOURO, Guacira L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007a. p. 41-52.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 7-34.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOWEN, Alexander. **O corpo em terapia**. São Paulo: Summus, 1977.

_____. **Amor e orgasmo**. Guia revolucionário para a plena realização sexual. São Paulo: Summus, 1988.

_____. The spectrum of emotions. In: _____. **The Voice of the body**. The role of the body in psychotherapy. Selected Public Lectures 1962-1982. Alachua: Bioenergetic Press, 2005a. p. 58-75.

_____. Sex and personality. In: _____. **The voice of the body**: the role of the body in psychotherapy. Selected Public Lectures 1962-1982. Alachua: Bioenergetic Press, 2005b. p. 173-189.

LUBAR, Steven. Men/Women/Production/Consumption. In: HOROWITZ, Roger; MOHUN, Arwen. (Eds.) **His and Hers**: gender consumption, and technology. Charlottesville: University Press of Virginia, 1998. p. 7-37.

LUNA, Sergio V. **Planejamento de pesquisa**. Uma introdução. 8ª reimp. São Paulo: EDUC, 2007.

MacLEAN, Paul D. **The triune brain in evolution**: role in paleocerebral functions. New York: Plenum Press, 1990.

MÁQUINA de camisinha do governo gera controvérsia. **Portal da família.org**, São Paulo, Boletim nº 91, 24 fevereiro 2007. Novidades do Portal da família. Disponível em: <<http://www.portaldafamilia.org.br/scnews/news078.shtml>>. Acesso em: 14/02/2009.

MAJELLA, Geraldo; Dom. Para presidente da CNBB, educação sexual induz à promiscuidade. **BBC Brasil.com**, São Paulo, 08 maio 2007. Entrevista concedida a Denize Bacoccina. Disponível em: <www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2007/05/070507_domgeraldodb.shtml>. Acesso em 09/11/2007.

MALINOWSKI, Bronislaw. **A vida sexual dos selvagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Estudios de psicología primitiva**. Barcelona: Altaya, 1994.

MARTINS, Carlos J. Foucault: sexo e verdade. O confronto político em torno da vida. **Mente, cérebro & Filosofia**. Mente e Cérebro. São Paulo, v. 6, p. 36-43, [200-].

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia** – fundamentos e recursos básicos. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MARTINS, Talita. Meninas adolescentes revelam dificuldade em conseguir preservativo e em falar com os pais sobre sexo. **Agência de notícias da AIDS**. São Paulo, 12 fevereiro 2010. Seção Notícias. Disponível em: <<http://www.agenciaaids.com.br/site/noticia.asp?id=14091>>. Acesso em: 16/02/2010.

MEIRELLES, João Alfredo B. Os ETs e a gorila: um olhar sobre a sexualidade, a família e a escola. In: AQUINO, Julio G. (Org.) **Sexualidade na escola**. Alternativas teóricas e práticas. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 71-87.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 9-27.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela de F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 5-16.

MOREIRA, Herivelto. A contribuição da escola para o desenvolvimento profissional do professor. **Comunicações**. Revista do programa de pós-graduação em educação da UNIMEP. Piracicaba, ano 13, n. 2, p. 132-149, 2006.

_____. **Metodologia da pesquisa qualitativa**. Curitiba: Pós-graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2008. Notas de aula.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MÜLLER, Rita de Cássia F. Gênero e sexualidade nos cadernos de pesquisa (FCC): de 1971 a 2004. In: GROSSI, Miriam Pillar et al. **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 239-266.

PAI protesta contra uso de kit de educação sexual. **Globo.com**, Rio de Janeiro, 30 novembro 2008. Fantástico. Disponível em: <<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,MUL884208-15605,00-PAI+PROTESTA+CONTRA+USO+DE+KIT+DE+EDUCACAO+SEXUAL.html>>. Acesso em: 14/02/2010.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W. **Desenvolvimento Humano**. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento Humano**. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 125-150.

PINTO, Heloysa S. de D. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: AQUINO, Julio G. (Org.) **Sexualidade na escola**. Alternativas teóricas e práticas. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 43-51.

‘POLÍTICAS públicas vão ajudar a salvar vidas no Nordeste’, diz Miriam Leitão. **Globo.com**, Rio de Janeiro, 15 fevereiro 2011. Bom Dia Brasil. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/02/politicas-publicas-vao-ajudar-salvar-vidas-no-nordeste-diz-miriam-leitao.html>>. Acesso em: 15/02/2011.

RAEL, Claudia C. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 160-171.

REICH, Wilhelm. **Cosmic superimposition**. New York: Farrar, Strauss and Giroux, 1975.

_____. **Materialismo dialéctico e Psicanálise**. 3ª ed. Lisboa: Presença, 1977.

_____. **Bambini del futuro**. Milão: SugarCo, 1983.

_____. **O combate sexual da juventude**. São Paulo: Epopéia, 1986.

_____. **A revolução sexual**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988a.

_____. **As origens da moral sexual**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988b.

_____. **O assassinato de Cristo**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A função do orgasmo**. 19ª ed. reimp. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Análise do Caráter**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A biopatia do câncer**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ROSA, Graciema de F. O corpo feito cenário. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 17-30.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 53, p. 11-19, maio 1985. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/678.pdf>>. Acesso em: 18/02/2009.

ROSISTOLATO, Rodrigo P. da R. **Orientação sexual com “jeitinho” brasileiro**: uma análise antropológica da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. 205 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.marcosribeiro.com.br/artigos/orienta%C3%A7%C3%A3o_sexual_jeitinho_brasileiro.pdf>. Acesso em: 05/02/2010.

SAYÃO, Rosely. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, Julio G. (Org.) **Sexualidade na escola**. Alternativas teóricas e práticas. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 97-105.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio G. (Org.) **Sexualidade na escola**. Alternativas teóricas e práticas. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

_____. Prefácio a Gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 3, p. 11-27, 1994.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. Departamento Regional do Estado do Paraná. Observatório Regional Base de Indicadores de Sustentabilidade. **Objetivos do Milênio**: estratégia para o desenvolvimento local. Curitiba: [s.n.], 2009

SEX education interruptus. Should parents have the right to opt out? **Guardian.co.uk**, London, 05 novembro 2009. Seção Comment is free. Disponível em: <<http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2009/nov/05/sex-education-schools-compulsory>>. Acesso em: 14/02/2010.

SILVA, Ana Márcia. O corpo do mundo: algumas reflexões acerca da expectativa de corpo atual. In: GRANDO, José C. (Org.) **A (des)construção do corpo**. Blumenau: Edifurb, 2001. p. 11-33.

