



## **ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO E REPRODUÇÃO DE GÊNEROS**

Rodrigo Rosistolato<sup>1</sup>

### *Introdução*

Orientação sexual é um termo polissêmico porque ao mesmo tempo em que designa propostas educativas relacionadas ao debate sobre sexualidade, é utilizado por movimentos sociais orientados pela defesa dos direitos de homossexuais, bissexuais e transgêneros. No primeiro caso, se opõe a educação sexual. No segundo, à opção sexual. Ambas as oposições podem gerar dissonâncias cognitivas e entendimentos plurais quando da utilização do termo em análises sobre um ou outro fenômeno social. Este artigo focaliza exclusivamente o primeiro significado citado. É uma análise do projeto de orientação sexual da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, que tem por objetivo formar professores para o desenvolvimento de programas e projetos de orientação sexual junto aos seus alunos<sup>2</sup>. Trata-se do programa POS (programa de orientação sexual), produzido e coordenado por um grupo interdisciplinar que atende pelo mesmo nome. POS é uma sigla que representa, ao mesmo tempo, o projeto e o grupo de pessoas que o desenvolvem.

Meu primeiro contato com informações sobre o POS ocorreu em 2000, quando estava em trabalho de campo para a produção de uma dissertação de mestrado. Naquele momento, realizava um estudo de caso, em uma escola da rede municipal de ensino que desenvolvia um projeto de orientação sexual, mas não se enquadrava na proposta do POS. Ocorreu, portanto, em um contexto de conflito porque a professora que coordenava o projeto na escola se manifestava explicitamente contrária às propostas do programa POS.

Quando iniciei o doutorado, após observar e analisar esta arena de conflito, decidi realizar uma pesquisa focalizando especificamente o discurso dos professores que coordenam projetos de orientação sexual. A aproximação com o programa POS ocorreu devido a questões burocráticas: era necessário que autorizassem a pesquisa. Porém, na sequência, graças ao contato inicial, consegui inserção em uma rede de sociabilidade que conectava professores lotados em escolas de todas as regiões do Rio de Janeiro, ministravam disciplinas diferentes, possuíam trajetórias de formação

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Humanas (Antropologia). Professor adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Para o histórico das propostas de educação/orientação sexual no Brasil, ver: ROSISTOLATO (2009), (2007) e (2003); ALTMANN (2005) e (2001).



profissional e entrada no serviço público plurais, mas se auto-classificavam com base em uma identidade comum. Eram “professores de Núcleo” ou “professores de NAM”, todos formados pelo programa POS.

Os “Núcleos” ou “NAM’s” são os Núcleos de Adolescentes Multiplicadores, espaços escolares onde professores desenvolvem uma série de atividades com os estudantes, inclusive a orientação sexual escolar. Os coordenadores de Núcleo são todos professores da rede, graduados em diversos cursos, que recebem formação específica, oferecida pelo programa POS, para que estejam habilitados a atuar como coordenadores de Núcleos.

A formação dos professores é realizada anualmente e depende do envolvimento da equipe POS, dos orientadores sexuais já formados, e de especialistas de áreas distintas que são convidados para discutir temas relacionados à sexualidade com os professores selecionados pelo programa POS. O curso anual recebe inscrições de professores de toda a rede, mas não consegue suprir toda a demanda. Daí a idéia de multiplicação. Não só os estudantes devem se transformar em multiplicadores, mas também os professores.

A temática da multiplicação surge em todos os encontros. Há uma teoria nativa que orienta as ações dos profissionais do programa POS e dos professores formados. Acredita-se que os estudantes podem formar outros estudantes de maneira informal e que os professores também podem fazer o mesmo com os profissionais de suas escolas. Assim, tanto os cursos de formação para professores quanto os Núcleos de Adolescentes Multiplicadores são orientados pelas mesmas expectativas. Pretende-se, com os encontros, criar um antes e um depois. Os professores devem aprender a ensinar e, ao mesmo tempo, modificar suas posturas pessoais relacionadas à sexualidade e adolescência.

Os encontros de formação são organizados com base em uma série de temas escolhidos como representativos e significativos dos dilemas vividos pela adolescência. Há um conjunto de representações - sobre adolescência, sexo, gravidez, namoro, homem, mulher, amor, paixão, escola, professor - que orienta estas escolhas. Como não seria possível trabalhar com todos estes temas neste artigo, focalizarei as representações sobre as relações entre homens e mulheres, classificadas pelos professores como relações de gênero. Indico, inicialmente, que existe um conjunto de sentidos relacionados à masculinidade e à feminilidade presente nos encontros. As categorias “tradicional” e “moderno” são utilizadas para opor o masculino “como ele é” ao masculino “como deveria ser”, o mesmo ocorrendo com o feminino. A formação tem como expectativa superar as visões e práticas masculinas e femininas tradicionais e transitar para visões e práticas classificadas como modernas.



