

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA:
SUPERANDO ESTIGMAS EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO

MARIA DAS GRAÇAS MACHADO MOUKARZEL

Campinas

2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA: SUPERANDO ESTIGMAS EM BUSCA DA
EMANCIPAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Filosofia da Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. César Aparecido Nunes.

MARIA DAS GRAÇAS MACHADO MOUKARZEL

Campinas

2003

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

M86s Moukarzel, Maria das Graças Machado.
Sexualidade e deficiência : superando estigmas em busca da emancipação /
Maria das Graças Machado Moukarzel. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : César Aparecido Nunes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação sexual. 2. Educação especial. 3. Educação dos portadores
de deficiências. I. Nunes, César Aparecido, 1959- II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-064-BFE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA: SUPERANDO ESTIGMAS EM BUSCA DA
EMANCIPAÇÃO**

Autora: Maria das Graças Machado Moukarzel

Orientador: Prof. Dr. César Aparecidido Nunes

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Maria das Graças
Machado Moukarzel e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 24/02/2003

Orientador - Prof. Dr. César Aparecidido Nunes

Membro – Profª Drª Edna Aparecida da Silva

Membro - Prof. Dr. Valério José Arantes

Campinas
2003

Dedico este trabalho

*Aos alunos diferentes, com quem venho aprendendo a desvelar os códigos que ocultam
nossas semelhanças.*

*Aos meus filhos amados, Leonardo e Thaise, “... perdoem a cara amarrada, perdoem a falta de
abraço, perdoem a falta de espaço, os dias eram assim...”*

AGRADECIMENTOS

Este é o momento mais especial. Me aproximar novamente daqueles a quem, durante este período tão árduo, corri em busca de carinho e de orientação. Desta vez, é para abraçar e agradecer. Muito obrigada!

... aos meus pais, Maria Ana e Almecy (*in memorian*), pela sabedoria de terem nos ensinado, a mim e a meus seis irmãos, a não aceitarmos com resignação as injustiças e desigualdades;

... ao Luiz, meu companheiro querido, que confia no valor do meu trabalho, me instigando sempre a buscar novos caminhos;

... aos meus filhos, Leonardo e Thaise que, enfrentando com serenidade os conflitos e as descobertas da juventude, têm me dado espaço para olhar em outras direções;

... ao professor César Nunes, um grande amigo e orientador, pela sabedoria e segurança das orientações, pelos ensinamentos de vida e de luta por um mundo mais justo e significativo para todos, pela infinita capacidade de compreender a dor e os anseios dos que percorrem caminhos longos e áridos;

... aos professores e familiares que, corajosa e solidariamente enfrentaram o desafio de expor suas utopias e contradições, enriquecendo e dando vida a este texto;

... aos alunos diferentes que colaboraram com este estudo, recebendo-me com carinho, alegria e confiança, por me instigarem a romper com a mediocridade passiva de nossas concepções;

... às escolas pesquisadas e respectivas equipes de profissionais, pelo apoio, atenção e confiança depositados;

... aos meus irmãos Almecy, Almeri, Márcia, Almezi, Alzemi e Aldonei, pelo tempo de convivência fecunda e de discussões calorosas que nos impulsionaram a enfrentar a vida com determinação e dignidade;

... aos queridos e inesquecíveis companheiros da UNICAMP, Kika, Nadéje, Marcelo, Verônica, Maísa, Sílvia, Sílvio, Marcos e Ana, pelas descobertas partilhadas e sonoras gargalhadas;

... aos companheiros da Fundação Catarinense de Educação Especial, Juraci, Rosaura, Tânia, Ana, Helena, Jane, Giovana, Kelly, Inácia, Rubens e Sergio, com quem venho aprendendo e compartilhando as alegrias e angústias desta produção,

... aos professores membros das bancas examinadoras, Prof^a Dra. Alessandra Arce, Prof^a Dra. Edna Aparecida da Silva e Prof. Dr. Valério José, Arantes, pelas preciosas contribuições e incentivos a este trabalho;

... aos meus companheiros queridos, presença constante e carinhosa nos finais de semana solitários e nas longas e geladas madrugadas;

... à Fundação Catarinense de Educação Especial, pelo espaço pujante de aprendizagens cotidianas e desafiantes contradições;

... à UNICAMP, através da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo privilégio de ter compartilhado de um campo fecundo de reflexões e lutas teóricas em busca de novas e utopias humanizantes.

RESUMO

O estudo tem como propósito analisar as concepções sobre sexualidade, predominantes na educação sexual de pessoas com deficiência, através do discurso de professores, familiares e alunos caracterizados como deficientes, matriculados em duas escolas – uma pública e outra particular, situadas no município de Florianópolis, Estado de Santa Catarina.

Com o aporte metodológico da dialética e da análise de conteúdo, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa sob a forma de entrevista semi-estruturada com 58 pessoas, sendo 16 professores, 19 familiares e 23 alunos, com idade entre 14 e 32 anos, freqüentando classe comum e ou serviço de educação especial na escola regular.

O caminho investigativo teve como ponto de partida a recuperação histórica da sexualidade para deslindar as formas de construção de práticas excludentes na educação sexual de pessoas com deficiência, descrevendo o panorama teórico nos estudos atuais sobre o tema e as abordagens predominantes no Brasil e em Santa Catarina.

Os resultados denunciam o senso comum das concepções sobre sexualidade expressas pelos interlocutores, o temor confesso dos pais, a ansiedade dos professores e a dor solitária dos alunos, exigindo o repensar imediato das políticas inclusivas de educação especial, que pouco têm contribuído para a superação das desigualdades de tratamento no que tange a educação sexual dessas pessoas, entendendo que a maior contribuição das práticas integradoras de educação, *para todos*, consiste em promover a auto-determinação, a responsabilidade para a convivência social solidária e a consciência da sexualidade como expressão genuína e inalienável da condição humana.

Palavras-chave:

Educação Sexual; Educação Especial; Educação dos Portadores de Deficiências.

ABSTRACT

The study has as purpose to analyze the conceptions about predominant sexuality in the people's sexual education with deficiency, through the teachers' speech, family and students characterized as deficient, registered in two schools - a public one and a private one, placed in Florianópolis/Santa Catarina.

With the aport of methodological contribution of the dialectics and of the content analysis, a qualitative research was developed under the interview form semi-structured with 58 people, being 16 teachers, 19 family and 23 students, with age between 14 and 32 years, attending common class and or service of special education in the regular school.

The investigative research had as starting point the historical recovery of the sexuality to clear the forms of construction of excludent practice in the deficient people's sexual education, describing the theoretical panorama in the current studies on the theme and the predominant theories in Brazil and in Santa Catarina.

The results denounce the sense common of the conceptions about expressed sexuality for the speakers, the fear admits of the parents, the teachers' anxiety and the students' solitary pain, demanding rethinking immediate of the inclusive politics of special education, that little has been contributing to the surpass of the treatment inequalities in what it plays the those people's sexual education, understanding that the largest contribution of the practical education integration, for everybody, consists of promoting the solemnity-determination, the responsibility for the solidary social coexistence and the conscience of the sexuality as genuine and inalienable expression of the human condition.

Key-words:

Sexual education; Special education; Deficients' education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Matrícula de alunos com deficiência nas escolas pesquisadas, segundo a rede – 2000	85
QUADRO 1	Demonstrativo da população entrevistada, segundo a unidade escolar e a categoria da população	86
QUADRO 3	Perfil dos docentes entrevistados, segundo a unidade escolar..	87
QUADRO 4	Perfil dos familiares entrevistados, segundo a unidade escolar.	90
QUADRO 5	Perfil dos alunos entrevistados, segundo a unidade escolar.....	91

SUMÁRIO

Resumo	vi
Abstract	vii
Lista de quadros	viii
 INTRODUÇÃO	 1
 CAPÍTULO I	
 HERANÇAS HISTÓRICAS SOBRE SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA NA TRADIÇÃO OCIDENTAL	 7
1. Sexualidade e poder: a instituição dos dispositivos na ótica de Michel Foucault	38
 CAPÍTULO II	
 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	 44
1. Sexualidade e deficiência: a trajetória catarinense	61
2. Breve descrição do estado da arte sobre sexualidade e deficiência no Brasil	68
 CAPÍTULO III	
 ASPECTOS METODOLÓGICOS	 80
 CAPÍTULO IV	
 ANÁLISE INTERPRETATIVO-CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES SOBRE SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: AS REPRESENTAÇÕES NOS DISCURSOS DE PROFESSORES, FAMILIARES E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS EM ESCOLAS REGULARES DE FLORIANÓPOLIS	 98
1. As concepções dos professores	103
1.1 – Sobre sexo e sexualidade	105
1.2 – Sobre sexualidade e deficiência	109

1.3 – As expectativas quanto à sexualidade dos alunos	114
1.4 – As manifestações da sexualidade e as atitudes dos educadores	119
1.5 – Sobre a educação sexual na escola	128
2. As concepções dos familiares	133
2.1 – As concepções sobre sexualidade na perspectiva das famílias	138
2.2 - As concepções dos pais sobre sexualidade e deficiência	140
2.3 - As atitudes frente às manifestações sexuais dos filhos	143
2.4 – Os relacionamentos sociais	154
2.5 – As expectativas em relação aos filhos	156
2.6 – A educação sexual na escola	160
3. As concepções dos alunos	163
3.1 – O espelho e a imagem: falando sobre auto-percepção	167
3.2 – Os relacionamentos sociais: como são tratados na família e na escola	171
3.3 – Os projetos de vida: as maiores expressões de desejos	178
3.4 – Os saberes sobre sexo	182
3.5 – Bate, bate, coração: os relacionamentos amorosos	189

CAPÍTULO V

SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVAS ATUAIS PARA A PROPOSIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	212

INTRODUÇÃO

*Ao abrigo de sete semblantes
percorro os dias
perversos
Um, sou aqui. Outros, ali.
Ninguém me conhece
em verdade e, espelho
de outrem, a si também
desconhece. Dispersos,
quais letras fortuitas,
burlamos o texto do mundo.
E o nosso sentido se esvai
Ao leve toque da graça.*

(Alcides Buss, Cinza de Fênix & Três Elegias)

As duas últimas décadas do século XX foram prósperas na consolidação dos direitos sociais e da exigência de ações promotoras da acessibilidade das pessoas com deficiência aos bens e serviços produzidos na sociedade, com significativos avanços na perspectiva da inclusão social e reconhecimento de sua cidadania.

As recentes declarações de Sapporo¹ e Caracas² vêm confirmar a disposição dessas pessoas para o enfrentamento as práticas discriminatórias através de movimentos organizados e auto-representativos exigindo justiça e equidade no tratamento, na formulação e no cumprimento de políticas que expressem o respeito à diversidade.

A despeito de tais conquistas, muitas barreiras e mitos continuam presentes tanto no imaginário quanto no cotidiano social acerca da deficiência, ainda concebida sob a ótica da incapacidade, que credita ao indivíduo que apresenta perda ou alteração de

¹ A Declaração de Sapporo foi aprovada em 18.10.2002 por 3.000 participantes representando 109 países, na 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples' International, realizada em Sapporo, Japão.

² A Declaração de Caracas foi aprovada também em 18.10.2002 na Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, realizada em Caracas, Venezuela.

determinada estrutura ou função física e ou cognitiva, atributos de desvantagem e descrédito quanto as possibilidades de auto-determinação e de atendimento as demandas sociais, dificultando seu desenvolvimento e impedindo-o de fazer escolhas para sua vida, principalmente no que diz respeito as manifestações e ou vivências sexuais.

Diante das manifestações da sexualidade, pais e professores, freqüentemente, mostram-se temerosos e, muitas vezes, tomam atitudes perversas ao negar a essas pessoas o direito do conhecimento de si e do outro, acentuando ainda mais o caráter de desigualdade historicamente construído sobre a deficiência.

A compreensão dos mecanismos de manutenção deste pensamento e, conseqüentemente, das ações repressoras tanto por parte da família quanto da escola têm me intrigado e estimulado ao seu desvelamento, ao perceber, ao longo de minha prática profissional em instituição de educação especial, as contradições presentes nos discursos supostamente emancipatórios.

O interesse no estudo deste tema é decorrente, como já mencionei, de minha atuação na área da educação especial, das inquietações e questionamentos quanto as estratégias para integração de alunos com deficiência na rede regular de ensino, já que as propostas para a construção de uma escola inclusiva transcendem os limites da academização e, neste sentido, parece-me haver imensos abismos ideológicos para que sejam asseguradas as condições necessárias à inclusão e autonomia, não somente das que têm deficiência, mas para todas as pessoas.

