

**A ORIENTAÇÃO SEXUAL VIVIDA
POR EDUCADORES E ALUNOS:
POSSIBILIDADE DE MUDANÇAS**

RICARDO DE CASTRO E SILVA

Campinas

1995

UNIDADE	
N.º CHAMADA:	FE/UNICAMP
	Si 380
V.	Ex.
TOMBO BC/	26727
PROC.	06796
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO R\$	11,00
DATA	7/2/96
N.º CPD	

CM-00083140-7

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP**

Silva, Ricardo de Castro

Si380 A orientação sexual vivida por educadores e alunos : possibilidade de mudanças / Ricardo de Castro Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 1995.

Orientador : Ana Maria Faccioli de Camargo

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Sexualidade humana. 2. Aprendizagem. 3. Professores - Formação. 4.*Orientação sexual. I. Camargo, Ana Maria Faccioli de.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração de Metodologia de Ensino, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo.

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Ricardo de Castro e Silva e
aprovada pela Comissão Julgadora
14/11/95

Pimenta

Comissão Julgadora

Pimenta
Silva
Costa

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento público à professora Ana Maria Faccioli de Camargo, pela sua perseverança de educadora, compreensão de colega e idealismo de companheira de sonhos.

Agradeço à Faculdade de Educação da Unicamp e a CAPES pelo acolhimento e possibilidade de conviver num espaço que possibilitou pensar a realidade.

A Lena, Maeve e Daniela pelo trabalho profissional.

*Este texto foi escrito como o trabalho que
o gerou: com desejo, como um desafio,
buscando a descoberta dos caminhos no próprio
fazer.*

RCS

RESUMO

A orientação sexual é hoje uma realidade que vem se expandindo à medida que a escola percebe sua importância e admite integrá-la à sua estrutura. Para que isto ocorra de forma significativa para o aluno é preciso atentar para a formação do educador que será o responsável pelo envolvimento de toda a escola, neste processo.

O presente trabalho enfoca esta formação tendo como referência o trabalho que vem sendo desenvolvido junto a escolas da rede municipal de educação de Campinas e de outras cidades brasileiras.

Os caminhos pelos quais passou a construção deste espaço de formação são identificados: a garantia da continuidade do processo, a construção do grupo de referência, a possibilidade de falar, de constatar a existência das diferenças sempre tendo os acontecimentos da sala de aula como mola propulsora.

Permeadas pelos relatos dos professores reflexões foram construídas, tendo como alicerce conceitos da aprendizagem, da sexualidade, da construção do desejo, da singularidade e do espaço da intimidade.

ABSTRACT

Sexual Orientation is an expanding reality today with Schools becoming aware of its importance and beginning to integrate this activity in their structure. In order to guarantee a meaningful Sexual Orientation to students, it is essential to concentrate on the preparation of educators, who will be responsible for the involvement of the School as a whole, in this educative process.

This study focused on a Sexual Orientation project that has been developed in Schools run by the Education Department of Campinas City and at other Brazilian cities. The preparation of school teachers has gone through different processes, but it was always founded on activities developed in the classroom with students. These processes were identified as: guarantee of continuity, creation of a reference group, opportunity to talk openly, realization that differences do exist. An analysis was performed on statements given by these teachers during interview sessions, using as theoretical support concepts related to learning processes, sexuality, construction of desire, singularity, and space of intimacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
------------------------	----------

CAPÍTULO I

A Orientação Sexual: caminho construído.....	6
1. Justificativas do Trabalho de Orientação Sexual na Escola.....	9
2. O Trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.....	15
2.1. O trabalho com os professores.....	17
2.2. A participação dos alunos.....	23
2.3. O movimento fora da sala de aula.....	26

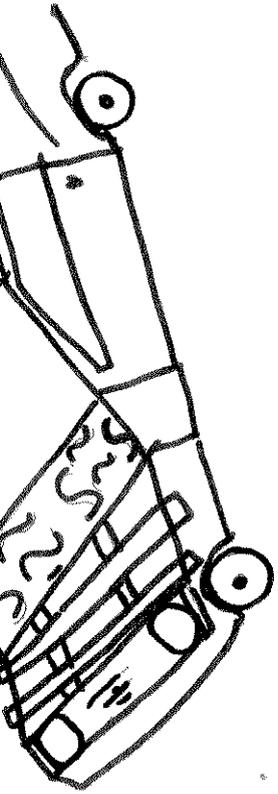
CAPÍTULO II

A Formação do Professor: caminho percorrido da sexualidade à aprendizagem.....	30
1. A Pesquisa Realizada.....	35
2. A Análise do Relato dos Professores.....	40
2.1. O início do trabalho.....	40
2.2. Os encontros de quarta-feira.....	45
2.3. A mola propulsora: lidar com as diferenças.....	50
2.4. O prazer nas relações.....	57
2.5. O espaço das emoções.....	60
2.6. O trabalho com o aluno.....	73
2.7. Outras mudanças.....	85

CAPÍTULO III

A Presença dos Alunos: conhecimento e possibilidades.....	94
1. Conhecendo Historicamente a Criança e o Adolescente.....	97
1.1. A aparição e a inocência.....	97
1.2. A preocupação com o adolescente.....	105
1.3. Conhecendo o adolescente de nossos dias.....	110
2. O Aluno nos Encontros de Orientação Sexual.....	120
2.1. O que eles têm para falar.....	125
REFLEXÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
BIBLIOGRAFIA.....	137

INTRODUÇÃO



Sandra

cristina Pacheco 3ª

INTRODUÇÃO

O propósito do presente trabalho é abordar a Orientação Sexual na Escola a partir de uma experiência que consistiu na construção de uma ação sistemática nesta área junto às escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas e de outras regiões brasileiras.

Tal ação tem, em nosso entender, desvendado e colocado à tona um aspecto que permanece “camuflado” na escola - a sexualidade - e visa garantir à criança, ao adolescente e ao adulto envolvidos o direito ao prazer, com responsabilidade e respeito por si mesmo e pelo outro¹.

Nesta ação o principal ponto a ser pesquisado e conhecido consiste na formação necessária ao professor para que possa desenvolver junto ao seu aluno um trabalho pedagógico contínuo e sistemático na área da sexualidade humana.

De que forma esta formação se dá? Quais as interligações possíveis entre a aprendizagem e a sexualidade no processo de formação do professor e também do aluno? Que elementos básicos possibilitam esta formação? E, na verdade, no que consiste esta formação? - são perguntas condutoras, ordenadoras da reflexão que será desenvolvida, e que tem como referência básica a prática. Nesta reflexão colocaremos em pauta o envolvimento de professores, alunos, direção e escola diante

¹ Idéia básica da equipe de profissionais do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS).

do desafio de encontrarem caminhos possíveis e necessários para fazer da Orientação Sexual uma realidade e não apenas uma intenção.

O professor é, entretanto, a figura central desta ação e dele falaremos, através de seu próprio relato sobre o processo vivido nos grupos de formação: suas atividades, sua criação, suas conversas com os alunos relacionadas aos temas abordados e as conseqüências de seu trabalho na sala de aula e, especialmente, suas relações sociais e afetivas.

Os relatos dos professores entrevistados é que nos levam às reflexões e posterior conclusões referentes à formação do educador, confirmando a importância nesta mesma formação, da garantia da construção da participação, da referência, do espaço das diferenças, da discussão, da autoria, da espontaneidade, do lúdico, da construção do vínculo e da construção de um novo conhecimento, tendo, sempre, como fio condutor as questões referentes à sexualidade humana.

Alguns autores estarão nos auxiliando nas interligações entre sexualidade e aprendizagem, ocorridas no processo de formação do professor. As questões do desejo, do processo da singularidade, da construção do conhecimento e da vivência do espaço de intimidade, presentes nos relatos são os centros principais pelos quais vão circular grande parte das reflexões sobre a prática apresentada pela fala dos professores.

Através do trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, chegamos a conhecer um pouco mais o aluno na sua adolescência, estando, portanto, diante do terceiro personagem do nosso estudo: o aluno. Ele não será nosso foco

principal nesta dissertação, porém sua presença é imprescindível, pois são seus desejos, realizações, questionamentos e relatos a fonte primária da própria Orientação Sexual.

Acreditamos apontar para novas possibilidades na escola: a mudança dos vínculos entre as pessoas envolvidas no processo de orientação sexual, através das discussões de temas ligados à sexualidade que em nosso entender são facilitadores do auto-reconhecimento e do conhecimento do outro, e, ainda, a possibilidade de alunos e professores se diferenciarem de imagens pré concebidas pela sociedade e pela escola. A Orientação Sexual tem garantido, também, algumas mudanças em sala de aula, que facilitam a aprendizagem, portanto este não é um trabalho cujos “frutos” surgirão no futuro, alguns resultados acontecem já, no sentido de facilitarem as questões pedagógicas na relação professor-aluno e aluno-escola.

Os três personagens principais foram apresentados: a Orientação Sexual, o Professor e o Aluno. Cabe agora permitirmos que o movimento natural, existente entre eles, se apresente e que a trama se faça e possamos todos ser protagonistas desta cena. Uma cena que, com certeza, retrata as mudanças ocorridas na vida do professor, na sua relação com seu aluno, no seu aluno e por conseguinte na escola.

“Fico muito emocionada em poder acompanhar os meus alunos na quinta série que foram meus alunos na primeira. A mesma aluna que, há alguns anos, ajudei a entrar no mundo das letras, da alfabetização hoje estou podendo ajudar, acompanhar sua entrada no mundo das mulheres quando conversamos sobre

menstruação, sobre prazer, sobre namoro. É um privilégio que tenho e me emociono.”²

² Depoimento de um professora de OS que desenvolveu atividade com alunos de primeira, a oitava série e supletivos.

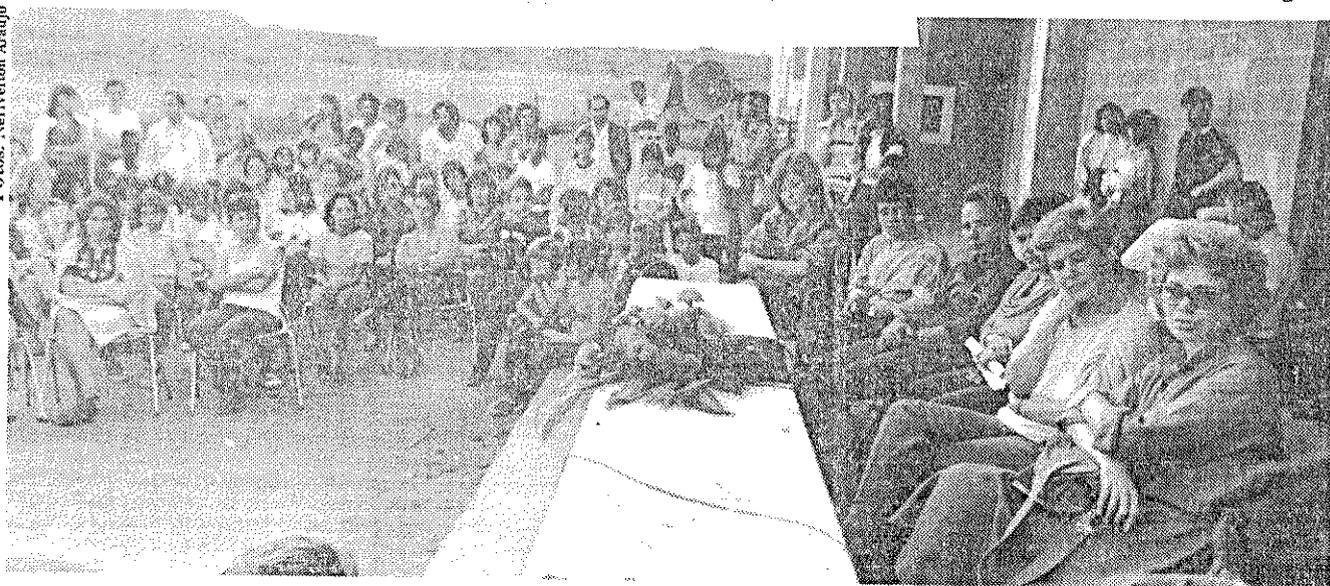
CAPÍTULO I

A Orientação Sexual: caminho construído

Campinas, quarta-feira, 04 de julho de 1984

AGUIAR

Fotos: Nerivelton Araújo



Uma aula diferente

A sexóloga Marta Suplicy esteve ontem em Campinas participando do encerramento da primeira fase do projeto de Educação Sexual na EMFG "Padre Melício Cândido Barbosa" no Parque Tropical. Para ela, a sexologia é tão importante quanto aprender a ler e,

qualquer distorção havida na infância ou na adolescência, poderá prejudicar todo o resto do desenvolvimento da pessoa. Só esse conceito, para a sexóloga, é suficiente para explicar a necessidade de orientação sexual nas escolas, principalmente nas da periferia.

CAPÍTULO I

O TRABALHO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL: CAMINHO CONSTRUÍDO

Definimos Orientação Sexual (OS) como sendo um processo de intervenção sistemática realizado na escola, junto ao aluno, onde se assegura um espaço, necessário, para a discussão sobre sexualidade humana, a partir de questões de seu interesse (GTPOS, 1995) e tendo como base seu conhecimento já existente. Para que isto ocorra de uma maneira que realmente auxilie o aluno, temos que assegurar ao professor a formação necessária. A construção desta formação vem sendo desenvolvida, já há alguns anos, nas escolas da Rede Municipal de Educação de Campinas. Nela temos construído uma proposta de trabalho que norteia a implantação de tal processo em outras localidades brasileiras.

Neste trabalho buscamos apresentar nossa experiência singular em OS, e tentamos responder algumas perguntas que nos têm acompanhado ao longo destes anos: Como a escola lida com a sexualidade de todos aqueles que se situam no seu âmbito? Ela a reconhece? Qual é o lugar da sexualidade no trabalho com o aluno? É levada em conta? Quem o faz? Como faz? Historicamente, como se dá a relação entre a escola e a sexualidade? São lugares complementares? São incompatíveis? Onde podemos chegar com um trabalho sistemático sobre a sexualidade dentro de sala de aula? Quais os entraves? Quais as possibilidades? Como construir um espaço que ofereça uma formação para o professor nesta área, que muitas vezes é temida e

que promova uma transformação de postura frente a si mesmo e por consequência ao aluno? Quais as razões reais para que se desenvolva um trabalho de OS na escola?

Estas são as questões básicas que acompanharam todo o percurso destes anos de atuação profissional e que se tornam o ponto inicial da presente pesquisa.

1. JUSTIFICATIVAS DO TRABALHO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

A Educação Sexual no Brasil tem como referência Barroso e Wereb cujas definições dão em nossa maneira de ver os pressupostos básicos para se pensar a Orientação Sexual:

“A Educação Sexual tomada num sentido mais amplo compreende todas as ações, diretas ou indiretas, deliberadas ou não, conscientes ou não, exercidas sobre um indivíduo, ao longo de seu desenvolvimento que lhe permite situar-se em relação à sexualidade em geral e à sua vida sexual em particular.” (WEREB, 1977, p. 11)

“É importante que um programa dessa natureza para ser efetivo, se apoie no conhecimento do universo de valores, atitudes e informações subjacentes aos comportamentos dos estudantes e de seus professores, não limitando seus objetivos à questões de reprodução e inclua uma questão do significado mais amplo da sexualidade para o indivíduo e para a sociedade.” (BARROSO, 1982, p. 27)

Tais autoras, em suas definições, fazem aflorar a visão que possuem em relação ao trabalho com sexualidade na escola. Wereb, por exemplo, aponta para a importância de um trabalho que possibilite ao indivíduo situar-se em relação à sexualidade em geral e à sua vida sexual em particular, assinalando como primordial o movimento que vai da compreensão do geral, representado pelo social para o específico encontrado no individual e vice-versa. Segundo ela, é preciso conhecer a sociedade e o indivíduo e, neste movimento, se faz o trabalho com sexualidade

humana, deliberado ou não. Já Barroso nos coloca a importância do trabalho com os valores e atitudes do aluno e do professor, objetivando um significado mais amplo da sexualidade. As autoras apontam, assim, os princípios norteadores de todo e qualquer trabalho na área da sexualidade humana, aos quais acrescentamos outros que, a nosso ver, também são significativos.

Acreditamos que o trabalho com este tema nos remete às questões da comunicação, da construção da identidade, do auto-reconhecimento, da construção de novos conhecimentos e novas formas de ver o mundo e da autorização para sermos autores e não somente atores diante das situações novas com as quais nos defrontamos a todo momento. Acreditamos, também, que a sexualidade humana se relaciona com a disponibilidade para uma aproximação consigo mesmo, através do conhecimento do próprio corpo e do outro, através do contato afetivo, sensual e erótico que possibilita, ainda, conhecer o masculino e o feminino, ambos presentes no homem e na mulher. Por fim, entendemos que a sexualidade se relaciona, também, com a construção da realidade, através do conhecimento que, necessariamente, passa pela experiência pessoal e coletiva, favorecendo o contato com as possibilidades infinitas da própria existência humana concretizada pela marca pessoal, singular.

É da sexualidade, assim como a entendemos, que estamos falando, quando trabalhamos, no cotidiano, as relações entre nós e os professores e destes com sua escola, e aqui apontamos sua presença em vários ângulos dentro do mesmo

espaço de relações, buscando enumerar, de certa forma, o que nos parece justificar o trabalho de OS na escola:

- O Saber que o Professor já Possui: Na escola é o professor quem possui maior contato com seus alunos. Ele os acompanha durante anos, podendo conhecer como são, pensam e reagem. Chega ter algum acesso às suas histórias e de alguma maneira descobre canais de comunicação e aproximação com grande parte deles. É este professor, portanto, a pessoa mais indicada para desenvolver o trabalho de OS, porque, muitas vezes, já é visto como referência pelo aluno;
- A Escola enquanto Local de Vivência da Sexualidade: O aluno está na escola e nela vai passar grande parte de duas etapas significativas da sua vida: a infância e a adolescência, períodos em que a sexualidade se manifesta nas curiosidades, nas dúvidas e nos relacionamentos vividos dentro e fora do ambiente escolar, sendo parte do dia a dia do aluno. Esta mesma sexualidade é, porém, muitas vezes, negada ou reconhecida de uma forma inadequada pelo professor.

É preciso, entretanto, ver o aluno como ser humano, o que significa, necessariamente, vê-lo como indivíduo sexualizado, pois não há possibilidade de haver humanidade sem sexualidade. Esta é inerente ao ser humano e, se desejamos oferecer uma resposta à altura da formação integral do aluno, temos que reconhecer e atender às questões da sua sexualidade, porque este, antes de mais nada, é um direito que lhe cabe.

Viver a sexualidade na escola significa também para o aluno o prazer de estar com o outro, nas conversas, nas trocas, nas atividades lúdicas, nas discussões, nas seduções, paqueras, ou seja nas aproximações “possíveis”;

- A Possibilidade do Aluno ter Novos Referenciais: Na escola o aluno encontra um grupo diferenciado da sua família que passa a ser, para ele, uma nova referência. São meninos e/ou meninas, de sua faixa etária ou não, vivendo na mesma região e que, passam como ele pelas mesmas situações com maior ou menor dificuldade, muitas vezes, não encontrando respostas que os auxiliem na resolução de seus problemas. Identificado com seus iguais, o grupo da escola, este passa a ser mais ouvido pelo aluno do que a família, ditando outras regras e valores diferentes daqueles do grupo familiar;
- O Encontro de Respostas Significativas: Tanto o professor como o aluno necessitam ser autores de seus próprios processos não ficando como meros repetidores de esquemas pré-determinados, relegados à função de meros repetidores. A resposta significativa dada junto às necessidades surgidas na escola vai acontecer, basicamente, pelas condições de autoria oferecidas dentro de sala de aula entre os alunos e entre estes e o professor. Falamos de mudanças nas relações dentro da sala de aula, das relações de aprendizagem, uma aprendizagem que, necessariamente, passa pelo corpo;
- O Reconhecimento do Próprio Corpo: Alicia Fernandez nos ensina que:

“Desde o princípio até o fim, a aprendizagem passa pelo corpo. O corpo coordena e a coordenação resulta em prazer que

ressoa no corpo. Prazer de domínio. A apropriação do conhecimento implica no domínio do objeto, sua corporização prática em ações ou em imagens que necessariamente resultam ao saber que o conhecimento é aprendido e pode ser utilizado.” (FERNANDEZ, 1990, p. 59)

O corpo, organismo transpassado pela cultura e pela inteligência (FERNANDEZ, 1990, p. 57) é fundamental na aprendizagem. Como? - Através da fala, da apropriação, da vivência das sensações e emoções, do conhecimento de sua história e das questões sociais referentes a este mesmo corpo, o que se faz em nome da sexualidade, o que contradiz o estabelecido, pois na escola este corpo é controlado, vigiado e punido;

- O Acesso a Informações Claras: Muitas vezes o adolescente não consegue ter acesso a informações claras sobre as questões ligadas à sexualidade. A OS na escola se propõe, sempre que possível, garantir este direito. Tais informações, muitas vezes, propiciam a compreensão deles mesmos, como mulheres ou homens que são. Reconhecer-se como tal, neste momento da vida, pode lhes assegurar uma visão ampla do mundo feminino e masculino nos nossos dias;
- A Vivência de um Espaço das Diferenças: O aluno necessita de um espaço onde possam ocorrer discussões e questionamentos de valores. Tanto o consenso como o desequilíbrio são importantes no processo da aprendizagem. Este desequilíbrio vem das contradições que proporcionam o confronto de idéias que se contrapõem a outras até então assimiladas como “verdade absoluta”, o que se expressa, concretamente, no momento em que aparecem no grupo, o não “dito”, o “proibido”, o “errado”, o

“feio”, “o diferente”. Veremos na análise das falas dos professores que estas questões foram preponderantes na sua formação: - a descoberta das diferentes formas de pensar a vida.

2. O TRABALHO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS

O Programa de Orientação Sexual na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, conta com um trabalho sistemático que envolve todo o primeiro grau, de primeira a quarta série optativo para a escola e de quinta à oitava, incluindo o ensino noturno e o supletivo, obrigatório para a escola e optativo para o aluno.

Para esta demanda existem, em 1995, 80 (oitenta) professores, divididos em três grupos: de quinta a oitava série, de terceira e quarta e um terceiro de primeira e segunda séries. Muitos deles, após um período de experiência em OS, passaram a ocupar cargos administrativos dentro da escola como: direção, vice-direção e orientação pedagógica, o que tem facilitado a sensibilização de toda a rede de escola de primeiro grau da Secretaria Municipal de Ensino de Campinas.

Há, também, um acompanhamento semanal dos professores que trabalham com crianças de zero a seis anos de idade. Portanto, podemos assegurar que o trabalho de OS atende a todas as etapas de formação dos alunos, da creche ou berçário até o ensino supletivo. Os grupos são coordenados por duas professoras que já vêm atuando nesta área específica há dois anos. E há, para todos os componentes dos grupos, um aprendizado no trabalho com a sexualidade da criança, do adolescente, dos jovens e dos adultos presentes nestas escolas o que representa, sem dúvida nenhuma, um desafio que é ao mesmo tempo, um grande ganho e porque não dizer, um privilégio.

O espaço foi construído e assumido gradativamente, à medida que se estruturou uma forma própria de trabalho já que não havia nenhuma experiência anterior na área. O trabalho foi iniciado em 1984 numa primeira escola da rede, a escola Municipal de Primeiro Grau “Padre Melico Cândido Barbosa”, localizada no Parque Tropical, periferia da cidade de Campinas, graças ao pioneirismo da direção desta escola que na época era ocupada pela professora Aurélia Cassiano do Amaral.

De lá para cá, o que ocorreu foi um aumento da demanda da própria rede, passando pelo projeto “AIDS, uma questão de Educação” em 1987, pela oficialização da OS na escola, em 1992, feita pela Câmara Municipal de Campinas, que determinou a obrigatoriedade da escola de oferecer OS ao aluno, cuja participação é optativa e, hoje, chegando a um momento muito significativo que é a possível mudança de denominação do trabalho, a partir de uma avaliação dos próprios alunos que constataram a amplitude do seu significado. No ano de 1996 o programa de OS poderá passar, então, a ter outra denominação e em conversas com os adolescentes surgiram as primeiras idéias: “Conversando sobre adolescência”, “Conversando sobre a vida dos adolescentes”.

Com este trabalho, o que se aprendeu foi desenvolver uma ação com os professores de tal modo que estes, também, passem a desenvolver com seus alunos uma ação sistemática relacionado à sexualidade humana em sala de aula, que não acontece, necessariamente, em torno unicamente de questões da sexualidade, mas sim da própria vida do adolescente como drogas, violência, relacionamento familiar, situação do Brasil, futuro e outros.

