



PROCESSOS SINGULARES DE PRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL ESCOLAR: AS DIVERSIDADES

André Heloy Avila¹
Maria Juracy Filgueiras Toneli²

I. Introdução: cenas contemporâneas da educação sexual pública.

No contexto brasileiro atual, preocupações com as práticas sexuais e suas implicações vivenciais e epidemiológicas, bem como com as prescrições acerca *do que é de homem e o que é de mulher*³, vêm se impondo como pauta para a educação formal⁴. Entretanto, as práticas da educação formal não vêm apresentando a mesma ‘desenvoltura’ com que foram elaboradas as mais recentes diretrizes para o trabalho em educação sexual e, por vezes, as escolas acabam reproduzindo as discriminações que deveriam combater⁵.

O professorado está despreparado profissionalmente⁶ e o sistema público de ensino não oferece condições efetivas a práticas/significados alinhados aos direitos sexuais e reprodutivos⁷. Além do que, segundo Silva e Carvalho⁸, há ainda a necessidade de compartilhamento da responsabilidade pela educação sexual com outras instituições, como famílias, postos de saúde e outros setores da sociedade civil. Ou dito por informante de nossa investigação: *o professor ainda não está preparado para lidar com questões tão polêmicas*, sem ‘equacionar’ as tensões entre o *jeito próprio de saber lidar* com a sexualidade ou os gendramentos e as diversas *expectativas/avaliações* que recaem sobre suas *atitudes*. Aqui, buscamos nos concentrar nos ‘jeitos’

¹ Doutorando em Psicologia/UFSC e Professor Assistente/UNEB. email: aheloy@uneb.br

² Professora Doutora do programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSC.

³ O uso de itálico sinaliza o emprego literal de falas de informantes da investigação relatada ou de termos estrangeiros. Tal deve-se à necessidade de distinguir tais falas das citações bibliográficas, destacadas por aspas.

⁴ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª Série): Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, vol. 10. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF. 1997. 82 p.

⁵ BRASIL. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. 31 p.

⁶ GARCIA, L. J. V. **O processo de educação sexual na escola**: um estudo de caso sobre a conceituação, significação e representação compreensiva de professores da rede municipal de ensino de Camboriú-SC sobre educação sexual. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2005. LEÇA, A. L. S. **Temas Transversais**: concepções, fazeres e formação docente de um grupo de professores de Ciências da Rede Pública Paulista. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de SP, São Paulo, 2005.

⁷ ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, 2/2001(09), 575-585, 2001. NARDI, H. C.; QUARTIERO, E. T. **Subjetividade e sexualidade no cotidiano das práticas escolares**. Em E. Pasini (Org.), Educando para a diversidade (pp. 77-94). Porto Alegre: Nuances, 2007. 96 p.

⁸ SILVA, M. P.; CARVALHO, W. L. P. O Desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. **Ciência & Educação**, 1 (11), 73-82, 2005.



singulares de três professoras e um professor processarem significações da sexualidade e dos gendramentos.

II. *Este Olhar*

As bases para a elaboração desta investigação das posturas profissionais frente à sexualidade e às feminilidades-masculinidades ancoraram-se em posicionamentos teóricos e epistemológicos de Liev Semienovich Vygotski, para quem os sujeitos humanos se constituem nas relações culturalmente mediadas⁹, e de Mikhail Bakhtin, que entende os processos de produção de significações¹⁰ a partir do curso das apropriações dos sujeitos nessas relações¹¹. Estas significações se realizam em ato, portanto, como movimento e devir é que os sentidos e as ações (ambos processos imbuídos de direção, idéias, concepções, valores, intenções e afetos) se fazem apropriar pelo repertório singular e podem passar a ser veiculados pelos sujeitos. Ou seja, a constituição dos sujeitos, mediada, semiótica, “realizando-se no processo da relação social”, institui-se marcada “pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (Bakhtin, 2006, p. 45). Isto não quer dizer que haja, no entanto, um determinismo do estabelecido culturalmente sobre as significações singulares ou sociedades; as quais, como a cultura, estão sempre em devir¹².

A partir de nossas observações vimos corroborar que “em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar esta síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico” (Bakhtin, 2006, p. 67). Os processos de significação da sexualidade/gênero podem se mostrar ‘repetidos’ e imprevisíveis, podem parecer ‘ilógicos’, mas nunca eram incoerentes com as apropriações singulares, por mais que até os próprios sujeitos se surpreendessem com o que podiam veicular, a depender das circunstâncias e relações de alteridade em que se encontrassem.