Outro fator relevante para o interesse neste tema consiste na oportunidade de aprofundar os estudos iniciados em nível de especialização *lato sensu*, do qual resultou a monografia “A sexualidade da mulher e a condição deficiente: para além do estigma social”, cuja pesquisa foi realizada em instituição especializada em educação especial. O referido trabalho, num primeiro momento, analisa as concepções dos agentes educacionais, representados por professoras e mães frente às manifestações sexuais de mulheres caracterizadas como portadoras de deficiência mental e, num segundo momento, investiga a percepção das alunas como mulher, através de um referencial teórico histórico-crítico.

Ao sistematizar as intenções da pesquisa “Sexualidade e deficiência: superando estigmas em busca da emancipação”, minha proposta é a de analisar as concepções sobre sexualidade, predominantes na educação sexual de alunos com deficiência, matriculados

no ensino regular, através do discurso de pais, professores e dos próprios alunos caracterizados como deficientes, esperando contribuir para a discussão, reflexão e revisão das posturas dos agentes envolvidos na educação sexual dessas pessoas, entendendo que é através da ação consciente, provocativa e intencional que novas formas de abordagens destas questões, tanto na escola quanto na família, podem ser construídas para a superação de mitos e preconceitos ainda existentes.

Para tanto, o presente estudo foi desenvolvido, com o aporte metodológico da pesquisa qualitativa e da análise de conteúdo, junto a alunos com deficiência mental, física e sensorial matriculados e freqüentando classes regulares e ou serviço de educação especial em duas escolas da rede regular de ensino, sendo uma pública e outra privada, ambas situadas no município de Florianópolis, Estado de Santa Catarina.

Foi percebendo as contradições entre as propostas de inclusão social e o extremo protecionismo e descrédito de educadores quanto à educação sexual da pessoa com deficiência e o direito de escolha e expressão de sua sexualidade, que me dispus a compreender os motivos de tantas interdições. Ao mesmo tempo em que a escolarização e a profissionalização de pessoas com deficiência costuma gerar expectativas positivas, como resposta às demandas produtivas da sociedade, a vivência sexual raramente tem ultrapassado o namoro vigiado ou infantilizado, especialmente quando se trata de deficientes mentais ou pessoas com graves comprometimentos físicos.

Nossa realidade cultural, marcada por uma dupla moralidade em relação à sexualidade e deficiência, quando não exalta a inocência da eterna criança assexuada, exorta todas as formas de manifestação da expressão densa e singular que caracteriza a existência humana também nos considerados anormais ou desviantes, exacerbando suas manifestações como práticas descontroladas, instintivas e devassas, próximas da natureza animal, fortalecendo mitos e classificações pejorativas quanto a sua sexualidade. Esta contradição é bastante interessante pois, quando se trata de utilizá-las como mão-de-obra, considera-se sua idade cronológica, sua maturidade e habilidade para o trabalho, acompanhadas dos irrefutáveis discursos de emancipação. Contudo, para outros aspectos da vida continuam sendo vistas como despreparadas, incapazes ou irresponsáveis.

Embora também esteja empenhada na luta pelo tratamento igualitário a todas as pessoas, contra a imposição de sistemas classificatórios e rotuladores, não é possível negar a

realidade posta, entendendo que a construção desses rótulos é produção humana, como também o são as formas de destruição porém, a superação somente ocorrerá a partir do seu desvelamento e de sua compreensão.

A história da educação especial registra a árdua e inglória batalha na superação dos rótulos atribuídos às diferenças individuais mas, a natureza investigativa e a complexidade do tema proposto, me condiciona a caracterizar os sujeitos alvos destas inquietações, concordando com Sebastiany, ao justificar que

Tanto nas produções teóricas, quanto nas práticas pedagógicas são utilizados, na maioria das vezes indistintamente, termos como excepcional, retardado, deficiente, subdotado, anormal, portador de deficiência mental, portador de necessidades educativas especiais, entre outros. A constante tentativa de substituição dos termos deve-se ao fato de que, esta, seria uma forma de superar a pejoratividade do rótulo. Porém, pensamos que todo esse processo torna-se mera ilusão. (1995, p.3).

Segundo Jannuzzi, (...) *a substituição de um termo por outro só amorteceu temporariamente a sua pejoratividade.* (1985, p.15). Esta afirmativa me proporciona segurança para utilizar, no decorrer deste trabalho, termos como “pessoa portadora de deficiência” ou “pessoa com deficiência” para delimitar o público alvo da pesquisa, sem caracterizar, com isso, uma atitude preconceituosa.

Tarefa das mais exigentes e complexas, as investigações sobre sexualidade têm encontrado um cenário propício à discussão ética, na esteira dos movimentos políticos de emancipação e reconhecimento da diversidade humana, recusando paradigmas unilaterais e mecânicos de interpretação de suas manifestações.

Esta intenção exige a utilização de um referencial metodológico dinâmico, capaz de apreender a realidade e a gênese de seus determinantes sociais e materiais que somente a dialética pode sustentar, pela sua natureza histórica e processual, como o proposto por Nunes:

A dialética, como referencial também metodológico, compreendêmo-la aqui como a forma mais ampla da recuperação da tradição histórico-social materialista originada nos grandes movimentos de pensadores do século XVIII. (1996, p. 7).

Este é o caminho investigativo pretendido como ponto de partida à recuperação histórica da sexualidade na tradição ocidental, para deslindar as formas de construção de

práticas excludentes na educação sexual de pessoas com deficiência, apresentado no primeiro capítulo deste trabalho.

No segundo capítulo, meu objetivo é identificar, junto à trajetória da educação especial no país e no estado catarinense, a atenção dispensada a educação sexual destas pessoas. Ainda neste capítulo, apresento uma breve descrição do estado da arte das produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado sobre sexualidade e deficiência, na recente história da pós-graduação brasileira na área da educação, embora limitada pelas dificuldades de acesso às produções. Para avaliar este processo, tomo como referência o resumo de dez produções discentes realizadas entre 1982 e 1997 e analisadas segundo o protocolo de coleta de dados do PRODISC³, no qual é possível visualizar o panorama teórico predominante nos estudos atuais sobre o tema. Este pequeno fragmento retrata as contradições presentes nas abordagens sobre sexualidade e deficiência, que exigem profundas reflexões para a superação dos modelos ou abordagens estereotipadas da sexualidade, através da dinâmica formação dos educadores, dentre os quais a família, sendo possível delinear novos contornos e princípios para a constituição de uma afetividade social, enriquecedora e genuína de celebração da vida.

O terceiro capítulo descreve a necessária e exaustiva caminhada metodológica em busca dos interlocutores deste processo, reservando, para mim, grandes surpresas: da timidez inicial das primeiras palavras ao compartilhamento de emoções entre desconhecidos que se encontram para falar da plenitude da vida, não de mero escandir da intimidade; do temor confesso dos pais a centelha de esperança dos professores que idealizam um mundo mais solidário e humano; da dor solitária dos adolescentes que conheci, ainda tão privados de experiências e realizações pessoais, mas capazes de projetar a vida em sonhos e desejos tão comuns a todos nós: estudar, trabalhar, divertir-se, namorar, casar e ter filhos, ainda que estas duas últimas possibilidades sempre se apresentem remotas na adolescência. A título de esclarecimento, destaco um intencional equívoco metodológico na omissão da autoria do documento citado na página 83, pois sua identificação completa implica em tornar pública uma das escolas pesquisadas, o que me faria descumprir o compromisso firmado de sigilo quanto à identidade dos informantes. Em meu entendimento, neste caso, a ética deve se sobrepor as questionáveis e sempre transitórias normas técnicas.

³ Tratam-se de pesquisas temporais realizadas por NUNES, FERREIRA, GLAT e MENDES a partir de 1997, onde são desenvolvidas análises sobre dissertações e teses sobre educação especial defendidas a partir de 1981 nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras.

No quarto capítulo, apresento a análise das informações coletadas, buscando interpretar o discurso dos interlocutores à luz dos referenciais da análise de conteúdo, para identificar as concepções sobre sexualidade que predominam na educação sexual desses indivíduos.

Por último, no quinto capítulo, descrevo as abordagens dominantes na educação sexual escolar brasileira, propondo modestos e genéricos enunciados para a ampliação das discussões em âmbito escolar, por compreender que a escola é o espaço de busca de novas interpretações, atuando também junto à família, visando minimizar o discurso vitimista da incapacidade de lidar com sexualidade e deficiência.

Ao finalizar, desejo que estas modestas reflexões possam contribuir para a reflexão e o repensar de ações na educação sexual dos alunos integrantes do sistema regular de ensino, na luta pela superação da desigualdade de tratamento e exigência de respeito à diversidade, entendendo que a maior contribuição das práticas integradoras de educação, *para todos*, consiste em promover a auto-determinação, a responsabilidade para a convivência social solidária e a consciência da sexualidade como expressão genuína e inalienável da condição humana.

CAPÍTULO I

HERANÇAS HISTÓRICAS SOBRE SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA NA TRADIÇÃO OCIDENTAL

Quem habita este planeta não é o Homem, mas os homens. A pluralidade é a lei da Terra.

(Hanna Arendt, *A vida do espírito*).

Na bibliografia utilizada para compreender a história da sexualidade humana (Engels, 1984; Foucault, 1993; Catonné, 1994; Nunes, 1994; Muraro, 1995; Cabral, 1995), recentemente constituída, não encontrei referências objetivas sobre a educação sexual de pessoas com deficiência. Assim, a tarefa de refletir sobre esta temática consubstancia-se num esforço para compreender as práticas sociais relacionadas a essas pessoas através das transformações dos códigos e valores sobre sexo, associadas às mudanças de comportamento sexual que se processam conforme as alterações na base econômica da sociedade.

De modo geral, o debate sobre a sexualidade nem sempre encontra um cenário propício para discutí-la como um atributo humano que contém, em sua dimensão ontológica, elementos de natureza subjetiva associados aos códigos de exigência moral, ética e política que caracterizam um determinado contexto histórico-cultural.

Se discutí-la ainda provoca reações inusitadas em determinadas ocasiões, estender essa discussão ao nível das categorias estigmatizadas, dentre as quais a pessoa com deficiência, significa envolver-se na luta pela superação de idéias e atitudes preconceituosas frente às diferenças individuais, mormente quando estas diferenças não correspondem aos padrões de normalidade e estética exigidos como os ideais numa dada cultura.

Toma-se como ponto de partida as concepções hegemônicas da sexualidade nas sociedades ocidentais, cujo primeiro grande modelo foi o matriarcado primevo.

Nestas sociedades, a figura feminina desempenha um papel fundamental como elemento organizador da família homínida.

Nas sociedades agrárias do Oriente Médio, na mitologia primitiva sumeriana, na dos astecas, gregos, africanos, até as sociedades indígenas americanas do século XX (Highwater, 1992; Nunes, 1987; Muraro, 1995), encontram-se referências ao culto à fertilidade, representado por deusas femininas, generosas e reprodutoras, capazes de multiplicar a vida. Esta talvez tenha sido a intenção do “artista” de um tempo remoto ao modelar, com suas ferramentas primitivas, o símbolo da maternidade paleolítica, a Vênus de Willendorf¹.

Muraro registra que,

No mito grego, a criadora primária do Universo é Gea, a Mãe Terra. Dela nascem todos os protodeuses (Uranos, os Titãs), e as protodeusas, entre as quais Rea, que virá a ser a mãe do dominador do Olimpo, Zeus. No caso do mito africano, a mãe arcaica de Oxalá e de todos os Orixás é Nana Buruquê, que os gera a todos sozinha. (1995, p. 36).

Estas divindades assumem outras formas de manifestações dependendo do contexto cultural representado, tendo em comum o mesmo estágio de organização social. Assim, na Babilônia encontramos Ishtar; entre os índios iroqueses, Ataentsic; para os índios zuni, Awonawilona; para os mexicanos, Ilamatecuhtli; entre os incas, Mama Quilla e Pachamama; para os cananeus e fenícios, Astarte; para os egípcios, Ísis; entre os celtas, Annis; para os gregos, Rea, Deméter, Têmis, Ártemis; entre os romanos, *Tellus Mater*², Ceres e Maia; nos povos sânscritos, Prithivi; entre os nórdicos, Nertus, Erce e Freia e, na Europa medieval, Virgem Maria. (HIGHWATER, 1992).