2.1. O Trabalho com os Professores

Durante esses anos temos contado com a participação e o interesse de um número cada vez maior de professores. Estes são indicados pela própria escola e, num primeiro momento, participam de uma seleção, um contato inicial para verificar se há alguma característica pessoal que dificulte sua posterior participação. Algumas destas características são: dificuldades na sala de aula já apontadas pela própria escola, posição frente ao aluno colocando-o apenas como ouvinte e espectador, uma conceituação de sexualidade que indique dificuldades para abertura e mudanças, falta de limites na relação com o aluno, entre outros.

Os grupos abrangem professores de diversas áreas, o que enriquece as trocas entre eles, no momento da elaboração das atividades a serem realizadas em sala de aula. Tem diminuído a predominância do professor de Ciências o que para nós é indicio de uma outra compreensão da proposta de OS: não mais apenas como aula sobre o corpo humano, mas um trabalho que leve a reflexões também na área social e afetiva.

“Se fosse dar aula como a gente estava acostumada a dar usando o livro dos próprios alunos era fácil. Eu sempre fui professora de Ciências e tive que ler, aprender muita coisa que nunca havia passado pela minha cabeça como sendo importante para o aluno.” (E)

A fala desta professora expressa aspectos da formação básica que tem sido dada aos professores, de tal modo que possam ser garantidos alguns poucos pontos essenciais para o desenvolvimento de um trabalho efetivo com os alunos.

Além disso, sensibiliza-se a escola, procurando envolver a todos neste processo de pensar a sexualidade humana. Objetiva-se, pois, um trabalho interdisciplinar, para o qual é necessário a preparação de professores das unidades, para que possam, no cotidiano da escola, ampliar a participação de outras áreas nas discussões levadas aos alunos. Isto tem ocorrido ainda de uma forma não sistemática. Exemplos concretos de tais atividades são as conversas com pais, a proposição de debates, envolvendo toda a escola em torno de temas específicos como a AIDS, a apresentação de teatros, a elaboração de pesquisas e a discussão dos resultados obtidos e, ainda, a participação dos professores em oficinas coordenadas pelos professores de OS.

Quando falamos em aspectos essenciais na formação do professor, estamos nos referindo à motivação, postura, conhecimento, criatividade e bom senso, características que deverá adquirir ou possuir, para poder estar disponível, de forma competente, para os seus alunos e a sua escola no desenvolvimento de seu trabalho em OS. Para alcançarmos este propósito podemos apontar, pelo menos, quatro pontos fundamentais a serem trabalhados:

- Postura pedagógica e conceito de educação;
- Conteúdo específico da sexualidade humana;
- Construção do grupo como possibilidade de referência;
- Processo de auto-conhecimento.

A abordagem de tais pontos se dá num trabalho de acompanhamento contínuo, em que se busca a construção da rede de vínculos, responsável pela confiança e abertura entre os membros dos grupos. De fevereiro a novembro, o

trabalho se faz em encontros semanais de três horas, com a presença dos professores multiplicadores - monitores e dos especialistas - são os chamados “encontros de quarta-feira”, cuja história se construiu à medida que as necessidades iam surgindo.

Nos primeiros encontros, a discussão se fazia em torno da postura e dos limites do professor frente à demanda dos alunos, em relação às dúvidas e necessidades na área da sexualidade humana. Foi um longo tempo de trabalho sobre a percepção que os professores tinham de seu papel, procurando dissociá-lo, principalmente, do papel de mãe, de psicóloga, ou de assistente social. Era muito difícil para as professoras, por exemplo, conseguirem um outro olhar para as alunas que as procuravam para falar sobre gravidez ou aborto, sem cair no desejo de “acolher”, “proteger”, “cuidar”, “diagnosticar o caso”, “conhecer a família”. Como poderiam ajudar sem, necessariamente, estarem “carregando” o outro era a nossa pergunta.

Uma nova etapa consistiu em criar brincadeiras, jogos, dramatizações, dinâmicas, atividades que motivavam, encantavam, divertiam, faziam rir, sentar no chão, brincar, nos entrosarmos e, com isso, nos conhecermos melhor. Resgatamos uma série de jogos infantis, criamos outros, aprendemos muito com os adolescentes que também passaram a recriar aqueles que criávamos e nos ensinavam outros novos. Chegamos a ter então alguns professores considerados como “criadores de brincadeiras”. Sempre propunham uma nova atividade para o grupo, que depois de vivenciada, era levada para sala de aula para ser “testada” ou readaptada.

Houve, ainda, o momento de interesse pela leitura, onde a necessidade era de aprofundamento dos temas mais polêmicos como: homossexualidade, aborto, drogas, violência sexual, dentre outros. A leitura era selecionada pelos coordenadores. Todo o grupo lia e aconteciam atividades de discussão e reflexão participativa, tirava-se do texto cenas que poderiam ser vividas por nós, facilitando o processo de assimilação do conteúdo.

Os filmes, em vídeo, foram preferidos em momentos de vivência de temas polêmicos nos quais todos se reconheciam. Fazíamos, após a apresentação do filme, um trabalho através dos personagens, da trama e do drama vistos por todos. Era o momento de se expor, de se colocar, de confrontar, de tomar consciência, momento este facilitado pelos personagens, pois continuava-se o enredo, a trama e apontando-se outros desfechos possíveis, ou até mesmo eram feitas mesas de debates entre personagens do filme. Era mobilizador e inquietante. Platéia e palco se fundiam e podiam se reconhecer a partir daí. Não raro ouvíamos frases tais como:

“Hoje eu não durmo. Fico pensando até amanhã, sobre tudo isto.” (A)

“Nunca pensei que fosse possível eu dizer o que disse, a fazer o que fiz. Não era eu. Ou era?” (J)

Uma das últimas fases vividas foi a do desejo de encontrarmos uma forma de planejamento dinâmico que pudesse abranger todo o trabalho em sala de aula. Como pensar um tema de forma que se pudesse ampliar a visão que todos tinham dele atingindo determinados objetivos identificados para cada grupo

específico de alunos? Como incentivarmos o professor a pensar o seu trabalho da forma que propúnhamos? Traziam uma história de aversão aos planejamentos que “tinham” que fazer no início de cada ano letivo. A aceitação da proposta ainda é pequena, pois muitos acreditam que planejar bem não conduz a nada. Mas reafirmamos a idéia de que o planejamento permite ao professor ampliar sua visão sobre o tema a ser discutido bem como ajuda a delimitar objetivos e estratégias de ação.

Decorridas estas etapas, hoje temos um roteiro de atividades que desenvolvemos com os grupos de professores: - apresentação individual ou em grupo dos temas selecionados em cada série e troca de idéias sobre estratégias de ação para aquele tema específico, discussão aprofundada de temas de sala de aula, escolhidos pelas dificuldades que apresentam para o grupo de professores, aprofundamento do assunto com leituras e atividades de aproximação relacionadas ao conteúdo, o que faz emergir as opiniões de cada um. A partir dos temas levantados pelos alunos elaboramos, em grupos, o planejamento dos assuntos de interesse, colocando, para discussão, itens ligados a aspectos da área biológica, afetiva e social.

O planejamento visto como possibilidade para se pensar sobre o tema envolve:

- levantamento de questões: perguntas que podem ser relacionadas ao tema no que diz respeito às três áreas: biológica, afetiva e social, entendendo como afetivos os sentimentos, pensamentos, desejos, lembranças e como sociais regras, normas, expectativas e sanções sociais, perguntas que os alunos poderiam fazer em relação

ao tema, perguntas que nós, adultos, teríamos dificuldade de fazer, perguntas que os adolescentes não teriam coragem de fazer e finalmente as questões dos alunos com as quais seria muito difícil trabalhar;

- definição de objetivos em relação àquele tema para uma determinada turma;
- seleção de conteúdo, estratégias e avaliação. A partir da definição dos objetivos, passamos a estruturar o conteúdo específico de determinado tema para determinado grupo de alunos, estratégias de ação e por fim formas de avaliar o processo;
- registro do trabalho desenvolvido na sala de aula para compreensão do processo de cada turma e para uso futuro de todo o grupo de professores. Com ele vamos construindo o que chamamos de Arquivo Dinâmico.

Algumas atividades contam com a presença de profissionais de outras áreas para a discussão de um conteúdo específico e, ainda, determinados temas são coordenados pelos professores, através de oficinas e seminários em que, também, mostram sua postura e seu conhecimento. Os seminários são preparados a partir de indicações de leituras e têm se constituído em momentos de aprofundamento dos assuntos tratados para os responsáveis dos seminários.

As situações emergenciais, que podem ser, por exemplo, situações ocorridas na escola, com decisões que precisam ser tomadas de imediato, ou que exigem intervenções rápidas são discutidas em grupo. O grupo decide a melhor atitude a ser tomada o que dá respaldo ao professor.

Por fim, são planejados encontros semestrais para a realização de trabalhos corporais, através da poesia, da música, da dança ou do teatro, e, algumas vezes, reuniões para uma cerveja, um jantar, uma comemoração, são pretextos para outros encontros.

2.2. A Participação dos Alunos

Os alunos, de primeira a oitava série, participam semanalmente de encontros em que são discutidos temas de interesse para cada turma, para cada escola. Portanto não há “um programa geral”, pré-estabelecido. À medida que os alunos vão levantando seus temas de interesse, vai-se construindo o programa, concluído ao final de cada ano. Via de regra, os alunos trazem muitos temas para discussão em sala de aula, como, por exemplo, drogas, relacionamento com os pais, violência em casa e no bairro, razão da existência da vida, diferentes formas de viver em diferentes lugares do mundo, sentimento entre as pessoas, possibilidade de serem amados ou não e outros.

A frequência e a participação têm sido optativas, muito embora os encontros ocorram no período normal de aulas, conforme a possibilidade e disponibilidade de horário em cada escola. Tais encontros são chamados pelos alunos de primeira a quarta séries de: “*aula de conversa*”, “*conversa sobre a vida*”, “*conversa sobre coisas da gente*”. Ao começarmos estas “conversas em sala de aula”, constatamos que o número de questões dos alunos era muito grande e tão forte a

motivação que o professor tinha dificuldade em voltar ao conteúdo específico de sua matéria, não tendo como conciliá-lo com os temas propostos pelos alunos.

“Numa primeira conversa levantamos trinta questões. Como poderia trabalhar com tudo isto? Precisávamos de um tempo maior e não tínhamos este tempo. Os alunos reclamavam quando não voltávamos a estas conversas. Havia uma cobrança. Chegavam até a pedir reposição de aula. Veja só, aluno pedindo reposição de aula!” (professora)

Esta enorme motivação justifica uma preocupação em garantir o espaço, não somente de informação, mas também de formação, ou seja, de construção de conhecimento sobre sexualidade de forma sistemática. Tal espaço de discussão, ou troca de idéias, necessariamente, propicia uma relação mais intensa entre educando e educador que possibilita a ambos vivenciar o aprender e o ensinar.

Propõe-se, ainda, a discussão de valores o que, sem dúvida, se constitui numa tarefa nova e difícil dentro da escola, principalmente se buscamos garantir o aparecimento de aspectos ou variáveis das “diferentes verdades” em relação às questões discutidas. Isto requer uma mudança de postura do professor frente ao aluno e frente ao conhecimento, uma vez que não se pode persistir na busca de uma “verdade absoluta”. Tanto o aluno como o professor, no que se refere à sexualidade, usualmente, procuram a “resposta correta”. Neste trabalho, porém, os professores passam a ter uma outra função diante do aluno, não mais como referenciais das normas “mostrando” o que é certo e o que é errado, mas como catalisadores das questões e problematizadores das mesmas.

No quinto ano de trabalho conseguiu-se, finalmente junto com os professores, construir uma proposta com a qual trabalhavam. Constituiu-se num “roteiro” que ordenava a ação na sala de aula. É interessante retomá-lo no sentido de compreender a etapa na qual nos encontrávamos: levantamento do tema (ou temas) de interesse; questionamento a respeito do conhecimento anterior sobre o mesmo, podendo ser este o começo da conversa; questionamento sobre as dúvidas existentes e formas de obter as informações necessárias; reunião das novas idéias e novos conceitos, com debates de pontos polêmicos e contraditórios, garantindo a apresentação de diferentes posições que temos e que existem; síntese de conclusões; concretização do que foi aprendido, através de confecção de cartazes para apresentações, teatros, debates em público.

No decorrer do processo percebeu-se pressupostos importantes nos quais se baseia o cotidiano da sala de aula. Reconhecemos o aluno como alguém que conhece, que constrói seus conceitos, através de suas experiências e procura o conhecimento a partir da constatação do “não saber”. Para ele as contradições entre as várias “verdades” existentes sobre determinado tema são fontes de motivação para novos conhecimentos com a conseqüente elaboração de sínteses e a produção sobre o novo saber. As idéias coletivas vão a público e poderão levar no seu bojo contestações e denúncias. E, por fim, existe a possibilidade de uma fala que problematiza e que não reprime, necessariamente.

2.3. O Movimento Fora da Sala de Aula

De alguns anos para cá, tomou-se consciência da importância de se sair das quatro paredes da sala de aula e levarmos os resultados do trabalho para o pátio da escola, para outras classes, outros professores, outras escolas e até mesmo outras cidades. Isto tem sido feito e temos conseguido mobilizar todos os envolvidos em torno de algumas atividades ligadas à sexualidade. Este novo saber, agora, pertence ao mundo.

Tem-se feito debates com pais e entre alunos de diferentes salas de aula, apresentações de teatro, pesquisas, elaboração de panfletos e cartazes. Tem-se conseguido um movimento muito grande a ponto de sensibilizar outros professores que começam a trazer para suas aulas: de História, Português, etc. os temas trabalhados nas conversas sobre sexualidade humana além do que levam para suas matérias específicas uma nova postura conquistada na OS.

Outra forma encontrada para se sair fora da escola são os encontros de adolescentes. Para nós sempre foi clara a necessidade do adolescente de conhecer outros adolescentes e outras realidades. É importante dar-lhe oportunidade para ultrapassar seus limites, ampliar sua visão de mundo e conhecer outras possibilidades de vida que se concretizam no desejo de conhecer o outro. Neste sentido há cenas fantásticas nos eventos realizados.

Anualmente são promovidos dois encontros com adolescentes. O primeiro é o Encontro Nacional de Adolescentes, que congrega participantes de várias regiões do Brasil envolvidos em outros trabalhos na área da Orientação Sexual.

Em 1994 tivemos o IV ENA (Encontro Nacional de Adolescentes) que teve como tema básico: “Adolescência - sonho e realidade”, discutindo os sub-temas: sexo seguro, família e cidadania. Estiveram presentes 300 adolescentes das cidades de: Salvador, Uberlândia, Uberaba, Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Rio Claro, Sorocaba e Campinas. Foi uma oportunidade para adolescentes de universos tão distintos, poderem se confrontar em conversas e debates, se entrosarem, através de festas e atividades de integração, e se gostarem, através das novas amizades ou de novas paixões. Há nestes encontros convivência entre diferentes regiões, classes sociais e visões de mundo. O que sempre ouvimos nas despedidas são agradecimentos pela oportunidade desta vivência rica que, com certeza, permanece e modifica a vida.

Um de nossos parceiros neste trabalho do ENA tem sido o Grupo de Estudos Interdisciplinar em Sexualidade Humana, pertencente à Faculdade de Educação da UNICAMP, do qual fazemos parte e que vem realizando pesquisas junto aos adolescentes, grupo representativo a nível de realidade brasileira, com o intuito de conhecer o perfil do adolescente brasileiro, a forma como vive e conhece sua sexualidade.

O segundo evento promovido anualmente se constitui no encontro de todos os alunos da Rede Municipal de Educação de Campinas. Este momento é um ponto marcante do trabalho, pois é a oportunidade que os alunos tem de sair do bairro e conhecer os amigos de outras escolas com os quais mantêm correspondência durante o ano. Planejamos atividades que envolvem 3.000 adolescentes: gincanas,

apresentações de música e dança, apresentação dos professores, desfile de adolescentes, dança e outras atividades ao longo de um dia de confraternização.

Nestes eventos, assiste-se com prazer ricos debates entre adolescentes graças à diversidade de opiniões. Exemplo interessante foi uma mesa de debates, composta unicamente por adolescentes provenientes de diversas cidades, em que o tema discutido foi o aborto. Havia o discurso de uma classe social distante e muitas vezes “protegida” da experiência e o discurso de uma turma que já havia vivido o aborto e continuava tendo que conviver com tal possibilidade. Eram olhares completamente diferentes e, em alguns momentos, absolutamente díspares. Algumas frases ainda permanecem na nossa lembrança:

“Vocês não sabem o que estão dizendo, porque nunca viveram isto. Fazer um aborto é muito duro e até hoje não sei se deveria ter feito ou não.”

“Falar com minha mãe? É brincadeira. Você acha que ela ia se importar com isto? Tenho que resolver isto é comigo mesma ou com minhas amigas.”

Outros momentos de confronto aconteceram. Houve, por exemplo, o debate sobre sexo antes do casamento entre as adolescentes paulistanas, vistas como liberais, e as mineiras, tidas como conservadoras. Também a visão de adolescentes cariocas em relação à “alienação” de adolescentes de Campinas que não saem de seu bairro. Os primeiros receberam como resposta o esclarecimento sobre condições financeiras dos segundos que os impedem que saiam e andem pela cidade, uma realidade muito diferente daquela vivida pelos cariocas.

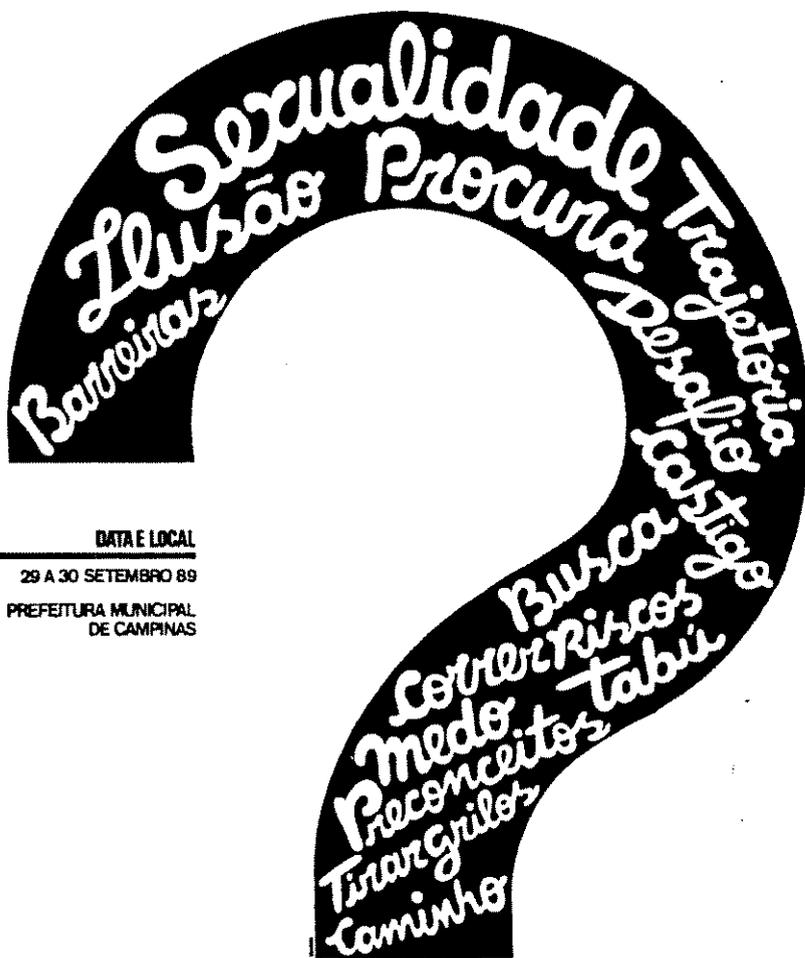
Na hora da separação choram, mas levam no bolso “*um caderno com mais de cem endereços para corresponder*”, diz um adolescente gaúcho.

Fora de sala de aula busca-se, pois, ampliar os espaços e as possibilidades de conhecimento, propiciando encontros que podem acontecer também na mesma sala de aula em conversas mais íntimas, na própria escola, uns e outros, em nosso entendimento, importantes para os adolescentes.

Relembramos aqui, a fala de uma adolescente do Rio Grande do Sul, que ao se despedir nos disse: “*Bah, eu vi tanta coisa nova que eu nem dormia direito. Não vou ser mais o mesmo quando voltar ao Rio Grande...*”.

CAPÍTULO II

A Formação do Professor: caminho percorrido da sexualidade à aprendizagem



DATA E LOCAL

29 A 30 SETEMBRO 89

PREFEITURA MUNICIPAL
DE CAMPINAS



PROMOÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMP. 89

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CAMINHO PERCORRIDO DA SEXUALIDADE À APRENDIZAGEM

No trabalho de Orientação Sexual (OS) sempre estivemos envolvidos com os conceitos de sexualidade e aprendizagem. Eles foram os fios condutores com os quais tecemos nossa ação. Partimos do estudo da sexualidade e chegamos às questões da aprendizagem, tanto em nosso cotidiano com os professores como destes com os alunos. Estudiosos e pensadores, ao longo da história do pensamento humano, têm se preocupado de diversas formas com estes conceitos, de acordo com cada área específica do conhecimento. Para nós, que aqui nos propomos a pensar sobre o trabalho de Orientação Sexual desenvolvido nestes anos são representativos os conceitos: sobre sexualidade apresentado pela Organização Mundial de Saúde e sobre aprendizagem proposto por Alicia Fernandez. Ambos garantem aspectos fundamentais de nossa proposta de trabalho bem como mantêm um nível de abrangência necessário para atingir todas as áreas com as quais trabalhamos.

“A sexualidade Humana forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito, e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais que isto. É a energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas, e como estas tocam e são

tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações, e portanto à saúde física e mental. Se saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico. A saúde mental é a integração dos aspectos sociais, somáticos, intelectuais e emocionais de maneira tal que influenciem positivamente a personalidade, a capacidade de comunicação com outras pessoas e o amor.”³

“A aprendizagem é um processo que envolve dois personagens - ensinante e aprendente e um vínculo que se estabelece entre ambos, sendo que deve-se sempre ter presente:

- seu organismo individualmente herdado;
- seu corpo construído especularmente;
- sua inteligência auto-construída interacionalmente;
- a arquitetura de seu desejo que é sempre desejo do desejo de Outro.” (FERNANDEZ, 1991, p. 47)

Estes conceitos sempre estiveram presentes nos relatos dos professores entrevistados por ocasião do levantamento de dados para a pesquisa que mencionaremos neste mesmo capítulo. À medida que tal levantamento ocorria fomos nos colocando as questões: que ligação é possível estabelecer entre o processo de aprendizagem vivido pelos professores, no espaço construído nos encontros semanais, e o tema da sexualidade humana? Há complementaridade entre aprendizagem e sexualidade? Em que se complementam? Que pontos significativos

³ Definição da Organização Mundial de Saúde, 1975.

colaboraram para que o processo de aprendizagem tenha ocorrido da forma como ocorreu? Aprenderam?

Neste capítulo estaremos conhecendo os professores com quem trabalhamos estes anos. Olharemos mais a fundo o processo ocorrido dentro dos grupos nos quais atuamos e também as pessoas envolvidas. Queremos saber sobre suas mudanças enquanto educadores, enquanto pessoas em seus processos de desenvolvimento pessoais e únicos.

Durante estes anos temos acompanhado com interesse e até com certo fascínio todos os movimentos ocorridos com os grupos de professores. Por onde caminharam? Quais os caminhos descobertos para lidarem com as dificuldades encontradas? O que foi ocorrendo com cada um enquanto sujeito “aprendente”, no resgate de algumas questões referentes a seus vários papéis, como mulheres e homens que são, como pais e mães, como amantes, como educadores, enfim, como pessoas que passaram a ter um conhecimento maior sobre seu próprio desejo?

Não estamos falando aqui sobre um processo terminado, acabado. Apenas estamos levantando algumas possibilidades sobre o visto, vivido, ouvido, falado, descoberto, sentido e criado. Estes grupos e neles as pessoas, porém, continuam em ação. Novos professores se aproximam e iniciam um novo processo que com certeza passará por outras dificuldades, descobrindo novos caminhos para solucioná-las.

Ao longo deste capítulo estaremos relatando, em primeiro lugar, a metodologia utilizada para o levantamento de dados e em seguida passaremos a

analisá-los, através de contribuições teóricas de profissionais que vem pensando sobre questões da aprendizagem e da sexualidade e suas interligações.