SILVA, João L. P.; ROSSI, Dalva. Mães antes do tempo. **O olhar adolescente**. Os incríveis anos de transição para a idade adulta. *Corpos em Transição. Mente e Cérebro*. São Paulo, v. 1, p. 84-91, [2008?].

SILVA, Rosimeri A. da; SOARES, Rosângela. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 82-94.

SIMAS, Anna; DUARTE, Tatiana. Censura a livros chega ao Paraná. **RPC.com.br**, Curitiba, 17 junho 2009. Seção Ensino. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=896993>>. Acesso em: 18/02/2010.

SONTAG, Susan. **Doença como metáfora**, AIDS e suas metáforas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOUZA, Maria Cecília C. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola. In: AQUINO, Julio G. **Sexualidade na escola**. Alternativas teóricas e práticas. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1997.

UNITED NATIONS. Joint United Nations Programme on HIV/AIDS and World Health Organization. **AIDS epidemic update**. New York: United Nations Organization, 2007. Disponível em: <http://data.unaids.org/pub/EPISlides/2007/2007_epiupdate_en.pdf> Acesso em: 04/09/2008.

UNITED NATIONS. World Health Organization. **Millennium Development Goals**. Switzerland: World Health Organization, 2000. Disponível em: <http://www.who.int/topics/millennium_development_goals/about/en/index.html> Acesso em: 29/10/2010.

TAVARES, Eda E. Encontros e desencontros. **O olhar adolescente**. Os incríveis anos de transição para a idade adulta. Mente e Cérebro. São Paulo, v. 2, p. 30-37, [2008?].

VIANNA, Cláudia. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio G. (Org.) **Sexualidade na escola**. Alternativas teóricas e práticas. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 119-129.

VISCA, Jorge. **Curso de Formação em Clínica Psicopedagógica**. Curitiba: Centro de Estudos Psicopedagógicos de Curitiba, 1995. Notas de aula.

VOLPI, José Henrique. **Particularidades sobre o temperamento, a personalidade e o caráter, segundo a Psicologia Corporal**. Curitiba, 2004. Disponível em <www.centroreichiano.com.br/artigos/htm>. Acesso em: 13/09/2009.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 35-82.

WINNER, Langdon. **Tienen política los artefactos?** Tradução de: VILLA, Mario F. [199-].

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a coordenação do projeto premiado

1. Quais as motivações que o levaram a atender ao Edital de premiação do projeto de dispensadores de preservativos masculinos para serem instalados em escolas, junto de uma proposta educativa em termos de orientação da sexualidade, lançado em 2006, pelos Ministérios da Saúde e da Educação?
2. De que maneira lhe parece que a proposta de dispensador, formulada pelo senhor e pelo grupo que coordenou, premiada em 2008 segundo o Edital, pode alcançar o objetivo, junto aos adolescentes que dele vierem a fazer uso, de garantir um ampliação de acesso e harmonização da gestão com relação aos preservativos masculinos, tal como era objetivo do Edital?
3. Qual a sua participação na elaboração do projeto educacional que, segundo o Edital, deveria acompanhar o projeto do próprio dispensador? Qual o encaminhamento que deu a esse quesito do Edital, ou seja, a que e a quem recorreu?
4. Como foram consideradas as diretrizes abaixo, as quais fazem parte do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, na formulação do projeto educacional, segundo o requisito do edital?
 - Consideração da escola como espaço privilegiado para a articulação das políticas voltadas para adolescentes e jovens, mediante a participação ativa dos estudantes, como sujeitos transformadores da realidade, e da comunidade escolar, na qual se inserem profissionais das áreas de educação e de saúde, aos quais se deve dedicar espaço para formação continuada;
 - Envolvimento da comunidade, por meio de diversas instâncias sociais, na efetivação de estratégias de ação, compartilhando decisões e responsabilidades com a escola;
 - Construção de espaço de diálogo entre adolescentes, jovens, professores, profissionais de saúde e comunidade com vistas à superação das relações de vulnerabilidade às DST, à infecção pelo HIV/AIDS, assim como à gravidez não planejada;
 - Desenvolvimento de uma cultura de prevenção e promoção à saúde de adolescentes e jovens, em termos de sua saúde sexual e reprodutiva, bem como dos direitos sexuais e reprodutivos;
 - Implementação de ações que ultrapassem a dimensão cognitiva, levando em conta aspectos subjetivos, e abordando a sexualidade também relacionada ao prazer, e não somente às questões reprodutivas;

- Consideração da sexualidade à luz dos direitos humanos, garantindo o direito ao livre exercício da sexualidade, inclusive incorporando as diversidades de gênero, orientação e identidade sexual, garantindo direitos ao superar a intolerância para com tais diversidades.
5. De que maneira lhe parece que o projeto educativo vencedor pode alcançar o objetivo de conscientizar os adolescentes tanto para o uso do dispensador nas escolas, quanto do próprio preservativo masculino, em sua vida sexual?
 6. Qual a sua percepção sobre o impacto deste projeto para o público masculino e para o público feminino?
 7. Quais os conceitos/pressupostos/premissas que deram base à concepção do projeto de dispensador e do projeto pedagógico, para que sua implantação alcance o envolvimento de adolescentes (tanto meninas quanto meninos) para fazerem uso do dispensador, bem como do próprio preservativo masculino, tornando-se mais conscientes de sua sexualidade?
 8. Como foi trabalhar, nesse projeto, junto de adolescentes que poderiam ser, eles próprios, usuários do dispensador? Como foi coordená-los no desenvolvimento do projeto?
 9. Em algumas instâncias, esse projeto, ao ser divulgado, gerou posições contrárias ao que se denominou “distribuição” de preservativos masculinos em escolas, contrariando a idéia do próprio Edital e do programa Saúde e Prevenção nas Escolas, que busca disponibilização, acessibilidade. Houve algum tipo de oposição ao trabalho da equipe coordenada pelo senhor, antes, durante ou depois da apresentação da proposta?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com a representação da UTFPR na equipe de elaboração do Edital de premiação