Highwater ainda sugere que foi na [...] *mitologia primitiva que teve origem a primeira concepção da sexualidade. (Ibid, p. 40).* Esta conclusão tem como fundamento pesquisas arqueológicas que revelam, através de conceitos pictóricos, a clara relação entre a figura feminina e o culto à fecundidade, em estágios remotos da civilização, como o

¹ Trata-se de uma estatueta que remonta ao Paleolítico Superior, encontrada em 1908, nas proximidades de Willendorf, na Áustria. Esculpida em pedra calcária, com 11.1 cm de altura, possui formas arredondadas e abundantes, com seios e genitais desproporcionais ao resto do corpo, representando uma mulher grávida.

² Em latim, Terra.

Paleolítico Superior, por exemplo, quando o homem começa a compreender o processo de desenvolvimento da agricultura em analogia à fertilidade feminina.

A associação entre a fertilidade feminina, através da gestação e da amamentação e a idéia da sintonia com a natureza através da fecundidade da terra parece produzir uma explicação mágica e miraculosa sobre o mistério e o poder do corpo feminino, conforme podemos observar em Spretnak [...] *o corpo da mulher sangra sem dor em sintonia com a lua e faz gente de modo miraculoso, além de providenciar alimentos às crianças produzindo leite.* (Apud HIGHWATER, *Ibid.*, p. 52),

Embora a literatura consultada (Engels, 1984; Nunes, 1987; Silva, 1987; Foucault, 1993; Catonné, 1994; Muraro, 1995; Cabral, 1995) não traga referências sobre a pessoa com deficiência, pode-se inferir que a idéia de exclusão já possa também estar presente nestas culturas, também nas que resistem aos tempos atuais, a partir da crença de que uma mulher infértil pode representar maus presságios para a agricultura, como aponta Eliade:

[...] em Uganda, uma mulher estéril é considerada perigosa para a horta e o marido pode pedir o divórcio alegando este motivo de ordem econômica. Encontra-se a mesma crença no que diz respeito ao perigo que a esterilidade feminina pode apresentar para a agricultura na tribo Bantu, na Índia. (Apud NUNES, 1987, p. 53).

Presume-se, todavia, que os males incapacitantes e as possibilidades de sobrevivência dos incapacitados em geral, mesmo que por curto espaço de tempo, sempre existiram desafiando o homem a encontrar soluções reparadoras, de convivência ou de extermínio da pessoa com deficiência, fato já observado no Neolítico, através de registros pictóricos encontrados em vasos e urnas que apresentam

[...] homens com evidentes sinais de deformidades de natureza permanente, sendo algumas delas conseqüentes de mal-formações congênitas: corcundas, coxos, anões e amputados. (SILVA, 1987, p. 38).

Contudo, o máximo que se pode supor é que, entre aqueles povos, havia uma certa tolerância e cuidados dispensados aos que diferiam dos demais em sua natureza física ou psíquica.

O surgimento da agricultura parece caracterizar-se como um marco referencial e inovador para os agrupamentos primevos. A invenção e utilização dos primeiros

instrumentos agrários colaborou para que a humanidade passasse a ter o controle sobre a natureza, provocando também intensas transformações na forma de relacionamento entre os homens. O excedente de produção inaugura um novo tempo e, pouco a pouco, a mitologia socializadora feminina cede espaço a novas interpretações. Deus, agora, é um macho que, sozinho, cria o mundo a partir de si mesmo.

Muraro afirma que, com o passar do tempo, [...] *estes mitos foram sendo substituídos por outros em que os homens iam tomando o poder.* (Op. Cit., p. 35). A mudança de compreensão mítica é lenta e gradual, acompanhando os estágios de organização das sociedades com o surgimento da idéia de civilização a partir do crescimento populacional e do advento da propriedade privada.

O desenvolvimento da família corresponde aos estágios de organização da sociedade, guardando uma estreita relação com a produção dos meios de subsistência. (ENGELS, 1984).

Para este autor, que toma como fundamento os estudos antropológicos de outros autores como Morgan, Bachofen e MacLennam, o sistema de organização familiar monogâmico e patriarcal vigente contém os antagonismos de um sistema social excludente e opressivo, construído às custas da exploração de uma classe sobre outra, precedida pela divisão sexual do trabalho.³

O autor sugere que a família primitiva tem origem no matrimônio por grupos, numa época em que o padrão de solidariedade entre as pessoas definia suas condições de vida. Neste período, a vida sexual parecia ser menos reprimida e a descendência considerada pela linhagem feminina, garantindo o direito à transmissão de bens aos herdeiros da mulher.

A passagem do estado selvagem à barbárie assinala uma significativa mudança no comportamento social da humanidade, resultado de um domínio maior sobre a natureza, através da produção de excedentes por meio do trabalho humano.

As novas formas de relações sociais e econômicas, a conversão de riquezas em propriedade familiar advinda do surgimento do excedente de produção, o reconhecimento da paternidade, a relação entre ato sexual e procriação, podem compor um quadro explicativo

³ Os estudos a que Engels se refere, são: MORGAN, Lewis.H. *A sociedade antiga*. 1877; BACHOFEN, J.J. *O direito materno*. Stuttgart, 1861. MACLENNAN, J.F. *Estudos de história antiga*. O matrimônio primitivo. Londres, 1886.

para a reorganização da estrutura familiar primeva, determinando o surgimento da família monogâmica.

A abolição do direito materno na transmissão de bens converte a mulher em simples instrumento de produção, representando uma das primeiras formas de discriminação contra a figura feminina. Ao apropriar-se do direito de filiação, o homem apodera-se dos meios de produção, explorando e submetendo a mulher à condição de servidora. Ao estabelecer-se e consolidar-se sobre bases econômicas, a família monogâmica confere às relações conjugais um valor de mercado, onde a mulher se converte em mercadoria. A desigualdade que se instala no meio familiar antecede, na sociedade, o aparecimento da estrutura de classes

Nas civilizações ocidentais da Antiguidade persiste a visão de subserviência e inferioridade da figura feminina. Para os hebreus, marco das tradições religiosas, deus é masculino, único, onipotente e onipresente, criador do homem a sua imagem e semelhança. Inferiorizada biblicamente, a mulher carrega uma simbologia negativa. A mulher é subalterna, servil, traiçoeira e, na estrutura familiar, possui um valor de troca. O arquétipo hebraico, ainda presente nos tempos atuais, inaugura a tradição patriarcal, representando uma nova configuração de forças entre o matriarcado primevo e o patriarcado antigo.

A mitologia bíblica, através das narrativas do Gênesis, descreve o mundo patriarcal no Oriente Médio, refletindo um estágio econômico de transição. A sedentarização e a produção de um modelo agrário impõe profundas alterações na sociedade. O Paraíso, ou o Jardim do Éden, representa simbolicamente a idéia de uma estrutura social de igualdade e harmonia entre os sexos, onde homens e mulheres viviam em perfeita integração com a natureza.

Na medida em que o aperfeiçoamento de tecnologias propicia um maior controle sobre a natureza originando os excedentes, paulatinamente aumenta o poder do homem sobre a mulher, instituindo ainda uma ideologia de inversão da realidade, mais tarde apropriada pela religião, onde é o homem quem “produz” a mulher a partir de um pedaço de seu corpo.

A instituição de um sistema sócio-político centralizador e hierarquizado já presente nas culturas de transição sepultam definitivamente a idéia de um mundo concebido por divindades femininas e, mesmo que não seja possível encontrar vestígios sobre o

tratamento dado às pessoas com deficiência, podemos inferir que a idéia de exclusão já se faz presente. Ideologicamente, por não corresponder à imagem e semelhança de um deus perfeito. Economicamente, por serem incapazes de produzir e gerar novas riquezas num sistema de produção – atividades pastoris e agrícolas – ainda rudimentares, que exigiam disciplina corporal e resistência física.

Cabe destacar ainda que as precárias condições de vida, a hostilidade entre os povos primitivos, a dependência econômica, o desconhecimento acerca dos misteriosos desígnios e a própria fragilidade física sejam fatores determinantes para a pouca longevidade e representatividade social destas pessoas em um mundo já marcado pela desigualdade e violência.

Os Evangelhos bíblicos, contudo, podem nos dar uma idéia das concepções vigentes entre os hebreus antigos, que explicavam a deficiência basicamente como manifestação espiritual ou como consequência de males e castigos imputados a pecadores e punições aos transgressores das leis hebraicas, como a paralisia, a surdez e a cegueira, deficiências que poderiam também ser resultantes de acidentes diversos. As leis severas dos hebreus, que elevavam o contingente de deficientes na Antiguidade com a prescrição de sentenças cruéis, causadoras de deformidades incapacitantes, recomendavam também respeito aos incapacitados, especialmente cegos e surdos.

No livro *Deuteronômio* (25: 11/12), além da prescrição de castigo severo, podemos comprovar a extrema discriminação imposta à mulher:

Quando pelejarem dois homens, um contra o outro, e a mulher de um chegar para livrar seu marido da mão do que o fere, e ela estender a sua mão, e lhe pegar pelas vergonhas, então, cortar-lhe-ás a mão; não a poupará teu olho. (BÍBLIA SAGRADA, 1995, p. 235)

Em *Levítico* (19:14), [...] *Não amaldiçoarás ao surdo, nem porás tropeço diante do cego; mas terás temor do teu Deus. Eu sou o SENHOR.* (grifo do tradutor). (*Ibid*, p. 141).

As representações simbólicas da sexualidade na Antiguidade têm como substrato básico o modelo patriarcal, reforçado pelo poder da religiosidade influenciando,

sobremaneira, a cultura ocidental, através do cristianismo, cujo quadro teórico se apóia num conjunto de valores e crenças derivados da estrutura social greco-romana.

É na Grécia Antiga, berço da civilização ocidental, que podemos encontrar os princípios explicativos da estrutura familiar patriarcal, herdeira das tradições gentílicas. Na mitologia grega também encontramos referências sobre um período supostamente controlado pelo sexo feminino, onde Gaia, a Deusa-Mãe da vida, única criadora do mundo e da humanidade é derrotada após uma sucessão de batalhas entre deuses e homens. Assim, o domínio dos deuses masculinos sobre a Grande Deusa-Mãe sedimentou o sistema patriarcal, reduzindo a mulher a um permanente estado de impotência e submissão.

Ao movimento patriarcal grego corresponderá uma exaltação da sexualidade masculina, representado por um modelo de estética, beleza e perfeição, materializado no corpo do homem.

Na família grega clássica, o domínio paterno equivale ao poder de um senhor de escravos, onde a mulher, além de inferiorizada, era banida do convívio social, não desfrutando dos mesmos direitos políticos do homem.

A mulher grega, especialmente na Atenas do período arcaico, é concebida como uma forma intermediária entre o animal e o homem. Considerada propriedade do pai, do marido e dos filhos, usurpada em seu direito de participação na vida social da *polis*, submetia-se ao silêncio e à reclusão nos espaços domésticos, junto com escravos e agregados.

Na Grécia Clássica, onde a supremacia masculina e a estética como expressão da beleza predominavam, a convivência social com mulheres e com pessoas que apresentavam características físicas divergentes dos padrões estabelecidos era intolerável. Assim, um excedente populacional feminino e

[...] as crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e da Magna Grécia. (PESSOTTI, 1984, p. 3).

Em Esparta, a prática da exposição de crianças doentes ou malformadas era corriqueira, conforme nos relata Silva:

Recorriam os seus habitantes a lugares considerados como sagrados, tais como as florestas, os vestibulos dos templos, as beiras dos rios, as cavernas, onde as crianças eram deixadas bem embrulhadas numa grande panela de barro ou num cesto, com roupas que continham seus símbolos maternos (“Xýmbola metrós). Elas podiam sobreviver ou não. Os símbolos bordados nas roupas e nas cobertas poderiam inclusive levar à identificação da família original. Caso uma criança assim exposta morresse, a manta e vestidos acabavam servindo para adorno em seu funeral. (Op. Cit. P. 123)

Ainda segundo o autor, o extermínio de crianças malformadas era uma idéia defendida pelos filósofos gregos, dentre os quais Platão (428 a 348 a.C.), que afirmava: [...] *e no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer. (Ibid, p.124).*

Diz-nos ainda o célebre pensador: [...] *Quanto às crianças doentes e às que sofreram qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto. (Ibid, p. 124).*

Na mitologia grega também encontramos referências a estas pessoas. Vênus (Afrodite), deusa do amor e da beleza, é a amada esposa de Vulcano (Hefesto), o artista celestial, um deus coxo expulso do céu pela mãe, Juno (Hera), inconformada com seu defeito. Conta-se também que sua deficiência teria origem num pontapé dado pelo pai, Júpiter (Zeus), devido ao seu envolvimento em uma briga do rei do Olimpo com Juno. (BULFINCH, 2001).