1. A PESQUISA REALIZADA

No correr desta ação junto aos professores poucos foram os momentos de parada para registros e avaliações sobre o que vinha ocorrendo na sua formação e no trabalho que realizavam em sala de aula. Fazíamos isto de uma maneira assistemática através dos seus relatos sobre o que realizavam com os alunos e do que constatávamos nas reuniões semanais das quais todos participavam.

Estávamos acompanhando os professores em seu processo junto aos alunos e ao grupo de formação, víamos mudanças, percebíamos momentos de angústia e de descobertas, mas nunca tendo em mãos os dados sistematizados, embora fosse nosso desejo resgatar a história vivida pelos mesmos professores nestes anos de trabalho em OS sem perder a riqueza do cotidiano construído na sala de aula, seus sentimentos e pensamentos em diferentes fases do processo, seu olhar para si mesmos nos momentos em que se questionavam e o desejo estampado no ousar reverter uma ordem estabelecida - não falar sobre a sexualidade.

Sob tal perspectiva, esta pesquisa foi realizada junto a alguns professores, situando-se numa abordagem qualitativa que utiliza a entrevista não diretiva como instrumento básico. Este procedimento nos permitiu aproximarmo-nos das pessoas com quem conversamos e colhermos relatos significativos que foram apontando para elementos preciosos e comuns às histórias contadas. Optamos por ouvir e interferir o menos possível, fazendo uso de um roteiro prévio flexível que foi sendo, mesmo assim, modificado à medida em que realizávamos as entrevistas. Esta forma de trabalho nos possibilitou assumir a responsabilidade pelo levantamento de

dados e atuar de forma participante, posto que estivemos integrado aos grupos de professores com os quais construimos certo tipo de intimidade, que se constituiu em aspecto importante para a análise das idéias e manifestações dos mesmos. Contudo, buscamos estudar o processo através de instrumentos claros de análise e respeitando determinados limites e cuidados. Fomos o pesquisador principal e único de um grupo junto ao qual nos sentíamos pertencentes e envolvidos, como tal, à medida que entrevistávamos cada professor e transcrevíamos suas palavras lembrávamos fatos, cenas, sentimentos vividos por eles e por nós. Colher os dados junto aos professores nos trouxe o mesmo envolvimento presente em nosso dia a dia junto dos grupos dos quais participamos nestes anos de trabalho em OS.

Na época das entrevistas - janeiro de 1992 - contávamos em Campinas, na Secretaria Municipal e Educação, com três grupos de professores, num total de 40 participantes. A questão inicial foi a forma como se poderia selecionar a amostra com a qual iríamos trabalhar. Decidimos entrevistar os professores que já eram “multiplicadores-monitores”. Isto é, professores que haviam sido selecionados pela equipe de coordenação e exerciam há algum tempo a função de acompanhamento administrativo e planejamento de atividades de sala de aula, dos grupos existentes. Com este critério foi selecionado um grupo de professores que se caracterizava por ser: professores predominantemente do sexo feminino, sendo apenas um membro do sexo masculino, trabalhando com alunos de primeira a quarta série (4) e de quinta a oitava série (8), pertencentes às áreas de Ciências (6), Português (1) e Matemática (1). Algumas pessoas casadas, outras não, com idéias e experiências de vida muito

diferentes. Contamos também com o relato da diretora com quem trabalhamos na primeira escola e da pedagoga com a qual dividimos a função de coordenação dos grupos.

Duas professoras entrevistadas, cujos depoimentos foram significativos, não pertenciam à rede municipal de educação de Campinas. Acompanhamos seus trabalhos nas redes municipais de educação nas cidades de São Paulo e Porto Alegre. Nestas cidades foi realizada a mesma proposta de trabalho em OS.

Para podermos estruturar a entrevista, foram pontuados tópicos que julgávamos importantes para serem pesquisados junto aos professores selecionados: a história inicial na OS, razões pelas quais optaram por realizar este tipo de trabalho com seus alunos, a competência adquirida ao longo do tempo, mudanças percebidas enquanto educadores, mudanças percebidas em seus outros papéis, mudanças observadas nos alunos, a visão que possuíam sobre a OS na escola, a visão que a escola tinha, o que tinha sido o mais importante na sua formação - lidar com o tema da sexualidade ou a forma como foi trabalhado? Qual teria sido a importância para o aluno em ter um espaço específico para tais conversas?

A partir da segunda entrevista fomos percebendo que havia sempre um contar de histórias de vida. Todos os entrevistados passavam a um nível de conversa em que contavam histórias: do trabalho de OS, da vida de seus alunos, do cotidiano da sua escola, da adolescência de seus alunos, de sua própria adolescência, do relacionamento que tinham com os filhos. Isto passou a ser característico, o que fez

com que acrescentássemos nas entrevistas que se seguiram os seguintes tópicos: relato sobre a própria adolescência quanto à participação em conversas com professores sobre sexualidade, o reconhecer em seus alunos algumas características de suas próprias histórias como adolescentes, sentimentos em relação a este reconhecimento e análise da forma como sua geração viveu a adolescência e a forma como é vivida hoje.

Conversar com os professores foi muito prazeroso, foram contatos tranquilos com duração de aproximadamente uma hora e meia ou duas e que ocorreram na casa dos próprios professores, favorecendo a mudança da imagem que tínhamos de alguns deles. Alguns chegaram a apresentar a família e a contar coisas sobre ela. Ocorreram momentos de muita emoção em duas das entrevistas, o que nos deixou perplexo pois nunca havíamos percebido o alcance do trabalho de OS na vida dos professores. De nossa parte houve uma empolgação crescente à medida que as entrevistas aconteciam, pois fomos percebendo o valor do resgate dos dados e de detalhes que davam pistas sobre os caminhos por onde passava o trabalho e dos quais nunca tivemos consciência. No final das quatorze entrevistas pudemos ter uma visão mais clara do que vínhamos desenvolvendo com os professores: havia sido um processo bem mais profundo do que supúnhamos. A partir deste momento passamos a modificar algumas coisas nos grupos com os quais estávamos trabalhando. Voltamos a ter uma preocupação maior em trazer para a discussão geral o ponto de vista de cada um, pois este tinha sido apontado como aspecto central - o lugar de reconhecer e falar suas opiniões, **o lugar de falar**.

Ficamos com a fala destes quatorze professores, em que identificamos as seguintes categorias de respostas, apresentadas aqui em ordem decrescente relacionadas à frequência com que apareceram: história inicial no trabalho de OS, mudanças ocorridas com o professor, envolvimento da escola, identificação com o aluno, as reuniões de quarta-feira, mudanças dos alunos, aspecto mais significativo: o tema ou a metodologia, um espaço para OS, trabalhos desenvolvidos, OS na própria adolescência, dificuldades iniciais no trabalho, processo vivido pelo professor, mudanças enquanto mulher, enquanto homem, histórias da própria adolescência, comparação entre a adolescência de hoje e de ontem, como percebem os adolescentes hoje, histórias de sala de aula, razão para começar o trabalho, mudanças enquanto mãe, formação inicial, dificuldades, ajuda recebida para sua própria vida, perfil do professor de OS, trabalho realizado com os pais, situações inesperadas, conquistas, trabalho de OS hoje, reação da rede, resultados na escola.

Vamos agora conhecer os professores através de suas falas, desencadeando uma análise a partir delas, auxiliada por colocações teóricas pertinentes. As mesmas falas foram organizadas em tópicos referentes ao conteúdo das entrevistas.

2. A ANÁLISE DO RELATO DOS PROFESSORES

2.1. O Início do Trabalho

Como primeiro tópico temos o relato da história inicial dos professores na OS que mostram as razões pessoais que deram o “empurrão” para começarem as conversas sobre sexualidade com seus alunos. O início de um trabalho como este é temido até hoje.

O propósito inicial da direção da escola onde foi iniciado o trabalho era: “melhorar o nível de ensino, a disciplina, a relação entre alunos, entre professores e alunos e fazer com que os alunos gostassem da escola”. Eram desejos explícitos e eram compartilhados por professores e pais. Podemos dizer que esta foi a cena inicial da história da OS: o desejo da direção de uma determinada escola da rede municipal de Campinas, referendado pelo desejo de professores e pais, num primeiro momento, e dos alunos no início das conversas em sala de aula.

Nas colocações dos professores podemos ver que muitos iniciaram sua atuação no trabalho de OS através do projeto “AIDS uma questão de educação”, já mencionado no primeiro capítulo. Outro dado significativo que aparece como responsável pelo desejo de iniciar o trabalho foi a identificação do educador com a metodologia proposta, que poderia auxiliar o desenvolvimento do seu trabalho na sala de aula. Na verdade o que propúnhamos era desejado e muitas vezes realizado por alguns dos professores, que entretanto, não se preocupavam o suficiente com a postura adequada frente às discussões sobre tema tão polêmico: a sexualidade

humana. Qual seria esta postura adequada?

“OS correspondia à uma expectativa pessoal porque não era um trabalho radical pois não se propunha a impor valores. Era um trabalho de discussão e isto batia com minhas idéias.” (S)

“Eu já fazia este tipo de trabalho com meus alunos mas ficava muito sozinha. Com o projeto pude realmente vivenciar um trabalho construtivista, de construção coletiva mesmo.” (MdC)

“A escola sempre soube que os alunos precisavam destas conversas mas nunca se propôs a fazer. Todos tinham medo por causa dos pais. Mas a fama do grupo de professores já existia e eu quis conhecer o trabalho. Gostei e fiquei.” (H)

Ainda sobre o início do processo, havia o desejo, por parte dos professores de conhecer a sua sala de aula, através dos interesses e da realidade dos próprios alunos. A indagação inicial sempre foi: “Que pergunta vão fazer?” E, muitas vezes, as questões não eram as esperadas pelo professor.

A sala de aula sempre foi o ponto de referência para o desenvolvimento dos temas ao longo do ano. Verificar a necessidade do aluno, criar e planejar uma atividade, experimentá-la, avaliar seus resultados e depois passá-la ao grupo de formação foi um percurso estabelecido pelos professores e que se mantém até hoje. Aprender a olhar para a sala de aula a fim de encontrar a melhor forma de trabalho se constitui em processo constante pois a sala de aula é inesgotável, as pessoas envolvidas nela trazem a cada dia experiências que advêm de universos os mais diversos possíveis.

O desejo, sem dúvida alguma, foi apontado nas entrevistas como a “mola propulsora” que deu o início ao trabalho o qual, para alguns, já se estende há vários anos. Alguns outros o iniciaram há um ano ou dois e um terceiro grupo, este não envolvido pela pesquisa, participa das atividades há alguns meses apenas. Convivemos com esta diferença de tempo de envolvimento com o trabalho, além de outras, nos grupos de professores. Professores de um dos grupos mais antigos assinalam o processo pelo qual iniciaram sua formação e que os marcou muito. Um exemplo foi citado, em que, através de dramatização, as pessoas “brincando” colocavam seus sentimentos nas cenas montadas e reagiam, brigavam, enfrentavam situações que no cotidiano da escola não o teriam enfrentado.

“Neste tipo de trabalho é possível perceber a diferença existente entre a constatação intelectual, muitas vezes apenas teórica, e a vivência da situação que propicia a expressão de sentimentos, que faz o professor apresentar ao grupo um pouco do que é enquanto ser humano.” (MC)

Alguns professores apontam esta forma de trabalhar como sendo o ponto chave para sua formação.

“Eu sempre quis fazer Psicologia mas nestes anos eu vi a importância da Psicologia, da emoção, de conhecer os sentimentos dos outros. Para ser professor de OS tem que passar pela emoção.”
(A)

Também na história dos professores aparece, no início, o medo de colocar-se, de aparecer, de falar, de ouvir sobre a sexualidade. Um tema ao mesmo tempo temido e desejado por alunos, pais, professores e escola.

“O que será que os meninos vão perguntar? Será que as meninas vão conseguir falar? Vão perguntar muita bobagem?” (J)

“Será que eu não vou ficar vermelha lá na frente quando falarem alguma coisa?” (V)

Através do relato das histórias dos professores pudemos nos remeter à nossa própria história relacionada a este trabalho e encontramos, também, nossos receios iniciais e nossos desejos. Sem dúvida era um desafio começarmos nossa ação sem saber, na verdade, como levá-la a cabo. O receio era estarmos começando um trabalho totalmente novo e, muitas vezes, visto como impossível - conversar sobre sexualidade na escola, mas este sentimento era ao mesmo tempo razão para nos empolgarmos com a proposta. Fomos construindo nosso trabalho, como já mencionado, com o grupo, indo até a escola durante alguns anos, muitas vezes semanalmente, para conversarmos quarenta minutos, no máximo, com os professores. Com tais idas pudemos conhecer a escola, enquanto instituição, com todas as dificuldades, necessidades e disponibilidades. Encontramos desde o início entusiasmo pelo trabalho, pela possibilidade do debate sobre o tema da sexualidade. Muitas vezes percebíamos que aqueles minutos de conversa com os professores, no intervalo, eram realmente uma mudança na rotina daquelas pessoas porque discutíamos alguns assuntos pouco tratados entre eles: desejo, homossexualidade, aborto, virgindade, traição, carinho, relacionamento a dois, assuntos de interesse também dos alunos. O pedido do aluno, levado pelo professor, se constituía em autorização para as discussões. Nesses momentos, todos contávamos um pouco da história de nossas vidas. Na verdade o sentimento é de que ficávamos horas ali e

não apenas minutos, pois eram intensas tais conversas. Reaprender a falar de si, a contar de si, para poder ouvir o outro, reaprender a conhecer-se e aos alunos era na verdade o grande exercício realizado. As relações, a partir daí, não eram mais as mesmas pois as pessoas também não eram mais as mesmas. A frase de uma professora marca esta etapa:

“Trabalhamos juntos há tanto tempo e não sabíamos nada um do outro. Não imaginava que vocês pensassem assim.”

Em relação aos alunos, como disseram alguns professores, o que viam no início eram olhos arregalados com a possibilidade de tratar o tema. Quando iam para a lousa, local muitas vezes visto como sagrado e onde devem aparecer somente as coisas “certas” a serem ensinadas, palavras como: bunda, cacete, porra, etc. havia, por parte dos alunos, um delírio, uma revolução. Muita risada, muita vergonha, muito medo. Era excitante ver que questões muito próximas de suas vidas estavam sendo trazidas para dentro da sala de aula e isso os empolgava.

“Era a oportunidade do aluno de falar, contar sua história.”

(SH)

“Ficavam muito alvoroçados. Todos queriam falar ao mesmo tempo. O número de perguntas era muito grande e riam muito de vergonha. E eu também.” (J)

“Demorou muito tempo para eles entenderem qual era a nossa proposta. Achavam que ia ser sacanagem. Que íamos ver filme pornográfico e “falar besteira”. Aos poucos foram vendo que não era isto e hoje já faz parte da escola estas conversas, não

causando tanto alvoroço.” (MC)

Ainda em relação à história do trabalho, os professores apontaram as dificuldades que tiveram com a Rede como um todo. Havia desconfiança, pois o trabalho era totalmente desconhecido, por outro lado existia a produção de escolas pioneiras que desenvolviam o trabalho há mais tempo. A prática veiculada através do depoimento dos professores e da direção foi o grande trunfo para se conquistar outras escolas. Os receios eram muitos porque o trabalho tocava numa área protegida e temida: a sexualidade humana. Esta foi a razão por que, durante três anos, permanecemos numa mesma escola, num trabalho de consolidação, de nossa própria prática. Entendíamos e entendemos ainda, que era preciso aprender fazendo, tomando todos os cuidados para que o trabalho não perdesse o crédito devido a atitudes inadequadas do professor, do aluno e nossas enquanto coordenador.

2.2. Os Encontros de Quarta-Feira

Nas entrevistas realizadas com os professores, a reunião das quartas-feiras esteve presente na fala de todos, quando se referiam às causas que contribuíram no sentido de sua formação para trabalhar com OS. Portanto podemos dizer que este espaço tornou-se significativo para o professor, enquanto ponto de referência, aprendizagem e elaboração de um novo trabalho, o de Orientação Sexual com os seus alunos.

A quarta-feira, como já dissemos, tem sido durante estes anos, o dia em que nos encontramos com os professores e a equipe de coordenação da Secretaria

Municipal de Educação de Campinas. A cada ano os encontros se modificam, quer pelos novos integrantes que chegam aos grupos e alguns antigos que saem, quer pela diversidade dos temas, pela maneira como são desenvolvidos em cada turma e pelas histórias de vida que saem da sala de aula.

Estas alterações confirmam uma característica de nosso trabalho: a inexistência de caminhos previamente traçados. No início não sabíamos como executá-lo, por onde começar, mas hoje podemos dizer que temos algumas diretrizes sobre o processo de formação do professor para um trabalho com sexualidade a ser desenvolvido na escola, respeitadas as especificidades de cada grupo.

“Nós fomos aprendendo a fazer o trabalho fazendo. Foi a primeira experiência que tive em educação de realmente construir um trabalho coletivamente.” (MdC)

O personagem do cartógrafo existente no texto “Cartografia sentimental - transformações contemporâneas do desejo” de Suely Rolnik pode muito bem representar o momento inicial dos professores e nosso em relação ao que tínhamos em mãos para começar.

“Manual do cartógrafo - é muito simples o que o cartógrafo leva em seu bolso: um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro.” (ROLNIK, 1989)

O critério na OS: trabalhar com a sexualidade humana;

O princípio: trabalho contínuo com o professor e com os alunos;

A regra: trabalho construído por todos (fazer fazendo);

O roteiro: ouvir, conhecer.

Errata

P. 20 - A última linha do 5º §: "(...) artificiais, caracterizados pelos *softwares* e *hardwares* 5. Deste modo, são as causas material, (...)" deveria estar localizada no 1º § da página 21, de acordo com a nota de rodapé nº 5, localizada na página 21.

P. 30 - 1º § - Onde se lê: "(...) (Peirce, *Collected Papers*: 5.394 *apud* Vicent, 1989: 33).", leia-se: "(...) (Peirce, *Collected Papers*: 5.394 *apud* Colapietro, 1989: 33)."

P. 37 - 2º § - Onde se lê: "Moles afirma essa é a fase em que ocorre a distinção (...)", leia-se: "Moles afirma que essa é a fase em que ocorre a distinção (...)".

P. 45 - Na nota de rodapé nº.7, onde se lê: "(...) não é mais a marca de um sujeito (visto que sujeito que o realiza é um outro o leitor), (...)", leia-se: "(...) não é mais a marca de um sujeito (visto que sujeito que o realiza é um outro: o leitor), (...)".

P. 49 - 3º § - Onde se lê: "Para o autor, nas associações por contigüidade, o sistema de pensamento decorre da experiência e (...)", leia-se: "Para este autor, nas associações por contigüidade, o sistema de pensamento decorre da experiência e (...)".

P. 55 - Na Figura 8, a direção de todas as setas é no sentido anti-horário.

P. 59 - 4º § - Onde se lê: "A Figura 12 apresenta a mesma imagem (...)", leia-se: "A Figura 12 apresenta uma mesma imagem (...)".

P. 85 - 1º § - Onde se lê: "olhar convergente", leia-se: "olhar divergente"; e onde se lê: "olhar divergente", leia-se: "olhar convergente".

P. 86 - 2º § - Onde se lê: "olhar convergente", leia-se: "olhar divergente"; e onde se lê: "olhar divergente", leia-se: "olhar convergente".

P. 90 - 3º § - Onde se lê: "Segundo Moles esse fenômeno se explica por que durante anos (...)", leia-se: "Segundo Moles esse fenômeno se explica porque durante anos (...)".

P. 122 - 2º § - Onde se lê: "São imagens abstratas geradas como conseqüência da comunicação interativa do artista com a máquina.", leia-se: "É uma imagem abstrata gerada como conseqüência da comunicação interativa da artista com a máquina."

P. 163 - 8º § - Onde se lê: "(...), e impressa num determinado tipo de papel especial. que permite transmitir (...)", leia-se: "(...), e impressa num determinado tipo de papel especial. Permite transmitir (...)".

P. 164 - Os termos: Editoração Eletrônica, Eletrônica, Entrelaçamento e Estação de Trabalho, acompanhados de seus respectivos significados estão localizados fora de ordem. Deveriam estar situados na página anterior – nº.163 –, após o vocábulo Disquete e sua significação.

P. 169 - 9º § - Onde se lê: "Sistema de comunicação que utiliza simultaneamente a tecnologia de telecomunicação e a tecnologia da informática, tais como videotexto e o computador.", leia-se: "Sistema de comunicação que utiliza simultaneamente a tecnologia de telecomunicação e a tecnologia da informática."

P. 169 - 13º § - Onde se lê: "Dispositivo e entrada de dados digitais que funciona semelhantemente aos mouses.", leia-se: "Dispositivo de entrada de dados digitais que funciona semelhantemente aos mouses."

Como o trabalho foi feito pelo professor, trazemos agora seu depoimento referente ao processo de formação, focalizando o ocorrido nas reuniões de quarta-feira.

Conhecer as diferenças de opiniões

“As quartas-feiras são fundamentais para a mudança e ela acontece por causa da troca de experiência entre as pessoas, e do embasamento. Eu achava que tudo era igual e descobri que não era. Há diferenças de opiniões entre os alunos e novas idéias. As discussões são básicas para a formação, para a mudança. Na quarta-feira havia muita amizade e sinceridade. Abertura e alegria de trocar. Não faltei em quatro anos de trabalho. Era uma energia para a vida.” (E)

Aprender a falar e discutir

“Foi um trabalho que serviu para a própria sexualidade. Refletimos conceitos e preconceitos. Aprendi no grupo a debater, aprendi a discutir. É muito importante ter o grupo, pertencer a ele. Com o aumento do entrosamento, há o aumento da confiança e com isto aumenta a abertura. Abrir-se é falar, dar opinião, se expor. Tirar uma capa e se mostrar perante o grupo. Falando o que a gente sente, as pessoas se conhecem e se respeitam e também você passa a falar na escola e diminui sua ansiedade com o aluno.” (C)

“Com os debates aumenta o relacionamento pois as pessoas se colocam. Quando você fala, você passa a ser conhecido e compreendido. É preciso falar muito e isto é uma terapia: poder falar.” (H)

Lugar para mostrar-se e pensar

“A quarta-feira era o lugar em que o professor se despia, se mostrava, colocava suas dívidas. O mundo está mudando e você tem que acompanhar.” (V)

“A quarta-feira era momento de parar e pensar. Voltava para casa com coisas para pensar e mudar. Não precisava necessariamente de intimidade. O bom eram as diferentes experiências que enriqueciam. Para mim o trabalho de corpo ajudou muito. Ler, discutir e colocar opiniões também ajudou. E a opinião do outro me fez enxergar mais longe. A gente pensa junto o que vai fazer.” (J)

Analisar-se a partir do outro

“As leituras ajudavam muito, o contato com as outras pessoas e a troca de experiência também. Passei a analisar minha atitude a partir do outro. Foi um processo de auto-análise e auto-avaliação. Observar professores, contato com adolescentes, dicas do supervisor e se colocar, foram os ingredientes importantes do trabalho.” (S)

Vivenciar e Conhecer-se

“Li muito sobre psicologia e adolescência. Retomei coisas da adolescência e isto modificou minha vida. É uma terapia. Uma troca de afeto. É a possibilidade de ouvir e de falar. É mágico. Falamos coisas de interesse comum. As quartas feiras são o espaço para socializar dívidas e conquistas. No grupo todos estão fazendo o tipo de movimento que você tem.” (MP)

“Tive chance de olhar por dentro. Mas não era terapia. Descobri porque fiz determinadas coisas na minha vida. Deu para amarrar muita coisa. Dei conta de minha intolerância. Foi um curso de olhar para dentro. Foi diferente de ler, foi vivido e vendo o modelo do outro. Havia a possibilidade de se expor e ver que não estava certa e me achava certíssima. Nas quartas feiras os temas e o vínculo eram importantes. No início trabalhávamos nossa postura. Era na base da vivência, porque tem que ter o afetivo. A gente se expunha e tinha retorno. Apareciam nas dramatizações a vergonha de se expor e a dificuldade de se impor. Na dramatização você pode perceber melhor porque no dia a dia você não percebe por que você está correndo. A gente se expunha e pensava o porquê da reação. O grupo era o anteparo para reflexões positivas e negativas. Havia um vínculo de lealdade. Era um grupo meu. Brigávamos mas gostávamos de estar lá. Experimentávamos lá e depois íamos para a sala de aula e voltávamos a discutir. A sala de aula sempre foi nosso referencial.” (MC)

“Havia um entrosamento muito bom e muito trabalho lúdico e de corpo. Todo ano havia um “delírio”, uma idéia nova.” (CL)

Nestes relatos encontramos a história vivida pelos professores a partir do momento em que se envolveram com o trabalho de OS, entrosando-se nos grupos a que pertenciam. Em cada história percebemos a **construção de vínculos**, construção que possibilitou o **reconhecimento de seus vários papéis**, através do **relato de histórias** pouco contadas, o **lidar com as diferenças**, que têm assegurado a **continuidade** dos encontros entre professores e entre professores e alunos.