Não somente suas posturas docentes se submeteram aos significados “*mais normais*”, à heteronorma do casamento cristão, como se instituía das articulações entre tensões e de conflitos entre suas *crenças pessoais* e sentidos/direções de suas *atitudes* que adaptavam aquilo em que se *acredita como pessoa* ao que era *preciso ser feito*. A *segurança para agir*, a coerência singular, nestes casos, se fazia de mediações além daquela baseada na fé, suas significações, então, se

⁹ VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones. 1996.

¹⁰ Destaca-se o sufixo ação, em negrito, como um radical, pois significação, apesar de não ser um verbo, descreve o ato em acontecimento e, ao mesmo tempo, se refere às processualidades de sua possibilidade. Uma acepção correlata é dada ao emprego de outros termos, como apropriação e mediação, processos em acontecimento.

¹¹ BAKHTIN, M. (Volochnov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12 ed. Tradução: Lahud, M; Vieira, Y.F. São Paulo: Hucitec (original publicado em 1929), 2006. 203 p.

¹² VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones. 1992



curvavam à demanda por *prevenção da gravidez precoce* e das DST e incorporavam uma reflexão profissional sobre estas, mas sem a total submissão dos sujeitos-professor/as às relações de alteridade envolvidas nos processos de apropriação, às circunstâncias objetivas e afetivas de cada vivência. Enfim, algo mais que técnicas pedagógicas, conhecimentos científicos e diretrizes legais contribuem para as significações singulares da sexualidade/gênero deste/as professor/as.

Esta pesquisa procurou se constituir numa oportunidade para se pensar as **relações** professor/a-alunos como fundantes do ensinar-aprender e da produção docente de mediações para as feminilidades-masculinidades/sexualidade. Tomamos os sujeitos e seus processos de produção, nas configurações ideológicas do acontecimento das significações singulares. Simultaneamente, as *atitudes* e os sentidos foram tomados como os ‘materiais’ e os processos de sua produção¹³.

Sem pretender um perfil ‘acabado’ das posturas investigadas, se observou a processualidade destas produções, seus alicerces ideológicos, as amarrações afetivas, os direcionamentos volitivos e as articulações semióticas que lhes imprimiram direções singulares. Desta perspectiva, as reproduções *automáticas* do que precedeu os sujeitos no tempo e do que estava disponível em seus vários contextos não foram tomadas como *impensadas* e *desprovidas de intenção*, mas como marcadas pelas posições assumidas frente à alteridade elementar aos processos de constituição mediada dos sujeitos.

No acontecimento dos processos de constituição semiótica, na relação com o(s) outro(s) e com as coisas de um mundo humanizado que precede a singularidade, é que são produzidos todo pensamento, sentimento, linguagem ou *atitude* – por mais ‘mecânicos’ ou mais ‘naturais’ que possam parecer, são sempre históricos e únicos. Esse aspecto permite perscrutar as trilhas impressas pelos significados, pelos termos consensuais da cultura e de funcionamento da sociedade, no caminhar dos sentidos *pessoais* que, instituídos na alteridade mediadora e das possibilidades culturais disponíveis a cada sujeito, articulam os termos das experiências vivenciais singulares¹⁴.

Tais articulações, por sua vez, configuram um amálgama *íntimo* de mediações que dá sustentação e direção às **significações** singulares, produz sentidos (e justificações) para os próprios sujeitos, para aquilo que fazem e pensam. Assim, estes sentidos e seus encadeamentos, associações, expõem uma ‘gramática’ *íntima, de cada pessoa* e são veiculados – disponibilizados ao outro – se articulam a partir de apropriações que dão respaldo e segurança ontológicos para tal. Nestes processos, a supressão e o recorte já vêm demandados e, nada ingênuos, respondem interesses,

¹³ BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. Tradução: Bezerra, P. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.

¹⁴ Pino, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotski. São Paulo: Cortez, 2005. 303 p.



ideologias, tanto quanto a escolha das palavras e das ações. Assim, as **significações** apropriadas agregam legitimidade a seus encadeamentos singulares e se associam às intenções para garantir sustentação¹⁵ aos processos de sua produção.