Da união de Vênus e Vulcano nasce Cupido (Eros), deus do amor, que só começa a crescer e torna-se forte após o nascimento de seu irmão Antero, símbolo do afeto recíproco.

A mitologia grega é farta de narrativas que contam as proezas e dissabores de deuses e heróis gregos, marcados por suas deficiências físicas e sensoriais⁴, dentre os quais Homero, um poeta grego cego.

Em Atenas e Esparta, por volta de 640 a 558 a.C., a lei de Sólon inaugura, pioneiramente, assistência aos incapacitados em geral, considerando o elevado número de pessoas mutiladas, especialmente homens com deficiências físicas adquiridas em combate ou decorrentes de acidentes e punições freqüentes nos campos de batalhas. Ao Estado cabia a responsabilidade de prover a subsistência de seus cidadãos.

Na Roma Antiga, a exemplo dos gregos, a mulher era considerada propriedade da família e objeto de troca. Entre os cidadãos livres, a união legalizada era uma norma

⁴ Os deuses do Amor, da Fortuna e da Justiça são representados como pessoas cegas, segundo SILVA, *Op.Cit*, p. 95.

fundamentada em princípios comerciais, onde as famílias das mulheres se beneficiavam com dotes ou bens pagos pelo homem interessado em desposar uma moça. A função do casamento era a de legitimar a descendência. Entre a plebe tais preocupações não ocorriam, dado que as uniões se estabeleciam muito mais pela necessidade de sobrevivência do que pela incorporação patrimonial.

Embora lhes fosse dispensado melhor tratamento doméstico, a mulher romana, assim como a grega, tinha pouca representação social.

O direito romano, especialmente a partir do século I a.C, amplia o controle da sexualidade familiar através de uma legislação exigente e severa contra a mulher. A instituição do pátrio poder provoca a exaltação dos poderes jurídicos e institucionais masculinos, concedendo ao homem o direito de deliberar sobre a vida de seus filhos, esposa e agregados. Assim, a família romana abriga em seu seio um sistema de relações sociais baseado na servidão.

Etimologicamente, *Famulus* significa o escravo doméstico e *Família* corresponde ao conjunto dos escravos de propriedade de um mesmo homem. Com base neste pensamento, a legitimação ou o reconhecimento da paternidade, na sociedade romana, constituía uma decisão privada do chefe de família, independente do fato biológico. Assim, a prática do abandono, decisão legítima e consciente, era considerada perfeitamente legal e as razões para tal procedimento não feriam a moral e a dignidade, tampouco, se considerava crime ou atentado à vida, sendo prática usual em todas as camadas sociais. As causas para enjeitar ou abandonar um filho legítimo, na maior parte das vezes, eram de ordem material. Os pobres, face às condições de miserabilidade; a classe média, por vislumbrar melhores oportunidades e dispender menos esforços para um número menor de filhos e os ricos, evitando o rompimento de acordos e regras testamentárias. Aborto, contracepção, infanticídio eram prerrogativas do *pater familiae* assim como o controle sobre toda a vida familiar, que se estendia à mulher, mesmo depois de casada, o que assegurava, de certa forma, sua proteção no caso de uniões instáveis.

Na sociedade romana antiga, a mulher não era reconhecida como indivíduo, o que a impedia, inclusive, de ter nome próprio, conservando sempre o nome do pai no gênero feminino, o mesmo ocorrendo com os escravos libertos que conservavam o sobrenome de seus amos, assim como as crianças adotadas.

As crianças concebidas fora do matrimônio e aquelas que apresentavam malformações, invariavelmente, eram condenadas ao abandono. Segundo Ariés e Duby, [...] *Enjeitavam ou afogavam as crianças malformadas (nisso não havia raiva, e sim razão, diz Sêneca: “É preciso separar o que é bom do que não pode servir para nada)”*. (1995, p. 23).

O mundo romano antigo, com seus profundos contrastes sociais, tornou-se celeiro de uma diversidade religiosa redentora. A busca por conforto espiritual, em oposição à miséria material que assolou o império, representou a possibilidade de libertação de um sistema social escravizante e ameaçador, especialmente para a população pobre, mais vulnerável ao abandono e à violência.

Com o surgimento e difusão do cristianismo no interior do Império Romano a pessoa com deficiência passou a receber um tratamento mais igualitário e humano. Segundo Pessotti),

Graças à doutrina cristã os deficientes começam a escapar do abandono ou da ‘exposição’, uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos. (Op. Cit., p. 4).

Neste cenário de contrastes e extravagâncias surge o cristianismo, a princípio como ideologia revolucionária, acenando para uma vida nova, eterna e feliz. O mundo prometido nega o poder divino do imperador e apresenta Cristo como único senhor. A mensagem unificadora da doutrina cristã, tendo como fundamentos o amor fraternal, a divisão da riqueza, a salvação, a ressurreição e a igualdade de todos perante Deus, resiste às perseguições dos dirigentes romanos por mais de três séculos, finalmente encontrando seus dias de glória e triunfo em meio à desestruturação do império, por volta do século IV d.C.

Ao ser reconhecido como religião oficial do Estado pelo Imperador Constantino, o cristianismo empreende uma longa e triunfal jornada expansionista.

Da estruturação de valores a usurpação do poder, a teologia nascente desempenhou um papel decisivo no campo político e econômico, sustentando uma nova ordem social, o feudalismo.

No plano social, a difusão do cristianismo venceu batalhas seculares, provocando rupturas e intensas modificações no modo de pensar dos homens de então. A

formação de uma sociedade revitalizada pela confiança e esperança de uma vida mais digna e feliz, favoreceu a imposição de um rigorismo moral individualista e negativo.

A doutrina cristã, profundamente influenciada pelo pensamento ascético, promoveu a dualidade corpo e alma, construindo uma visão de sexualidade extremamente rígida, controlada e orientada para a procriação.

O corpo passou a ser concebido como a morada do mal, do prazer e do pecado. A alma, constantemente ameaçada pelo demônio que habita no corpo deve ser preservada, pois representa o sentido da existência. O corpo, como substância material está condenado ao sofrimento e à morte, que é quando ocorre a separação corpo e alma.

A alma, imortal, está sob o julgamento divino, à espera da libertação que virá com a ressurreição ou ao eterno padecimento no inferno, conforme a sentença proferida.

Com base nessa relação dual e hierarquizada, são produzidos os preceitos e dogmas de uma sexualidade procriativa e matrimonial, alimentada pelo [...] *sentimento contraditório de amor e ódio pelo corpo que hoje ainda se mantém na civilização moderna*.(CABRAL, 1995, p.33).

Herdeira da cosmovisão platônica e estoica, a dualidade corpo-alma simboliza, na doutrina cristã, a eterna luta do bem contra o mal.

Para Agostinho (354-430 d.C.), o homem é

[..].um ser composto por duas dimensões: corpo e alma. Como corpo, o homem encerra-se no seu egoísmo e reduz-se ao seu próprio horizonte. Como alma, abre-se para Deus, de quem recebe a existência e a imortalidade.(Ibid., p.31).

Com a ocidentalização do cristianismo e sua complexa teia de representações culturais, novos mecanismos de controle da sexualidade vão sendo lentamente incorporados, a partir de uma nova base doutrinária fundamentada na moral patrística, retratada no Novo Testamento.

Na moral sexual cristã, [...] *a sexualidade é uma qualidade má, fruto do “pecado do homem”* (NUNES, *Op. Cit.*, p.83). Assim, o sexo deve ser praticado com a única finalidade da procriação, razão pela qual homem e mulher passam a unir-se em matrimônio indissolúvel. A família, concebida na tradição patriarcal, exalta o poder masculino,

reservando à mulher um papel secundário, maternal e servil. A virgindade é o ideal celibatário e a luxúria, a prostituição, a fornicação e a homossexualidade, condenadas.

Foi, contudo, a doutrina cristã, com sua ideologia fraterna e caritativa, que promoveu mudanças significativas em relação ao tratamento recebido pelas mulheres, assim como as pessoas com deficiência, conforme o relatado por Pessotti:

[...] Como para a mulher e o escravo, o cristianismo modifica o status do deficiente que, desde os primeiros séculos da propagação do cristianismo na Europa, passa de coisa a pessoa. Mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá, até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos. Dotado de alma e beneficiado pela redenção de Cristo, o deficiente mental passa a ser acolhido caritativamente em conventos ou igrejas, onde ganha a sobrevivência, possivelmente em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa “benemérita” que o abriga. (Op. Cit., p. 4-5).

Ainda segundo este autor, a partir da Idade Média iniciou-se um período de aceitação e proteção das pessoas com deficiência. Entretanto, as concepções predominantes continuaram fortemente impregnadas de um sentido místico e misterioso, fortalecidas pela ética religiosa que lhes confere um caráter divino e sobrenatural, originando também a idéia da cura pela fé em Cristo e em seu poder salvador, como pode-se observar nos textos bíblicos do Novo Testamento, como em *Mateus* (9, 27-34):

[...] E, partindo Jesus dali, seguiram-no dois cegos, clamando e dizendo: Tem compaixão de nós, Filho de Davi. E, quando chegou à casa, os cegos se aproximaram dele; e Jesus disse-lhes: Credes vós que eu possa fazer isto? Disseram-lhe eles: Sim, Senhor. Tocou, então, os olhos deles, dizendo: Seja-vos feito segundo a vossa fé. E os olhos se lhes abriram. E Jesus ameaçou-os, dizendo: Olhai que ninguém o saiba. Mas, tendo ele saído, divulgaram a sua fama por toda aquela terra. E, havendo-se eles retirado, trouxeram-lhe um homem mudo e endemoninhado. E, expulso o demônio, falou o mudo; e a multidão se maravilhou, dizendo: Nunca tal se viu em Israel. (BÍBLIA SAGRADA, Op. Cit., p. 983).

Ainda em *Mateus* (15, 29-31), encontram-se referências quanto à idéia redentora da deficiência:

[...] Partindo Jesus dali, chegou ao pé do mar da Galiléia e, subindo a um monte, assentou-se lá.

E veio ter com ele muito povo, que trazia coxos, cegos, mudos, aleijados e outros muitos; e os puseram aos pés de Jesus, e ele os sarou, de tal sorte que a multidão se maravilhou vendo os mudos a falar, os aleijados são, os coxos a andar, e os cegos a ver; e glorificava o Deus de Israel. (Ibid., p. 992).

Dessa ambigüidade quanto à origem das deformidades e comportamentos bizarros, surgem atitudes contraditórias frente às deficiências, evoluindo, contudo, rumo ao reconhecimento de seus direitos.

Assim, no século IV d.C. Nicolau, bispo de Myra, já acolhia e alimentava crianças deficientes abandonadas. No século XIII surgiu, na Bélgica, uma colônia agrícola que passou a abrigar deficientes mentais (PESSOTTI, 1994) embora, no século VII, já haviam notícias da criação de uma instituição, na França, destinada à pessoas cegas, obra edificada por iniciativa do bispo de Le Mans, São Bertrão. (SILVA, 1987).

Em 1325, surgiu a primeira legislação de amparo aos deficientes mentais, donos ou herdeiros de bens, baixada por Eduardo II, da Inglaterra. O *De praerogativa regis*, consistia num instrumento que, além de tratar da guarda e proteção dos bens do deficiente mental – quando havia – orientava quanto à satisfação de suas necessidades materiais, zelando por sua sobrevivência. Tal documento fazia ainda a distinção, pela primeira vez, entre o deficiente mental e o doente mental.

Dessa forma, protegidos em conventos ou asilos, *les infants du bom Dieu*⁵ passaram a ser reconhecidos como criaturas divinas, desfrutando de abrigo e proteção.

A moral religiosa cristã, que lhes assegurava o direito à proteção e à sobrevivência reservou-lhes, contudo, um tratamento paradoxal, submetendo-os às responsabilidades e exigências éticas religiosas, visto que, como cristãos passaram a ser dotados de alma; sendo assim, muitos lhes atribuíam a culpa pela própria deficiência, o que justificava os castigos e violências impostos.