1. O que levou o(a) senhor(a) a fazer parte da equipe que formulou o edital de premiação do projeto de dispensadores de preservativos masculinos para serem instalados em escolas, junto de uma proposta educativa em termos de orientação da sexualidade, lançado em 2006, pelos Ministérios da Saúde e da Educação?
2. Anteriormente à formulação do edital já havia a definição de que o objeto da premiação seria um dispensador de preservativos masculinos?
 - Em caso positivo, como foi partir desse pressuposto?
 - Em caso negativo, como e em função de quais circunstâncias históricas surgiu a ideia de propor a premiação pela concepção de um dispensador?
3. E quanto ao projeto pedagógico que foi requisitado como parte da proposta, já estava previsto anteriormente?
 - Em caso positivo, como foi partir desse pressuposto?
 - Em caso negativo, como e por que surgiu a ideia de solicitar um projeto pedagógico que acompanhasse o projeto do próprio dispensador?
4. Por que motivo – antes ou durante a formulação do edital – foi definido que o projeto premiado deveria ser de um dispensador de preservativos masculinos, acompanhado de projeto pedagógico, em detrimento de outras possibilidades?
5. Houve alguma motivação específica para que o edital fosse direcionado a equipes formadas por adolescentes – alunos(as) dos CEFETs – coordenados(as) por seus professores?
6. Houve algum motivo especial para que a opção fosse pela disponibilização de preservativos masculinos (e não femininos, por exemplo, ou masculinos e femininos) por meio dos dispensadores?
7. O edital fala em “ampliação do acesso” aos preservativos masculinos, bem como de atividades de saúde e prevenção das escolas, e também em “harmonização da gestão” desse acesso. É possível entender que por “amplo” se quer alcançar uma efetividade maior em relação ao que já tem sido feito pelo programa Saúde e Prevenção nas Escolas? Baseado em que realidade, em que alcance até então conquistado pelo SPE? E o que se quer dizer com o segundo termo – “harmonização de gestão”?
8. Voltando ao início (primeira pergunta), caso tenha sido uma escolha pessoal participar da formulação do edital, em que medida o(a) senhor(a) apoia esta proposta?

9. Caso tenha sido uma circunstância dada pela posição que ocupa na instituição da qual faz parte, ou seja, que o(a) senhor(a) tenha sido convocado a participar da formulação do edital, sua posição em relação a essa medida é favorável ou contrária? Por quê?
10. O(A) senhor(a) participou da escolha dos projetos vencedores?
 - Em caso positivo, qual o diferencial que foi identificado no projeto que alcançou o primeiro lugar?
 - Em caso negativo, o(a) senhor(a) conhece o projeto que alcançou o primeiro lugar? Se sim, qual a sua opinião sobre o mesmo?
11. Qual o impacto que o(a) senhor(a) prevê que a instalação dos dispensadores terá sobre o público adolescente masculino e feminino? E sobre a comunidade escolar como um todo, considerando também a comunidade em que está inserida?
12. Parece-lhe que a proposta, uma vez implantada nas escolas, pode alcançar o objetivo de viabilizar o acesso ao preservativo masculino e à informação sobre a sexualidade aos adolescentes? Em sua opinião, quais as condições para que isso aconteça?
13. O(A) senhor(a) tem conhecimento das críticas que esta iniciativa tem sofrido?
14. Como o(a) senhor(a) entende que poderão ser vencidas as barreiras das críticas que já se tem feito sobre esta proposta?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com representação do Departamento de Prevenção de DST/AIDS, responsável pela concepção do Edital de premiação

1. Que circunstâncias geraram a necessidade de se implantar dispensadores de preservativos masculinos nas escolas públicas brasileiras?
2. Qual o momento histórico decisivo que levou a se lançar mão desse recurso?
3. Por que se optou, para esta política, pela elaboração de um Edital de premiação para se produzir tais dispensadores?
4. Por que a formulação do Edital envolveu a participação das Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica, de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná?
5. Por que o Edital direcionou-se especificamente aos Centros Federais de Educação Tecnológica?
6. Por que o objeto de premiação do Edital foi focalizado em dispensadores de preservativos masculinos? Partiu-se de alguma referência a outras experiências, nacionais ou internacionais, com essa mesma iniciativa?
7. Como se deu e por qual motivo houve a inclusão de um projeto pedagógico como requisito paralelo à apresentação do projeto do próprio dispensador?
8. Embora o Edital tenha sido direcionado a projetos de dispensadores de preservativos masculinos e a um concomitante projeto pedagógico, havia outras opções ainda não implantadas, para se alcançar o mesmo objetivo, ou seja, “ampliação de acesso” e “harmonização de gestão” na disponibilização de preservativos masculinos nas escolas?
 - Em caso positivo, comparativamente a outras possibilidades, por que a opção final foi por esta política (dispensadores e projeto pedagógico)?
9. Houve algum motivo especial para que a opção fosse pela disponibilização de preservativos masculinos (e não femininos, por exemplo, ou masculinos e femininos) por meio dos dispensadores?
10. As comissões técnica e julgadora foram compostas pelas mesmas pessoas?
11. Quais os diferenciais identificados nos projetos dos CEFETs da Paraíba, do Rio de Janeiro e de Santa Catarina, pré-qualificados na fase 1 do julgamento?
12. Quais os diferenciais identificados no projeto do CEFET de Santa Catarina, vencedor da premiação?
13. Por que o projeto do CEFET da Paraíba, embora tenha sido segundo colocado, também foi considerado relevante a ponto de estar sendo implementado?
14. O projeto do CEFET do Rio de Janeiro, terceiro colocado, também está sendo ou será implementado?

- Em caso positivo ou negativo, por quê?
15. Qual o impacto que se pode prever que a instalação dos dispensadores terá sobre o público adolescente masculino e feminino? E sobre a comunidade escolar como um todo, considerando também a comunidade em que está inserida?
 16. Em sua opinião, quais as condições para que a proposta, uma vez implantada nas escolas, possa alcançar o objetivo de viabilizar o acesso ao preservativo masculino e à informação sobre a sexualidade aos adolescentes?
 17. É de seu conhecimento que há críticas a esta iniciativa?
 - Uma das críticas baseia-se na premissa de que a educação sexual é dever da família e não do Estado, cabendo a este último “[...] fornecer informações técnicas, e não [...] interferir nas escolhas⁴⁰”. Compara-se, nesta crítica, a sexualidade à religião, cujo ensino não é obrigação nas escolas. A seu ver, cabe compartilhar essa responsabilidade, deste modo, entre escola e família? Cabe compartilhá-la de outra maneira?
 - Ainda considerando que a família tem papel intransferível na educação sexual, as críticas questionam se será dado à família o direito de escolher entre educar crianças e adolescentes a respeito da sexualidade por meio dos dispensadores e da orientação, nas escolas, e outras medidas educativas⁴¹. O projeto prevê esta decisão como opção às famílias dos estudantes?
 - As críticas apontam que o recurso repassado pelo Estado a esta política é alto, e que deveria haver também investimento em preparar outras instituições sociais – como a família – para a educação sexual⁴². Há alguma política pública especialmente voltada à conscientização da família e outras instituições sobre seu papel na educação sexual?
 - ✓ Em caso positivo, que resultados têm sido obtidos e quais as dificuldades encontradas?
 - A preocupação da crítica se volta à banalização da sexualidade e à “[...] mera distribuição de preservativos⁴³”. Como o projeto pretende abordar a

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.portaldafamilia.org.br/scnews/news078.shtml>>.