III. Os processos singulares.

Os processamentos singulares que investigamos se constituíram a partir de quem eram os sujeitos, como pessoas, e não somente se instrumentaram da formação profissional. Suas significações do tema relacionavam-se com suas salas de aulas e seu saber-fazer docente, tanto quanto com aquilo que ‘eram’ enquanto *pessoas* e com o que pensavam ser ou queriam ser, bem como aquilo que se imagina ter sido e quem se planeja ser, hoje e amanhã. Seus sentidos para os outros e a diversidade sexual passavam pelo entendimento que faziam de si mesmo/as, pelos critérios que para ele/as legitimavam o/a interlocutor/a ou seus argumentos ou, no extremo, os destituía de humanidade.

Focando nos sujeitos, seus movimentos, sua história não-linear e seus contextos, encontramos aspectos do núcleo básico de auto-reconhecimento singular que constituíam as amarrações significantes de algumas das visões sobre si mesmos e sobre o mundo à sua volta, bem como ‘pistas’ das condições profissionais e *pessoais* (singulares) de seu exercício da educação sexual escolar. Para tal, seguiu-se também as configurações contextuais, culturais e históricas, que forneceram possibilidades à produção das significações acionadas como critérios norteadores do que *é certo e do que não é*, pelos sujeitos, em termos de sexualidade e feminilidades-masculinidades.

IV. A produção de uma pesquisa.

A pesquisa foi realizada num colégio estadual da cidade de Eunápolis, no sul do estado da Bahia, onde o pesquisador se fez presente durante sete semanas, período em que registrou em áudio

¹⁵ Os sujeitos e as regras de comunicação, tanto quanto o contexto institucional, já prevêem que haja um horizonte do que possa ser falado entre professoras e alunos e de como isto deva ocorrer, mas – segundo as informantes – por achar que “os alunos vinham totalmente despreparados para a escola” e, por serem de “família de periferia, tudo era imprevisível”. No que tangia à sexualidade, mas não só, poderia haver divergências entre o “ponto de vista pessoal” e o ‘relacional’; de modo geral, problemas nos códigos e confrontações ideológicas eram evitados ao máximo em tais relações de alteridade. As professoras entrevistadas *preferiam não falar de sexo*, porque a questão cabia à família ou especialista e para evitar *cair em vulgaridade* ou dar chance a outros “mal-entendidos”, como polêmicas com os pais; aluno que “só quer afrontar mesmo;” ou ainda, para evitar que, “de repente, você acabar instigando a uma coisa que eles nem estavam pensando...”



cerca de oito horas de entrevistas produzidas com cada informante, em encontros individuais recorrentes.

Sendo retratos singulares *a posteriori* de sujeitos em devir, as vidas de três professoras e de um professor, durante as entrevistas, foram parcialmente reconstituídas nas suas significações de si mesmos e, em especial, da docência e frente à diversidade sexual. Os relatos constituíram-se históricos de seu *jeito único de ser* e ‘instantâneos’ de seus processos de significar a sexualidade: singularidade exposta no ato de contarem suas histórias, em seus diálogos a memória projetada no/para o acontecimento de posições de alteridade, nos limites temáticos e formais das relações de investigação.

Os informantes mostraram o quanto era *difícil, complicado, do ponto de vista pessoal* assumir a missão oficial de acolher a diversidade sexual, na verdade, sua posição de professor/a, de modo geral, respondia à sua *visão pessoal de dar aula* e de seu público discente. Poucas vezes era possível avaliar as práticas que realizavam ou suas expectativas sobre os alunos, desinteressados e que *já vêm armados contra o professor*.

Tomamos as experiências profissionais e os sentidos que as sustentavam, procurando as configurações processuais (semióticas/ideológicas) e as posições de alteridade que os fizeram possíveis. A produção das entrevistas veio possibilitar que se perscrutasse onde tais significações singulares se infiltravam por dilemas morais ou éticos, entre o pedagógico e o *pessoal*, fazendo da sexualidade *um tema ainda tão polêmico*.

V. Eunápolis/BA: três professoras, um professor e a educação sexual.

As três mulheres compartilhavam a formação inicial *apenas no magistério*, exerciam há muitos anos a carreira e se tornaram mães sob os auspícios do sagrado matrimônio, sendo que todas *já tinham filho/a na faculdade*. Elas estavam com idades entre 44 e 54 anos e o professor, novato na profissão, tinha 21 anos, não era casado, não era *concurado*, *não tinha feito magistério* e, embora cursasse o *segundo ano da faculdade de matemática*, não tivera ainda nenhuma *matéria das pedagógicas*, citadas como *boas e importantes* pelas professoras para sua formação profissional e que tinham sido bem dadas em seus cursos de magistério.