Estes e alguns outros pontos estarão sendo pensados à partir de agora

na busca de compreender os elementos que desencadearam o processo de mudança ocorrido com os professores através da OS em que houve um entrelaçamento entre as questões da aprendizagem e da sexualidade.

Os encontros na quarta-feira se constituem, pois, em momentos de referência para o professor, um espaço educativo que, segundo Alicia Fernandez, possibilita confiança, liberdade e jogo (FERNANDEZ, 1990, p. 60). Para uma das professoras entrevistadas tal espaço é:

“momento de alegria, de energia, de estudo, de amizade, de planejamento, de discussão, etc.”.

2.3. A Mola Propulsora: Lidar com as Diferenças

A convivência com as diferenças foi apontada pelos professores entrevistados, como sendo o elemento chave do processo de formação vivido por eles no trabalho de OS. Há uma série de diferenças com as quais os grupos têm convivido: formação, valores, opiniões e vivências pessoais; nível de informação e conhecimento específico; disponibilidade e criatividade das pessoas; temas propostos e a forma de trabalhá-los; diferenças existentes entre os alunos acentuada pelos seus valores, vivências e pelas condições de vida das família e do bairro onde moram.

“Ter contato com o diferente e saber lidar com ele. Poder constatar e discutir as diferentes opiniões que se colocam.” (SH)

“Na medida em que íamos discutindo os assuntos no grupo fui vendo que as pessoas pensavam diferente, viviam diferente de como eu vivia. Com isto fui vendo que haviam possibilidades diferentes de

pensar e de viver a sexualidade. Isto para mim era muito novo.” (C)

“As coisas que um outro professor do grupo contava que fazia com a filha ficavam na minha cabeça o tempo todo. Achava que deveria ser bom para ambos mas ao mesmo tempo afastava a idéia porque era demais para mim pensar em ser desta forma com meus filhos.” (A)

Ao apontarmos as diferenças, nos remetemos ao processo da heterogeneidade, definido por Guattari (GUATTARI, 1993, p. 55) como sendo o processo contínuo de re-singularização que deve ocorrer com as pessoas, as instituições (neste caso a escola) e as relações. O autor chega a invocar a necessidade dos indivíduos de “se tornarem à um só tempo solidários e cada vez mais diferentes”.

“Ao invés de ficar perpetuando ao sabor da eficácia falaciosa de “challenges” econômicos, trata-se de se reapropriar de Universos de valor no eixo dos quais processos de singularização poderão reencontrar consistência. Novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, com o estranho.” (GUATTARI, 1993, p. 55)

Temos nos preocupado em colocar os professores em contato com o desconhecido, com o estranho, com o novo, através da sua própria realidade enquanto pessoas e da realidade de seus alunos, o que de certa forma os aproxima da singularidade, definida por Guattari:

“Uma maneira de recusar todos esses modos de codificação pré-estabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção,

modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedades, os tipos de valores que não são os nossos.” (GUATTARI, 1986, p. 97)

O tema da sexualidade humana, da forma como vem sendo encarado na OS, tem facilitado o contato com as diferenças e a percepção delas, tem sido uma mola propulsora da ação nestes anos de trabalho. As pessoas pensam, vivem, reagem de forma diferente e isto remonta à história dos valores de cada um. Existem diferenças na forma de pensar entre os alunos, entre aluno e professor e entre os professores. As pessoas pensam de forma diferente, porque são diferentes, o que modifica, de uma certa maneira, o desejo “fantasioso” que todos temos de encontrar a verdade única e absoluta.

“Fomos educadas segundo uma determinada verdade que foi imposta para nós, mulheres, e que hoje estamos vendo que fomos enganadas. O sentimento é de se sentir enganada, traída.” (fala de professoras na discussão sobre virgindade)

“Nossos parâmetros de normal ou anormal são abalados na medida em que conhecemos um pouco os alunos com quem convivemos. Sua forma de pensar e de reagir a situações nos faz repensar os critérios de normalidade. As vezes o que é anormal para nós passa a ser visto como normal pela forma como os alunos lidam com a situação - por exemplo sexo antes do casamento.” (S)

O grupo descobre a maneira de pensar de cada um e, a partir daí, a

singularidade é garantida. As diferentes maneiras de ser e de pensar se apresentam. Surge o outro, o diferente, à partir do qual se constroem novas idéias que levam para um novo universo de relações. Há, portanto, possibilidade de sairmos da visão de que há homogeneidade entre as pessoas - todos somos iguais, a verdade é única para todos - para uma visão de heterogeneidade - cada um é um indivíduo, com sua própria verdade.

Este seria então o caminho inverso da história como tem sido vivida, a história da construção do pensamento “único e verdadeiro para todos”, valor intrínseco ao sistema capitalista. Para Guattari:

“O que condena o sistema de valorização capitalista é seu caráter de equivalente geral, aplaina todos os outros modos de valorização, os quais ficam assim alienados à sua hegemonia. Novas bolsas de valores, novas deliberações coletivas dando chance aos empreendimentos os mais individuais, os mais singulares, os mais dissensuais são convocados a emergir.” (GUATTARI, 1993, p. 52)

É esta a visão que encontramos na escola no que se refere à relação com o conhecimento. Há uma busca da verdade absoluta e única, onde todos deverão chegar, independentemente das características e desejos individuais. Há sempre uma tentativa de colocar todos dentro do mesmo padrão, da mesma forma de viver. O tema da sexualidade quando possibilita a fala das várias formas de vivê-la, compreendê-la e incorporá-la no dia a dia pode favorecer a quebra do mito da verdade absoluta. Nas discussões sobre valores, conceitos e preconceitos deparamos, necessariamente, com as especificidades, com as histórias de cada um, construídas

segundo tramas e dramas diversos, plurais, ricos exatamente pelas suas diferenças. Um sinal bastante representativo deste processo é o espanto que manifestamos diante do inesperado, do diferente. E, se há espanto, não há a possibilidade da estagnação, é o que afirma Alicia Fernandez:

“No entanto, o entusiasmo por aprender não tem a ver com estas artimanhas, mas sim, com poder despertar a capacidade de assombro, enferrujada pelo aborrecimento e interdita pela queixa.” (FERNANDEZ, 1994, p. 112)

É este o significado do espanto da aluna, em sala de aula, ao ouvir falar sobre a possibilidade de não haver violência física em família, mencionada por outro colega ou pela professora; do espanto da professora diante da possibilidade de uma aluna fazer um aborto, ou de ter na classe crianças cujas mães são aborteiras do bairro; do espanto do aluno de confrontar suas idéias sobre sexo antes do casamento com outros alunos de outras escolas, de outras regiões do Brasil; do espanto do professor diante do relato claro de sua aluna sobre o assédio sexual que sofre de seu pai todos os dias.

À medida que o professor adquire capacidade para lidar com as diferenças existentes no seu grupo, aumenta a possibilidade de que passe a lidar de outra forma com as diferenças na sala de aula, desenvolvendo um outro nível de experiências com seus alunos. Este processo tem início no auto-conhecimento, no conhecimento do outro e conseqüente contato com as diferenças existentes. Para tanto é preciso falar, se expor, mostrar como pensa, como reage, como percebe; é preciso falar de si nos outros papéis que exerce, nos outros lugares que ocupa. Assim,

alguns pressupostos tidos como intocáveis, deixam de ter valor, possibilitando uma nova visão da realidade, não só no que se refere à sexualidade, mas à vida da escola, ao aluno, à família e ao processo de ensino aprendizagem.

O aparecimento das diferenças passa a acontecer nas discussões, nos debates, nos confrontos, na possibilidade de “se dizer como se pensa”. O espaço para tal manifestação deve ser garantido, pois é dele que poderá surgir o movimento de repensar conceitos, preconceitos, conhecimentos e informações. Todo este caminho tem sido percorrido com a motivação trazida pelos temas ligados à sexualidade humana. Temática esta muitas vezes, ainda, utilizada para homogeneizar, classificar e higienizar, determinando padrões e valores “universais”, como por exemplo: o caminho natural das pessoas é crescer, casar, ter filhos e morrer; os homens devem tomar a iniciativa na cama; é esperado que os meninos comecem sua vida sexual antes das meninas pois os homens tem mais tesão do que as mulheres.

Garantindo-se o espaço para as diferenças, passa a acontecer um confronto entre o “como deve ser feito” e o “como faço” e entre estes dois universos surge, muitas vezes, entre os professores, um sentimento de traição:

“Percebi que minha vida era fechada e aprendi que o mundo era outro e que havia muitas formas diferentes de viver.” (L)

“No mundo em que vivemos não vemos as diferenças, não há tempo. Quando você vive num determinado grupo social as coisas não são faladas.” (A)

“Vi que as coisas não eram necessariamente como eu

pensava. Tem o outro lado, a outra possibilidade. Só acreditava no que eu pensava, achava que era a verdade, o certo. Passei a ouvir a opinião do outro.” (C)

“Aquele outra forma de pensar me atraia mas não podia nem pensar nela pois ia totalmente contra os meus princípios religiosos. eles são fundamentais para mim e os respeito muito. Sempre procurei ver aquilo que estava aprendendo de novo sob o foco destes valores.”

Já dissemos que a escola tende a uniformizar o aluno através do conteúdo, de estratégias, de objetivos e da forma de lidar com as relações na sala de aula. Na escola tudo é igual para todos, pois todos são vistos como iguais. Nos encontros de OS, entretanto, à medida que vão surgindo perguntas, histórias, dramatizações, opiniões frente a determinado tema, vão, também, aparecendo os conflitos, confrontos, discussões e a possibilidade de se conhecer o outro, de perceber que existem o outro e as diferenças. O professor passa a ocupar um novo lugar na sala de aula, não mais o de “dono da verdade” mas sim de problematizador, um desequilibrador das verdades repetidas sem significação e de informações descontextualizadas.

“Falando no grupo, você fala na escola. Colocando o que sente, diminui a ansiedade com o aluno e o debate no grupo se reflete na sala de aula.” (C)

Até aqui apresentamos as características dos encontros de quarta-feira, entre elas, a possibilidade de lidar com as diferenças, que acabamos de discutir. Passamos a analisar um outro aspecto implícito neste processo e também apontado

como significativo: o prazer de estar no grupo.

2.4. O Prazer nas Relações

A quarta-feira se constitui, como temos mencionado, no espaço da “brincadeira”, da “amizade”, da “energia”, da “alegria” nos encontros. Há poucas ausências, assim como desistências, ao contrário, temos problemas com o aumento do número de participantes dos grupos. Por que ficam? Porque este é um espaço de fala, de confronto, de conhecimento de si e do outro e, também, porque nele se desenvolve a espontaneidade, que segundo Jacob L. Moreno, é a possibilidade de lidarmos de forma mais eficiente com situações conhecidas e com as novas situações (MORENO, 1984, p. 132). Ficam porque este é, também, o espaço da brincadeira que permite lidar com o seu corpo e o do outro, pode-se tocar, brincar, rir, mexer com o corpo, sentar no chão, mexer com água, desenhar, fazer teatro. Enfim pode-se experimentar o que não foi vivido, o inesperado, o novo e o proibido. O que interrompe, de certa forma, a história da rigidez, da ausência do corpo na escola, da negação da sexualidade. Usualmente, a escola e a sexualidade são vistas como coisas “sérias” e, portanto, as relações dentro dela devem ser “cordiais”, mantendo-se a distância desejada. Desejada por quem? Pela mesma escola que desenvolve a “cultura da distância” entre os alunos e com os alunos, o que, muitas vezes, inviabiliza a própria aprendizagem.

Por ocasião de um encontro com professores e diretores de Ciepes, no Rio de Janeiro, pudemos questioná-los sobre a possibilidade de seus alunos estarem

fazendo na escola de período integral tudo o que podiam fazer na rua, correr, gritar, chutar bola, conversar escondidos, contar segredos, namorar, ficar, beijar? Todos disseram que sim. Indagamos se já tinham visto algum casal de namorados se beijando dentro da escola ou andando de mãos dadas? Disseram que não, mas “poderiam namorar se quisessem”. Finalmente indagamos: “Poderiam como? Poderiam mesmo? Que namoro? Aquele em que não há permissão de troca de carinho na frente de todos porque “a escola não é lugar para isto”?”

Este é apenas um exemplo de inúmeros outros momentos contraditórios dentro da escola no sentido de se viver o prazer das várias formas possíveis. Há, dentro da escola, um discurso teórico sobre a importância do mesmo prazer na questão da viabilização da aprendizagem, mas, na realidade, o prazer não está institucionalmente autorizado nas dependências escolares. As demonstrações de carinho entre alunos e entre alunos e professores, por exemplo, são, muitas vezes, controladas e em outros momentos punidas. O prazer da autoria, da descoberta e da construção muitas vezes também inexistem ou não é conhecido por não ser valorizado nem expresso. Então, que prazer é este que se propõe, mas que não ocorre? O aluno e o professor estão envolvidos, empenhados e autorizados para encontrarem prazer neste espaço de aprendizagem? Se isto não ocorre não poderá haver a troca de prazer entre ensinante e aprendente impedindo que ocorra a aprendizagem. É o que diz Alicia Fernandez:

“É necessário que o ensinante experimente um prazer corporal (intelectual desejante) com seus componentes de identidade para que o aprendente possa conectar-se com sua máquina desejante

imaginativa-pensante. Se não há prazer e autoria do ensinante, o aprendiz não receberá conhecimento-prazer de uma forma a assimilá-lo e reconstruí-lo.” (FERNANDEZ, 1994, p. 67)

Uma das respostas possíveis à questão do prazer na escola é nossa tentativa de resgatar com a OS um espaço de expressão, de brincadeiras, de conversas, de danças, de produção em sala de aula, de conquista, de riso e, algumas vezes, de choro. Vemos pelos resultados obtidos com professores e consequentemente com alunos que a partir do momento em que o prazer é resgatado dificilmente se perde. Ao contrário há um crescimento cada vez maior de pessoas envolvidas neste processo dentro e fora da escola.

“Nas reuniões de quarta-feira, o grupo é da gente.” (L)

“Não sei se vou conseguir ficar sem vir ao grupo agora que vou me afastar. Era muito importante as quartas feiras para mim. Era momento meu, de pensar em mim e de brincar, conversar com meus colegas”

“Nós na realidade que vivemos não podemos contar com possibilidades como estas. A possibilidade de você falar como você pensa. Lá fora ninguém quer te ouvir porque ninguém tem tempo.”
(H)

“Na medida em que fui falando como eu pensava, fui vendo que as pessoas me ouviam e que aí elas iam me conhecer mais. Iam saber quem sou eu de verdade.” (C)

“Na escola não temos tempo nem de tomar café. Aqui podemos até nos conhecer.” (S)

2.5. O Espaço das Emoções

“Tem que se modificar e trabalhar com as emoções e isto vem das diferenças. Um curso de formação em OS o que mais faz é lidar com as emoções.” (A)

“Tive chance de olhar por dentro, mas não era terapia. É um curso de olhar para dentro. É vivenciar.” (MC)

“É preciso falar mais, soltar mais. Não há muito para quem falar. Terapia por poder falar.” (H)

Caracterizamos como “O espaço das emoções”, os depoimentos dos professores entrevistados em que mencionam a vivência das emoções, ocorrida durante estes anos à medida que os grupos iam se constituindo como tal.

O Contar as Histórias

Poder falar. Onde? Como? Sobre o que? Com quem? Quem vai ouvir? Poder falar não sobre o esperado, o adequado, o correto, mas poder falar do que é preciso ser falado, fala, muitas vezes, referente à vida e ao cotidiano. A escola não é e nunca foi o espaço desta fala. Mas os protagonistas, encarnados em pessoas ou situações - “mensageiros-representantes” persistem sempre trazendo temas coletivos para discussão. Eles representam, e portanto são ouvidos pelo grupo.

Jacob Moreno nos ensina, através de seu texto sobre “O Teatro da Espontaneidade” (MORENO, 1984, p. 106), que dos grupos, sempre vão emergir os dramas coletivos trazidos por seus representantes legítimos. Não são atores e nem diretores. São unicamente representantes legitimados pelos seus pares. É com a

emergência destes protagonistas que estamos sempre trabalhando.

Exemplificando: na terceira série de uma escola da rede municipal de Campinas, a professora conversava com a classe sobre drogas, por ter sido este um tema escolhido para debate. Como dizem os professores: “todo mundo se ligou no assunto”. Ao fazerem um levantamento dos tipos de drogas de que já tinham ouvido falar, as crianças falaram em álcool, porque a grande maioria tinha em casa uma pessoa envolvida com bebida. Riram, ficaram sérias, perguntaram entre si detalhes sobre as situações de casa e, a partir de um determinado momento, começaram a trocar entre si “receitas” de como cuidar de uma pessoa alcoólatra, porque a grande maioria dos alunos lidava com esta realidade em casa. O debate empolgou a todos, porque nascia de uma história comum, trazida por alguns que, naquela aula, haviam sido escolhidos e autorizados a falar.

Muitos outros temas aparecem em sala de aula e também conseguem obter identificação e reconhecimento do grupo. O abuso sexual, a violência em casa, a prostituição, a primeira transa, a certeza de que nunca conseguirão ser amados, a AIDS, a vontade e o medo de serem homens e de serem mulheres são exemplos de temas protagônicos, ou seja, temas que emergem do grupo com uma força capaz de aglutinar a todos, propiciando a realização de um trabalho coletivo e significativo. Estes temas aparecem através das histórias montadas, contadas ou vividas que, muitas vezes, nos deixam paralisados, atônitos e impotentes, pois denunciam a situação de extrema falta de proteção vivida pela criança e pelo adolescente.

Sempre soubemos, assim como os professores, que isto acontece com

as crianças e adolescentes com os quais estamos trabalhando há anos, mas nunca lhes foi permitido contar, mostrar e discutir estas histórias no espaço de sala de aula. E este contar vem carregado de emoção, de significados pessoais e grupais que precisam ser respeitados. Tal respeito é concretizado na forma como o grupo acolhe e lida com as situações trazidas. Quase não ocorrem as piadas, risadas, chacotas e constrangimentos. Pelo contrário, nestes momentos há silêncio, respeito e, algumas vezes, tentativa do grupo de encontrar alguma forma de ajudar.

Nos grupos de professores o mesmo processo ocorre. Há respeito pela fala do outro, que vem, também, algumas vezes, carregada de uma emoção que contamina a todos. Nunca houve interesse de se invadir a vida do outro com perguntas, colocações e “sugestões”. Os limites sempre são colocados e respeitados.

Alicia Fernandez fala sobre o papel destas histórias no processo de aprendizagem. Ela ressalta a importância do mundo simbólico que nos diferencia, porque é único, é nosso e faz com que entremos em contato com o outro, é a nossa própria fala, o relato de nossos sonhos, erros, lembranças, e mitos.

“O nível simbólico é o que organiza a vida afetiva e a vida das significações. A linguagem, o gesto e os afetos agem como significados ou com significantes com os quais o sujeito só pode dizer como sente seu mundo. parte dos aspectos que nós incluímos no que denominados nível simbólico, às vezes é chamado emoções, afetividade e inclusive inconsciente.” (FERNANDEZ, 1990, p. 74)

Falar da história de vida através da linguagem, do gesto, do afetivo é resgatar o simbólico. Isto significa que quando nós professores e alunos vivemos as

histórias contadas por todos, estamos entrando no universo simbólico, de cada um que tem seu “código de tradução” próprio, muitas vezes mostrado em momentos de “vislumbramento” permitido pelo outro que respeita e se reconhece na história, que também pode ser a sua.

Espaço, Tempo e Conhecimento

O tempo, fundamental à “vivência das emoções”, mencionada pelos professores, tanto para o aluno como para o professor é mínimo na escola. Espaço físico e tempo são controlados no ambiente escolar segundo interesses, muitas vezes, alheios ao aluno e ao professor. Não há tempo para determinadas conversas porque há um programa e normas de comportamento a seguir para o bom andamento dos trabalhos: “*Agora não, vamos atrapalhar a outra classe.*”, “*Vamos fazer barulho.*”, “*Vamos perder tempo.*”. Com tais argumentos as pessoas, na escola, passam a não saber nada umas sobre as outras. Às vezes são anos de convivência que na verdade nada significam porque não há vivência, não há conhecimento do outro que está ao lado. Sabemos que tal forma de convivência ocorre em vários níveis, entre alunos, entre alunos e professor, entre professores, entre professores e funcionários/direção é como uma rede de desconhecimento que se vai estabelecendo.

Quando realizávamos o trabalho de OS nas escolas e iniciávamos as reuniões com os professores, estes traziam questões como:

“Não nos conhecemos e trabalhamos juntos há anos. Não sabemos o que os outros pensam sobre assuntos tão presentes na vida da gente como sexualidade, como criação de filhos,

relacionamento com o marido etc.” (MdC)

“Passamos o ano correndo e todos os anos são assim. Quando vimos os anos passaram, nossos alunos cresceram e não sabemos nada sobre eles e nem de nós mesmos.” (S)

Na escola vamos encontrar uma “relação de ausência” entre todos aqueles que a compõem. O que se estabelece é uma relação entre imagens pré-construídas, que não correspondem, necessariamente, à realidade, porque as pessoas não se conhecem efetivamente.

Professor não tem família, marido, mulher, filhos, não sente medo, não beija, não faz sexo. O aluno não se apaixona, não se frustra não sofre por alguém, não transa, não ama. A diretora “não tem sangue nas veias” e os funcionários não são casados e nem criam filhos. Podemos dizer que em algumas escolas, o fato de poder conversar sobre sexualidade favoreceu alguma mudança neste sentido. Em nome deste tema tão temido as pessoas passaram a conversar sobre “coisas da vida da gente” e se mostraram como gente que são e não como imagens culturalmente construídas. Foi preciso a conquista e a ocupação de um tempo e de um espaço na vida do aluno dentro da escola, e na do professor, fora da escola, para que começassem a ser “reconstruídos” alguns espelhos, ou seja, para que fosse possível fazer da escola e da educação lugar de referência, de olhar-se e reconhecer-se, através de seus valores, suas opiniões, sua forma própria de pensar, sentir e viver.

A escola não teria necessariamente que ser este lugar de reconhecimento? Se assim não for, que aprendizagem poderá nela acontecer? Somente aquela realizada através da construção de imagens.

No caso dos professores esta quebra de imagens vem ocorrendo há 12 anos em encontros semanais, onde acontecem conversas, leituras, debates e vivências que fazem “doer a cabeça”. É comum se ouvir queixas de professores novos no grupo, de que a partir do segundo semestre de reuniões “a cabeça começa a doer e perdem sono algumas vezes” por estarem ouvindo, vendo, falando de coisas que jamais foram faladas ou que já eram consideradas verdades absolutas e intocáveis para eles.

“Já tenho quarenta anos e nunca conversei sobre estas coisas com ninguém. Já criei meus filhos e agora vejo de quanta coisa passei por cima. E neste momento da vida repensar tudo isto é demais. Tem que ir devagar, aos poucos porque senão eu não agüento.” (fala de professora nova do grupo)

Que espaço é este que faz repensar, que faz doer a cabeça? No início da sistematização dos dados da pesquisa, levantávamos a hipótese de que este momento de relato dos alunos, na sala de aula, e dos professores, nos grupos semanais, seria a possibilidade de se poder colocar num espaço público a história privada das pessoas, o que não aparece, que não é mostrado. Através da OS as pessoas passam, portanto, a trazer suas histórias, “o privado”, para uma espaço público, possibilidade construída num tempo e num lugar de forma a modificar a própria estrutura da escola. Este “privado” é desvendado pela chance de se viver a sexualidade, traduzida nas questões levantadas e situações do cotidiano discutidas.

As “dores na cabeça” que os professores novos sentem não seriam os limites estreitos da própria educação recebida em que se ensinou a não questionar

certos conceitos e posturas porque devem permanecer como estão?

A questão da vida privada vem se constituindo tema de estudo de diferentes autores que, em seus textos, apontam os momentos e lugares em que, no decorrer da história, a pessoa falou sobre si mesma.

E hoje como e onde se manifesta esta fala? O privado está diretamente ligado à história de cada um como educador, homem, mulher, amante, latino-americano, pertencente ao mundo com suas características de hoje. Estas histórias não aparecem mais. Por quê? Porque ninguém mais se importa com elas, não há mais tempo e nem lugar para elas, a história construída pela mídia tem maior valor, a escola não tem sido o lugar de construção destas mesmas histórias.