⁴¹ Disponível em: <<http://www.cancaonova.com/portal/canais/especial/preservativos/materias.php?local=0&id=2054>>.

⁴² Disponível em: <<http://www.cancaonova.com/portal/canais/especial/preservativos/materias.php?local=0&id=2054>>.

⁴³ Disponível em: <<http://www.cancaonova.com/portal/canais/especial/preservativos/materias.php?local=0&id=2056>>.

sexualidade de maneira integral, de forma a “[...] enfatizar a dignidade e os valores da vida, da saúde e da sexualidade⁴⁴”?

- Outra crítica fala na estimulação excessiva da sexualidade dos estudantes com a instalação dos dispensadores⁴⁵. De que maneira o projeto pretende abordar a sexualidade, sem sobre-estimulá-la?
- Ainda a respeito de uma inadequada estimulação da sexualidade, as críticas falam sobre a possibilidade de estimulação precoce da sexualidade em crianças e adolescentes que serão alcançados por esta política⁴⁶. Como o projeto pretende administrar o acesso ao dispensador por parte das crianças, pré-púberes e jovens adolescentes que frequentam as escolas, e que ainda não se encontram em tempo de fazer uso de preservativos masculino?
- Algumas críticas mais incisivas dizem que o projeto incentiva “[...] a vivência sexual, sem responsabilidade e compromisso⁴⁷”. Qual o espaço dado à questão da responsabilidade e do compromisso dos jovens com relação à sexualidade neste projeto?
- As críticas dizem que o projeto traduz-se em “[...] solução fácil, cômoda, rápida [...]”⁴⁸, e além disso “[...] irresponsável [...]”⁴⁹ para a questão da AIDS, que, ao contrário, deve-se enfrentar com “[...] remédios amargos [...]”⁵⁰, colocando numa condição de continuidade tanto prevenção da infecção por HIV quanto terapêutica da doença. Como as consequências da infecção pelo HIV e do adoecimento que pode seguir-se a esta são abordadas pelo projeto?
- Segundo as críticas ao projeto, a abstinência sexual e a fidelidade são alternativas anteriores ao uso do preservativo masculino, o qual seria, então, um último recurso⁵¹. Abstinência sexual e fidelidade são recomendações presentes no projeto pedagógico que acompanha esta política?

18. Em sua opinião, como poderão ser vencidas as barreiras das críticas que já se tem feito sobre esta proposta?

⁴⁴ Disponível em: <<http://www.cancaonova.com/portal/canais/especial/preservativos/materias.php?local=0&id=2056>>.

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.portaldafamilia.org.br/scnews/news078.shtml>>.

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.portaldafamilia.org.br/scnews/news078.shtml>>.

⁴⁷ Disponível em: <<http://noticias.cancaonova.com/noticia.php?id=9092>>.

⁴⁸ Disponível em: <<http://noticias.cancaonova.com/noticia.php?id=9092>>.

⁴⁹ Disponível em: <<http://noticias.cancaonova.com/noticia.php?id=9092>>.

⁵⁰ Disponível em: <<http://noticias.cancaonova.com/noticia.php?id=9092>>.

⁵¹ Disponível em: <<http://www.portaldafamilia.org.br/scnews/news078.shtml>>.

19. Qual o alcance que o projeto pretende ter, em números de dispensadores e de escolas atendidas? Quais os critérios de distribuição dos dispensadores a curto, médio e longo prazo?
20. Procede a notícia de que estes dispensadores serão alocados em outras instituições, tais como bares, boates, etc.?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com representação do SPE

1. Que circunstâncias geraram a necessidade de se implantar dispensadores de preservativos masculinos nas escolas públicas brasileiras?
2. Qual o momento histórico decisivo que levou a se lançar mão desse recurso?
3. Este projeto partiu de alguma referência a outras experiências, nacionais ou internacionais, com essa mesma iniciativa?
4. Quais as políticas anteriores, já implantadas pelo programa Saúde e Prevenção nas Escolas, para garantir o acesso dos jovens aos preservativos masculinos?
5. Por que o Edital definiu como objetivos “ampliação de acesso” e “harmonização de gestão” na disponibilização de preservativos masculinos nas escolas?
6. Quais os diferenciais considerados importantes para o alcance dos objetivos de “ampliação de acesso” e “harmonização de gestão” esperados e encontrados no projeto vencedor do Edital?
7. Qual o impacto que se pode prever que a instalação dos dispensadores terá sobre o público adolescente masculino e feminino? E sobre a comunidade escolar como um todo, considerando também a comunidade em que está inserida?
8. O dispensador que está sendo desenvolvido a partir do Edital é de preservativos masculinos. Já houve ou há a disponibilização de preservativos femininos, por meio de outras ações do programa Saúde e Prevenção nas Escolas?
 - Em caso positivo, quais foram ou quais têm sido os resultados?
 - Em caso negativo, por quê?
9. Em sua opinião, quais as condições para que a proposta, uma vez implantada nas escolas, possa alcançar o objetivo de viabilizar o acesso ao preservativo masculino e à informação sobre a sexualidade aos adolescentes?
10. É de seu conhecimento que há críticas a esta iniciativa, as quais mencionam, por exemplo:
 - A educação sexual é tarefa primordial da família, e nesse sentido a esta se deve dar a possibilidade de escolha pela educação sexual na escola ou não.
 - O custo do projeto é alto e poderia ser destinado à preparação das famílias para cumprir seu papel na educação sexual.
 - A sexualidade é banalizada pela iniciativa, que, ao meramente distribuir preservativos masculinos, subtrai dessa experiência a responsabilidade e o compromisso.