Estas expectativas transformam os espaços onde os encontros são desenvolvidos em espaços de manifestações de performances de gênero construídas a partir da tensão entre negação e afirmação das masculinidades e feminilidades consideradas tradicionais. Este artigo discutirá estas performances e seu lugar na formação dos professores que pretendem desenvolver projetos de orientação escolar em suas escolas.

*Acorda Raimundo, acorda!*

“Acorda Raimundo, acorda!!!” é um curta-metragem educativo, resultado de uma parceria entre o CETA-IBASE e o ISER VÍDEO. O filme representa o cotidiano de uma família brasileira, pertencente às classes trabalhadoras. A proposta do roteiro é inverter os papéis de gênero, associando tudo o que é socialmente considerado masculino a Marta [mulher de Raimundo, representada pela atriz Eliane Gardini] e o que é feminino a Raimundo [interpretado por Paulo Betti]. É Raimundo que acorda antes de Marta, prepara o café e as crianças, chama Marta e escuta suas sucessivas reclamações sobre o café que está ruim e as crianças que não param de falar. Após o café, Marta segue para o trabalho, mas antes briga com Raimundo porque ele pede dinheiro para as compras. Ao chegar ao trabalho em uma oficina de automóveis, Marta reclama de Raimundo com Luiza [interpretada pela atriz Zezé Motta], amiga que também trabalha com mecânica de automóveis.

Na sequência, em casa, Raimundo encontra seu vizinho [interpretado pelo ator José Mayer] e conta que está “grávido” pela terceira vez. O vizinho, assustado, volta para casa. Quando Marta retorna do trabalho, Raimundo serve o jantar e conta que está “grávido”. Marta faz um escândalo e segue para o bar onde encontra as amigas e consome álcool até a embriaguez. Em casa, Raimundo resiste à entrada de Marta porque ela estava completamente embriagada, mas ele termina por abrir a porta. Ele reclama da bebedeira e da falta de dinheiro proporcionada pelo consumo de álcool, o que faz com que Marta grite e bata em Raimundo. No final, Raimundo acorda e percebe que estava sonhando.

Este filme foi exibido em um dos encontros de formação de orientadores sexuais e enquanto era exibido a platéia reagia de maneiras diversas. Algumas professoras diziam que precisavam de um Raimundo daqueles, outras simplesmente riam. Alguns professores gritavam “que isso!!!”. Houve também uma professora que disse ter vontade de ver seu marido ocupando o lugar do Raimundo.



Após a exibição teve início um conjunto de falas acaloradas sobre as questões de gênero. Uma professora disse ter ficado bastante surpresa ao perceber que as relações de gênero sempre envolvem diferenças de poder. Levantou esta questão citando a última cena do filme, quando Raimundo acorda e percebe que tudo não passava de um pesadelo. “Ele sequer parou pra pensar que o que ele viveu no filme era o que a mulher dele vivia todos os dias”, disse a professora. “Assim que acordou, partiu logo para a grosseria”, completou outra.

Os comentários individuais alimentaram o debate coletivo que se seguiu. A proposta da equipe de formação era fazer com que os professores percebessem que as dinâmicas de gênero e as relações de poder envolvidas nas situações dramatizadas no filme podem ser experimentadas por homens e mulheres, o que permite discutir a suposta natureza da masculinidade e da feminilidade.

Nenhum dos professores presentes no evento discordou das críticas aos processos de dominação apresentados no filme. Também se classificaram como vítimas e/ou algozes de violências simbólicas orientadas por representações de gênero, e manifestaram o desejo de conhecer tais representações para mudar seus comportamentos. Disseram, inclusive, que era necessário modificar seus comportamentos individuais para que seus alunos e seus filhos não repetissem as mesmas violências.