Ao iniciarmos, pois, nossas reflexões, buscamos redefinir esta postura. Vemos que no grupo de professores e nos seus grupos de alunos, na verdade o que ocorre é a transformação do espaço público num espaço de identificação, traduzido pelos professores como sendo um espaço de conversa, de debate e de conhecimento das diferenças. E o que chamávamos de privado é na verdade a valorização da singularidade, das características pessoais de cada um que advêm de sua própria história de vida, que se torna coletiva à medida que é compartilhada e reconhecida pelo próprio grupo. Ao criar esta dinâmica, o grupo gera uma nova história, agora coletiva. São mulheres, homens, crianças, adolescentes construindo formas de relatarem suas histórias para que não fiquem esquecidas, intocadas, não reveladas, fazendo com que eles mesmos sejam esquecidos enquanto indivíduos.

Exemplo claro, do que estamos falando é o vivido por uma professora

quando, em sala de aula, relata sua viagem à casa de sua mãe. No mesmo momento uma aluna arregala os olhos e diz à professora: “*Mas a senhora tem mãe?*”. Para ela é espantoso saber que a professora, como ela, também tem mãe o que, de certa forma as torna iguais. Da mesma forma, a professora, (ou mesmo os pais) arregalam seus olhos ao saber que seus alunos (e filhos) transam, se masturbam, riem, bebem, dançam, paqueram, sofrem por não se sentirem correspondidos nas relações afetivas. Há aí uma reconstrução das imagens de aluno e de professor estabelecidas culturalmente.

Portanto este espaço, inserido no público, mas construído pelo privado de cada um e pelas identificações encontradas gerou uma rede de vínculos, imprescindível para o auto-reconhecimento e o reconhecimento do outro, etapa determinante no desenvolvimento da personalidade humana segundo Fonseca (FONSECA, 1980), responsável pela construção da marca pessoal de cada um no mundo.

Novas Cenas

O fato de professores e professoras poderem estar há anos participando de encontros semanais tem sido o gerador de mudanças a nível de sala de aula, de escola e de rede. A possibilidade de se ter uma ação contínua tornou-se marca de nosso trabalho. E esta continuidade nos parece a geradora das modificações ocorridas com os professores e com os alunos. Há relatos de professores alfabetizadores que falam das mudanças que percebem na classe, na motivação de alunos em aprender novas palavras a partir do momento em que são possíveis as conversas “sobre a

vida”. Há a cena relatada pela professora em que um aluno, em sala de aula, mostrou o quanto estava “curtindo” poder falar sobre certas coisas nunca mencionadas com palavras também nunca ditas e que se sentiu estimulado para escrever e ler a partir da possibilidade de conhecer o significado da palavra “buceta”. Ele riu, todo mundo riu diante daquela cena inesperada: a professora colocando na lousa a palavra proibida. Permite-se o anteriormente “proibido” o que é prazeroso. Este prazer relaciona-se com a possibilidade de aprender.

Há momentos, como anteriormente dito, que consideramos gigantescos como o encontro de três mil adolescentes com os quais trabalhamos atualmente. Eles chegam de vários lugares com bandeiras, torcidas organizadas e disponibilidade para encontrarem e conhecerem seus correspondentes com quem trocaram mensagens ao longo do ano e passarão um dia de diversão e descontração. A força desta cena nos incentiva a querer mais e o fizemos quando pudemos, a partir de 1992, contar com a presença de adolescentes de vários lugares do Brasil.

Há momentos particulares de riqueza, quando da descoberta do alcance deste trabalho na vida das pessoas envolvidas, alunos e professores que conseguem tomar caminhos diferentes, criando novas possibilidades de lidar com as situações.

“Dona, ontem eu não vim, porque fui no posto para fazer exames para começar a tomar comprimido para não engravidar.”

(aluna de terceira série)

“Descobri que tenho direito ao prazer e que sem ele não tem como ser feliz.” (professor)

“Depois de anos de casamento, graças ao grupo de mães, eu consegui convencer o meu marido a me levar a um motel. Foi uma noite muito boa.” (mãe que participa de um grupo de mães que se formou e permaneceu juntas durante dois anos com o acompanhamento da professora de OS).

Podemos dizer que a OS tem propiciado um espaço de aprendizagem e da sexualidade nas suas questões específicas e nas relações possíveis entre uma e outra. Alicia Fernandez sintetiza:

“Não podemos continuar situando a aprendizagem ao lado da inteligência e a sexualidade ao lado do desejo dicotomicamente separados. Tanto a sexualidade como a aprendizagem são funções em que intervêm ambos os níveis.” (FERNANDEZ, 1990, p. 74)

Quando falamos, então, de aprendizagem, falamos do desejo de apropriar-se do conhecimento que se faz através do corpo, onde também ocorre a apropriação, por parte do indivíduo, de sua própria sexualidade, também desejada. Desejar saber e desejar ser mulher. Vibrar por conseguir conhecer coisas não permitidas - tesão, paixão, medos, coragens - e torcer para conseguir conquistar quem se deseja. Estas são possíveis relações intrínsecas entre aprender, desejar e construir a sexualidade. Estes são os elementos com os quais trabalhamos na OS. A aprendizagem, a sexualidade e a apropriação vão ocorrer necessariamente através do corpo aqui compreendido como o organismo transpassado pela cultura e pela inteligência.

“Desde o princípio até o fim a aprendizagem passa pelo corpo. Ele coordena e esta coordenação resulta em prazer que ressoa no

corpo. Prazer de domínio. A apropriação do conhecimento implica no domínio do objeto, sua corporização prática em ações ou em imagens que necessariamente resultam em prazer corporal.”
(FERNANDEZ, 1990, p. 59)

O mesmo na OS vem para o centro do palco. Visto, tocado, mexido, falado, calado, portanto conhecido, toma-se posse dele, enquanto importante ponto de referência.

Esta portanto é uma nova cena na escola - a apropriação do corpo como referência para a aprendizagem e para a sexualidade. Na OS não se separa mais estes dois processos porque não são dois e sim um único que se realiza no “corpo nosso de cada dia”.

Este Espaço Também é de Terapia

Alguns professores mencionam o termo terapia como algo que vem acontecendo com eles nestes anos, nos encontros semanais. Terapia identificada como sendo a possibilidade de mudança, de fala, de troca, de percepção de si e do outro, como lugar de ouvir as coisas diferentes, de contar algumas situações vividas, de compartilhar “coisas de mulher” com outras mulheres, de descobrir “segredos” do universo do gênero sexual oposto, lugar de conhecer, de estudar, de informar-se. Enfim um espaço de muitos acontecimentos significativos e que deixam marcas visíveis.

Crescimento emocional e mudanças significativas ocorreram na vida das pessoas envolvidas no trabalho e em sua continuidade e, em alguns casos,

“Os papéis não estão isolados; tendem a formar conglomerados. Dá-se uma transferência de e dos papéis não representados para os que serão representados. A esta influência dá-se o nome de efeito de cacho.” (MORENO, 1978, p. 230)

Na formação de professores de OS não temos, necessariamente, que estar insistindo unicamente na sua atuação em sala de aula, na sua metodologia de trabalho e na sua relação com o aluno. Voltamos nossa atenção, também, para outros lugares de sua vida, para outros papéis que exerce, buscando encontrar um melhor acesso à pessoa do professor. É preciso trazer para o espaço de formação a compreensão da multiplicidade do ser humano. São várias as portas possíveis de entrada. Cabe-nos descobrir caminhos que possam ser mais simples e significativos. Quando levamos à sala de aula a possibilidade de conversas sobre assuntos diversos da vida, estamos assegurando nossa entrada por portas, às vezes, inesperadas.

Com os professores acontece o mesmo. Por vezes insistimos num único ponto o que, no final, dificulta a própria possibilidade de aprendizagem. É preciso ver que alunos e professores trazem para suas relações na escola outros papéis e que são, muitas vezes, negados e desmentidos. Precisamos aprender a lidar com a enorme gama de caminhos que tais papéis podem nos dar com o intuito de assegurar condições reais de aprendizagem por parte do aluno e do professor. Se lutamos para ter um aluno por inteiro em sala de aula chegando a permitir que ele traga suas questões sobre sexualidade também devemos fazer o mesmo com os professores, trabalhar com eles por inteiro, como mulheres e homens que são.

2.6. O Trabalho com o Aluno

Também com o propósito de conhecermos as questões básicas responsáveis pelo processo vivido pelos professores na OS, levantamos, nas entrevistas, questão sobre o aspecto mais importante para eles com relação ao seu processo de mudança: ter trabalhado com o tema da sexualidade humana ou a metodologia de trabalho utilizada. Todos os relatos apontam para a questão da metodologia como a responsável pelo envolvimento, crescimento e mudanças tanto nos alunos como neles mesmos, já que o processo é o mesmo.

O que caracteriza, no entanto, esta maneira de trabalhar? Poderíamos apontar alguns aspectos relevantes presentes no trabalho de OS tanto com os alunos como com os professores, e que, de alguma forma, contribuíram para as mudanças ocorridas, interferindo no já estabelecido como “adequado” para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos. São alterações que foram ocorrendo lentamente, de acordo com os limites de cada professor e hoje já estabelecidas são indispensáveis para a proposta de OS que vem sendo desenvolvida. Passamos a apontar alguns destes aspectos que foram, também, apontados pelos professores:

Construir o Programa no Decorrer do Trabalho

Nunca tivemos em mãos, no início do ano letivo, o programa a ser desenvolvido com as séries. A sua construção sempre se deu à medida que os temas de interesse foram sendo levantados e trabalhados, e, no final do ano letivo, tínhamos um quadro geral do caminho por onde havia passado cada série, de cada escola.

Desta forma, passávamos a conhecer a trajetória do interesse de cada turma de alunos, e com isto a realidade da escola da qual faziam parte e suas condições de vida.

Ouvir o Aluno

Mostrar ao educador a importância e a necessidade de ouvir, facilitando a fala do aluno, deixando de intervir a todo momento tem sido uma das tônicas dos grupos de OS. Tal atitude, no entanto, contraria o que estes mesmos professores aprenderam como sendo a maneira certa de ensinar.

Certa ocasião, numa avaliação de final de ano, um dos grupos apontou como sendo seu objetivo chegar a uma situação tal como a relatada por um dos professores, ocorrida em uma aula de OS de sétima série:

“Num determinado dia me atrasei e ao chegar à sala de aula, uma aluna estava levantando o tema da conversa do dia e os colegas, em círculo, tinham a discussão já “aquecida”. Entrei, sentei no fundo da sala e assisti à conversa. Os alunos levantavam pontos para discussão sobre o tema e começaram a montar uma cena que representasse tudo o que haviam conversado.”

Esta situação foi apontada pelo grupo de professores como ideal, no sentido de se conseguir a participação dos alunos baseada na motivação e no desejo em relação à discussão sobre os temas ligados à sexualidade.

Compreender a Sexualidade como Desejo que Promove o Conhecimento do Corpo, a Vivência da Afetividade e do Prazer e a Construção da Cultura

O trabalho com os professores tem propiciado, também, a mudança do conceito que possuem de sexualidade e, com ela, a mudança na forma de lidar com conteúdos e situações relacionadas na escola. São características de tais mudanças: não determinar o certo ou o errado, o adequado ou o inadequado, o normal e o anormal, manter a ética diante de pedidos ou de situações vividas pelo aluno dentro ou fora da escola, evitar a onipotência reconhecendo os próprios limites diante das necessidades emergentes, respeitar a forma de viver do outro, não trabalhar apenas com a informação, mas com o conhecimento do corpo e da realidade, não “tentar” escapar da realidade, não classificar formas de vida, mas sim conhecer a forma como se vive a sexualidade, que pode acontecer de inúmeras maneiras, não manter distância entre as pessoas, estimular o prazer da aproximação, através da conversa, do relato das histórias, dos jogos, das brincadeiras e da possibilidade de viver a afetividade. Ao mesmo tempo os professores percebem a necessidade de informar-se sempre, através das diferentes formas possíveis como leituras, cursos, congressos para poderem trabalhar com a sexualidade enquanto conceito mais amplo, envolvendo a história, a realidade social, os afetos, o prazer, o organismo, a inteligência, a construção do masculino e do feminino e o conhecimento de si mesmo e do outro através das relações.

Trechos de relatos dos professores sobre o trabalho que vêm

realizando em sala de aula podem exemplificar a que poderíamos chamar de novos conceitos relacionados à sexualidade:

Sobre o conhecimento do corpo:

“Estou trabalhando com sentimentos do corpo. Tentando fazer um trabalho em que os alunos identifiquem os sentimentos, as partes do corpo ligadas a estes sentimentos e a cor destes sentimentos. Depois, poderíamos com estas cores, construir figuras entre dois ou mais alunos ou com o grupo todo.” (prof. de segunda série)

Sobre os sentimentos:

“Estou trabalhando com o gosto que têm os sentimentos e o cheiro que têm as cores dos sentimentos. Bolei um jogo em que as crianças, através dos sentimentos, identificavam seu cheiro, sabor e tamanho. Fizemos uma dramatização de tais sentimentos, onde se pode conversar com a raiva, o medo, a vergonha, o tesão, etc.” (profa. de segunda série)

Sobre a cultura:

“Estou trabalhando o tema família. Mas não é bem da família, mais da nossa continuidade, através dos filhos, da família etc. Estão pesquisando as histórias mais antigas da sua família, perguntando para os parentes mais velhos sobre as lembranças mais antigas. Estamos tentando recuperar a memória dessas famílias e também conversando sobre as várias maneiras de sermos família etc. Estão muito empolgados.” (profa. de terceira série).

Sobre meninos e meninas:

“Estamos conversando sobre transa e as meninas estão questionando os meninos sobre o porquê eles não querem transar com elas. Por que são tão bobos? Tão crianças?” (a professora de terceira série fica atordoada pois sua classe sempre traz o inesperado).

Sobre realidade:

“Estamos conversando sobre a violência em casa, quando a mulher apanha do marido e o homem apanha da mulher e que para os adolescentes isto já faz parte do casamento. Já esperam que isto ocorra nas suas vidas.” (profa. de terceira série)

Com estes exemplos mínimos em relação ao que ocorre numa sala de aula, onde é comum termos em média de 80 a 100 perguntas no início do ano, podemos afirmar que estes anos de OS mudaram o conceito que os professores tinham sobre o trabalho com o tema da sexualidade junto aos seus alunos, alterando-se também o seu próprio conceito sobre sexualidade.

O trabalho tem dado lugar a outras questões muito pouco discutidas na escola e que são mobilizadas à partir das dúvidas sobre sexualidade: drogas, violência em casa, estupro, importância da vida e importância da morte, Deus, os limites do mundo, conceito de família, razão de existência da família, de onde viemos. O espaço patrocinado pela OS passa a ser o local para onde se traz vida em forma de temas a serem discutidos, tradução do desejo coletivo apontado individualmente ou por situações que o grupo todo esteja vivendo. Neste espaço ocorrem conversas

“inesperadas”, que apresentam projetos de vida ou de morte e caracterizam o sentido dramático da aprendizagem, definido por Ester Pillar Groes como sendo o espaço da escola para questões básicas do ser humano.

Poderíamos dizer, ainda, que nas conversas de OS estariam ocorrendo “modos de produção da subjetividade”, conceituados por Felix Guattari como produção de conhecimento, cultura, sensibilidade e sociabilidade (GUATTARI, 1993, p. 33). Este mesmo autor nos fala sobre um trabalho emergente e essencial que todos os seguimentos da sociedade inclusive a escola necessitam fazer, no sentido da produção de “existências humanas em novos contextos históricos”, através do que denomina um trabalho de ecosofia social (relações humanas), mental (subjetividade) e do meio ambiente. A primeira definida como:

“reconstrução das modalidades do ser-em-grupo, através de mutações existenciais que dizem respeito à essência da subjetividade.”
(GUATTARI, 1993, p. 16);

A segunda como:

“Reinvenção da relação do sujeito com seu corpo, com o fantasma do inconsciente, com o tempo que passa, com os mistérios da vida e da morte.” (GUATTARI, 1993, p. 16)

Quando trabalhamos com OS, estamos nos caminhos apontados pelo autor?

Poderíamos dizer que o autor nos dá pistas, possibilidades de roteiro que se identificam muito com os relatos dos professores e dos alunos com os quais temos trabalhado. Fala-se em nova forma de relacionamento, de conhecimento, de

possibilidade de expressão sobre sua própria realidade, da constatação das diferenças e das novas formas de estar com o outro.

O Tempo é Determinado pelo Ritmo do Grupo

O desenvolvimento do tema, tanto na sala de aula como nos grupos de professores, se dá sem um tempo pré-determinado para sua conclusão. Em cada escola e em cada série o assunto vai se desenvolver de acordo com a necessidade da turma que o trouxe para debate. Como não há delimitação de tempo alguns professores dizem que “há tempo para muita coisa”. Há temas debatidos durante dois meses, outros, durante alguns minutos, dependendo da intensidade da discussão, da disponibilidade de aprofundamento e da habilidade do professor em descobrir caminhos possíveis de trabalho.

Muitas vezes a duração das discussões de cada tema foi utilizada para se avaliar o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Alguns nos dizem: *“Bem, eu já trabalhei neste mês os temas: virgindade, casamento, sexo oral, anticoncepção e aborto”*. Pode-se observar que na aula, tal professor respondeu a muitas perguntas mas não fez nenhum questionamento com o grupo de alunos, o que levaria um tempo maior. Talvez tenha exposto o tema, como de costume, para “dar conta” dos assuntos. Portanto, a relação com o tempo limitado para cumprir o programa, ainda é determinante na maneira como o professor encara seu trabalho.

Como no trabalho de OS não há programa pré-determinado a cumprir, não há tempo para respeitar e não há necessidade de se “chegar lá”, pois não se sabe “onde é lá”, o ponto de chegada é exatamente aquele que a classe alcança mediante o

interesse do aluno e o planejamento do professor. O aluno determina seu ponto de chegada junto com o professor.

A Construção dos Vínculos no Grupo

A questão é apresentada pelos professores, quando relatam sobre pedidos dos alunos de “brincarem” no início dos encontros de OS. Em que consiste tal brincadeira? Ela representa na verdade a possibilidade de se conhecer o outro de uma maneira nova, prazerosa e intrigante. No início do ano, há sempre um período de preparação da turma para as conversas. Tal preparação é feita através de jogos, dinâmicas, brincadeiras criadas pelos alunos ou pelo professor. No ano de 1994 foi feito um trabalho de relembrar as brincadeiras criadas e recriadas por todo o grupo. Foi gratificante para os professores perceber o quanto esta atividade havia se desenvolvido entre eles e entre os alunos. As reuniões dos grupos de professores se iniciam sempre com atividades lúdicas, é rotina massagear as mãos do companheiro, as costas e ombros, os pés, o rosto, o cabelo, etc., na roda conta-se novidades, projetos, fantasias e dificuldades vividas na escola e na vida, durante a semana.

Estas atividades facilitam a criação de vínculos, responsáveis pelos relatos sobre a saudade que alguns professores sentem, quando se afastam do grupo e, no caso dos alunos, pelo inesperado pedido de reposição de aula, quando o professor falta na atividade de OS.

O Material Pedagógico Adotado

O material de trabalho tem sido totalmente construído pelo grupo de professores e pelos alunos, por dificuldades de recursos. São registradas as atividades criadas por todos e há momentos de troca das “dinâmicas” executadas em sala de aula. Hoje os grupos têm seu próprio “Arquivo Dinâmico” que se constitui num registro de temas trabalhados por todos e que, selecionados, passam a ser usados em diferentes momentos, sendo, também, fonte de consulta. Destacam-se alguns jogos formais com os adolescentes, bem como inúmeros textos de encenações construídos pelos alunos. Hoje uma nova proposta está sendo viabilizada: o diálogo entre turmas de diferentes escolas, através de cenas montadas. Os textos das cenas são enviados, vivenciados e discutidos pela turma que recebe, e em seguida encaminha-se uma avaliação para o grupo que enviou o material. Com recursos arrecadados em eventos, temos adquirido algumas fitas, livros e materiais pedagógicos disponíveis no mercado e de interesse do professor.

O Espaço para a Discussão

O professor tem procurado ser um desequilibrador, ou seja, um problematizador, buscando sempre o contraponto para a discussão: um contra-argumento, que poderá surgir, através de alunos que pensam de forma diferente ou a partir de uma interferência sua. Há algum tempo, deixou-se de valorizar somente a capacidade do professor de ouvir. Hoje, além de ouvir, ele deve encontrar espaço para intervir, desequilibrar e sintetizar as discussões.

A Ausência de Nota e da Presença Obrigatória

Nestes anos o professor tem se deparado com o desafio de lidar com o nível de motivação do aluno independentemente do uso da nota e da exigência de presença. No início, para alguns isto era impossível pois requeria modificar sua postura de “controlador” através destes meios. À medida que o trabalho foi ocorrendo, puderam encarar situações surpreendentemente novas como o desejo do aluno em aumentar o número e o tempo dos encontros de OS.

Novo Espaço de Trabalho

Diante do apresentado, podemos dizer que o professor se defronta hoje com um trabalho em que muitos dos seus instrumentos pedagógicos conhecidos não são utilizados: a aula expositiva, o controle pela frequência, o livro didático, o planejamento estabelecimento antes do início do ano, a avaliação feita através de trabalhos e provas. Não há programa para cumprir. Não há tempo determinado para o trabalho acabar. Não há livro didático. Não há presença obrigatória. Não há nota. Não há verdade absoluta a ser passada para o aluno. Não há discurso do professor e silêncio do aluno. Não há respostas que eliminam a angústia de não saber. Mas tudo é permeado pelo tema da sexualidade.

Um dos professores entrevistados fala sobre seu sofrimento no início do trabalho. Vinha para o grupo com mil questionamentos e saía com mais perguntas do que respostas, esperava respostas que determinassem o caminho e as respostas não vinham. Isto chegava a lhe provocar raiva, pois queria uma resposta certa, segura e nada era seguro, porque não havia certezas absolutas. Como professor,

estava acostumado com a lógica e a certeza do conhecimento, esperava esta lógica e diretrizes a serem seguidas. Não havia diretrizes, mas apenas indicações, possibilidades e cuidados a serem tomados. Para o professor, trabalhar desta forma era novo e angustiante, pois tinha que voltar com suas questões e procurar suas próprias respostas, num exercício de reflexão e tomada de decisões, em que necessitava exercer sua autonomia e sua própria autoria.

Os professores relatam, de uma forma geral, que depois de um tempo de trabalho com OS modificam, de alguma forma, a ação pedagógica em sua matéria específica. Parece-nos que a nova forma de trabalhar é levada para os outros momentos e, em alguns casos, propicia mudanças irreversíveis de postura frente ao aluno. Alguns relatam que não conseguem mais desenvolver um trabalho centrado unicamente em livros didáticos ou em aulas expositivas. Alunos levam para outras matérias, ministradas por professores não ligados à OS, sugestões de trabalho a serem feitos em grupo.

As mudanças, porém, não atingem todos os professores. Já dissemos que alguns apresentam mudanças significativas e consolidadas, pois já se encontravam insatisfeitos com o próprio trabalho e preocupados em atender às questões mais próximas de seus alunos. Acreditamos, que existe a possibilidade de todos os professores terem contato com uma atuação diferente na relação com seus alunos o que os leva à reflexão sobre seu papel profissional.

“O professor se torna mais amigo. Sai da posição de só jogar conhecimento e o aluno escutar. Faz o aluno debater com ele. Sem programa pré-estabelecido há mais tempo para você fazer o aluno

falar. Você aprende como ele pensa.” (C)

“Não tem avaliação. Não tem o que exigir do aluno. Não tem que ficar no pé do aluno.” (H)

“Antes eu respondia tudo ao aluno e hoje eu ouço.” (E)

“Na aula comum você tem que dar conta de fazer o aluno aprender e há uma dificuldade dele e do aluno para isto. No trabalho de OS não há pressa. Você pode ver o detalhe das coisas.”

(V)

“Passei a não barrar as coisas dos alunos em sala de aula.”

(J)

“Participo das dinâmicas e não fico assistindo apenas. Eu participo também.” (S)

“Trabalhar sem nota é melhor. Não tem que fazer algo para ganhar nota. É para crescer, para aprender, se sentir bem. É bom sem nota porque você sabe que eles gostam, querem participar. Ficam mais à vontade, porque não se preocupam com a nota. Realizei com toda a rede um trabalho de Português com temáticas. Todos experimentaram e gostaram.” (L)

“Em outras matérias passei a respeitar e ouvir o outro.” (P)

“Não me conformava em dar aquele conteúdo pré-determinado. Passei a questionar se a matéria teria a ver com eles. Eram mais importantes as descobertas que faziam sobre eles mesmos.”