- A sexualidade pode ser sobre-estimulada pelo projeto ou ser estimulada precocemente.
 - A sexualidade é tornada fácil, cômoda e rápida pela iniciativa, que assim negligencia a seriedade de problemas como a AIDS.
 - Abstinência sexual e fidelidade não são valorizados como alternativas prioritárias ao se estimular o uso do preservativo masculino.
11. Em sua opinião, como poderão ser vencidas as barreiras das críticas que já se tem feito sobre esta proposta?
12. Há políticas já definidas para o futuro, após a implantação dos dispensadores e do projeto pedagógico concomitante, para a manutenção do acesso dos jovens aos preservativos masculinos, no âmbito escolar e fora dele?

ANEXOS

ANEXO A – Edital de seleção pública de propostas de desenvolvimento de dispensadores de preservativos, associado a projeto pedagógico

**Edital Ministério da Saúde – Projeto Saúde e Prevenção nas
Escolas.**

Edital nº. 01/2006

***Seleção pública de propostas de desenvolvimento de
dispensadores de preservativos, associado a projeto pedagógico***

O Ministério da Saúde, por meio do Programa Nacional de DST/Aids, e o Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), tornam público o lançamento do presente Edital e convidam os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) a apresentarem projetos de protótipos para o desenvolvimento tecnológico de dispensadores de preservativos masculinos, associado a projetos pedagógicos, voltados para a ampliação do acesso do/a aluno/a ao preservativo nas escolas nos termos aqui estabelecidos.

1 Informações Gerais

1.1 Objetivo

Viabilizar o desenvolvimento tecnológico de protótipos de dispensadores de preservativos masculinos e o fomento de atividades educacionais voltadas para a ampliação do acesso do/a aluno/a ao preservativo nas escolas.

1.2 Objeto

Constitui objeto do presente edital a seleção e classificação de projetos e premiação de protótipos de dispensadores de preservativos masculinos, associado a um projeto pedagógico que amplie atividades de saúde e prevenção nas escolas e harmonize a gestão de acesso do/a aluno/a ao preservativo na escola.

1.3 Público alvo

Podem candidatar-se a esta seleção pública os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), com uma ou mais equipes constituídas por, no máximo, cinco alunos/as e um/a professor/a orientador/a do projeto.

1.4 Prêmio

Após transcorridas as Fase I e Fase II, serão premiados os três protótipos melhor classificados no processo, com os seguintes valores:

1º lugar: R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais), na forma de recursos e equipamentos;

2º lugar: R\$ 30.000,00 (trinta mil reais), na forma de recursos e equipamentos;

3º lugar: R\$ 20.000,00 (vinte mil reais), na forma de recursos e equipamentos.

1.5 Outorga

As instituições e as equipes premiadas receberão a outorga de um diploma de reconhecimento por parte do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação pelo engajamento no Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas e pelo compromisso em contribuir no desenvolvimento de tecnologias visando ao enfrentamento de questões sociais que envolvem a sociedade em geral.

1.6 Cronograma

Tabela 1 Cronograma para o Edital	
Eventos	Datas
Lançamento do Edital	15 de novembro
Manifestação de interesse pelas Instituições	Até 16/03/2007
Fase I - Recebimento das Propostas	Até 29/08/2007
Análise e julgamento das propostas	Até 10/08/2007
Divulgação dos resultados da Fase I	Até 17/08/2006
Fase II - Desenvolvimento dos protótipos	De agosto até novembro/2007
Apresentação dos protótipos	1ª quinzena de dezembro/2007 (em dois dias)
Divulgação dos resultados da Fase II	Até 20 de dezembro/2007

2 Apresentação e Envio das Propostas

2.1 Podem candidatar-se ao Concurso os CEFET, que serão os proponentes qualificados nos termos do presente Edital.

2.2 A primeira etapa das inscrições consistirá no encaminhamento de manifestação de interesse por parte da instituição, na pessoa de seu/sua dirigente ou responsável legal, até o dia 16 de março de 2007, por meio do formulário anexo ao edital para o endereço eletrônico premio@saids.gov.br.

2.3 Cada CEFET poderá constituir uma ou mais equipes, cada uma formada por, no máximo, cinco alunos/as e um/a professor/a orientador/a. Estes/as devem ser indicados/as no formulário de inscrição do projeto, em que deverá constar

também breve descrição do currículo do/a professor/a. Os/as integrantes de uma equipe não poderão participar de outras equipes.

- 2.4 A proposta apresentada deverá estar acompanhada de documentos comprovando a habilitação e qualificação do proponente/concorrente, que são: carta de adesão do/a dirigente da instituição ou responsável legal, confirmação de matrícula dos/as alunos no CEFET que está submetendo a proposta, carta de anuência do/a professor/a orientador/a.
- 2.5 Cada CEFET arcará integralmente com os custos de preparação e apresentação de sua proposta, não cabendo ao/a responsável pelo aviso do Edital, direta ou indiretamente, ressarcir/lo por esses custos.
- 2.6 As propostas deverão ser:
- a) Apresentadas em 3 (três) cópias impressas e 3 (três) cópias em meio magnético, gravadas em 3 (três) CDs no formato pdf;
 - b) encaminhadas unicamente por correio postal, via sedex, até o dia 29 de junho de 2007 (considerada a data de postagem) para o seguinte endereço:

Prêmio Inovação Tecnológica em Prevenção das DST/HIV/AIDS
 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Unidade III
 Programa Nacional de DST e AIDS
 Unidade de Prevenção - 2º andar
 SEPN 511 - BLOCO C - BRASÍLIA / DF - 70.750-543

- 2.7 Não serão aceitas propostas enviadas por meio eletrônico (i.e. e-mail, MSN, outros) ou fax.
- 2.8 Serão desconsideradas as propostas que chegarem após o prazo estabelecido no item 2.6, b.

3 Escopo da proposta do projeto

3.1 Estrutura e elementos

O projeto escrito, a ser apresentado para a Fase I, deve ser redigido conforme metodologia científica, de acordo com as normas da ABNT, em folha tamanho A4, fonte Arial 10, espaçamento de 1,5.