A cristianização do deficiente, ao preservar-lhe da morte por abandono, assegurando-lhe abrigo e proteção, prescreveu-lhe também uma sentença não menos cruel: o isolamento e a segregação que, associados à idéia de caridade, converte-se em matriz do pensamento dominante na educação especial.

⁵ A crianças do bom Deus.

A Idade Média caracterizou-se, em suma, como um período de tolerância da pessoa com deficiência, invariavelmente sujeita às oscilações atitudinais da sociedade, ora as acolhendo piedosamente, ora reservando-lhes maus tratos.

A visão supersticiosa vigente colaborou para a ameaça, perseguição e, até mesmo, a eliminação possivelmente sofrida durante o período inquisitorial, embora, como justifica Kamen, [...] *seja escassa a documentação disponível e segura que fundamenta acusação tamanha.* (Apud PESSOTTI, *Op. Cit.*, p. 7)

Tal hipótese se apóia na predominância, à época, da concepção ambivalente do deficiente como portador de desígnios divinos ou de possessões demoníacas, o que justificava sua proteção ou o seu sacrifício.

O sentimento de afetividade que se constrói acerca da criança e da família por influência da Igreja, colaborou para a implantação gradativa de instituições assistenciais para amparo e proteção dos desvalidos de toda a espécie, dentre as quais a pessoa com deficiência, paralelo ao movimento de expansão das instituições escolares para as crianças consideradas normais.

A Idade Moderna assinalou um novo tempo para a pessoa com deficiência. No bojo dos movimentos sociais impulsionados por grandes inovações na humanidade, uma nova dinâmica na base material da sociedade cunhou novas formas de relações entre os homens e a natureza. A ascensão de uma nova classe dominante dirigente, a burguesia, modificou e impulsionou o desenvolvimento científico e, conseqüentemente, novos métodos de produção.

O homem daquele tempo viveu a angústia da incerteza e da insegurança, pois a modernidade se apresentou como um movimento que se contrapôs ao misticismo transcendente para explicar a existência a partir de um princípio lógico organizador. A fé já não justificava mais a existência e as crenças nos dogmas medievais não solucionavam a insatisfação crescente frente às necessidades geradas, as novas descobertas e a possibilidade do homem intervir em sua realidade.

Num ambiente de efervescência política e de valores que se contrapõem sedimenta-se uma visão de mundo trazida pela nova e poderosa classe dirigente, onde a produção do saber foi radicalmente questionada.

O conflito epistemológico que se estabeleceu no corpo da ciência, onde a ótica medieval, sustentada na lógica formal, aristotélica, cedeu lugar a uma nova concepção baseada

na razão – a lógica experimental, produziu embates calorosos. A fé, a experiência e a razão representam modelos explicativos no campo da epistemologia, paradigmas teóricos que, segundo cada concepção, explica a possibilidade de o homem conhecer a si e ao mundo em que vive.

Nesta nova visão de mundo, o homem é a personagem central. O princípio humanista que permeia as relações sociais deste tempo produziu uma renovação de valores onde o reconhecimento e o respeito às diferenças individuais possibilitaram perceber a pessoa com deficiência sob uma nova ótica.

A ciência moderna reinterpreta o universo mítico que envolve a deficiência justificando-a, com base no racionalismo mecanicista, como patologia. A formulação deste pensamento originado, ao que parece, já com Paracelso (Século XVI), determinará o reconhecimento da necessidade de cuidados e procedimentos médicos específicos e adequados, pois os deficientes [...] *são doentes ou vítimas de forças sobre-humanas cósmicas, ou não, dignos de tratamento e complacência*. (PESSOTTI, *Op. Cit.*, 15). Todavia, do ponto de vista social, a realidade se manteve inalterada.

O esfacelamento do mundo medieval, a dissolução das instituições asilares e a expansão populacional desordenada, colaboraram para o agravamento do quadro social nas grandes cidades, provocando a deterioração das condições de vida. A miserabilidade favoreceu o surgimento de legiões de mendicantes compostas por doentes e deficientes, a ponto de despertar a atenção de governantes para a necessidade de instituir instrumentos de amparo social aos excluídos em geral, como ocorreu na Inglaterra, quando Henrique VII promulgou a primeira Lei dos Pobres, editada em diversas versões no decorrer do tempo. (MARQUES, 1987).

No final da Idade Média, os leprosários eram os locais que abrigavam esse contingente de excluídos que não se compunha apenas de deficientes, mas por todos os que apresentavam atributos contrários aos aspectos e ou comportamentos considerados adequados para a época.

A Revolução Industrial, nos planos político e econômico significou, além de profundas transformações no campo da atividade econômica, intensa mudança na forma de relacionamento entre as pessoas. A revolução no processo de trabalho e sua conseqüente especialização, a introdução da máquina na substituição da força motriz humana produziu

também um contingente de deficientes gerado pelas condições inadequadas de trabalho. Na divisão do trabalho, o novo sistema exigiu ainda um outro tipo de trabalhador, competente, especializado e produtivo, ampliando ainda mais o quadro de excluídos:

[...] aqueles que não mostravam um rendimento regular no trabalho, meios persistentes de automanutenção econômica, sobriedade, restrição sexual e sobretudo o respeito pela ordem estabelecida, formando-se assim o conceito de que havia inevitavelmente uma relação entre incompetência e conduta anti-social. (MENDES, 1995, p. 77).

Deste modo, os indivíduos cuja capacidade laborativa e de produção não correspondiam às exigências dominantes eram automaticamente excluídos e impedidos de beneficiar-se dos mesmos direitos que os demais.

Em suma, aos deficientes não restava alternativa a não ser o isolamento dos espaços institucionais protegidos ou a mendicância, sobrevivendo às custas da caridade e compaixão alheia.

Há que se destacar, contudo, que a Idade Moderna se apresenta como um marco referencial na educação especial⁶, a partir do movimento iniciado, por volta do Século XVI, com a educação da criança surda.

Segundo Bueno, *[...] É atribuído ao monge beneditino Pedro Ponce o papel de iniciador da educação especial, através de seu trabalho com crianças surdas, iniciado em 1541, na Espanha* (1993, p. 58), interrompido com a sua morte e só retomado no séc. XVI, com os educadores Ramirez de Carrión e Juan Carlos Bonet.

De acordo com Lemos,

[...] somente a partir do século XVIII é que se encontram as primeiras iniciativas visando evitar o isolamento dos cegos e dos demais excepcionais, numa tentativa de orientar e aproveitar nesses deficientes, as potencialidades de que ainda dispõem. (Apud BUENO, *Ibid*, p. 56).

Quanto à deficiência mental, os esforços teóricos empreendidos consistem na busca de explicações e possíveis formas de tratamento e atendimento àquelas pessoas, com

⁶ A bibliografia disponível apresenta controvérsias quanto ao início da educação de deficientes. Os relatos históricos sugerem que o sistema de preceptores que antecedeu a escola elementar já se dedicava a educação de crianças surdas pertencentes à aristocracia e às classes economicamente abastadas desde o século XIX, conforme indicações de Queirós e Gueller, 1966 (Apud BUENO, 1993).

ênfase numa visão clínica considerando que, o caráter inato da degenerescência ocasionada por quadros patológicos, climáticos ou toxicológicos tinha, como sustentação teórica, a postura organicista da deficiência, iniciada com Thomas Willis, no século XVII.

Ainda no século XVIII, John Locke inaugurou uma visão naturalista da educação, cujas propostas pedagógicas implícitas na teoria do conhecimento influenciaram na elaboração do primeiro programa sistemático de educação especial, aplicado à deficiência mental, por Jean Itard em 1800. O deficiente, então, também pode ser treinado tendo, portanto, o direito de receber educação.(PESSOTTI, 1984).

A noção vigente acerca da deficiência mental ainda era bastante confusa, oscilando entre o determinismo inato atribuído pela ciência, o que justificava o tratamento clínico e a injunção moral, pelos comportamentos e manifestações violentas de suas necessidades, precisando de isolamento. Dessa forma, os deficientes mentais, assim como todos os que apresentavam características físicas, morais e sociais diferenciadas, tinham como alternativa de atendimento as instituições asilares que foram sendo substituídas, aos poucos, pelos hospitais.

Observa-se, entretanto, que o conceito de deficiência ainda não se configura como uma característica diferenciadora, sendo seus portadores determinados por suas manifestações comportamentais e por aspectos físicos significativos, indicadores de alterações que poderiam ou não acarretar divergências adaptativas ao convívio social. Uma destas dificuldades parece estar relacionada à sexualidade, a partir da expressão pública e da falta de controle de suas necessidades e desejos, o que justificava a rejeição social e a prescrição de medidas segregadoras, conforme Mendes:

[...] Na base desta rejeição comum se encontrava o temor, o horror e a justificativas fantasiosas. [...] Diderot e D'Alembert⁷ (1779), por exemplo, descreviam os cretinos⁸ repulsa, causados pelo caráter de estranheza daquelas manifestações diferenciadas ou por como pessoas incapazes de idéias, guiados por uma atração violenta por suas necessidades e que facilmente se abandonavam aos prazeres de toda espécie. (Op. Cit., p.73).

⁷ Trata-se da obra *Idiot. Encyclopédie ou Dictionnaire Raisonné des Sciences des Arts e des Métiers*, 3ª ed. J.J. Pellet et Societé Typographique, Genève-Neufchâtel.

⁸ Segundo PESSOTTI (1984), uma das classificações da deficiência mental legada pelo conhecimento vigente no Século XIX. O uso do termo remonta ao *Observationum* de Félix Plater, de 1614, embora já Teofrasto (374-287) relacione o cretinismo a oligofrenia causada por agentes contidos na água. Tal classificação evolui até 1904, quando é substituída pela definição de débil mental, sendo o cretinismo caracterizado, atualmente, como um estado mórbido decorrente da insuficiência ou mesmo ausência da glândula tireóide.

Na história da sexualidade, a Idade Moderna registra que, até o início do século XVII, havia uma certa liberdade e tolerância quanto ao comportamento sexual. Porém, as mudanças sócio-políticas ocorridas a partir da Revolução Antropocêntrica desencadearam profundas transformações no que tange as relações sociais, coibindo e conduzindo as manifestações da sexualidade aos espaços privados, em consonância aos princípios fundamentais da nova organização econômica – o capitalismo.

O mundo moderno, em oposição ao saber contemplativo medieval, valoriza a capacidade transformadora do homem, questionando as idéias e verdades inamovíveis, propondo um saber fundamentado na razão.

Esta redescoberta do homem, da consciência de sua racionalidade, o tornará ciente de sua capacidade de compreender o mundo como constituído e desenvolvido de acordo com uma racionalidade, podendo o homem desvelar e intervir em seu processo de desenvolvimento, questionando e dirigindo as forças de domínio sobre a realidade.

Das contradições medievais emergiu, então, uma nova classe dominante – a burguesia – adequando as necessidades econômicas à produção de modelos explicativos que consolidaram sua hegemonia.

No plano moral, a emergente burguesia dessacralizou os dogmas medievais, pautando-se nos seus próprios valores. A nova moral tem como princípio a propriedade e o fortalecimento da idéia de individualidade, do homem centrado em si mesmo.

A família, composta por pais e filhos, tornou-se o núcleo central da sociedade e a privacidade, uma exigência para o estabelecimento do sentimento de intimidade afetuosa entre seus membros. O sexo, doravante encerrado em espaços privados, tem como finalidade a procriação. O corpo foi coberto e a linguagem controlada.

Segundo Ariés (1981), até meados do século XVI, a estrutura familiar era a unidade de produção e reprodução e tinha como característica um sistema de colaboração e convivência coletiva, onde várias gerações, com seus agregados, podiam viver juntas. As obrigações morais e sociais, assim como o compromisso com a transmissão de valores e de conhecimentos diferiam muito dos dias atuais. A ligação entre seus membros era material e a afetividade, tal como a concebemos hoje, não era uma exigência na união entre as pessoas. A

ausência de afetividade não significava desequilíbrio ou motivo de desestruturação familiar. A afetividade manifestava-se nas práticas sociais, independente de classe, idade e grau de parentesco. Assim,

[...] essa família antiga tinha por missão – sentida por todos – a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua quotidiana num mundo em que um homem, e mais ainda uma mulher isolados não podiam sobreviver, e ainda, nos casos de crise, a proteção da honra e das vidas. Ela não tinha função afetiva. (ARIEÉS, 1981, p. 10).