Podemos dizer que estes relatos identificam e reafirmam, no processo

vivido por todos: coordenação, professores e alunos, o desejo inerente à própria temática central, a sexualidade humana.

2.7. Outras Mudanças

Nos relatos dos professores pôde-se verificar, como já afirmamos anteriormente, alterações não só no processo vivido em sala de aula com os alunos no que dizia respeito ao papel de professor, mas surgiram colocações sobre mudanças ocorridas em outros papéis, em outros lugares de suas vidas. Aliás nunca poderemos identificar com clareza o que tenha sido consequência do que. Estamos lidando com a formação das pessoas presentes na sala de aula portanto estamos lidando com todo o seu universo, com todas as suas possibilidades de vínculos.

O Veto ao Conhecimento

Com relação à sexualidade não tem sido dado, na escola, o direito a conhecê-la e conhecê-la é conhecer a si mesmo e ao outro. Conhecer é revelar o que estava oculto e quando este é descoberto não há mais como voltar ao estágio inicial. O direito a conhecer é controlado pelas instituições entre elas, a escola. Elas nos inculcem, de certa forma, culpa e vergonha por conhecer o mundo e reconhecer nossa sexualidade. Não podemos nos atrever a falar, a fazer e a sentir, pois com isto poderemos perder o reconhecimento dos que nos rodeiam. O pai, a mãe, o sacerdote, o médico, o psicoterapeuta, o professor são seus principais representantes e “velam” pelo nosso crescimento e nossa “saúde”.

Através do Mito da Árvore da Sabedoria, da Ciência do Bem

e do Mal, do Paraíso, Alicia Fernandes mostra a questão da condenação que os humanos recebem ao querer conhecer.

“A proibição de conhecer, para os humanos, provoca seu desejo por conhecer. Além disto, é impossível não conhecer: quem não conhece, por não aprender, morre para a vida humana. Mas a culpa subsiste e o movimento frente a esta culpa pode deixar o humano prisioneiro no sintoma de aprendizagem, na inibição da neurose ou na oligotimia da estrutura psicótica. Isto acontece no nível desejante quando o outro-ensinante não investe o sujeito do caráter de sujeito pensante - escondendo, ocultando ou desmentindo o conhecimento.” (FERNANDEZ, 1994, p. 53)

Através do esconder, desmentir e ocultar, as instituições como a família, igreja, escola e algumas ligadas à área da saúde através dos séculos vêm construindo a cultura da ignorância que faz com que cheguemos no final deste milênio ainda sem podermos desvendar nossa própria sexualidade. O mesmo desconhecimento transparece em nosso cotidiano em que homens e mulheres (professores, pais, funcionários das escolas, direção) já com uma certa vivência continuam se espantando com aquilo que não sabiam sobre si mesmos. Talvez os mesmos canais que tornam as pessoas ignorantes também as façam assexuadas.

No ambiente escolar, por exemplo, o fato do aluno se dirigir à professora como “tia” retira dela a sexualidade e desta forma a professora se encontra “pronta” para ensinar ao aluno “inocente”. A professora aproxima-se, assim, da família, porque, em alguns momentos, são tênues tanto para a criança como para o professor os limites entre a família e a escola. Neste sentido, a escola nega a

sexualidade da professora, que pode então, cuidar das crianças e adolescentes, aos olhos da escola também “assexuados”.

Considerando-se que a inteligência foi aprisionada, e a sexualidade desmentida, Fernandez fecha seu pensamento dizendo:

“A proposta de saúde frente à nossa sexualidade desmentida, ludibriada, omitida, aprisionada, encapsulada, enclausurada, enredada, atada, indiferenciada, passa por:

- reconhecer a diferença como diferença e não como carência (tem ou não tem);
- o não omitir-se;
- o legalizar o modo de produção de saber e de conhecer característicos das mulheres;
- o fazer visível nossa produção invisível;
- o fazer pública nossa produção doméstica;
- o autorizar-se a ser mulher.” (FERNANDEZ, 1994, p. 6)

Hoje com a possibilidade de apresentar seus trabalhos, os professores que desenvolvem a ação de OS têm momentos de sintetização de todo seu processo de aprendizagem, o que se concretiza em palestras, oficinas, textos produzidos e divulgados em Congressos e cursos que contam com a participação de profissionais da educação, saúde, psicologia e outras áreas, de Campinas e região. Pode-se assim, tornar pública uma produção privada dos professores. Hoje o espaço de “mostrar” se concretizou e podemos contar sempre com um número significativo de professores neste importante trabalho de divulgação.

A Vida dos Professores

Os professores entrevistados falaram muito sobre as mudanças ocorridas em suas vidas. Falaram, contaram histórias dessas mudanças que ocorreram na maneira de lidar com os filhos, na relação a dois na relação com eles mesmos no que diz respeito a valores, conceitos e formas de viver.

Estas e outras mudanças estão ligadas à inteligência e à sexualidade que na verdade são os dois pontos de um mesmo novelo com o qual estas pessoas vêm tecendo seu trabalho de auto-conhecimento através da OS. Estamos apontando em direção ao que Alicia Fernandes fala sobre a saúde possível em relação à inteligência e a sexualidade, aspectos profundamente interligados.

“Então, a proposta de saúde frente à nossa inteligência aprisionada, a de cada um de nós como ensinantes e aprendentes (já que todos temos estes pequenos ou grandes sintomas, e inibições, ainda que não se encontrem estruturados) passa por:

- o autorizar-se a pensar;
- o permitir-se perguntar;
- o deixar espaço à imaginação e ao prazer de aprender ;
- e em consequência, e só em consequência, ao prazer de ensinar.”

(FERNANDEZ, 1994, p. 5)

Estas e outras possibilidades não estariam resgatando, para o professor o prazer de ensinar vindo do prazer de aprender e este último sendo consequência do permitir-se pensar e perguntar?

Pensar - perguntar - prazer de aprender e prazer de ensinar. Não teria sido este o caminho construído e trilhado pelos professores no trabalho de OS com

eles mesmos e os alunos?

“A vida mudou. Não estava vivendo e todo mundo tem o direito ao descanso e ao prazer. Deve-se lutar pelo prazer. É preciso falar mais, e desta forma as pessoas vão te conhecer melhor, vão saber como você pensa.” (H)

“Sempre tive muito prazer em estar no grupo, em ter este grupo. No grupo de professores que coordeno também o prazer de estar junto é fundamental para ser construído.” (C)

Os grupos de trabalho, até hoje, têm sido predominantemente constituídos por mulheres, pedagogas que, em sua maioria, se sentiam inquietas, insatisfeitas quanto ao trabalho realizado frente à sexualidade de seus alunos. São mulheres que, como tal, trazem a educação recebida na infância, as lembranças das aventuras da adolescente e as conquistas da mulher adulta. Os rituais, os mitos femininos com frequência se cruzam com o mundo das alunas adolescentes. Há um reconhecimento mútuo na história contada por ambas. Há um relembrar, um retomar da própria história.

“A troca com os adolescentes enriqueceu e foi apaixonante. No início houve uma mistura. Eu queria ser eles. Poxa vida que droga. Eles tinham algo que eu não tive.” (MdC)

“Retomei coisas da adolescência e isto modificou minha vida.” (P)

“Sempre desprezei meu trabalho. Sempre tive dificuldade em mostrar meu trabalho. Mas você tem que mostrar e valorizar o que você faz.” (H)

“Muitas das questões trazidas pelas alunas eram iguais as minhas quando adolescente e que agora eu estava podendo conversar com elas. É como se eu conversasse comigo, com minhas amigas daquele tempo.” (S)

Mudanças ocorreram em muitos papéis, em muitos lugares na vida destas mulheres e destes homens que participaram e participam do trabalho. Mudanças que permitiram tanto viver novas experiências, como conhecer o aluno com quem trabalham. Isto se fez no cotidiano da sala de aula, no dia a dia das relações.

Agnes Heller nos traduz um pouco este cotidiano:

“A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos., todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias e ideologias.” (HELLER, 1989, p. 17).

No que se refere ainda às mudanças ocorridas é importante salientar os temas que foram apontados como mais mobilizadores: homossexualidade, transa antes do casamento, masturbação infantil, drogas, possibilidade de vida sexual na adolescência e aborto. O interesse por discutir tais temas revela sua ausência do discurso escolar por suas características de temas-tabu. Ao trabalhá-los cabe ao professor lidar com os preconceitos que os circundam. Trabalhar com os preconceitos é lidar com a fé que os sustenta. Agnes Heller nos fala disto:

“O preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos. São traços característicos da vida cotidiana: o caráter momentâneo dos efeitos, a natureza efêmera das motivações e a fixação repetitiva do ritmo, a rigidez do modo de vida. Temos sempre uma fixação afetiva no preconceito. Dois diferentes afetos podem nos ligar a uma opinião, visão ou convicção: a fé e a confiança. O afeto do preconceito é a fé.”
(HELLER, 1989, p. 47)

Portanto, lidar de uma forma diferente com os preconceitos é lidar com a fé que se tem em relação a estes conceitos e este sempre foi um grande desafio para nós em relação à formação tanto dos professores como dos alunos pois quando falamos de fé falamos de afeto, elemento essencial na aprendizagem. Os conceitos sempre são assimilados, introjetados, permeados pelos afetos. Os afetos são como os temperos básicos do prato a ser saboreado. Repensar preconceitos não se faz apenas por leituras, mas sim por um processo que inclua os próprios afetos.

“Vivi grandes conflitos por causa da religião. Mas tive muita satisfação pelo processo vivido. Recomendo à todos. O trabalho tem que ser pelo emocional. Tem que trabalhar o emocional. O outro é totalmente diferente de mim. E agora? Tenho que mudar? Era o meu questionamento. E aí quem eu vou ser? O Ricardo? A Cleuza? A Leonor? Com trinta anos e com filhos criados você sente que tem que mudar. E vi que não tinha que ser igual a ninguém. Tive que ser igual a mim mesma.

No mundo em que vivemos não vemos as diferenças individuais. Não há tempo para observar. Quando você vive num determinado grupo social, as coisas não são faladas. No grupo de professores você tem universos diferentes juntos. Vê o que nunca

aconteceu no seu universo e isto faz abrir a cabeça. O que mexia era a emoção. A formação de OS trabalha o ser humano e se você não se entregar você não aprende, não se modifica. As pessoas enriquecem a imaginação. O pensamento diferente é que faz a pessoa diferente. As diferenças me fizeram pensar.” (A)

Trazendo Fernandez novamente:

“Belo exemplo de aprendizagem: apropriação das possibilidades de ação, instrumentada pelo corpo que confere a um poder de síntese ao ser e ao saber do sujeito, assim como uma ressonância agradável que o ajudará a incorporar a experiência.”
(FERNANDEZ, 1990, p. 59)

Neste segundo capítulo, os relatos dos professores nos levaram a conhecer as questões básicas vividas por eles neste trabalho de OS. O tempo e espaço das quartas-feiras, a emoção como elemento fundante do processo, a constatação do novo na forma de trabalhar e nas histórias contadas pelos alunos, a desejada e temida relação com o diferente nas disparidades apontadas no grupo e na sala de aula, o desafio de colocar-se não só como educador mas como mulher ou como homem que são e, por fim, a teimosia por querer definitivamente colocar a sexualidade como elemento fundante do próprio processo de construção de conhecer o mundo dentro e fora da escola.

Os professores relataram suas histórias e para nós foi apaixonante participar tanto do processo vivido nestes anos como do momento deste relato.

CAPÍTULO III

A Presença dos Alunos: conhecimento e possibilidades

*O amor de ontem
e hoje em
relação ao sexo*



Este livro foi elaborado pelos alunos da 6ª série "A" da E.M.P.G. "Leonor Savi Chaib", com a colaboração da professora de Orientação Sexual, Lucia Ugolini Lofiego, com a intenção de transmitir às demais pessoas um pouco do que eles já aprenderam.

CAPÍTULO III

A PRESENÇA DOS ALUNOS: CONHECIMENTO E POSSIBILIDADES

“Na escola não se conversa sobre os alunos.” (SH)

“Na educação falta o conhecimento sobre o aluno.” (CL)

“Havia uma necessidade minha de conhecer sobre crianças e adolescentes.” (SH)

“Você aprende como ele fala, como ele pensa.” (C)

“Contam coisas e passamos a nos entender melhor.” (J)

“Começa-se a entender o adolescente a partir da vida dele.” (S)

“A gente passa por eles sem ouvir suas histórias.” (E)

Estas são algumas das falas de professores que conheceram um pouco mais sobre a infância e a adolescência, através das conversas sobre sexualidade realizadas com seus alunos em sala de aula, elas são oportunas neste capítulo em que se vai falar sobre os alunos, enquanto crianças e adolescentes com suas características peculiares, presentes nos dias de hoje e em outros momentos da história. Através da OS os mesmos professores puderam, também, compreender as diferentes formas destes adolescentes pensarem a vida e a sexualidade.

Traremos as falas de alguns alunos, os relatos dos professores sobre eles e também algumas colaborações de autores da história entre eles, Philippe Ariès, que nos elucidam sobre os sentimentos em relação à infância e a adolescência.

Também estarão presentes conceitos sobre adolescência, suas características específicas e informações sobre a realidade do adolescente brasileiro.

Uma colocação comum entre os professores entrevistados é a possibilidade que tiveram de conhecer os seus alunos, através das conversas sobre sexualidade. Conhecer no sentido de aprender como pensam, como resolvem determinadas situações, como lidam com seus sentimentos. Tal conhecimento surge com a aproximação, o contar histórias, o falar “do que é proibido”.

“Na escola não se conversa sobre os alunos.” (SH)

“A gente passa por eles sem ouvir suas histórias.” (E)

Os professores revelam, com frequência, sua perplexidade diante dos relatos dos adolescentes sobre questões de suas vidas. Isto os faz mudar, por completo, conceitos anteriormente construídos distantes da realidade.

A todo início de trabalho com um novo grupo de professores realizamos uma atividade na qual se levantam as questões de sexualidade que imaginam ser de interesse de seus alunos. Estas perguntas traçam o perfil do adolescente que o professor espera encontrar, baseado em seus conceitos anteriores. A promiscuidade, a vida sexual intensa e a despreocupação com os sentimentos são características esperadas, porque os professores vêem os adolescentes como agressivos e descompromissados e se sentem perdidos para realizarem algum trabalho com eles.

Depois de algum tempo descobrem um outro adolescente e se espantam com este conhecimento. Deparam com romantismo, com dificuldades para gostar de alguém, com vontade de assumir compromissos, com desejo de felicidade.

Portanto a primeira pergunta que levantamos é:

“Quem são os alunos?” Para o professor são desconhecidos, apesar do contato existente durante todo o ano letivo e, muitas vezes, durante vários anos seguidos. Poderíamos dizer que o trabalho de OS na escola é uma das possibilidades para se reverter este quadro. Na fala dos professores e no material obtido junto aos alunos pudemos conhecer as histórias, as dúvidas, as opiniões, os desejos, as soluções e experiências destas crianças e adolescentes. Tal conteúdo tem sido para nós referência básica em todo o processo de reflexão sobre nossa ação, motivos do presente estudo.

1. CONHECENDO HISTORICAMENTE A CRIANÇA E O ADOLESCENTE

Recorremos ao texto do historiador Philippe Ariès (ARIÈS, 1981), que nos possibilita conhecer a intimidade dos grupos nos quais os indivíduos se envolvem: a família, a escola, o grupo de amigos, a igreja, as instituições ligadas à saúde e com isto pudemos desfrutar de cenas que nos parecem muito comuns no cotidiano atual da escola. Estamos falando da criança paparicada, da inocente, da obediente, do adolescente temido devido aos seus desejos e aspirações.

1.1. A Paparicação e a Inocência

Ariès nos coloca em contato com dois conceitos importantes em relação à infância. O primeiro, que aparece já na Idade Média, é o sentimento da paparicação que pode ser compreendido através da cena de um ambiente familiar onde adultos e crianças conviviam no mesmo espaço. A criança participava da conversa e da roda dos adultos. Não havia nenhuma separação entre eles. Não eram considerados dois universos e sim um único onde os lugares eram demarcados. A criança encontrava um certo apego por parte de seus pais e seu lugar na família não ficava delimitado, podendo variar de acordo com o momento. Esta criança era percebida, mas não era levada em conta. Presente no mundo dos adultos, estava nas ruas, nas praças, na cama dos pais, na relação íntima com os empregados, ouvindo as conversas dos adultos. Sua presença era permitida. Desfrutava de um contato muito íntimo. Era tocada e tocava o adulto. Dormia com outras crianças e seu cotidiano era

repleto de brincadeiras, conversas e risos. Havia um prazer tanto da criança quanto do adulto em estarem juntos. Era o momento do lúdico, do toque no corpo, da vivência do jogo sexual no contato com o outro. Acreditava-se naquele momento que a criança era alheia à sexualidade.

Estas atitudes hoje são ou não consideradas “libidinosas” e prejudiciais à criança? Isto dependerá do ambiente familiar ao qual pertença a criança. Podemos encontrar proibições como: o banho coletivo, a possibilidade de dormirem na mesma cama, principalmente se forem de sexo diferente, a cama dos pais. Ao mesmo tempo, em outras famílias, devido a condições financeiras, crianças e adolescentes dormem junto com outras pessoas numa mesma cama e tem uma maior convivência com experiências sexuais entre os adultos que moram na casa. Mais uma vez entramos em contato com diferentes formas de lidar com a sexualidade. Numa realidade alguns comportamentos são permitidos, em outra controlados e punidos levando a atitudes diferentes, também por parte dos filhos de cada uma destas famílias.

Todas estas realidades diferentes se encontram na escola e aparecem nas histórias relatadas pelos alunos e pelos pais. Muitas vezes encontramos crianças que são paparicadas, tocadas, estimuladas nos jogos sexuais pelo contato direto com o adulto e com outras pessoas da família. Aos poucos esta realidade vai sendo contada na OS, através dos personagens das histórias construídas e isto traz um certo desconforto ao professor, pois este possui também sua história de infância e adolescência que está enraizada em regras e conceitos de educação diferentes de seu aluno.

“Para mim ainda é difícil a discussão sobre os valores que são muito diferentes, como por exemplo a promiscuidade da família. Porque eu acho que é uma promiscuidade a troca de parceiros. É a mãe dormindo com o amante e o pai verdadeiro que chega. É demais. Mas a criança relata isto numa boa.” (MC)

“Eu achava que eles começavam a transar na oitava série. Mas vejo aluno meu de terceira série falar que está transando e está. Isto eu jamais esperava encontrar.” (MC)

“Um dia, um aluno veio à mesa me perguntar o que fazer porque seu pinto estava duro. Eu fiquei sem graça mas consegui responder que ele poderia sair um pouquinho para tomar ar e ver como poderia fazer para o pinto diminuir. Jamais pensei passar por isto.” (MC)

Parece-nos que estas cenas relatam a experiência direta com o desconhecido, com uma outra forma de lidar com a própria sexualidade. A mesma professora nos conta as conversas que tinha, quando adolescente, com suas amigas no pátio demarcado da escola onde meninos não podiam estar junto das meninas. Aquela menina que não podia falar com meninos é uma criança de outra escola, de outro tempo, e hoje, adulta, se encontra com as meninas de agora através das conversas de OS

Em Porto Alegre, com o grupo de professores das escolas municipais daquela cidade, foi proposta uma atividade de dramatização do encontro entre duas crianças, a de hoje e aquela de ontem. Através de um trabalho de Psicodrama, colocaram-se frente a frente a aluna de hoje com a criança que fora sua professora. A

platéia dizia que eram muito diferentes e a professora, fazendo o papel das duas crianças, disse que na infância aprendera com a mãe que não deveria se aproximar de meninas como aquela sua aluna porque “não prestavam”. A partir daí foi possível uma conversa entre os presentes sobre a origem das dificuldades com os alunos relacionadas a conceitos anteriormente apreendidos.

Um outro conceito em relação à infância aparece a partir do século XV, acentuando-se no século XVII e se nota aí uma mudança, principalmente na maneira de educar os filhos do sexo masculino entre as famílias aristocratas e de pequenos comerciantes. As crianças não vão ser mais encontradas nas ruas, nem no convívio dos adultos. A aproximação com elas, a partir de então, era considerada inadequada, pois a “inocência” poderia ser rompida. Era preciso impedir tal aproximação assim passaram a ser delimitados os espaços da criança e do adulto.

Estamos diante da criança vista como inocente devendo ser separada da convivência dos adultos, considerada pernicioso para a boa educação da infância. Torna-se, então, necessário seguir os códigos de moralidade, elaborados pelas instituições, especialmente a igreja, que, na época, pensavam a educação da prole, basicamente da família burguesa. Tais códigos passam a ditar para a família e para a escola as regras de como educar as novas gerações. Analisando estes códigos, vemos que o controle se faz, basicamente, sobre a manifestação da sexualidade. Segundo as regras: 1) não se deve deixar nunca uma criança sozinha; 2) deve-se evitar mimar a criança habituando-a desde cedo à seriedade; 3) o recato, a grande modéstia são

fundamentais e 4) deve-se extinguir a antiga familiaridade e substituí-la por uma grande reserva nas maneiras de linguagem (ARIÈS, 1981, p. 145).

Desejava-se o auto-controle e a seriedade da criança. Devia-se evitar que se beijassem, se tocassem com as mãos nuas ou se olhassem durante as brincadeiras. Não lhes era permitido compartilhar da companhia e da cama dos adultos. Havia princípios importantes tais como: vigilância constante feita pelo mestre, incentivo à denuncia de colegas que cometessem faltas contra a decência e o pudor, proibição no sentido de se evitar amizades particulares com criados e a aproximação maior de outras crianças.

Hoje nos deparamos com estes mesmos princípios, presentes no cotidiano da escola, onde, muitas vezes, o professor é colocado como vigia das atitudes, da formação do aluno e principalmente do corpo da criança e do adolescente. Encontramos, ainda, alguns professores que acreditam que o contato da criança ou o adolescente com a sexualidade pode “acabar com sua inocência”, fazendo com que penetrem no mundo “sujo” dos adultos. Isto tem sido verbalizado pelos pais e professores e também por aqueles questionados durante a pesquisa.

“Quando comecei a dar aula no Tropical, foi para uma turma de primeira série. Tinha medo de falar para os pequenininhos. Mas comecei com plantas e aos poucos eles foram descobrindo tudo sozinhos. Graças a Deus.” (risos) (v)

Neste relato, a professora menciona seu temor de falar com os “pequeninhos” sobre sexualidade. Medo do quê? De quebrar a inocência? Talvez sim. Os risos desta professora e seu gesto em “agradecimentos a Deus” reforçam seu

medo diante do trabalho com o tema sexualidade com os “pequeninhos”. Quem os vê tão pequenos? Seriam as lentes da inocência, que diminuem a criança pois necessita de proteção? “*Aos poucos foram descobrindo tudo sozinhos*”. Ou seja, o professor procurou não ter nenhuma participação ativa. Por quê? Talvez para não ter nenhuma culpa-se a conversa causasse “algum mal”.

Outro exemplo sobre esta constatação está nos encontros com professores de Emeis (Escolas Municipais de Educação Infantil) que trabalham com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. Em tais encontros percebe-se, por parte dos professores, a grande angústia por que passam diante da expressão da sexualidade de seus alunos e, quando questionadas, quanto à causa de tal reação, relatam o medo que têm de danos que possam ocorrer, como por exemplo:

“Vai despertar na outra criança e depois de um tempo todos vão estar fazendo isto”.

“Se eu não controlar, ela vai continuar se masturbando e vai querer cada vez mais e pode ficar “viciada em sexo”, não conseguir parar nunca de só querer se masturbar.”

“Se eu não tomar conta direito das crianças, a mãe fica sabendo e apronta para minha cabeça. Eu tenho que cuidar direito destas crianças, estão sob minha responsabilidade”.

Ou seja, novamente estamos diante do medo da destruição da inocência da criança, através da permissão da vivência da sexualidade. A criança é inocente e esta inocência se mantém desviando a curiosidade, não conversando e nem permitindo que crianças se aproximem umas das outras, se toquem e toquem o outro.

Esta é a visão da escola. Será, também, a da família? Muitas vezes não, pois os professores relatam situações nas quais, em casa, a criança não é tratada desta forma. O espaço físico e a maneira de lidar com o corpo ali são diferentes. Na família do aluno as conversas nem sempre ocorrem a portas fechadas. Ouve-se tudo e assiste-se a tudo.