A estrutura de apresentação do conteúdo do projeto deve conter:

- a) capa contendo: título do projeto, identificação da instituição e da equipe;
- b) contexto, indicando o tema, problema, objetivo e justificativa (relevância e pertinência do projeto, fundamentando-se em dados da realidade);
- c) levantamento de campo, caracterizando as necessidades do público-alvo (i.e. escolas e alunos/as);
- d) desenvolvimento conceitual, obedecendo os parâmetros técnicos, conforme item 3.2, caracterizando as alternativas desenvolvidas e o layout da solução selecionada para dimensionamento;
- e) dimensionamentos dos principais elementos que constituem a solução proposta para o dispensador;
- f) projeto detalhado dos elementos que constituem o dispensador, caracterizando a especificação dos materiais, dimensões e tolerâncias;
- g) lista completa com a especificação dos elementos comerciais (i.e. aqueles adquiridos na sua forma final, junto ao mercado);
- h) layout da solução submetida à avaliação (i.e. desenhos técnicos, esquemas funcionais, modelos sólidos em CAD, simulações, entre outros), caracterizando os princípios funcionais empregados na solução do dispensador;
- i) estudo preliminar de produção, para uma quantidade mínima de 100 (cem) dispensadores;

- j) planilha de custos por componentes, caracterizando os custos de matéria-prima e processos de fabricação envolvidos. Os valores de impostos podem ser desconsiderados;
- k) planilha de custos do produto dispensador (i.e. custos de montagem, instalação, manutenção, entre outros);
- l) planilha indicando os potenciais testes que podem vir a ser conduzidos com o dispensador, caso este venha a ser fabricado;
- m) cronograma preliminar, indicando os prazos para fabricação de um protótipo-piloto, compatibilizando prazos conforme item 1.6;
- n) projeto pedagógico a ser associado ao dispensador, conforme item 3.3.

3.2 Parâmetros técnicos para o protótipo

Os parâmetros técnicos que norteiam o projeto devem contemplar os itens listados na Tabela 2.

Tabela 2 Parâmetros técnicos para o produto "Dispensadores de Preservativos".		
n.º	Parâmetro	Quantidade (se houver)
1	Tamanho da embalagem do preservativo (embalagem primária)	55 mm X 55 mm X 5 mm
2	Preservativos devem ser dispensados a partir de sua embalagem primária (i.e. preservativos individuais em embalagem própria)	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
3	Não deformar ou danificar a embalagem primária	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
4	Dispensar apenas uma embalagem primária por acionamento	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
5	Não "emaranhar" (i.e. travar a dispensa da embalagem, com uma ou mais unidades)	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
6	Não permitir o acionamento do dispensador quando estiver vazio	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
7	Capacidade de embalagens primárias	Entre 432 e 576 unidades (i.e. entre três e quatro glicos ¹)
8	Indicador de necessidade de reabastecimento (i.e. quando o dispensador contiver menos de 20 unidades)	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

¹ Glicos: medida quantidade que corresponde a 144 (doze dúzias) unidades.

9	Tempo para abastecimento e reabastecimento do dispensador	Inferior a cinco minutos
10	Permitir montagem e fixação do dispensador em superfícies planas verticais, de diferentes materiais (i.e. alvenaria, madeira, aço, entre outros)	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
11	Tempo de montagem e fixação do dispensador no local de instalação	Inferior a 120 minutos
12	Preferir subconjuntos modulares, para facilitar manutenções	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
13	Tempo médio entre falhas (MTBF)	Três anos
14	Número de acionamentos sem falhas	De 43200 a 57600 acionamentos (i.e. 100 reabastecimentos)
15	Não necessitar de mão-de-obra especializada para manutenção	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
16	Empregar materiais anticorrosivos e/ou componentes que sofram tratamento contra a corrosão	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
17	Como proteção superficial, quando for o caso, empregar pintura eletrolítica	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
18	Design do dispensador com tratamento estético	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
19	Elemento indicador caracterizando que o sistema foi violado	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
20	Prever locais planos no dispensador para afixar elementos visuais (i.e. instruções de uso, comunicação visual do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, entre outros)	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
21	Peso do conjunto	Inferior a 35 kgf
22	Prever sistema de controle de liberação de preservativo, no dispensador, por aluna/o. Fica vedado o emprego de controle por moeda corrente no país.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
23	Custo de produção de cada unidade do dispensador	Inferior a R\$ 400,00 (quatrocentos reais), para uma escala de 100 unidades
24	O dispensador, se for o caso, deverá contemplar conexão à rede de energia elétrica nas tensões de 127 V e 220 V	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
25	O dispensador deverá ser de fácil utilização pelas usuárias/es	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

3.3 Parâmetros para o projeto pedagógico

Tabela 3 Parâmetros técnicos para o projeto pedagógico do produto "Dispensadores de Preservativos".	
n.º	Parâmetro
1	Basear-se nas diretrizes do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, conforme http://www.aids.gov.br
2	Propor atividades de inserção das temáticas de saúde e prevenção às DST e Aids (e.g. seminários, oficinas, com carga horária e detalhamento definidos), destacando o uso do preservativo nesse contexto
3	Propor potenciais locais para instalação do dispensador na instituição
4	Apresentar estratégias de orientação do uso do dispensador
5	Prever condições para manutenção e conservação do dispensador
6	Apresentar estratégias de sensibilização para a utilização do dispensador na instituição
7	Apresentar estratégias de divulgação do projeto na instituição
8	Caracterizar mecanismos de envolvimento da comunidade no projeto

4 Qualificação, Análise e Julgamento

A seleção dos projetos apresentados será realizada por 2 (duas) comissões:

- a) Comissão Técnica: composta por representantes dos Ministérios da Saúde e da Educação e do Grupo Gestor Federal do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas;
- b) Comissão Julgadora: composta por consultores/as *ad hoc* designados/as pelos dois Ministérios e representantes dos Ministérios e do Grupo Gestor Federal do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas.

Para tanto, são estabelecidas as seguintes etapas:

4.1 Fase I

4.1.1 Etapa de pré-qualificação – Análise pela Comissão Técnica

Esta etapa consiste na análise preliminar – documental e de conformidade – das propostas apresentadas em resposta ao presente Edital. As propostas que não atenderem às condições obrigatórias e demais exigências deste Edital serão desconsideradas e não serão submetidas à análise e julgamento de mérito e relevância.

4.1.2 Etapa de análise – Julgamento e Classificação

As propostas serão avaliadas e classificadas nesta etapa pela Comissão Julgadora.

Esta etapa consistirá na análise e julgamento de mérito, relevância e pertinência das propostas, levando-se em consideração a pré-qualificação da Comissão Técnica.

Tabela 4 Critérios de avaliação das propostas.		
n.º	Critério	Pontuação Máxima
1	Clareza do texto	5
2	Originalidade da proposta e das soluções apresentadas	15
3	Desenvolvimento conceitual	10
4	Dimensionamento e projeto detalhado	15
5	Viabilidade técnica da proposta	10
6	Viabilidade econômica da proposta	10
7	Layout da solução proposta	5
8	Caracterização das planilhas (de produção, custos e testes)	10
9	Consistência do projeto pedagógico	10
10	Aplicabilidade do projeto pedagógico na instituição e comunidade	10
TOTAL		100

Após a análise de mérito e relevância de cada proposta e da adequação de seu orçamento, a Comissão Julgadora poderá recomendar:

☒ APROVAÇÃO, com ou sem adequações;

☒ NÃO APROVAÇÃO.