Em relação à criança, as faixas etárias passaram a ser definidas a partir do século XVI porém, até o século XVIII, prevalece uma visão negativa da infância, sendo a criança concebida como fruto do pecado, representando quase sempre em estorvo para a família.

Nas classes populares, a prática do abandono decorria das condições desfavoráveis ao seu desenvolvimento devido à miséria social. Já a nobreza e a burguesia tinham como prática corrente entregá-la a amas-de-leite ou a preceptores, que se entregavam à tarefa de educá-las.

Segundo Badinter,

[...] Foi Rousseau, com a publicação de Émile, em 1762, que cristalizou as novas idéias e deu um verdadeiro impulso inicial à família moderna, isto é, a família fundada no amor materno. (1985, p. 54).

Ariés (*Op. Cit.*) aponta, contudo, um longo e complexo processo de transformação que culminou por acentuar a distinção e a responsabilidade dos papéis sexuais em torno da família e da infância. Junto com a valorização do sentimento de infância e a ampliação do poder feminino através da responsabilidade especial da educação dos filhos e de zelar pela harmonia doméstica, surgiu a idéia da naturalidade do amor materno e da sacralização da mãe dentro do lar.

Esta nova mitologia, perpassada por inúmeros fatores, teve como destaque a produção de uma subjetividade capitalista emergente, aliada aos interesses na formação de um novo homem, laborativo e ajustado às exigências de uma realidade social em expansão industrial.

São essas intervenções que provocaram intensas alterações nas relações familiares, valorizando a infância e gerando expectativas sociais na educação dos rebentos.

Até a Idade Média, a escola era destinada apenas a uma reduzida e privilegiada classe – a dos clérigos, sendo que para o povo, a transmissão do conhecimento se dava pela aprendizagem de ofícios e a realização de tarefas domésticas, através da aprendizagem direta e do convívio das crianças com os adultos.

A partir do século XV, a educação passou a ser uma responsabilidade da escola, que acabou por tornar-se [...] *o instrumento normal de iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto.* (Ibid., p. 231). A escola burguesa assumiu para si a tarefa de imprimir na sociedade os princípios da nova ordem: a individualidade e a competição, valores indispensáveis para a formação da nova classe trabalhadora, a do cidadão disciplinado, tarefa a qual a escola tem se esmerado no fiel cumprimento, conforme Áriés:

[...] *O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude.* (Ibid., p. 169).

O movimento de moralização promovido por educadores, reformadores cristãos e pelo próprio Estado, conduziu a evolução do sentimento de afeição como um ideal familiar, organizando a família em torno da criança, preservando-a, respeitando-a e garantindo-lhe melhores condições de vida. Frequentar a escola tornou-se uma exigência, como condição à inserção no mundo dos adultos. Assim, a criança foi encerrada até a juventude ou até adquirir maturidade para encarar a vida, dentro dos colégios. Ainda conforme Áriés,

[...] *Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderá até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.* (Idem., p. 11),

As evidentes mudanças na moral sexual moderna decorreram das crises originadas no interior da igreja medieval com a Reforma proposta por Lutero. A moral protestante, uma revivescência dos princípios agostinianos, propôs uma ética sexual negativa e

alienada não diferindo, neste aspecto, da dogmática tridentina emergente na Contra-Reforma. Ambas determinaram

[...] uma nova e austera visão da sexualidade, em consonância com o surgimento do capitalismo e sua moral de conversão: a energia sexual deve ser canalizada para o trabalho, na produção de bens materiais. (MOUKARZEL, 1997, p. 23)

O ideal burguês de acumulação faz nascer um corpo controlado e sujeito às necessidades imperativas da produção, [...] onde o *‘princípio do prazer’* é domado e regulado em nome do *‘princípio do trabalho’* que no mundo burguês é o trabalho escravizante e alienado. (NUNES, *Op. Cit.*, p.92).

A moral sexual dominante, austera e repressiva, atinge a intimidade doméstica regulando a sexualidade, reduzida ao nível procriativo.

Na Renascença, as novas formas de comportamento no campo da sexualidade já vigoram segundo os interesses do capitalismo emergente. Para as mulheres de classe social abastada, a nova ideologia já tinha iniciado um projeto vitorioso na consolidação do papel feminino moderno, reafirmando a submissão e isolando-a em espaços domésticos com a incumbência de procriar e de zelar pela infância feliz do filho, cuidados imprescindíveis para a formação de mão-de-obra abundante e saudável e sacralização do corpo feminino, outrora fonte de pecado.

A maternidade dilui os males causados pelo apetite sexual. A sexualidade feminina era um mal que necessitava de intervenção médica. A mulher burguesa era “nervosa”, histérica e o seu corpo um sepulcro de desejos contidos. A mulher doente transformou-se em mãe devota e o matrimônio, abençoado pela Igreja, dissipou a concupiscência. Ainda assim, na dogmática cristã, a mulher continua sendo considerada um ser inferior, como sugere Catonné,

[...] pode-se inventar Maria, ela não irá apagar Eva, criatura dissimulada, astuta, perversa e introdutora do pecado. Maria, a nova Eva, lava o delito e re-introduz o amor de Deus entre os homens. No entanto, a mulher permanece como a Eva dos malefícios, criatura reptiliana e motivo de queda. (1994, p. 67).

As mulheres pobres, que muito mais tarde passaram a adquirir reconhecimento social e desde sempre estiveram presentes em todas as transformações necessárias à sociedade, trabalhando e sendo exploradas em todas as esferas de sua vida também foram, aos poucos, incorporando esta ideologia. Jamais tiveram os seus direitos respeitados, estando sempre numa condição inferior, assim como os pobres que, historicamente, sempre estiveram em desigualdade de condições, sendo considerados inferiores aos demais. Foi a mulher pobre, entretanto, quem mais contribuiu para acelerar o processo de industrialização, substituindo a força de trabalho masculina sem, contudo, deixar de dedicar-se aos afazeres domésticos, acrescido dos novos papéis que, a princípio, foram destinados à mulher rica e ociosa. A dupla jornada de trabalho também foi uma invenção da modernidade e aquilo que se supõe ser uma conquista feminina, na verdade, constitui uma imposição de mercado, hoje, possivelmente irreversível.

A determinação de padrões de normalidade sexual que marcaram o limiar da modernidade produziu uma tecnologia sobre o corpo, centrada em dispositivos reguladores da sexualidade. As práticas sexuais passaram a ser determinadas. O corpo produtivo precisava ser controlado para melhor ajustar-se às exigências operativas da sociedade. A ciência adquiriu um poder soberano no gerenciamento da vida. Novas técnicas e métodos que asseguravam a longevidade, a saúde, a procriação sadia e perfeita foram descobertos e disseminados. A vida passou a ser disciplinada e controlada pelo corpo social representado pela família, pela escola, pela medicina. A sexualidade adoece e, como doença, devia ser combatida e eliminada. Aquele que não correspondia ao ideário eugenista de perfeição humana era considerado um anormal.

No século XIX, a “teoria da degenerescência” (FOUCAULT, 1993), explica a origem patológica do comportamento desviante alertando para a necessidade e fortalecimento das táticas de controle sobre o corpo, prevenindo o surgimento das perversões, prática dos desajustados e desequilibrados de todas as espécies que põem em risco um projeto para uma sociedade saudável. Os hospitais, manicômios e pavilhões isolados e distantes dos centros urbanos passaram a acolher o contingente aberrante de marginalizados, formado por loucos, perversos, párias, delinquentes, prostitutas, homossexuais, desviantes e degenerados em geral, livrando a sociedade da convivência com tais criaturas e, ao mesmo tempo, hipocritamente

justificando o cumprimento da responsabilidade social e política de oferecer-lhes abrigo, alimento e proteção.

Se, outrora, a Inquisição configurava-se como um eficiente sistema de combate e eliminação dos desviantes, a modernidade inventou a segregação para manter longe dos olhos do burguês promissor e do Estado incompetente aqueles que representam o fracasso de suas instituições. A instituição médica e os padrões de normalidade estabelecidos inauguraram um longo período de alianças originalmente centrado na família, depois na pedagogia e medicina. Negar o prazer significa negar a existência. Para Foucault, [...] *O sexo tornou-se o alvo central de um poder que se organiza em torno da gestão da vida, mais do que da ameaça da morte.* (1993, p. 11).

Com a sedimentação do capitalismo, o movimento de repressão sexual que vigorou entre os séculos XVI e XVIII adquiriu um novo reordenamento. No final do século XIX, a psicanálise promoveu uma ruptura no discurso médico da degenerescência, negando que a hereditariedade fosse determinante do comportamento desviante, comprometendo a descendência. Na psicanálise, o sexo atua como elemento de simbolização repressiva do desejo e a exigência da liberação da fala, assim como a produção de uma repressão discursiva sobre o sexo, reacende o mecanismo da confissão, desde a Idade Média um dever fundamental do bom cristão, que se configura como o mais forte sistema de repressão sexual estabelecido.

No Ocidente cristão, a confissão foi valorizada como produção da verdade que cada um tem ou é obrigado a ter de si, minimizando a dor, o recalque, a frustração. No centro desses discursos está o sexo, o desejo de desvendá-lo. O confessionário moderno passou a ser, então, os hospitais, consultórios, escolas, auditórios. A confissão, resignificada, adquire um caráter terapêutico, de descompressão da fala. Confessa-se tudo e a todos. Para Foucault, [...] *O homem no Ocidente tornou-se um animal confidente.* (Ibid., p. 59) .

O discurso moderno do sexo, ainda conforme este autor, adquire um status científico, produzindo verdades e técnicas primorosas de controle social. Ao instituir uma *scientia sexualis* em oposição à *ars erótica*, o Ocidente cristão instaura a sexualidade como dispositivo de controle do corpo e do sexo do homem. A produção de um discurso científico, negativo e unitário em torno de um princípio normalizador, classifica e exclui os não correspondentes ao modelo idealizado. Surgem os desviantes, os doentes e perversos. O prazer adquire a dimensão do poder.

No final do século XIX, Sigmund Freud (1856-1939) abalou o mundo religioso e revolucionou a comunidade científica do mundo moderno, estudando profundamente o desenvolvimento infantil ao afirmar que,

[...] é na infância e a partir das primeiras relações que o sujeito estabelece com os outros e com o mundo que se inicia o processo de “armazenamento” da energia afetiva responsável pela capacidade de amar. (CABRAL, Op. Cit., 144).

Para Freud, a criança é um ser sexuado, sustentando ainda a tese de que não existe sociedade sem sexualidade reprimida.

O pensamento freudiano fundamenta-se no princípio de que o controle sexual é condição básica para o ajuste do indivíduo à sociedade e que o comportamento humano é determinado pelos mecanismos de motivação inconsciente e os impulsos instintivos, aos quais classificou em *instintos de vida*, marcados pelo desejo (Eros) e os *instintos de morte* (Thanatus) da qual se derivam as tendências destrutivas. Os *instintos de vida* relacionam-se à necessidade de satisfação dos desejos no qual, uma vez satisfeitos, dão origem às sensações de prazer. Assim, as necessidades sexuais se expressam pela libido, que corresponde ao conceito de pulsão sexual.

A tensão básica entre sexualidade e sociedade reside no fato de que todo indivíduo é movido pelo desejo, pela libido. Esta necessidade torna-se a fonte de origem dos conflitos, uma vez que as exigências geradas pelos impulsos instintivos (id), acionam o mecanismo de satisfação (ego) que nem sempre pode ser suprido pelas ações de neutralização dos impulsos desencadeados pelo superego, componente que internaliza os valores e regras impostos pela cultura.

Os instintos primários são categorias inatas no humano que, desde o nascimento trava uma luta de vida e morte no sentido de vivenciar plenamente o princípio de prazer, sufocado pela realidade, gerada nos padrões de conduta e ajuste social definidos pela sociedade.

Neste sentido, educar significa ensinar a sublimar, a manter o controle sobre os instintos primários, essenciais à convivência social. Para Freud, a sociedade é muito maior que o indivíduo, portanto, é o indivíduo que deve se enquadrar para poder estar integrado e não a sociedade que deve ser transformada para atender as necessidades emergentes.