Durante o debate, o vocabulário de crítica às relações de poder e violência presentes nas relações de gênero foi, aos poucos, incorporado aos discursos dos professores em formação, inclusive daqueles que declararam nunca terem discutido tais questões. Havia certo clima de consenso até que o debate transitou para questões cotidianas da escola, com ênfase na pergunta: “o que fazer quando...?”. Neste momento, os professores foram indagados sobre o que fazer: quando um aluno pede para brincar com uma boneca? Quando dois estudantes do sexo masculino trocam carinhos na escola? Quando uma menina quer jogar futebol? As mesmas questões também foram apresentadas com a substituição do sujeito aluno pelo sujeito filho ou filha. Neste ponto, uma série de contradições emergiu e alguns professores afirmaram que teriam dificuldade para respeitar o que, até aquele momento, consideravam “igualdade de gênero”.

A noção de “igualdade de gênero” que orientava o curso de capacitação pode ser definida como a defesa do direito de meninos e meninas, assim como homens e mulheres, experimentarem papéis e atitudes socialmente definidas como monopólio de um ou outro sexo. Assim, meninos poderiam brincar com bonecas, meninas seriam bem vindas ao futebol, meninos poderiam ser vaidosos e meninas poderiam descuidar da aparência; meninos poderiam trocar carinhos entre si e meninas poderiam expressar seus dilemas internos de maneira violenta sem que suas



masculinidades e feminilidades fossem contestadas. A proposta era relativizar a construção social das “coisas de menino” e das “coisas de menina”, das “brincadeiras de meninos” e das “brincadeiras de meninas”, do “ser homem” e do “ser mulher” através da experimentação de ambos os universos simbólicos por ambos os sexos.

Quando os professores foram incentivados a analisar as dificuldades presentes nesta situação de “igualdade de gênero”, citaram suas vivências para alimentar o debate. Falaram da infância, da adolescência, dos conflitos vividos com os pais, irmãos e os discursos transitaram para reflexões sobre seus alunos e seus filhos. Os homens presentes no encontro enfatizaram que eram homens e não conseguiam imaginar outros homens que não se comportassem como homens e fossem homens. Da mesma forma, as mulheres destacaram que embora concordem com a “igualdade de gênero” enfrentam dificuldades para criar seus filhos homens com base nestes pressupostos.

Um dos participantes do encontro pediu a palavra e disse que não queria dizer o que pensava sobre meninos brincando como meninas e meninas brincando como meninos. Enfatizou que sua opinião sobre o assunto, naquele momento, não deveria ser levada em consideração. Porém, propôs um exercício de imaginação onde um menino pedisse para brincar com bonecas na escola e ele, professor, permitisse. Na sequência, comentou que não teria como prever a reação das pessoas quando vissem o menino brincando com bonecas, principalmente os pais da criança. O professor localizava sua preocupação na possível visão negativa que as outras pessoas teriam caso presenciassem a situação imaginada. Ele concluiu sua intervenção com uma interrogação: “[...] o que é que eu faço se o pai do garoto vier dizer que o filho dele é macho e não tem que ficar brincando de boneca?”.

*Então, sua filha pode dormir com o namorado em casa?*

A pergunta foi feita por uma estudante que participava de um encontro de orientação sexual em uma escola da zona norte do Rio de Janeiro. Até aquele momento, a professora<sup>3</sup> falava sobre a necessidade de oferecer os mesmos direitos aos adolescentes do sexo masculino e feminino. Defendia a autonomia feminina para decidir o que fazer com o próprio corpo e a necessidade de orientar pais, mães e professores para o respeito a estes direitos. Muito atenta, a adolescente pediu a palavra, disse que gostaria de fazer uma pergunta à professora e colocou a questão.

---

<sup>3</sup>47 anos, casada, formada em biologia, professora de ciências no ensino fundamental e biologia no ensino médio. A professora é mãe de dois filhos que residem com ela. Ela os apresenta como um menino e uma menina. Ambos são maiores de idade e solteiros.



A pergunta não surpreendeu seus colegas, mas a resposta da professora provocou uma série de dúvidas. Ela disse que não. Que nunca deixaria sua filha dormir com o namorado em casa. A turma, em uníssono, fez um “ahhh”, e iniciou uma série de perguntas contestando a posição da professora. “Como assim, professora, a senhora diz pros alunos fazerem, mas não deixa sua filha fazer?”, “que isso, professora, e o que a senhora acabou de dizer?”.