Serão consideradas aprovadas as propostas que obtiverem pontuação global maior ou igual a 70 pontos.

4.1.3 Registro dos pareceres

- a) Será utilizado formulário padrão para registrar o parecer da Comissão Julgadora de acordo com a pontuação alcançada em cada critério estabelecido. A Comissão Julgadora poderá recomendar adequações.

no orçamento e cronograma propostos, bem como ajustes de conteúdo;

- b) nos pareceres das propostas não recomendadas serão registradas as justificativas sobre a não aprovação. Esses formulários serão assinados por todos/as os/as membros da Comissão Julgadora;
- c) as propostas serão recomendadas em ordem decrescente de pontuação. As cinco propostas melhor classificadas passarão para a Fase II deste Edital, conforme especificado no item 4.2;
- d) ao ser concluída a análise e o julgamento dos projetos apresentados, será elaborada Ata da Reunião da Comissão Julgadora, contendo a relação dos projetos submetidos e as propostas vencedoras para o desenvolvimento dos protótipos;
- e) o resultado da Fase I será divulgado nas páginas eletrônicas do Programa Nacional de DST/AIDS (<http://www.aids.gov.br>) e do Ministério da Educação (<http://www.mec.gov.br>).

4.2 Fase II

Cada proposta classificada no item 4.1 poderá, mediante assinatura de termo de compromisso, ser apoiada com recursos da ordem de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), para desenvolvimento de um protótipo funcional.

- a) Esses recursos deverão ser, obrigatoriamente, empregados para a aquisição de matéria-prima, elementos comerciais e contratação de serviços destinados à confecção de componentes do protótipo;
- b) os protótipos deverão ser desenvolvidos de agosto até novembro de 2007;
- c) os protótipos deverão ser apresentados acompanhados de material documental, caracterizando os parâmetros listados no item 3.2. É desejável que sejam incluídos vídeos, ilustrando os procedimentos funcionais e testes realizados com o protótipo;
- d) a defesa dos projetos perante a Comissão Julgadora será realizada em Brasília, durante dois dias da primeira quinzena de dezembro de 2007, em datas a serem definidas;

- e) o primeiro dia de defesa será destinado à apresentação, pelas cinco equipes, de seus protótipos, em conformidade com os projetos aprovados na Fase I. Cada equipe disporá de 30 minutos para essa apresentação, podendo contar para isso com recursos audiovisuais, tais como: projetor multimídia, projetor de vídeo, entre outros se informado previamente. A Comissão Julgadora disporá de até 15 minutos para arguir cada equipe;
- f) o segundo dia será destinado à discussão, pela Comissão Julgadora, dos projetos e protótipos apresentados, sua classificação e decisão sobre os três projetos vencedores.

Os três melhores projetos serão indicados à premiação constante do item 1.4.

4.3 Etapa de homologação pelas instâncias de execução

O resultado da avaliação da Comissão Julgadora será encaminhado ao Programa Nacional de DST/AIDS, para homologar a decisão e o divulgará.

5 Resultado do Julgamento e Premiação

- 5.1 A relação dos projetos a serem premiados com recursos financeiros do presente Edital será divulgada nas páginas eletrônicas do Programa Nacional de DST/AIDS (<http://www.aids.gov.br>), do Ministério da Educação (<http://www.mec.gov.br>) e publicada no Diário Oficial da União (D.O.U.);
- 5.2 Todos as/as equipes proponentes do presente Edital tomarão conhecimento do parecer sobre sua proposta por intermédio de correspondência específica a ser expedida pelo Programa Nacional de DST/AIDS.

6 Recursos Administrativos

Caso o(a) proponente tenha justificativa para contestar o Edital, o Programa Nacional de DST/AIDS receberá o recurso no prazo de 5 (cinco) dias úteis, a contar da publicação deste Edital no Diário Oficial da União. O Programa Nacional de DST/AIDS profereirá sua decisão no prazo de 15 (quinze) dias. A decisão dos resultados da Comissão Julgadora será irrecurável.

7 Revogação ou Anulação do Edital

A qualquer tempo, o presente Edital poderá ser revogado ou anulado, no todo ou em parte, seja por decisão unilateral do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, seja por motivo de interesse público ou exigência legal, sem que isso implique direitos a indenização ou reclamação de qualquer natureza.

8 Permissões e Autorizações Especiais

É de exclusiva responsabilidade de cada proponente adotar todas as providências que envolvam permissões e autorizações especiais de caráter ético e/ou legal, necessárias para a execução do projeto, como por exemplo: concordância do Comitê de Ética no caso de experimentos envolvendo seres humanos; EIA/RIMA na área ambiental; autorização da CTNBio em relação a genoma ou da FUNAI em relação às áreas indígenas; propriedade intelectual; entre outros.

9 Disposições Gerais

- 9.1 A qualquer tempo, durante a vigência deste edital, toda comunicação com os órgãos promotores do Prêmio, deve ser feita por correspondência escrita, endereçada ao Programa Nacional de DST/AIDS, conforme endereço eletrônico premio@ aids.gov.br;
- 9.2 Qualquer alteração relativa ao projeto deve ser informada, em tempo hábil, aos órgãos promotores do Prêmio pela professora coordenadora do projeto, acompanhada de consistente justificativa e do detalhamento das alterações no mesmo, conforme endereço eletrônico premio@ aids.gov.br;
- 9.3 As informações geradas com a implementação do projeto premiado serão de domínio público;
- 9.4 Quanto à propriedade intelectual, fica, desde já, esclarecido que os participantes, ao enviarem suas propostas, concordam que os protótipos e modelos apresentados serão de propriedade da República Federativa do Brasil;
- 9.5 O presente Edital regula-se pelos preceitos de direito público e, em especial, pelas disposições da Lei nº 8.686, de 21 de junho de 1993;
- 9.6 Os órgãos promotores desta premiação poderão, a seu critério, viabilizar a implementação de projeto-piloto em algumas unidades escolares, baseado no projeto vencedor do prêmio. Para isso, novo instrumento orientador será posteriormente definido;
- 9.7 Em caso de haver manifestação de interesse por parte da instituição responsável pelo projeto premiado em implementar o projeto-piloto mencionado no item anterior, esta terá prioridade em firmar contrato/convenção com o Programa Nacional de DST/AIDS;
- 9.8 O Programa Nacional de DST/AIDS reserva-se o direito de resolver os casos omissos e as situações não previstas no presente Edital.