Com base nestes pressupostos, o papel da educação consiste em enquadrar o indivíduo aos padrões normativos vigentes, condenando-o à supressão dos desejos, canalizando as excitações sexuais para o desenvolvimento de outras atividades, especialmente as produtivas, provocando o refreamento das emoções. A sublimação é a negação do desejo e sua satisfação é simbólica, na medida em que é substituída pelos códigos e valores vigentes na sociedade. A sublimação corresponde à acomodação, a aceitação passiva das normas e padrões instituídos, sendo que a vivência plena da sexualidade assume um caráter de desajuste, de perversão e de descontrole emocional.

O cenário político do início do século XX retrata um sistema econômico dependente da venda e produção de bens de consumo (HIGHWATER, 1992), decorrente do desenvolvimento tecnológico e da imposição, desde o século XIX, de [...] *uma hegemonia apoiada na idéia de uma vocação inata da civilização européia para o saber, o poder e a riquezas*. (SEVCENKO, 2001, p.15).

O otimismo desenvolvimentista acelera as inovações numa velocidade tão vertiginosa que tardiamente se percebe seu efeito dramático e arrasador. A irrupção das Grandes Guerras representa o limite extremo da arrogância e ambição da humanidade. O mundo estava em crise e a fragilidade social representava um campo fértil para o recondicionamento dos corpos e a implantação de um novo quadro de valores que conduziu à cultura do consumo, impondo uma ditadura comercial que se traduz numa nova moral sexual. O sexo é um mero objeto de consumo à disposição de quem o possa ter. A inegável expansão tecnológica, que caracteriza o período subsequente à Segunda Guerra Mundial, intensifica a produção e difusão do conhecimento, impulsionando a expansão das áreas de comunicações e informações e o crescimento contínuo do setor de serviços. A crescente expansão do mercado de trabalho e a necessidade de mão-de-obra dócil e barata, seduz os jovens e, especialmente as mulheres, que há muito almejavam a independência econômica, ansiosas por valorização e realização pessoal. (SEVCENKO, *Op. Cit.*)

Desde o final do século XIX, com o desenvolvimento industrial, o surgimento das metrópoles e os movimentos de organização dos trabalhadores, uma nova e promissora atividade aguça o interesse do mundo empresarial, acenando com a possibilidade de multiplicação rápida do capital. O investimento na indústria do entretenimento faz surgir os parques de diversões, os cinemas, as grandes casas de espetáculos e, finalmente, a

popularização dos meios eletrônicos de comunicação, como o rádio, a televisão e, mais recentemente, a informática e sua prodigiosa disposição para o confinamento.

Os desdobramentos de tais inovações, àquela altura, já se faziam presentes no cotidiano social, com novas e visíveis alterações comportamentais. A exibição de objetos simbólicos advindos do acesso a bens materiais, a alteração dos papéis sociais em função das novas exigências de mercado, a redefinição de estilos e padrões culturais decorrentes do intenso e incontrolável êxodo rural em direção às grandes cidades, a mudança dos hábitos domésticos, das formas de lazer, dos relacionamentos pessoais orientados por estruturas morais e jurídicas apoiadas pela ordem burguesa, são aspectos representativos da vida contemporânea, conduzida e controlada por interação sinérgica, em consonância ao modelo organizativo globalizante, que reduz a dignidade humana e a expressão autêntica da liberdade ao fetichismo consumista, quantitativo, impessoal e alienado.

A lógica do mercado determina um novo perfil para homens e mulheres. Além de produtivos e competentes, são também glamourosos e sedutores, ávidos por emoções suicidas e prazeres reificados que potencializem o vazio e a rotina entediante e invariável de suas vidas. A mídia, num duelo cotidiano de propagandas é a disseminadora dos novos valores e o corpo, o principal instrumento de comercialização. Nada se vende e se compra sem os apelos sexuais expressos da publicidade.

As mensagens idealistas, humanizadoras e pacíficas dos jovens da década de 60, que ousaram mudar o mundo propondo uma revolução sexual, foram corroídas pelo culto hedonista do corpo. Decorridos trinta anos dos apelos indignados do *Faça amor, não faça a guerra*⁹, outra geração, amordaçada, lamenta os ideais deturpados, convicta de que [...] *ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais*¹⁰.

Entre os anos 60 e 70, a produção em escala comercial da pílula anticoncepcional e os estudos sobre sexualidade feminina desenvolvidos por Shere Hite (1992) apontam novos rumos ao comportamento sexual.

A revolução sexual anuncia uma possibilidade de manifestação contra as misérias decorrentes dos conflitos políticos. A mulher, agora, assume uma atitude provocadora

⁹ A expressão caracteriza-se como a palavra de ordem da rebelião juvenil da década de 60, movimento originado em repúdio à intervenção dos Estados Unidos no Vietnã e à repressão moral, econômica e política estabelecida pela União Soviética na Tchecoslováquia, popularizado como a Primavera de Praga.

¹⁰ ELIS REGINA. Como nossos pais. Belchior [Compositor]. In: *Falso Brilhante*. Rio de Janeiro: Philips, 1976. 1 disco sonoro (33,84min), 33 1/3 stéreo, 12 pol. Lado 1, faixa 1 (4 min 21 s).

frente ao sexo, instituindo o princípio do prazer como valor emergente, acentuado pela utilização dos dispositivos de controle sobre a procriação. A fala das mulheres no estudo de Hite (*Ibid.*), denuncia as relações de poder que se reproduzem também nas relações físicas, revelando que as dificuldades femininas para atingir o orgasmo são decorrentes de uma visão machista, reducionista e autoritária, que confere ao homem o poder de delimitar o ato sexual.

A revelação de que milhares de mulheres faziam uso de práticas masturbatórias e que, através destas práticas alcançavam o orgasmo, confirma a hipótese de que as dificuldades não residem nos componentes anátomo-psicológicos femininos, mas têm sua gênese nos variantes político-culturais da construção histórica sobre a sexualidade humana. Ao apontar para a necessidade da discussão pública sobre sexualidade, o documento colaborou para a redefinição da visão dominante, questionando as formas de relacionamento ao nível das instituições sociais fundadas nos modelos hierárquicos e patriarcais, desafiando o rompimento com velhos valores.

As mudanças decorrentes da chamada *revolução sexual*, assim como as provocadas pelos inúmeros movimentos de libertação feminina não foram suficientes para provocar as transformações almejadas. A conquista por maior espaço e participação social não garantiu à mulher a igualdade desejada. Em seu relatório, Hite diz que, até aquele momento, [...] *nunca se perguntou às mulheres como elas se sentem em relação ao sexo.* (*Ibid.*, p. xi).

Na mesma linha de raciocínio descompressivo, William Reich (1995) postula que a sociedade é quem regula, controla e inibe a capacidade natural do ser humano de satisfazer seus desejos. A energia sexual reprimida produz sentimentos de negação da vida, provocando o surgimento de temores, medo e ansiedade, originando a impotência orgástica, a solidão e a alienação. Assim, a função do orgasmo consiste, pois, em recuperar a essência vital que subsiste nos seres humanos, ou seja, a necessidade de suprir suas fontes primárias de satisfação dos desejos, sua vocação inata para o prazer. A descoberta do corpo evoca o despertar dos sentidos, conduzindo ao aprimoramento das relações e a conseqüente dessublimação da sociedade, este sim o verdadeiro significado de uma revolução sexual.

Ainda em oposição ao pensamento freudiano, Herbert Marcuse amplia os horizontes da teoria de Reich ao propor a luta por uma sociedade de iguais, onde a compreensão da sexualidade extrapole a visão da genitalidade e vá além da compreensão dos componentes bio-psico-sociais que atuam sobre o corpo.

É preciso superar a exploração provocada pelo trabalho escravizador e alienante, determinado pela exploração econômica capitalista, pois o capitalismo submete o homem ao fetichismo e mercantilização de sua própria sexualidade. Não é preciso produzir uma sexualidade quantitativa, genital e deserotizada. Na sociedade capitalista o orgasmo se transformou em mercadoria e, como tal, ao invés de libertar, acabou se transformando em mais um componente de sublimação repressiva.

Para Marcuse é premente a erotização das relações, que só podem ocorrer em uma sociedade onde a solidariedade e o amor se sobreponham a todas as outras formas de relações. É preciso e possível construir uma sociedade erotizada, onde as práticas exploratórias e autoritárias cedam lugar a relações mais humanizantes e prazerosas.

Na década de 80, Michel Foucault (1926-1984), um crítico mordaz da sociedade, afirmou que os discursos sobre sexualidade se caracterizam como dispositivos de controle social e que toda a discursividade produzida sobre o sexo incita ao seu desvelamento, opondo-se à idéia de que exista uma repressão sexual. Para o autor, existe uma intenção na manutenção do discurso repressivo e sua aceitação tem como prerrogativa a existência de uma hierarquia inata, natural e imutável, determinante sobre as vontades e desejos dos indivíduos.

É necessário deixar claro: não pretendo afirmar que o sexo não tenha sido proibido, bloqueado, mascarado ou desconhecido desde a época Clássica; nem mesmo afirmo que a partir daí ele o tenha sido menos do que antes. Não digo que a interdição do sexo é uma ilusão; e sim que a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna. Todos esses elementos negativos – proibições, recusas, censuras, negações – que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso.(FOUCAULT, Op. Cit., 17).

O autor adverte que a cultura cristã foi capaz de criar uma *scientiae sexualis* como um saber organizado e metódico, produtor de uma verdade científica e confessional que incita ao discurso, interpreta, julga, consola e institui uma normalidade, um poder controlador sobre o sexo, atuando em conjuntos estratégicos e disciplinadores sobre o corpo feminino, a criança sexuada, a procriação controlada e eugênica e a patologização das condutas sexuais. Qualquer intervenção tem uma finalidade controladora que induz a formulação de idéias e valores de normatização, controle e repressão.

Ainda na década de 80, um novo e ameaçador espectro reforça as práticas discriminatórias e disciplinadoras da sexualidade. Ao propagar-se pelo mundo, a aids¹¹ transforma-se no maior terror da humanidade, exigindo uma desafiadora avaliação das vivências sexuais contemporâneas e as implicações de ordem científica, ética e existencial que as permeiam.

Superado o impacto tanático inicial, novas perspectivas educacionais acenam para uma compreensão emancipatória da sexualidade neste desalentador início de milênio. É certo que ainda não conseguimos romper com uma cultura egoísta, fetichista e consumidora do sexo, mas já estamos caminhando na formação de uma consciência mais equilibrada, tolerante e responsável frente à multiplicidade de formas e expressões da capacidade de amar, que deve ser comum a todos os humanos, indiscriminadamente.

A história da humanidade nos dá a dimensão da dificuldade de aceitação e convivência com a diversidade, enquadrando a capacidade afetiva e a originalidade da expressão sexual como privilégio do corpo saudável, estético, desejado. Sob a influência dos discursos eugenistas que proliferaram a partir da Idade Moderna, a pessoa com deficiência, os doentes, os desviantes, os pervertidos, os considerados anormais, foram submetidos ao patrulhamento coercitivo de suas emoções e desejos, condenados a uma existência estéril, melancólica e solitária.

O humanismo filosófico que caracteriza o pensamento pedagógico moderno resulta no desenvolvimento de inúmeras iniciativas pedagógicas envolvendo a pessoa com deficiência, sendo o asilo-escola o lugar apropriado para o desenvolvimento de hábitos, atitudes e atividades de vida diária suficientes para torná-la útil à sociedade.

O confinamento supersticioso medieval cede lugar a formas mais humanizadas de tratamento especializado àqueles que apresentam características físicas, mentais ou sensoriais divergentes, embora as idéias protecionistas e segregadoras ainda prevaleçam no decorrer de todo o século XIX, mantendo essas pessoas isoladas e afastadas do convívio social nas instituições asilares localizadas fora do perímetro urbano das cidades.

Segundo Mendes,

¹¹ Palavra inglesa que designa Acquired Immunodeficiency Syndrome, correspondente em português à Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

[...] Houve um crescimento rápido do movimento da institucionalização no final do século XIX e início do século XX dos indivíduos considerados idiotas e imbecis, uma vez que estes também se ajustavam à categoria social dos incompetentes vigentes naquele tempo. Tais instituições se transformaram gradualmente e o objetivo que era o de oferecer tratamento passou a ser o simples cuidado custodial. (Op. Cit., p. 79) (Op. Cit., p. 79).