Numa impressão geral, os informantes teriam em comum: comporem o quadro docente do colégio B; o contexto de trabalho e o da cidade; a origem sociocultural; o histórico de incentivo/afinidade com os estudos; o fato de a família tê-los ensinado a *respeitar o professor e preparado para o ambiente da escola*; a trajetória de *melhoria de vida* alcançada via educação



formal; e, sendo evangélicos, terem declarado a fé logo na primeira oportunidade. Tal atitude expôs, a princípio, o que os orientaria frente à vida, bem como algo do que os levava a serem voluntário/as da pesquisa.

A produção dos relatos de cada sujeito deu relevo aos processos de produção de sentidos para a sexualidade e para si, suas *atitudes e comportamentos* no trabalho e em seu entorno imediato. Confirmou que *o professor não está preparado para lidar*, em ‘suas’ salas de aulas do ensino fundamental/médio, com a presença corporificada do que foge radicalmente a suas compreensões ‘leigas’ do que é *certo-e-errado*. Os termos de sua educação sexual ou acolhimento à diversidade sexual foram apropriados pelo viés de suas “*crenças como pessoa*”, o que lhes permitiu subsumir a tarefa da educação sexual para a diversidade, às suas possibilidades como sujeitos. Em última instância, como educadoras que atuavam emergencialmente em educação sexual, elas mantinham uma *intenção evangelizadora* e as tentativas de *mostrar a bíblia para que o aluno veja o que é o correto, sem brigar, sem impor, mas somente para mostrar a ele a ‘verdade’*.

De modo geral, verificou-se que o que era recusado pela *normalidade* que singularizava os informantes, em termos de diversidade sexual, também levava a negociações das bases ideológicas “*pessoais*” (“*aquilo que cada um acredita*”) que seguiam a dialogia de movimentos singulares e culturais. Esses processos constituíam sujeitos que agiam, nos limites institucionais, sob efeito das relações com seus alunos e de experiências vividas em territórios sociais e culturais além dos muros das escolas. Neste sentido, as professoras e o professor dividiam a co-autoria de significações singulares com outras vozes do contexto ideológico (Bakhtin, 2006), em entrevistas que se instituíam como arenas aos campos ideológicos e às bases idiossincráticas que sustentavam as significações singulares dos informantes frente ao entrevistador.

VI. As práticas possíveis

As professoras não arriscavam *tomar uma atitude sem antes avaliar a abertura* oferecida pelos alunos a seus *conselhos de conduta* em termos de sexualidade – se eles fossem *cair em vulgaridades*, nem tentariam uma abordagem. Em seus movimentos, uma das professoras apresentou posturas mais abertas a negociações e menos centralizadas na perspectiva pessoal de regulação da sexualidade/feminilidades-masculinidades. Mais *atenta ao aluno* e habituada à formação continuada e ao enfrentamento do preconceito, esta professora há anos trabalhava com *alunos especiais* e desenvolvera uma *vinculação* que a mantinha empenhada na *ideia de sempre se aperfeiçoar* e com a *cabeça aberta* às novidades teóricas.



De modo geral, atuavam adaptando suas percepções das *necessidades dos alunos* e aos limites de possibilidades *personais* de, como professoras, abordar as múltiplas e complexas facetas da sexualidade e das performances de gênero. Por desconhecimento, por receio de *despertar* a sexualidade, pelo isolamento profissional e pelo desconforto de trazer a público o que deveria ser *um assunto de família*, os temas tidos como *abomináveis* por suas igrejas foram *evitados ao máximo*.

Deste modo, o aborto, a *traição de um dos cônjuges* ou as homossexualidades, entre outros, não eram *práticas aceitas* e nem se aceitava ouvir os alunos sobre estes *assuntos*, nem nada que pudesse ser contrário à seu *padrão normal*. No trato pessoal, embora respeitassem as *pessoas nessa condição*, não aceitavam sua diferença e diziam saber o que era melhor para aqueles que desconheciam a verdade. Em todo caso, preferiram agir nos limites das *certezas compartilhadas* com os seus, podendo isto significar a omissão, quando não se conseguia garantir um *respaldo interior para lidar com estas coisas mais difíceis*.

Em termos processuais, os sujeitos mostraram que seus *entendimentos e atitudes* profissionais frente à tarefa da Educação Sexual, vinculados a sua *verdade como pessoa*, se instituíam como uma ética profissional defendida como inquestionável *pelas leis do homem* – que não podia ver abaladas as certezas que cotizaram de suas *experiências de vida acumuladas*. Porém, *na prática*, as professoras enfrentavam *conflitos, debates íntimos*, por exemplo, porque ao mesmo tempo em que reconheciam uma situação em que se viam *obrigadas a aconselhar* jovens não-casados/as a *tomar alguns cuidados sexuais*, prefeririam poder dizer para que eles/as *não ‘tivessem’ sexo ainda*. Eventualmente, por isto tendiam a só *tomar uma atitude* quando tinham *certeza* que algum/a aluno/a *não soube esperar a hora certa* e que seu alerta chegaria aos destinatários certos.