Brasília, 04 de outubro de 2006.

Modelos de Formulários

Página 12 de 20

MINISTÉRIO DA SAÚDE
Programa Nacional de DST/AIDS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e
Diversidade
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

FORMULÁRIO DE MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE

Data: ____ de ____ de 2006

Nº. do Edital: ____/2006

Premio "Inovação Tecnológica em Prevenção das DST/HIV/AIDS"

Ao: Ministério da Saúde/Programa Nacional de DST e AIDS

COMISSÃO TÉCNICA PERMANENTE

Prezados Senhores, Prezadas Senhoras:

Após ter examinado o Edital, nós (Nome da CERET Proponente), abaixo assinados, nos propomos a fornecer e entregar os Produtos de acordo com a Proposta referida em plena conformidade com o Documento do Edital:

Equipe:

[insirir: nome]	[insirir: ocupação]
[insirir: nome]	[insirir: ocupação]
[insirir: nome]	[insirir: ocupação]
[insirir: nome]	[insirir: ocupação]
[insirir: nome]	[insirir: ocupação]

mais: [insirir: coordenador] [insirir: ocupação]

Comprometemo-nos, caso nossa proposta seja aceita na Fase I, a entregar os Produtos de acordo com o cronograma especificado no Edital.

Caso nossa proposta seja aceita na Fase II, nós nos comprometemos a efetuar e dentro dos prazos especificados no Documento do Edital, o desenvolvimento do protótipo.

Acordamos em manter esta proposta, para o Período de Validade dos Dados do Edital e a mesma nos obrigará a apresentação dos protótipos.

Nome e Endereço (completo) do Proponente:

Dezade este [insirir: número] dia do [insirir: mês], [insirir: ano].

Assinado: _____

Data: _____

Na capacidade de [insirir: cargo ou função]

devidamente autorizado e assinar esta Manifestação de Interesse em nome do CEFET
[insirir: Nome do Responsável]

MINISTÉRIO DA SAÚDE
Programa Nacional de DST/AIDS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e
Diversidade
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

CARTA DE ANUÊNCIA DO/A PROFESSOR/A ORIENTADOR/A

Data: ____ de ____ de 2006

Nº do Edital: ____/2006

Premio "Inovação Tecnológica em Prevenção das DST/HIV/AIDS"

À: Ministério da Saúde/Programa Nacional de DST e AIDS

COMISSÃO TÉCNICA PERMANENTE

Prezados Senhores, Prezadas Senhoras:

Eu, _____, cargo de CEFET, me comprometo a orientar a equipe de alunos/as relacionada abaixo para elaboração e eventual execução de projeto de protótipo e pedagógico ao Prêmio Inovação Tecnológica em Prevenção das DST e AIDS.

Local e data.

Nome do/a professor/a orientador/a
Cargo

MINISTÉRIO DA SAÚDE
Programa Nacional DEDST/AIDS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e
Diversidade
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

**COMPROVAÇÃO DE MATRÍCULA DOS/AS ALUNOS/AS COMPONENTES DE
EQUIPE**

Data: ____ de ____ de 2006

Nº. do Edital : ____/2006

Premio "Inovação Tecnológica em Prevenção das DST/HIV/aids"

Ao: Ministério da Saúde/Programa Nacional de DST e AIDS

COMISSÃO TÉCNICA PERMANENTE

Prezados Senhores, Prezadas Senhoras:

Coordenadoria:

Nome	Matrícula	Série
1		
2		
3		
4		
5		

Responsável pela Secretaria do CEFET
Assinatura e carimbo

Dirigente ou responsável pelo CEFET
Assinatura e carimbo

MINISTÉRIO DA SAÚDE
Programa Nacional DE DST/AIDS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e
Diversidade
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO DE PROJETO

Data: ____ de ____ de 2006

N.º da Edital: ____/2006

Premio "Inovação Tecnológica em Prevenção das DST/HIV/aids"

Ao: Ministério da Saúde/Programa Nacional de DST e AIDS

COMISSÃO TÉCNICA PERMANENTE

Prezados Senhores, Prezadas Senhoras:

TÍTULO DO PROJETO			
1. DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE (instituição que será responsável pelo recebimento dos recursos e assinatura do instrumento jurídico)			
Nome da instituição:			
CNPJ:			
Endereço:			
Bairro:	Cidade:	Estado:	CEP:
Telefone(s):	Fax:	Página na Internet (homepage):	
Endereço eletrônico (e-mail):			
2. DADOS BANCÁRIOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE (a conta corrente deverá ser específica e aberta somente quando for aprovado o projeto)			
Banco:	N.º do banco:	Agência (com dígito):	Conta (com dígito):

3. IDENTIFICAÇÃO DO/A RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO PROPONENTE**3.1. Responsável pela assinatura do instrumento jurídico**

Nome completo:

Cargo:

Mandato:

Início:

Término:

CPF:

Identidade:

Endereço:

Bairro:

Cidade:

Estado:

CEP:

Telefones (incluindo celular e fax):

Endereço eletrônico (e-mail):

3.2. Coordenador/a do projeto

Nome completo:

CPF:

Identidade:

Telefones (incluindo celular e fax):

Endereço eletrônico (e-mail):

É coordenador/a de outro projeto firmado com o PN?

{ } Sim

{ } Não

Obs.: conforme o documento oficial do PN "Parâmetros para Análise de Projetos" não é permitido ao/a coordenador/a ser remunerado/a por mais de um projeto.

Nível de escolaridade:

{ } Doutorado

{ } Ensino médio completo

{ } Mestrado

{ } Ensino médio incompleto

{ } Curso superior completo

{ } Ensino fundamental completo

{ } Curso superior incompleto

{ } Ensino fundamental incompleto

3.3. Resumo do Currículo do/a coordenador/a do projeto

3.4. Equipe de alunos/as do projeto	
Nome	Idade

4. Escopo do projeto – anexar arquivo contendo projeto com especificações definidas no item 3 do Edital

O projeto escrito, a ser apresentado para a Fase I, deve ser redigido conforme metodologia científica, de acordo com as normas da ABNT, em folha tamanho A-4, fonte Arial 10, espaçamento de 1,5.

ANEXO B – Imagens do protótipo de dispensadores de preservativos masculinos desenvolvido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina



01. Visão lateral do protótipo de dispensador



02. Visão frontal do protótipo de dispensador