Poderíamos então dizer que a escola neste momento se torna patética e hipócrita pois lida com seus alunos segundo uma visão alheia a eles. Há uma postura oficial e sistematizada eliminando a possibilidade de se reconhecer que as crianças e os adolescentes com os quais convivemos na escola não são os descritos nos livros de formação acadêmica. Há portanto, ambigüidade na maneira de “educar” da escola. Nos professores aparece o receio de que a escola esteja “educando” diferentemente da família trabalhando com contradições e causando problemas para a “cabeça dos alunos”. Como trabalhar com as contradições na sala de aula? Há a possibilidade de se fazer educação fora da contradição? A nosso ver o professor deverá sempre estar atento às diferentes formas de pensar presentes no grupo: como as crianças se posicionam, o que já ouviram falar, o que já viram, o que já sabem e o que não sabem ainda. Como descobriram estas respostas? Quais os pontos de convergência? Quais as divergências? O professor deve procurar mostrar que em alguns assuntos pessoas diferentes pensam de forma diferente e em outros, algumas pessoas, por falta de informação, pensam de uma forma inadequada. Há um incentivo para que perguntem sobre estas questões.

“A visão de inocência da infância resultou em dupla atitude moral: preservá-la da sujeira da vida, principalmente da sexualidade dos adultos e desenvolver seu caráter e sua razão.” (ARIÈS, 1981, p. 146)

A sexualidade infantil não deve ser tocada e muito menos conhecida. Deve permanecer na inocência, ou seja, na ignorância. A literatura a respeito nos traz reflexões sobre a dificuldade em realizarmos, ainda hoje, trabalhos na área do conhecimento sobre a sexualidade infantil. Este território é considerado por Constantine e Martinson (CONSTANTINE, 1984, p. 3) como “terra de dragões”.

“Da mesma forma que seus ancestrais encaravam as regiões inexploradas da terra, cheios de temor e fascinação, também os adultos de nossos dias parecem temer uma maior aproximação de assuntos relacionados à sexualidade infantil e assim relutam em procurar descobrir suas verdades”.

São ainda os mesmos autores que levantam uma das razões desta resistência:

“Um dos fatores pode ser que o aumento do conhecimento sobre as realidades sociais e biológicas da sexualidade humana acarrete alterações sociais, o que é ameaçador para muitas pessoas.” (CONSTANTINE, 1984, p. 4)

Ficou bem longe a possibilidade da presença do prazer entre a criança e o adulto. Foram separados definitivamente e até hoje encontram mil dificuldades para se reaproximarem. Dificuldades estas denunciadas através de perguntas feitas na sua maioria por pais pertencentes às camadas sociais mais favorecidas: “*Posso falar*

com minha filha sobre estas coisas?” “Posso tocar?” “Posso conversar com meu filho?” “Posso abraçar minha filha?” “As crianças podem tomar banho juntas?” “Não faz mal?”.

Trata-se do medo de algo que já foi tranqüilo, pois já foi aceito como bom, como agradável para ambos. Mas isto em outro momento, em outra sociedade. Talvez os especialistas de hoje estejam no lugar dos antigos mestres que vigiavam e decidiam o que podia e o que não podia ser feito.

Por outro lado, nas escolas públicas, onde estão os menos favorecidos, não vemos tanta preocupação quanto ao medo de aproximação com o filho. As perguntas levantadas pelos seus pais estão dirigidas à questão básica de saúde: DST, AIDS e Gravidez na Adolescência.

Tendo como marco de referência o documento intitulado: *Civilidade Pueril*, de Erasmo (1530 - Basileia), a obediência e a disciplina passaram a ser valorizadas, conforme mencionam Ariès (ARIÈS, 1991) e Revel (REVEL, 1991). A família passou a ser vista como sendo o espaço do privado e o pai como o chefe da família que tinha como valores importantes a discrição e a luta pela sobrevivência. Surgem as proibições, o controle coletivo e a valorização do que se mostrava e não do que se sentia. Há um incentivo à uniformidade e à punição para as diferenças.

1.2. A Preocupação com o Adolescente

No final do século XVIII com a valorização da vida, das paixões, dos casamentos de amor, a criança passa a pertencer mais à sua família e consegue algo

muito importante: a vida mais pública. As meninas saem de casa para estudar nos conventos e os meninos encontram um novo lugar: a rua. Há o fortalecimento da cidade como centro de referência, surge a valorização da amizade e a partir daí a criança e o adolescente terão outros referenciais além da família. A infância não é mais ameaçadora e passa a ser estudada.

A preocupação dos educadores recai sobre uma outra etapa do desenvolvimento: a adolescência. Este período era descrito como sendo o espaço de tempo existente entre a primeira comunhão e o bacharelado ou alistamento militar para os meninos, e a primeira comunhão e o casamento para as meninas. O desejo sexual era visto como algo que levava o indivíduo à violência, à brutalidade e ao sadismo. Torna-se importante, então, conhecer para administrar o sexo dos adolescentes. Tal objetivo se encontra no cerne das tarefas educativas e da ansiedade social, demandando uma pedagogia especial, já que a família não era vista como capaz de dar conta de tal tarefa.

Neste ponto vemos o propósito de aprender para “controlar” e “administrar” a sexualidade que representava um perigo, vemos também, a pedagogia, desde cedo, como sendo um instrumento pelo qual este controle se fazia e assumindo a função da família que se colocava e era colocada como “sem condições” para educar um adolescente.

No Brasil, o controle, muitas vezes tem sido o objetivo que norteia determinados trabalhos na área da OS, o que coincide com o desejo da família e da direção da escola diante da proposta de OS na sala de aula. A família fala

literalmente: “*Já que meu filho não me escuta mais, quem sabe o professor dá um jeito*”. E a escola: “*É preciso passar os princípios morais básicos para o adolescente*”. Afirmações que demonstram uma ligação estreita entre OS e o controle em relação ao aluno. É preciso controlá-lo de qualquer maneira, permanecendo a figura da autoridade que determina a forma do outro pensar através do vigiar e do cercear.

A mudança desta forma de pensar tem sido objeto, há longo tempo, de nossa atuação frente às escolas envolvidas na OS e isto tem ocorrido através do trabalho dos professores, da atuação dos alunos, das conversas com famílias e dos contatos com a direção das escolas. Em todos os momentos o que tem sido de grande valia na discussão é a reflexão sobre as próprias questões da educação: a função da escola, o que é ensinar, papel do professor, o conhecimento que se tem do aluno. Na verdade, em nome da sexualidade, temos aberto um espaço para discutir a educação. Espaço este fundamental mas ainda não encontrado facilmente.

Fica a pergunta importante: Saber, para quê?

A história relata que, desde o século XVIII havia intenção clara e presente de se calar o adolescente, ocupá-lo, ensiná-lo a temer seu próprio olhar e a ficar em silêncio. Tal intenção, hoje, poderia ser traduzida pela idéia de “desviar as energias” para atividades mais produtivas.

A construção de uma outra forma de relação com o adolescente, tem sido tentativa dos professores envolvidos em OS, como já dissemos, o como se pode demonstrar pelos depoimentos:

“Eles estão aprendendo a colocar para fora seus sentimentos.” (C)

“No primeiro ano havia uma dificuldade muito grande com a violência entre eles. Muita agressão e foi por aí que a gente começou.” (C)

“A gente está discutindo como a gente é e isto é muito sério.”
(alunos das quartas séries da escola do São Marcos)

Também os professores, quando questionados sobre sua adolescência, relatam histórias que retratam o controle da fala e do corpo:

“Quando estudava no ginásio, havia uma faixa no chão do pátio que delimitava o lado dos meninos e o lado das meninas e nós meninas não podíamos passar para lá para conversarmos com eles, aliás não se podia conversar muito com as próprias amigas, porque o inspetor já vinha perguntar o que estávamos conversando.” (MC)

“Vi que a minha época foi diferente. Sexo antes do casamento não podia para as mulheres. Achava isto um absurdo, mas não podia falar nada, porque achava que era o homem que tinha razão. Os alunos hoje dizem isto e passei a repensar algo com o que já não concordava. Apreendi com os alunos que o mundo é outro e que há muitas outras formas de viver.” (L)

No final do século XIX, o corpo tornou-se obsessão e a tentativa de controlá-lo passou para a Medicina que, em nome da saúde, passou a fazê-lo, através das confissões e penitências diante do saber médico. Mas também aparece algo muito interessante que se contrapõe a este controle. Passam a ser valorizadas as confidências sexuais entre amigos. A amiga íntima passa a ser permitida pela família

e para os meninos a amizade masculina passa a ser uma grande possibilidade de educação sexual e sentimental.

O valor à amizade, característica da adolescência, também aparece na fala de nossos professores, quando relatam sobre sua adolescência, momento em que conversas com amigas tinham grande importância como forma de troca de informações e experiências pessoais.

“Ficávamos olhando como as outras meninas andavam para descobrir se namoravam ou não, ou melhor se transavam ou não. Pela maneira de andar levantávamos mil fantasias.” (MC)

Michelle Perrot citando Edward Shoster observa que, a partir do século XVIII, operou-se a primeira revolução sexual através das empatias entre parceiros o que levou a um desejo de emancipação dos rituais e de controle (PERROT, 1992).

A análise deste autor nos auxilia em muito, para caracterizar o trabalho realizado junto ao aluno adolescente através da ação de OS, porque fala em revolução e em emancipação dos rituais de controle à medida que ocorre a empatia entre os parceiros. A revolução patrocinada pela OS é, então, no sentido do movimento violento que este trabalho vem gerando nestes anos a nível das salas de aula, das escolas, das redes pública e particular envolvidas. Há mesmo a fala do “proibido” em que aparecem as contradições e a discussão dos rituais de hoje: o ficar, o uso de drogas, a primeira experiência sexual, etc. A força do grupo de iguais abre espaços significativos que são ocupados: a sala de aula, o pátio da escola, o salão da

Prefeitura, as dependências do Parque Taquaral e os intercâmbio entre adolescentes de diferentes cidades brasileiras.

Podemos então reafirmar o valor da construção da empatia entre parceiros através da possibilidade de uma fala que provoca, instiga e denuncia, num processo em que as crianças e adolescentes se reconhecem entre si naquilo que possuem de igual e de diferente.

1.3. Conhecendo o Adolescente de Nossos Dias

A literatura especializada hoje aponta para diversos autores que vêm pensando a adolescência através de alguns pressupostos teóricos que agora começam a ser pensados para a realidade Brasileira. Afinal como são os adolescentes no Brasil? Quais as características específicas desta população que hoje ocupa um lugar de destaque no pensamento dos educadores que se sentem despreparados para atender às necessidades conhecidas e desconhecidas destes meninos e destas meninas que ocupam cada vez mais espaços na nossa sociedade.

Luís Osório (OSÓRIO, 1989, p. 10) é um destes teóricos, que entende a adolescência como um complexo psicossocial, assentado numa base biológica que, hoje, em nossa realidade representa um fenômeno importante a ser compreendido por nós que trabalhamos com esta faixa etária. Há um prolongamento desta adolescência, retardando o início do período chamado vida adulta. Isto devido a contingências sócio-culturais de nossa realidade como a falta de trabalho para o adolescente, pouco acesso e permanência na escola, violência, falta de informação, etc. Isto

necessariamente tem uma influência no comportamento social deste grupo pois esta limitação vai desencadear as “saídas” possíveis para se tornarem adultos. Um dos exemplos desta saída seria a gravidez “desejada” pela adolescente que espera “crescer” a partir do momento em que tenha seu filho. Ela deixa de ser adolescente e passa a ser mãe, o que na nossa cultura significa uma mudança de lugar aqui conseguida pela gravidez “desejada”. Estes são dados discutidos por muitos profissionais que vem trabalhando com adolescentes na realidade brasileira e que encontram ressonância à medida que conversamos com muitos grupos de adolescentes que trazem esta problemática para discussão.

As estimativas indicam que no ano 2.000 o Brasil contará, em estimativa, com 36 milhões de adolescentes (HENRIQUES, 1989) sentindo em suas vidas os efeitos do rápido e desordenado processo de industrialização ocorrido nos grandes centros populacionais do Brasil nos últimos anos e as conseqüentes mudanças na vida urbana. Em apenas uma geração nosso país que era basicamente rural passa a ser altamente urbanizado. Daí surgem problemas no atendimento às necessidades básicas de toda esta população que passa a morar na cidade. Estabelece-se a miséria nos grandes centros e com ela a desocupação e a falta de escolaridade do adolescente, em razão do grande movimento migratório criando-se também dificuldades em se estabelecer relações afetivas mais estáveis no centro urbano.

Muitos adolescentes, entretanto, ingressam precocemente no mercado de trabalho e isto diminui o seu tempo de escolaridade alterando-se, também, suas perspectivas quanto ao início da vida sexual, do casamento e da educação de seus

filhos. Todos os anos cerca de 560.000 jovens de 15 a 19 anos dão à luz, o que representa 8% de todas as jovens dessa faixa etária (HENRIQUES, 1989).

Estes são alguns dados relativos ao adolescente brasileiro, que hoje necessita de uma atenção emergencial e especial, respeitando-se, porém suas características próprias em qualquer tipo de ação. Estas características apontadas por Luís Osório (OSÓRIO, 1989) serão trazidas aqui, acompanhadas por reflexões baseadas em nossa vivência com os professores e destes com seus alunos adolescentes:

- “Redefinição da imagem corporal, consubstanciada na perda do corpo infantil e da conseqüente aquisição do corpo adulto.”: Isto aparece no relato dos professores, quando se referem à dificuldade da aproximação corporal que os alunos têm e que vai sendo mostrada, aos poucos, através da fala e das reações com o próprio corpo e com o do outro. Neste momento, as mudanças são rápidas e difíceis de serem compreendidas pois não se sabe como o corpo vai ficar. Ficará bonito ou não? A desinformação colabora para a dificuldade de assimilação deste novo corpo. Conhecê-lo por fora, por dentro, suas sensações, sentimentos, atitudes, tem sido um dos materiais de discussão dos alunos. Além disto há a possibilidade de uma nova forma de lidar com o corpo na escola. Um corpo que brinca, dança, denuncia, fala, namora, seduz. Assim, o corpo do adolescente, que é fonte de angústia, pode tornar-se fonte de prazer também no espaço escolar.

- “Culminação do processo de separação/individuação e substituição do vínculo de dependência simbiótica com os pais da infância por relações objetais de autonomia plena.”: A questão se apresenta em nosso trabalho nos questionamentos que os adolescentes fazem sobre a família, sua importância, suas dificuldades, o que ela facilita e o que dificulta. Também se apresenta no momento da discussão de temas polêmicos onde fica claro o movimento do aluno, procurando mostrar como a sua opinião diverge daquela da família. Há um exercício de delimitar as opiniões e os referenciais, deixando os conceitos da família de lado, passando-se a construir novos valores e novas idéias à partir do mundo agora representado, também, e principalmente, pelas opiniões dos amigos.

Nestes anos vimos que para estes adolescentes o conceito de família é múltiplo pois também múltiplas são as possibilidades de viverem em família. Não iremos encontrar somente a família composta da mãe e pai com seus filhos. Há muitas possibilidades de se “viver em família”, mas de qualquer forma há uma dificuldade dos filhos em compreenderem algumas das atitudes dos pais e vice-versa. O trabalho de OS parece favorecer a aproximação, mesmo porque possibilita a discussão sobre modelos e definições de família, e as funções que possui hoje. Isto se verifica quando se realizam trabalhos junto aos pais e em alguns momentos em conjunto com os alunos, seus filhos. Este tem sido um rico trabalho no sentido de ampliar o conceito de família com o qual estamos já “acostumados” e a possibilidade de conhecê-la nas suas dificuldades e disponibilidades.

- “Elaboração de lutos referentes à perda da condição infantil.”: A elaboração deste luto na verdade seria a possibilidade do adolescente manifestar as dificuldades por que passa ao deixar de viver unicamente questões da infância para começar a experienciar novas possibilidades como adolescente. Há uma mudança de interesse pessoal e da expectativa que o social tem em relação a ele. Um exemplo claro nos vem na memória: numa determinada escola trabalhava-se o tema da adolescência e os alunos estavam colocando as suas demarcações frente à estas etapas da vida. Então falavam:

“A gente deixa de ser criança quando a mãe começa a falar para a gente ir comprar coisas no bar, ou para cuidar do irmão. A gente deixa de ser criança quando não brinca mais de carrinho na rua. A gente tem vontade de fazer outras coisas e não acha mais graça em algumas coisas que gostava de fazer. Passa a ter menos amigos e os pelos começam a aparecer naquele lugar.”

Outro sinal desta mudança de interesses pode ser muito bem caracterizada, a nosso ver, pela diversificação dos temas pedidos para serem discutidos na OS. Nas quintas séries o interesse aparece em relação ao funcionamento do corpo, principalmente dos órgãos genitais. As perguntas giram em torno da ejaculação, menstruação e outros. Nos alunos de sextas e sétimas séries aparecem questões ligadas ao relacionamento amoroso (namoro, ficar, masturbação, homossexualidade). Nas oitavas séries encontramos temas ligados à vida sexual propriamente dita: aborto, anticoncepção, transa, etc.

Se há esta mudança de interesse é porque há uma mudança de vivência destes adolescentes. Eles trazem para discussão seus questionamentos, dificuldades e constatações à medida que as vão vivenciando.

- “Estabelecimento de uma escala de valores ou código de ética próprio.”: A importância da possibilidade de falar e discutir fica explícita na necessidade da construção de um código de valores, agora, sem a interferência da família. O aluno tem uma opinião que precisa ser construída e expressa e muitas vezes ela difere daquela do adulto. O respeito por esta diferença é fundamental nas discussões sobre sexualidade com o professor. Neste momento as perguntas básicas são: “Qual a sua opinião? Como você vê tal questão? Isto é importante, ou não?”. Um exemplo desta atitude tem sido os encontros de adolescentes que realizamos, nos quais, através de uma produção artística (dança, teatro, argila, desenho), falam sobre seus valores e confrontam com o que está pré-estabelecido.

- “Busca das pautas de identificação no grupo de iguais.”: O grupo de iguais é ressaltado e esta se constitui numa característica importante para o trabalho de OS. A discussão ocorre entre eles, entre pessoas que possuem muito em comum neste momento da vida. Na verdade a escola é um dos lugares em que o adolescente convive com outros adolescentes, mas muitas vezes tal convivência sofre o controle da instituição: “O que estão conversando?” “O que estão fazendo?” “O que estão pensando fazer?”. Alguns professores relatam que nas aulas de OS muitas vezes, não precisam falar, porque a todo momento os adolescentes tomam a palavra e expressam

posições, sentimentos, dificuldades e a experiência que têm em comum. Muitas vezes um ou dois falam por todos.

Há muito o que se dizer entre pessoas com quem temos muito em comum.

- “Estabelecimento de um padrão de luta/fuga no relacionamento com a geração precedente.”: Este embate se dá no dia a dia da sala de aula à medida que os valores do aluno e do professor em alguns momentos se contrapõem, o que provoca, muitas vezes, um repensar de atitudes por parte de ambos. Estamos diante do conhecido confronto entre gerações, através da diferença na forma de viver. Por exemplo, o aluno, muitas vezes, olha o início de sua experiência sexual com olhos diferentes de seu professor ou de sua família, e este momento é visto, não por ele necessariamente, como determinante e fundamental em sua vida amorosa, valor este apontado pela geração anterior, mas sim como um acontecimento pontual dentre muitos outros que ocorrem em seu universo amoroso. Portanto, há um distanciamento, representado pela imagem da luta/fuga entre este adolescente e o adulto que, muitas vezes, se espanta e “perde o sono” diante da forma como estes adolescentes encontram suas próprias formas de viver.

- “A aceitação tácita dos ritos de iniciação com condição de ingresso ao status adulto.”: Também vão surgir os rituais que os caracterizam como pertencentes ao mesmo grupo: o ficar, a primeira vez, a conquista, o som do momento. *“Parece que eles tem muito a dizer”*, colocam os professores, e sabemos que isto é verdade.

Quais seriam os ritos iniciais atuais nos grupos de adolescentes? Seria a iniciação sexual? Seria o ficar? O uso de drogas? Ou a “roleta-russa” no uso da camisinha? Quais seriam as diferenças entre os rituais dos meninos e das meninas? A AIDS criou algum rito novo? O colocar a camisinha pode ser transformado num rito? Apaixonar-se é possível? Amar é possível? Ou são sentimentos do “mundo adulto”?

Com estas perguntas queremos dizer que temos muitas dúvidas quanto ao mundo específico destes adolescentes que possuem características comuns e portanto comportamentos comuns. Se conhecêssemos tais comportamentos, o que fazem e como fazem, talvez pudéssemos chegar a uma compreensão maior de sua realidade. A escola não tem conseguido olhar para estes comportamentos com intenção de melhor conhecer a quem atende. Ainda é um olhar de controle e de normatização e não de conhecimento de múltiplas realidades que se integram no espaço da escola.

- “Assunção de funções ou papéis sexuais auto-outorgados. Ou seja, consoante inclinação pessoal independente das expectativas familiares e eventualmente homossexuais até mesmo das imposições biológicas do gênero a que pertence.” : Um dos temas muito discutido em quase todos os momentos foi o: “Ser homem e ser mulher”, ou seja em que medida e de que forma a identidade sexual masculina e feminina vem sendo construída na vida destas pessoas. Sabemos teoricamente e, a convivência com os adolescentes confirma, que a construção da identidade sexual se dá desde os primeiros anos da infância chegando à adolescência com os elementos básicos para a formação do “mosaico”, do “esboço mais claro” da maneira como

aquele indivíduo será um homem ou uma mulher. Características pessoais e únicas aprendidas ao longo das experiências que vivenciam no mundo através do conhecimento de si e do outro. A questão da identidade aparece nas discussões sobre homossexualidade, virgindade, sedução, atitudes esperadas para os homens e para as mulheres na nossa cultura e a possibilidade de mudanças nestes padrões. Discussões que se iniciam na sala de aula, passam pelo grupo de professores e voltam à sala de aula.

A construção da identidade é um tema que sempre mobiliza os professores pela questão do modelo feminino e masculino construído por eles mesmos e muitas vezes percebem as imposições vividas e a falta de oportunidade de estarem discutindo sobre isto. A identidade sexual que hoje amplia seu conceito para identidade de gênero traz à tona discussões empolgantes e a possibilidade de também conhecer o desconhecido que muitas vezes é o mundo dos homens. Há um grande interesse por parte das mulheres e das alunas em saberem o que se passa dentro do grupo dos homens. Já os homens tem construído imagens estereotipadas do mundo das mulheres. Confrontos entre esta imagem e a realidade são fundamentais no processo de desmistificação.

Na sala de aula este tema tem sido trabalhado através de atividades em que grupos de alunos levam dúvidas em relação às vivências das pessoas pertencentes a outro sexo. Um exemplo é a discussão sobre as vantagens e desvantagens de ser homem e mulher, que denuncia padrões ainda muito rígidos e de gerações anteriores presentes na forma de se posicionar diante do outro sexo. Isto

acontece tanto com os meninos como com as meninas. Na verdade um trabalho de mudança de valores demanda um tempo que nunca poderá ser estabelecido por nós que estamos “do lado de fora” da vida destes adolescentes. Um dia quem poderá nos dizer sobre estas mudanças serão eles próprios.

2. O ALUNO NOS ENCONTROS DE ORIENTAÇÃO SEXUAL

A importância e o valor destas conversas para os alunos adolescentes, podem ser retratados nas colocações de algumas professoras:

“O aluno vai aprender a se conhecer, falando como pensa e comparando com o que os outros pensam. O que vê nos outros.”

(SH)

“OS é a oportunidade dos adolescentes falarem¹ de seus conflitos.” (E)

“No início OS era um espaço para conversa. Foi uma euforia, depois acalmou.” (A)

“Contam dificuldades da família, inclusive as financeiras. Contam para a classe.” (J)

“Se abrem em seu comportamento porque se sentem amigos.” (P)

“A pessoa amadurece podendo conversar sobre isto e pela nossa cultura isto não acontecia antigamente, não se podia nem falar.” (A)

“A sexualidade é cada vez mais um espaço em que se vivenciam afetos e isto vai de encontro com alguma falta deles. O aquecimento permite tocar o outro, olhar para o outro e terminar a aula se abraçando.” (MdC)

Estas são algumas das muitas afirmações dos professores sobre a visão que possuem do que ocorreu em sala de aula, após um determinado tempo de trabalho com OS. Este tempo foi de conversas, discussões e denúncias relacionadas a

sexualidade e a vida. Quando falamos de denúncia, queremos ressaltar a possibilidade do aluno falar, às claras, como vê algumas situações pelas quais passa, como por exemplo a violência, as brigas em casa, a fome, o uso de drogas.