A professora defendeu seu argumento afirmando que não estava mandando ninguém fazer nada, e que apenas defendia a igualdade de direitos entre adolescentes do sexo masculino e feminino, mas, ao mesmo tempo, entendia que quem mandava em sua casa era ela e que caso sua filha desejasse dormir com o namorado teria que “se assumir” e sair de casa. Ela não percebia nenhuma contradição entre suas posições. Dizia que falava “como professora”, mas também precisava falar “como mãe”. Quando a entrevistei, conversamos sobre o assunto e ela apresentou sua posição afirmando:

Os meus filhos me acham uma mãe legal, mas eu não libero geral, não. Eles [os alunos] ficam me perguntando certas coisas do tipo: Você deixa dormir, eu tenho uma filha de 21 anos, né, aí eu falo: não! Mas a senhora, professora [dizem os alunos]. O fato de eu ser educadora sexual não quer dizer que na minha casa é aquilo, não. Cada família tem a sua conduta e a minha conduta é essa. Minha conduta é orientar, mas também monitorar. Aí eu monitoro.

A professora entende que precisa monitorar o comportamento dos filhos em casa, mas defende o lugar da escola como espaço de debate e promoção de igualdade de direitos, o que inclui, em sua opinião, garantir a liberdade para que os adolescentes possam gerir o próprio corpo e decidir quando e com quem iniciar a vida sexual. Durante a entrevista, quando procurei explorar os significados da afirmação “não quer dizer que na minha casa é aquilo, não”, ela criticou a associação entre orientação sexual e o que considerava “liberar geral”. A professora indicou que a orientação sexual escolar também pretende orientar as escolhas de adolescentes e jovens para que eles não “liberem geral”, embora conheçam as potencialidades de seus corpos e o direito de usufruir deles.

Em outro trabalho, Rosistolato (2009), demonstrei como os professores em formação buscam coerência entre sua atuação nos espaços escolar e familiar. No entanto, ao mesmo tempo em que orientavam seus alunos para combater as desigualdades de gênero, apresentavam dúvidas e incertezas quanto à possibilidade de educar os próprios filhos a partir de ideais igualitários de gênero, principalmente os filhos homens. Esta contradição, ora apresentada como problema, ora como inerente ao processo educativo, também presente na fala da professora atuante que não



permite que seus filhos “liberem geral” parece ser um dos elementos estruturantes da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual de adolescentes e jovens através da orientação sexual.

### *Dinâmicas entre gêneros nos espaços escolares*

As duas questões apresentadas pelos professores simbolizam algumas dimensões dos dilemas vividos por profissionais que relativizam as dinâmicas de gênero em sua atuação profissional, mas orientam suas vidas através das representações do que é hegemonicamente considerado ser homem e ser mulher na sociedade brasileira contemporânea. Quando o professor se preocupa com a possibilidade de outro homem contestar a permissão que daria ao aluno para brincar de boneca, indica que sua masculinidade também poderia ser colocada em xeque pela mesma situação social. Como um “homem com agá maiúsculo” pode permitir que um menino em formação brinque com bonecas?

Os professores e as professoras que desenvolvem projetos de orientação sexual na escola, ou buscam formação para desenvolvê-los, foram socializados em um momento onde a crítica feminista e as novas representações de gênero entravam nas disputas simbólicas pela possibilidade de definição do que é ser homem e mulher na sociedade brasileira. É importante destacar que o feminismo como proposta é anterior à segunda metade do século XX. Porém, seu progressivo reconhecimento como movimento social se intensificou a partir da década de 1970. Assim, é possível dizer que professores e professoras foram socializados em um contexto ainda organizado com base em rígidas oposições de gênero, mas, ao mesmo tempo, foram expostos às novas representações sobre ser homem e mulher, trazidas pela efervescência feminista, o que permitiu que desenvolvessem visões críticas sobre sua própria socialização e vislumbrassem a possibilidade de educar seus filhos e alunos com base em novas orientações de gênero. Mesmo assim, quando vêem seus filhos ou alunos ultrapassando as fronteiras simbólicas entre a masculinidade e a feminilidade, ficam em dúvida sobre a melhor atitude a tomar.

Interessante observar que as principais dificuldades apontadas estão relacionadas ao masculino. Na literatura antropológica brasileira, Roberto da Matta (1997) foi um dos pioneiros ao afirmar que a masculinidade, em oposição à feminilidade, deve ser comprovada a todo momento, de forma que os homens não são, estão homens e podem ter seu estatuto contestado caso assumam quaisquer atitudes consideradas femininas. Comparando com a reflexão trazida por Connell (1995), de que não existe uma forma única de construção de masculinidade nas sociedades contemporâneas e com a proposta de Kimmel (1998), que destaca a existência de masculinidades hegemônicas e





subalternas, é possível perceber que a instabilidade é uma das variáveis mais importantes para a compreensão das dinâmicas das masculinidades. Assim, a dúvida que se coloca para professores e professoras parece relacionada ao leque de masculinidades disponíveis e às dificuldades para escolher aquela que consideram ideal para si mesmos, para seus filhos e seus alunos. Não quero incorrer no erro de pressupor que os indivíduos poderiam decidir que papéis de gênero assumir sem qualquer tipo de relação com a coletividade, mas, considerando que para educar os mais jovens precisam escolher que informações passar, é possível compreender o dilema vivido pelos professores entre defender masculinidades hegemônicas ou subalternas.