As *significações* singulares, por vezes contraditórias em seu conjunto, seguiram a tessitura de suas possibilidades como sujeitos, de seu repertório de conhecimentos objetivos e das relações intersubjetivas inerentes às relações face a face. Diante dos alunos, em ato, estava o/a professor/a em todas as suas dimensões humanas, das quais pudemos identificar as expressas em suas posturas. As entrevistas e o pensar/falar sobre si, retomando os vínculos com alunos e estabelecendo-os com o pesquisador, também parecem ter fornecido um espaço de percepção crítica da própria compreensão acerca da sexualidade e dos gendramentos, bem como de suas possibilidades de formação profissional para lidar com estas questões. Havendo chance de tomar em perspectiva os contrastes entre suas *“visões da sexualidade”* e algumas alternativas *“disseminadas na cultura*



moderna”, como diretrizes oficiais das quais as informantes já tinham “*ouvido falar*” (fragmentos dos PCNs, das LDBs, etc.).

Em muitos momentos, foram explicitados elementos dos processos de significação que sinalizaram que elas não viam seus preconceitos como tal. Suas tentativas de “*ajudar*” os alunos a reencontrarem o “*caminho correto*” não lhes mostravam seus efeitos para os/as que viam seus “*jeitos de ser*” sendo deslegitimados e, as histórias de suas vidas, condenadas.

As professoras recorreram a seus princípios e, muitas vezes, sem sopesar a possibilidade deles expressarem preconceitos aos olhos do Estado de Direitos ou, pior, sem considerar os efeitos que poderiam ter para jovens já vulnerabilizados/as por discriminações que as *atitudes* delas só confirmavam. Uma processualidade que não se descarta, esvazia ou desconstrói por leis, livros ou programas de TV, nem mesmo palestras, cursos universitários ou *reuniões pedagógicas* periódicas. Um “*jeito de ser*” que não será permeável a questionamentos à mensagem heteronormativa das “*crenças íntimas*” que o sustentam¹⁶ (ou das que deveriam orientá-lo, ao menos profissionalmente), se não se considerar as características de sua produção em devir e “*os limites de cada um*” para lidar com a sexualidade como mais uma dimensão da diversidade humana, e não como um destino natural dado por deus e constatada na morfologia anatômica diferenciada.

VII Bibliografia

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, 2/2001(09), 575-585, 2001.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12 ed. Tradução: Lahud, M; Vieira, Y.F. São Paulo: Hucitec (original publicado em 1929), 2006. 203 p.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. Tradução: Bezerra, P. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. 31 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª Série): Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, vol. 10. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF. 1997. 82 p.

GARCIA, L. J. V. **O processo de educação sexual na escola**: um estudo de caso sobre a conceituação, significação e representação compreensiva de professores da rede municipal de

¹⁶ Vygotsky, L. S. **Psicologia Concreta do Homem**. Tradução Enid A. Dobránszky. mimeo. [Manuscrito inédito – Texto russo, copyright da Universidade de Moscou, Vestn.Mosk. Un-ta Ser. 14 Psikhologiya], 1929/1986.



ensino de Camboriú-SC sobre educação sexual. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2005.

LEÇA, A. L. S. **Temas Transversais**: concepções, fazeres e formação docente de um grupo de professores de Ciências da Rede Pública Paulista. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de SP, São Paulo, 2005.

NARDI, H. C.; QUARTIERO, E. T. **Subjetividade e sexualidade no cotidiano das práticas escolares**. Em E. Pasini (Org.), Educando para a diversidade (pp. 77-94). Porto Alegre: Nuances, 2007. 96 p.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. VYGOTSKI. São Paulo: Cortez, 2005. 303 p.

SILVA, M. P.; CARVALHO, W. L. P. O Desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. **Ciência & Educação**, 1 (11), 73-82, 2005.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones. 1992

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones. 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Concreta do Homem**. Tradução Enid A. Dobránszky. mimeo. [Manuscrito inédito – Texto russo, copyright da Universidade de Moscou, Vestn.Mosk. Un-ta Ser. 14 Psikhologiya], 1929/1986.