De maneira geral, todos os professores entrevistados assinalam que tal aluno passa a ser diferente quando envolvido pelo trabalho de OS. Diferente na sua participação em sala de aula, na sua relação com outros colegas e com o próprio professor. São alunos que passam a falar mais, questionar mais, ficar mais à vontade para perguntar qualquer coisa, inclusive sobre sexualidade e passam a perguntar, porque não são ironizados. O grupo estabelece regras nas quais o respeito à fala do outro é levado muito à sério. Um exemplo do mesmo respeito aconteceu numa sala de terceira série, onde um garoto era marginalizado pelos colegas por estar sempre com a roupa cheirando a urina, pois, em alguns momentos, não conseguia controlá-la. Após o início do trabalho, já na metade do ano, ele colocou para a classe sua dificuldade em “segurar o xixi” e que realmente percebia a reação da classe quanto ao seu cheiro. Alguns colegas perguntaram o porquê, mas ele não soube explicar. Somente ficou a intenção de procurar conseguir controlar o xixi. De alguma forma ficou um compromisso com seu grupo de iguais.

Um outro exemplo aconteceu na quinta série onde uma aluna escreveu uma história e quis dramatizá-la. No dia da apresentação toda a classe estava presente e a história foi contada. Era sobre uma menina que havia transado com o namorado e engravidara, expulsa de casa pelo pai, depois de um tempo se prostituía. A história continua chegando ao momento em que o bebê é doado para uma família para ser

criado. Acabada a história todos batem palmas e a autora revela que esta história era a história da vida dela, que ela era o bebê que havia sido adotado, por isso tinha a cor diferente de seus pais. Todos ficaram em silêncio e depois de uns minutos alguns colegas fizeram algumas perguntas para ela que foram respondidas naturalmente e a professora “atônica” agradeceu a confiança da aluna por ter contado sua história, e o respeito da classe por ter reagido de uma forma carinhosa para com a colega.

Uma modificação apontada pelos professores diz respeito à mudança de comportamento frente aos pais. Os alunos contam que passam a falar mais sobre sexualidade em casa e com os amigos. Passa a existir um movimento do adolescente em direção a outros grupos aos quais pertence, pois se sente com conteúdo para levar adiante informações e questionamentos, que adquire na sala de aula onde há um espaço, também, para colocações sobre acontecimentos da vida de cada um. Isto não é prioridade e até mesmo se tem como regra a não colocação de situações pessoais, mas apesar de todos os cuidados o encontro de OS se constitui no espaço de contar a vida e com isto os alunos se aproximam mais entre si e do professor. Há um “clima” diferente onde falam de tudo e se sentem mais unidos. No início ocorre um alvoroço para poderem falar, mas depois as atividades adquirem um ritmo mais tranquilo.

Outro fato mencionado pelos professores diz respeito à integração com outras áreas e às mudanças que ocorrem na aprendizagem, não somente nos encontros de OS mas também em outras disciplinas para as quais os alunos levam propostas diferentes realizando atividades relacionadas à temática da sexualidade. Professores de outras áreas têm participado do programa através de atividades

específicas em suas disciplinas como por exemplo poemas na aula de Português, teatro na aula de Artes, conteúdos da área de Biologia nas aulas de Ciências. Assim, no ritmo de cada escola, vão surgindo iniciativas de alguns professores na integração do trabalho sobre sexualidade humana.

Outro resultado observado pelos professores se refere à maneira mais tranqüila como o aluno passa a tratar de determinados problemas de seu cotidiano e vê que pode ser feliz.

Para outros professores a influência deste trabalho, na vida dos adolescentes ocorre a longo prazo, pois a realidade em que vivem é muito mais forte e mais dura do que uma situação de sala de aula, uma vez que estão em contato direto com situações de abuso sexual, aborto, drogas, violência, morte e roubo. Alguns adolescentes acreditam que vão se lembrar das conversas da atividade de OS quando “pintar a situação”. Aquilo que foi conversado passa a fazer sentido na vida de cada um de acordo com suas possibilidades. “*Há um uso desta fala em suas vidas*”, dizem os professores. Utilizam o que é discutido e que pode, até mesmo, transformar algumas de suas atitudes.

Poderíamos dizer que está ocorrendo aprendizagem significativa? Ou seja, uma aprendizagem que passa a fazer parte da vida? Esta aprendizagem se deu num espaço de permissão, contando com o saber já existente, com novas informações, com o pensamento e o corpo do aluno, com a participação do professor, e com a possibilidade de entrar em contato com o diferente. É difícil, porém, delimitar o tempo necessário, na vida destes adolescentes, para que algumas

mudanças ocorram a nível de informação ou de postura. São muitas as variáveis que interferem nesta mudança. Mesmo introduzindo a conversa sobre sexualidade, que tem sido ignorada dentro da escola, isto não significa, necessariamente, mudanças em todos os alunos e professores.

É interessante notar, ainda, o desaparecimento dos palavrões, da “malícia” e da sujeira das paredes e temos alguns questionamentos sobre esta questão. Por que a atitude maliciosa e os palavrões deixam de existir? Estariam os alunos sendo mais controlados em seu comportamento? Ou teriam, agora, um espaço garantido para se falar sobre tais assuntos e, desta forma, deixaria de existir a necessidade dos “avisos” nas paredes, nas portas e nas carteiras? Poderíamos dizer que alguns destes escritos são sinais que apontam para a necessidade de expressão, de denúncias e esclarecimento. Talvez sejam, pois à medida que são conversados todos os assuntos de interesse do grupo, há um tom de denuncia muito forte na colocação dos alunos. A todo momento há uma acusação direta ou não de situações difíceis pelas quais eles passam dentro e fora da escola. Portanto no momento em que garantimos a possibilidade da denuncia, a fala na OS é reconhecida como representativa em suas vidas, deixando de existir a necessidade dos “avisos”. Supomos que tal fato esteja ocorrendo, mas nem esta questão, nem mesmo estes alunos foram elementos de pesquisa feita.

A discussão, foi apontada pelos professores entrevistados como sendo uma outra característica comum do trabalho de OS. Discutir é importante, pois é através deste movimento que o aluno vê que sua realidade é semelhante à do outro e

entra em contato com novas idéias. A escola nunca foi lugar para os assuntos apresentados, mas à medida que os temas vão sendo levantados e discutidos a escola fica com “cara de ‘nossa’ escola”, ou seja, há nela uma presença do aluno através, também, das “coisas que não se falam”.

O trabalho de OS é visto pelo professor, como uma atividade que promove a consolidação do grupo de alunos porque se constrói a confiança entre eles, básica para ocorrerem as conversas sobre sexualidade. A vergonha desaparece, pode ocorrer a aproximação corporal entre meninos, o que contraria o que aprenderam em relação à postura esperada de um homem. Fica a amizade entre eles e entre o grupo. Percebem que há pessoas para conhecerem.

São estas algumas das colocações dos professores a respeito do aluno com quem vêm trabalhando nestes anos através da OS. Nestes relatos o que há de mais forte é a credibilidade no trabalho, porque possibilita um novo e importante espaço de educação e de conhecimento.

2.1. O Que Eles Têm Para Falar

Finalmente trazemos o adolescente conduzido pela sua fala sobre o trabalho de OS. É preciso garantir sempre sua participação pois são eles, na verdade, razão de todo este movimento e trabalho em torno da sexualidade, na escola.

Para esta apresentação foram transcritas opiniões emitidas na avaliação feita em final de 1994. Encontramos diferentes maneiras de olhar para a OS, que mostram na visão do aluno, em cada faixa etária, seu interesse em relação às

conversas e atividades realizadas. Podemos perceber nestas falas, questões que também foram apontadas pelos professores quando relatam seu trabalho de OS. Poder conhecer, falar abertamente, brincar, falar dos sentimentos num ambiente de aproximação e entrosamento. Estas questões retornam agora na fala dos alunos, mostrando que o professor também proporcionou este processo ao seu aluno, o que era desejado:

“Eu gostei da aula de educação sexual por que ela me ensinou a conhecer cada coisinha do nosso corpo. E como nascem os bebês e também os animais, o cachorro, o gato etc. Bom é só o que eu tenho à dizer.” (segunda série)

“Eu gosto de orientação sexual porque nós conversamos abertamente e quando a professora faz aquelas brincadeiras é muito legal. Eu não me importo com os outros que dizem que somos muito pequeno para ter aula de orientação sexual. Eles falam que a professora é maluca. Mas ela faz isto para nos ensinar e depois que ela começou a dar aula de orientação sexual, nós começamos a saber mais sobre corpo humano e sua finalidade. Eu adorei e que pena que é somente uma aula por semana.” (terceira série).

“A OS é uma aula que ajuda nós alunos a nos desenvolver melhor e dá a oportunidade de nós alunos falarmos sobre nossos sentimentos. e aprendemos a estudar melhor as partes do corpo. A aula de OS podia ter mais que uma por semana para dar maior oportunidade para conversarmos sobre sentimentos, sobre coisas que nós sentimos e não gostamos de falar para ninguém. Acho que o que estamos aprendendo agora e vai nos servir de exemplo para

a vida toda e é um exemplo que podemos passar para muitas pessoas. esta aula é super legal, legal demais.” (quarta série)

“Eu gosto de vir na aula de Orientação Sexual porque quando começa a aula parece que a gente está na sua própria casa e as pessoas não tem vergonha, elas querem saber mais.” (quinta série)

“Eu gosto de Orientação Sexual porque é uma coisa que o homem e a mulher ficam mais amigos, enturmados, etc.” (quinta série)

Pudemos conhecer, também, estes meninos e meninas no início do trabalho, quando foram interrogados sobre algumas questões ligadas à sexualidade, através de um questionário. Selecionamos algumas destas falas no sentido de configurarmos o melhor que pudemos este adolescente com quem trabalhamos nestes anos, desmistificando algumas características e confirmando outras. Estas falas atestam a presença no adolescente dos conceitos com os quais chegam na escola, construídos nos vários lugares por onde passaram. Tais conceitos se constituem na ponta do fio que deve ser puxada e que junto com outros fios tecerá novas idéias através de divergências e convergências.

“Ser jovem é ótimo, e a idade mais legal que a gente vive, é uma das conseqüências do amor, é viver renovando o que existe, é ter respeito e saber viver.” (sexo masculino)

“Os homens são avantajados, espertos, responsáveis, tem inteligência mas não sabem usá-la, mais introvertidos que as mulheres, laranjas, meio criança ainda, machista, só pensa em sexo, normais.” (sexo masculino)

“As mulheres são as pessoas que trazem vida nova e felicidade, vaidosas, bonitas, a coisa mais boa do mundo, invencíveis, lindas mas traidoras. É um ser humano que muito sofreu para conquistar seu espaço e ainda sofre, mais sensíveis e por isso sofrem mais, interesseiras.” (sexo masculino)

“A família é vida, únicos amigos que se tem, muito importante, todos devem ter, nossa primeira e melhor escola.” (sexo masculino)

“A amizade é uma coisa linda que nos livra da auto-suficiência, a segunda família, muito legal, importante para discutir problemas, faz o viver ser melhor.” (sexo masculino)

“O namoro é um passa tempo forte, delicioso, ótimo quando é correspondido, o começo de uma família unida, coisa de louco, certas partes é bom mas certas partes é insuportável, um meio de nos conhecermos, o começo de um amor.” (sexo masculino)

“O beijo é o encontro da vontade. É uma sensação mais gostosa que não dá para explicar, sensual, um lazer respeitável, inexplicável, uma delícia, um caso sério.” (sexo masculino)

“A relação sexual é o cume do amor, bom para quem quer curtir, prazer imenso, descoberta do amor, emocionante.” (sexo masculino)

“Sexo é ter relação sexual com um indivíduo do sexo oposto e do seu também. Acho natural entre as pessoas que se amam. É uma maneira de se transmitir amor. É uma forma de ganhar dinheiro para algumas pessoas. É um complemento do amor. Só sei para

mim. É uma coisa natural e acho que é para todo mundo.” (sexo feminino)

“Consigno conversar sobre sexualidade com a minha mãe porque é mais experiente. Com todos porque é um assunto que deve ser debatido pois faz parte do cotidiano das pessoas principalmente dos jovens. Com amigos porque são da mesma idade e têm a cabe a jovem como eu. Com o namorado. Com os pais porque não escondem nada.” (sexo feminino)

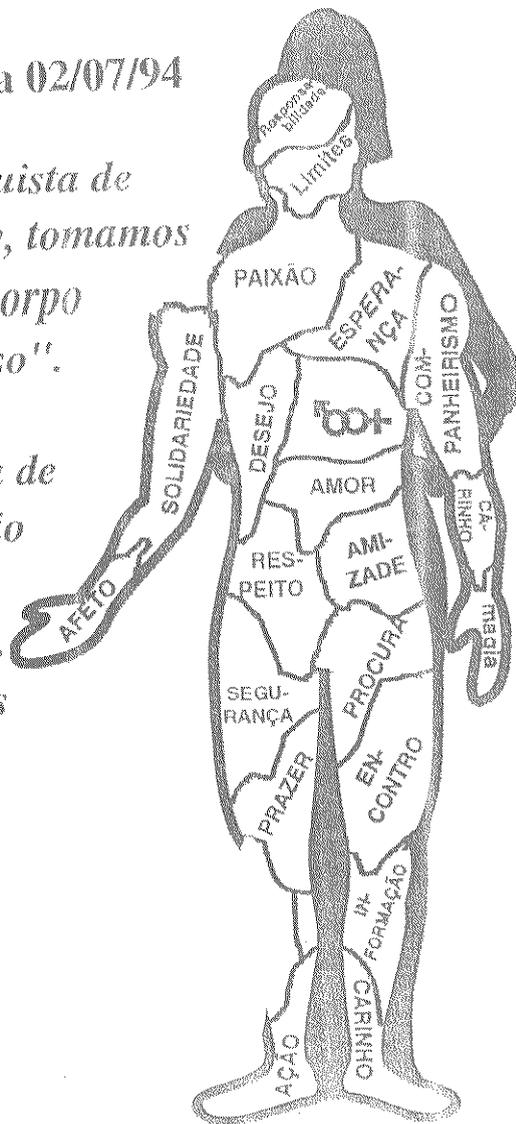
Não sabemos o que estes mesmos alunos diriam hoje depois de alguns anos de trabalho. Há momentos em que refletimos sobre o alcance das mudanças em suas opiniões e em que medida estes conhecimentos construídos passaram, efetivamente, a compor suas vidas. Este é um campo possível de pesquisa que fica como idéia para passos futuros. Há um desejo de conhecermos quem é o adolescente que passou por este trabalho e de que forma estas conversas passaram a interferir em sua vida. Para tanto é necessário ouvir estes adolescentes da mesma forma como ouvimos os professores. Deixar-se impregnar de suas falas e descobrir em seus meandros os acontecimentos ocorridos e que foram responsáveis pelas mudanças geradas.

REFLEXÕES FINAIS

De 30/06 a 02/07/94

"Na conquista de cada parte, tomamos posse do corpo que é nosso".

(Profs. do Programa de Orientação Sexual da S.M.E. Campinas



REFLEXÕES FINAIS

Neste trabalho, que hora termina, conhecemos a experiência vivida pelos professores e, através deles pelos alunos nas conversas sobre sexualidade humana e outros temas de suas vidas. Crianças, adolescentes e professores falaram sobre assuntos muitas vezes vistos como proibidos, inadequados e sem importância para a formação da pessoa humana. A possibilidade da fala das histórias da própria humanidade foram trazidas através de personagens ou de relatos muitas vezes emocionados. E esta é a nova cena, o relato com a emoção que lhe é característica, dentro da sala de aula. Este foi o movimento inicial, mais íntimo, que possibilitou mudanças nas pessoas envolvidas e em torno delas. Mudanças que aconteceram, apoiadas por três grandes vivências apontadas nas entrevistas dos professores: poder falar, contato com as diferenças e a construção da autoria.

A emoção vivida nos momentos iniciais da primeira entrevista permanece até este exato momento, a possibilidade de se conhecer o que ainda não havia sido revelado. Esta emoção permaneceu, ao longo de toda elaboração do texto, que foi tecido com dois fios principais: a prática profissional de alguns anos nesta área, que necessitava ser compreendida e pressupostos teóricos das áreas da psicologia, da educação e da história das mentalidades que vieram clarear e confirmar a própria prática.

Realizamos algumas tentativas de estabelecimento de pontos de intersecção entre aprendizagem e sexualidade, através da possibilidade de conhecer o

Se mudanças aconteceram é porque a sexualidade, da qual sempre falamos, era humana. E falamos de diversas formas: como conhecimento, como denuncia, como experimentação, e como prazer, aliás com muito prazer.

Por último, é preciso dizer da forma como este texto foi construído, a qual seguiu o mesmo processo vivido no trabalho de OS nas escolas: o desejo de fazê-lo, o desafio de ser totalmente desconhecido, a descoberta dos caminhos no próprio fazer, o espanto diante dos relatos e o desvendar do desconhecido. A partir do relato dos professores, idéias e constatações surgiram, não mais especificamente a respeito da orientação sexual na sala de aula, fomos além e nisso reconhecemos nosso avanço. Fomos para questões mais amplas como a educação, a escola, a formação do professor e aí, o acompanhamento dos movimentos ocorridos: o sofrimento (“dor na cabeça”) nos momentos de abertura na maneira de ver o mundo, a angústia (“perco o sono”) da aproximação com o diferente e o gozo (“foi uma experiência de vida”) da descoberta da possibilidade do novo.

Este trabalho é basicamente de relatos, no sentido em que Félix Guattari aponta em Walter Benjamim (GUATTARI, 1993, p. 52):

“Quando a informação se substitui à antiga relação, quando ela própria cede lugar à sensação, esse duplo processo reflete uma crescente degradação da experiência. Todas essas formas, cada uma a sua maneira, se destacam do relato, que é uma das mais antigas formas de comunicação. Diferente da informação, o relato não se preocupa em transmitir o puro em si do acontecimento, ele o incorpora na própria vida daquele que conta, para comunicá-lo com

sua própria experiência àquele que escuta, dessa maneira o narrador nele deixa seu traço, como a mão do artesão no vaso de argila.”

Alunos, professores e nós, profissionais que os acompanham, deixamos nossos traços pessoais nos espaços de relatos conquistados, neste trabalho e no próprio trabalho de OS.

Não há mais nada a ser dito. Fica apenas o desejo de prosseguir neste caminho hora iniciado, o de conhecer a pessoa com quem convivemos em nossa ação profissional e descobrir o caminho pelos quais passa o desejo de conhecer e a real dimensão deste conhecimento que passa a ser da autoria de quem o construiu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. & DUBY, G. História social da criança e da família. São Paulo: Editora Zahar, 1981.
- _____. História da vida privada. Vol. I: Do Império Romano ao ano Mil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. História da vida privada. Vol. II: Da Europa Feudal à Renascença. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- _____. História da vida privada. Vol. III: Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.
- _____. História da vida privada. Vol. IV: Da Revolução Francesa a Primeira Guerra. São Paulo: Companhia da Letras, 1991.
- _____. História da vida privada. Vol. V: Da Primeira Guerra a nossos dias. São Paulo: Companhia da Letras, 1992
- BARROSO, C. & BRUSCHINI, C. Educação sexual: debate aberto. Petrópolis: Vozes, 1982.
- CONSTANTINE, L L. & Martinson, F. M. Sexualidade infantil: novos conceitos, novas perspectivas. São Paulo: Roca, 1984.
- FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- _____. A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- GROSSI, E. P. & BORDIN, J. (org.). Paixão de aprender. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GTPOS - Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual. Sexo se aprende na escola. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

GUATTARI, Félix. As três ecologias. Campinas: Papyrus, 1993.

HELLER, A. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HENRIQUES, M. H., SILVA, N. V., SINGH, S. & WULF, D. Adolescentes de hoje, pais do amanhã: Brasil. São Paulo: Alan Guttmacher Institute Publ., 1989.

OSÓRIO, L. C. Adolescente hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ROLNIK, S. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

_____ & GUATTARI, F. Micropolítica: cartografia do desejo. Vozes: Petrópolis, 1987.

WEREB, M. J. A educação sexual na escola. São Paulo: Moraes Editores, 1977.

BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, A. M. K. Adolescência normal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- AGUIAR, M. Teatro da anarquia: um resgate do psicodrama. Campinas: Papirus, 1988.
- _____. O teatro terapêutico: escritos psicodramáticos. Campinas: Papirus, 1990.
- ALBERONI, F. Enamoramento e amor. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1988.
- _____. O erotismo. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1988.
- ARAGÃO, R. M. R. Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1976.
- ARIÉS, P. O homem diante da morte. Vol. I. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.
- _____. & BÉJIN, A. (orgs.). Sexualidades ocidentais. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CADERNOS DO PRESENTE 3. Sexo e poder. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- CAILLOIS, R. O homem e o sagrado. Lisboa: Perspectivas do Homem, Edições 70, s/d.
- CAMARGO, A. M. F. Histórias de vida: a AIDS e a sociedade contemporânea. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1991.
- _____. A AIDS e a sociedade contemporânea: estudos e história de vida. São Paulo: Letras e Letras, 1994.
- CARDOSO, S. (org.). Os sentidos da paixão. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CHAUÍ, M. Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CLAXTON, G. Vivir y aprender: psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana. Madri: Alianza Editorial, 1987

- CLIFFORD, J. & MARCUS, G. E. (eds.). Writing culture: the poetics and politics of ethnography. Berkeley: University of California Press, 1986.
- CUNHA, L. A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.
- FLANDRIN, J-L. O sexo e o ocidente. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FOUCAULT, M. História da sexualidade: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.
- _____. História da sexualidade: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- _____. História da sexualidade: a vontade de saber. 10ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FREUD, S. Três ensaios para uma teoria sexual. S.E. VII. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. Leonardo Da Vinci e uma lembrança de sua infância. S.E. XI. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. S.E. XIII. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- GOBS, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. Caderno do CEDES no. 24. Cortes: São Paulo, 1991.
- GUIMARÃES, I. R. F. A educação sexual na escola: mito e realidade. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- JAGSTADT, V. A sexualidade e a criança. São Paulo: Editora Manole, 1987.
- KRAMER, S. Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 70 (165), 1989.
- KUPFER, M. C. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

- LOWEN, A. Prazer: uma abordagem criativa da vida. São Paulo: Summus, 1984.
- MANACORDA, M. A. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- MONTAGU, A. Tocar: o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.
- MORAIS, R. O que é ensinar. São Paulo: EPU, 1986.
- MORENO, J. L. O teatro da espontaneidade. São Paulo: Summus, 1984.
- _____ Psicodrama. São Paulo: Cultrix, s/d.
- NETO, A. N. Psicodramatizar. São Paulo: Ágora, 1980.
- NOVAES, A. (org.). O desejo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- NOVAK, J. D. Uma teoria de educação. São Paulo: Pioneira, 1981.
- PARRA, N. O adolescente segundo Piaget. São Paulo: Pioneira, 1983.
- PARKER, R. G. Corpos, prazeres e paixões. São Paulo: Best Seller, 1991.
- PERAZZO, S. Descansem em paz os mortos dentro de mim. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- PRADO, M. M. R. Descobrimo o lúdico: a vivência lúdica infantil na sociedade moderna. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 1991.
- REICH, W. Psicopatologia e sociologia da vida sexual. São Paulo: Global Editora, 1927.
- _____ O combate sexual da juventude. São Paulo: Epopéia, 1986.
- _____ As origens da moral sexual. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988.
- REIS FILHO, C. A educação e a ilusão liberal. São Paulo: Cortez Editora, 1981.
- REVISTA L'HISTOIRE. Amor e sexualidade no ocidente. Porto Alegre: L&PM, 1992.
- RIBEIRO, M. (org.). Educação sexual: novas idéias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

- ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil: 1930-1973. São Paulo: Vozes, s/d.
- RUNYAN, W. M. Life histories and psychobiography: explorations in theory and method. New York: Oxford University Press, 1982.
- SENNETT, S. O declínio do homem público: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.
- SILVA, M. C. P. A paixão de formar: da psicanálise à educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SIMSON, O. M. Experimentos com histórias de vida: Itália e Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.
- SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M. C. R. (orgs.). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. 2ª edição. Campinas: Papyrus, 1993.
- SOUZA, S. J. Infância e linguagem: Baktin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papyrus, 1994.
- SOUZA, V. L. P. Entre o bem e o mal: educação e sexualidade nos anos 60. Triângulo Mineiro. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 1991.
- SUPLICY, M. Sexo para adolescentes: amor, homossexualidade, masturbação, virgindade, anticoncepção. São Paulo: FTD, 1988.
- TANNAHILL, R. O sexo na história. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- TIBA, I. Puberdade e adolescência: desenvolvimento biopsicossocial. São Paulo, Ágora, 1986.
- _____. Adolescência: o despertar do sexo. Um guia para entender o desenvolvimento sexual e afetivo nas novas gerações. São Paulo: Editora Gente, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEINSTEIN, G. & Fantini, M. D. La enseñanza por el afecto. Buenos Aires: Paidós,
1973.