As relações entre estas múltiplas masculinidades e sua possibilidade heurística já foi destacada por Arilha (1998). A autora entende que a masculinidade é um projeto coletivo e individual que envolve instituições e práticas sociais e orienta a socialização e a construção cotidiana das identidades dos homens. Vilella (1998) também enfatiza a multiplicidade das masculinidades contemporâneas e afirma que a importância de ser homem é um eixo comum que orienta sujeitos sociais a partir de ideais de masculinidade hegemônica. Esta “fraternidade masculina” se constrói em oposição ao feminino e aos seres sociais que o representam (mulheres, homossexuais, homens subalternos).

É possível dizer que a construção social da feminilidade também envolve disputas em torno da definição da feminilidade hegemônica. A clássica afirmação de Simone de Beauvoir “não se nasce mulher, torna-se mulher” critica a naturalização do feminino e aponta para as relações sociais presentes em sua definição. Toda a problemática feminista parte deste pressuposto e defende a desconstrução de quaisquer definições essencialistas relacionadas às mulheres. No discurso dos professores, no entanto, a feminilidade não é apresentada como problema, mesmo quando uma menina não assume comportamentos considerados femininos. Em um dos encontros de capacitação observados uma professora destacou que se preocupava com sua filha porque a menina nunca se interessava pelos assuntos considerados “de mulher”. Não se penteava, não usava maquiagem, não se preocupava com roupas e não saía com meninos. A professora identificava o problema, mas não dizia que acreditava que a filha iria superar o que classificava como “uma fase”. Os docentes presentes no encontro concordaram e, inclusive, enfatizaram que como “isso é normal na adolescência[fases e superação]”, a menina não deixaria de ser mulher.

### *Considerações Finais*





As situações apresentadas permitem refletir sobre as diferenças de tratamento e socialização orientadas por dinâmicas de gênero. É possível perceber que a preocupação do professor com a masculinidade dos meninos é diferente do monitoramento que as mães impõem às suas filhas. No primeiro caso, a filha não pode dormir com o namorado em casa porque a família deve ser preservada de qualquer relação conjugal informal. No segundo, a filha deve ser orientada até superar a “crise” que a faz não se preocupar com os “assuntos de mulher”. São questões diferentes, mas em ambos os casos a feminilidade não é percebida como algo que pode se perder. Enquanto a masculinidade se apresenta como status carente de defesa e renovação constantes, a feminilidade aparece inscrita na natureza das coisas. Ambos são, é claro, construções sociais, mas a simbologia que as sustenta varia significativamente como procurei demonstrar.

### *Referências bibliográficas*

ALTMANN, Helena. *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. "Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais". *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

ARILHA, Margareth. *Homens e masculinidades*. São Paulo: ECOS; Editora 34, 1998.

CONNELL, Robert W. "Políticas da masculinidade". *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

DA MATTA, Roberto. "Tem pente aí?: reflexões sobre a identidade masculina". In: CALDAS, Dario. *Homens*. São Paulo: Senac, 1997. p. 31-49.

KIMMEL, Michael S. "A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas". *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre: Instituto de Pós-Graduação de Antropologia Social da UFRS, ano 4, n. 9, p. 103-117, 1998.

ROSISTOLATO, Rodrigo P. da R. Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2009, vol.17, n.1, pp. 11-30. ISSN 0104-026X. doi: 10.1590/S0104-026X2009000100002.

\_\_\_\_\_. *Orientação sexual com 'jeitinho' brasileiro: uma análise antropológica da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes*. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. "Orientação sexual nas escolas: classificações de gênero em uma escola carioca". *Revista Gênero*, Niterói, v. 4, n.1, p. 133-150, 2003.



VILLELA, Wilza. "Homem que é homem também pega AIDS?". In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra; MEDRADO, Benedito (Orgs.). *Homens e masculinidades*. São Paulo: ECOS; Editora 34, 1998. p. 79-100.