No campo político, observa-se um retrocesso, legitimado pela ciência e suas teorias eugenistas que apresentavam o deficiente como uma ameaça para a sociedade, justamente quando o processo produtivo decorrente da industrialização e das novas formas de organização do trabalho passou a exigir um trabalhador especializado e competente, dotado de um corpo saudável, forte e perfeito, atributos não condizentes com os que, por sua natureza degenerada, apresentavam dificuldades de adaptação e sociabilidade.

No final do século XIX, Jean Itard¹², Edouard Seguin¹³ e Maria Montessori¹⁴, desafiam as teorias que determinam a hereditariedade e incurabilidade da deficiência mental, desenvolvendo programas e métodos didáticos que favorecem a aprendizagem de deficientes mentais, sistematizando e propagando os postulados da educação especial.

No século XX, os avanços científicos associados aos movimentos sociais de defesa de direitos apontam para a necessidade de reversão da realidade excludente a que são submetidos os considerados anormais. Surgem as organizações voluntárias de reabilitação, num esforço de reintegração social e profissional dos mutilados, especialmente após a irrupção das grandes guerras.

Gradativamente, os programas assistenciais e de reintegração social de mutilados assumem um caráter expansionista, estendendo suas ações a outros tipos de deficiência, conforme o que nos relata Silva:

[...] equivalentes para surdos e também para cegos espalharam-se pelo país todo [Estados Unidos], e [...] Programas pelo ano de 1914 classes especiais com pessoal especificamente preparado existiam nas escolas públicas de Baltimore, Detroit, New York e também em Philadelphia. (Op. Cit., p. 304).

¹² Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), médico, considerado o pioneiro da educação especial de deficientes mentais.

¹³ Edouard Seguin, [...] primeiro especialista em deficiência mental e em ensino para deficientes mentais (PESSOTTI, Op. Cit. p. 105).

¹⁴ Maria Montessori, primeira mulher italiana a doutorar-se em medicina, dedicou parte de seus estudos às crianças deficientes, contribuindo decisivamente, com sua teoria pedagógica, a disseminar a idéia de que [...] só a criança é educadora de sua personalidade, cabendo ao professor a função de oferecer os meios e condições necessários a sua autoformação. (Apud GADOTTI, 1993, p.151).

A partir de 1945, o engajamento de organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas - ONU, o Fundo de Emergência das Nações Unidas para as Crianças – UNICEF, a Organização Internacional do Trabalho – OIT, a Organização Mundial de Saúde – OMS, a Organização das Nações Unidas para Refugiados e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, contribuíram para o fomento e adoção de medidas propagadoras dos direitos da pessoa com deficiência, desde os atendimentos básicos de saúde e educação à efetiva participação social, culminando com a formulação dos princípios de integração e normalização, que passaram a inspirar a elaboração e adoção de políticas mundiais de educação especial.

Na década de 70, a Declaração de Direitos do Deficiente Mental¹⁵ reconhece os direitos e deveres dessas pessoas, seguida da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes¹⁶ que afirma, dentre outras prerrogativas, o princípio de consulta aos organismos de representação de pessoas com deficiência em questões pertinentes a elas.

Na década de 80, duas medidas de cooperação mundial consolidaram o reconhecimento da pessoa com deficiência como um ser de direitos. A instituição, pela ONU, da Década das Pessoas Portadoras de Deficiência de 1983 a 1992, e o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, deflagraram uma discussão mundial em torno da necessidade de estabelecer ações conjuntas de orientação de práticas educativas de combate à discriminação e ao preconceito.

Em 1993, o documento *Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*¹⁷, estabelece os princípios norteadoras de estratégias promotoras da melhoria da qualidade de vida e reconhecimento da cidadania do deficiente visando a igualdade de direitos, a participação social e política, a acessibilidade e a igualdade de oportunidades através de mecanismos de auto-representação pessoal com a finalidade de sensibilizar e conscientizar a sociedade em geral quanto a questão da deficiência.

¹⁵ Proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20.12.1971.

¹⁶ Proclamada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09.12.1975.

¹⁷ Aprovado na 48ª sessão da Assembléia Geral das Nações Unidas em 20.12.1993.

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais¹⁸ reafirma, no documento conhecido como Declaração de Salamanca,

[...] *o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais.* (CORDE, 1994, p.9).

Estava lançado o desafio de construção da *sociedade inclusiva*, cuja responsabilidade recai sobre o sistema educacional, na criação de mecanismos que instituem escolas integradoras, capazes de assumir o compromisso político de acolhimento e respeito à diversidade, compreendendo a multiplicidade de expressões de desejos e da paixão humana pela vida.

1. Sexualidade e poder: a instituição dos dispositivos na ótica de Michel Foucault

Cada momento histórico reflete a visão de homens e mulheres em seu tempo, revelando a realidade do mundo na dinâmica das relações sociais produzidas.

Nosso tempo atual, cronologicamente assinalado como o século XXI, se apresenta perturbadoramente marcado como um tempo paradoxal.

A era da acelerada e vertiginosa transformação tecnológica, do domínio cósmico e da produção de saberes que redimensionam a vida também tem sido pródiga na multiplicação das desigualdades que vêm dilacerando a existência na instituição, cada vez mais crescente, de novos e sutis mecanismos de exclusão social e negação das diferenças e capacidades humanas.

Neste cenário mágico e desorientador, as temáticas envolvendo a sexualidade também se apresentam de forma ambígua. Ora se apresentam como herdeiras das tradições e

¹⁸ A citada Conferência foi realizada em Salamanca, na Espanha, no período de 7 a 10.06 de 1994 e aprovada por aclamação no último dia do evento.

temores de uma ética sexual preconceituosa e excludente, ora surgem palpitantes e em conformidade com “as boas novas” de um tempo, um sistema ou um movimento, transfiguradas em discursos e ações voluntaristas, que pouco têm contribuído para que possamos compreendê-la [...] *como uma dimensão ontológica essencialmente humana* (NUNES, 2001, p. 40), lembrando que em sua natureza subjetiva estão contidos os códigos de exigência ética, social e política marcados pela lógica e as contradições dos dispositivos de poder que a engendram. Poder este que, na visão de Foucault (1993), transcende as esferas de natureza “jurídico-discursiva”, ou seja, não se caracterizam como de exclusividade do Estado e da Lei, mas se pulverizam na rede de relações que perpassa as unidades individuais e as estratificações sociais,

[...] porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. (Ibid., p. 89).

Portanto, quer se identifique os modelos ou instituições em que se apóie, suas instâncias de dominação ou sua representatividade legal, a lógica do poder se define e se aplica numa relação binária dominante-dominado; em sua forma jurídica – aquele que conhece, que decide e determina – e, em sua unidade individual – aquele que obedece, que “é sujeito”, o dominado; ou seja, [...] *poder legislador de um lado, e sujeito obediente do outro. (Idem., p. 82).*

O poder não deve, então, ser compreendido a partir de um alvo determinado, como advindo do Estado e da Lei – para Foucault, formas terminais de poder – mas, como uma correlação de forças, resultado das desigualdades existentes na sociedade, que se estabelecem e se multiplicam em estratégias obscuras de controle e moralização, através de dispositivos que expressam o sistema de regras na qual se apóia uma determinada estrutura econômica, social e política.

O dispositivo compreende

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, temos o dito e o não dito que são os elementos do dispositivo.

O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre os elementos (FOUCAULT, 1995, p. 244).

O “dito” caracteriza-se como o arcabouço teórico que sustenta as práticas discursivas, o saber produzido, ao passo que o “não dito” se circunscreve às instituições que regulamentam, controlam e mantém o controle. O “dito” e o “não dito” dão materialidade ao dispositivo, [...] *normalizando a vida do indivíduo e conseqüentemente de todo o corpo social, construindo o cidadão necessário a ela.* (BONATO, 1996, p. 26).

Nesta ótica, a sexualidade, entendida como um dispositivo, atua como um dos mais eficazes meios de controle sobre o sujeito e a sociedade. Como dispositivo, estrutura-se com base num conjunto de sistemas, regras e estratégias complexas construídas numa determinada sociedade, veiculando e produzindo um poder normalizador sobre o corpo.

É na perspectiva do disciplinamento dos corpos que o Ocidente cristão investe e instaura um dispositivo geral de sexualidade, incitando uma multiplicidade de discursos, leis e normas que regulam e estabelecem padrões de comportamento aceitáveis como ideais para o indivíduo e a sociedade.

A partir do século XVII, com o desenvolvimento do capitalismo e a ascensão da classe burguesa, o discurso unitário do sexo adquiriu formas diferenciadas de representatividade, assumindo os enunciados e proposições das ciências emergentes.

O mecanismo da confissão, redentor do discurso pautado nos pecados da carne, ampliou-se numa rede discursiva e científica, estendendo seu domínio ao campo de atuação das ciências médicas, pedagógicas e sociais, instâncias disseminadoras dos novos saberes e das regras que os regem.

O estabelecimento de quatro grandes estratégias geradoras dos dispositivos de saber e poder sobre o sexo – histerização do corpo da mulher; pedagogização do sexo da criança; socialização das condutas de procriação e psiquiatrização do prazer perverso, confirmam a eficácia e coerência das novas idéias, definindo as relações com base num sistema de alianças controlado pela economia, tendo a família como [...] *foco permanente de incitação à sexualidade* (FOUCAULT, *Op. Cit.*, p. 103) e as ciências médicas e humanas, legítimas representantes da racionalidade moderna, produzindo os discursos de uma sexualidade regulada, disciplinada e valorizada como segredo.

No final do século XIX, o organicismo predominante nos programas eugenistas coordenados pela medicina orientam na instituição de novas técnicas de controle do corpo. Este projeto, cujos objetivos visavam ao controle político de organização social, tinha, como ponto de partida, o indivíduo em seu ambiente mais restrito: a família. Foi na família que a proposta higienista atuou, através de normas reguladoras do comportamento para todos os seus membros, independente de gênero e idade, modificando velhos hábitos e imprimindo os princípios indispensáveis à formação de um cidadão saudável e produtivo.

Assim, sob a dependência da orientação de especialistas, à família coube a responsabilidade de zelar e coibir as práticas que pudessem ameaçar a saúde ou produzir comportamentos anormais, próprios dos pervertidos, comprometendo sua descendência. A criança, em especial, passou a ser o alvo principal no combate às sexualidades desviantes. O onanismo passou a ser concebido como uma séria patologia de comprometimento não só da saúde individual, mas também do corpo social e a vigilância acirrada da família, dos médicos e pedagogos não deram trégua à infância amedrontada, como se pode comprovar:

Os pedagogos e os médicos combateram, realmente, o onanismo das crianças como uma epidemia a ser extinta. De fato, ao longo dessa campanha secular, que mobilizou o mundo adulto em torno do sexo das crianças, tratou-se de apoiá-las nesses prazeres tênues, de constituí-los em segredos (ou seja de obrigá-los a esconderem-se para poder descobri-los, procurar-lhes as fontes, segui-los das origens até os efeitos, cercar tudo o que pudesse induzi-los ou somente permiti-los; em todo canto onde houvesse o risco de se manifestarem, foram instalados dispositivos de vigilância, estabelecidas armadilhas para forçar confissões, impostos discursos inesgotáveis e corretivos; foram alertados os pais e os educadores, sendo entre eles semeada a suspeita de que todas as crianças eram culpadas e o medo de que eles próprios viriam a ser considerados culpados caso não desconfiassem suficientemente: tiveram de permanecer vigilantes diante desse perigo recorrente, foi prescrita a sua conduta e recodificada a pedagogia; e implantadas sobre o espaço familiar as bases de todo um regime médico-sexual. (FOUCAULT, Op. Cit., p. 42-43)

Sob os auspícios da teoria da degenerescência, o fantasma da hereditariedade ameaçadora e perversa, ao estabelecer relações entre os fatores orgânicos e as causas de anomalias, incitou a proliferação de discursos normativos acerca do sexo.

Foi nesse contexto que surgiram inúmeras prescrições restritivas aos relacionamentos sexuais, dentre elas a consangüinidade, capaz de comprometer a descendência sadia e perfeita. Com base nesta idéia, as investigações científicas de alguns teóricos do início do século XX (Tredgold, 1909; Fernal, 1912; Goddard, 1914; Pintner, 1933;

Cattell, 1936)¹⁹, apresentaram um quadro fatalista e alarmante da deficiência mental, propondo medidas reclusivas, segregadoras e preconceituosas, quanto ao tratamento dessas pessoas por julgá-las imorais, descontroladas e excessivamente concupiscentes. A indicação de isolamento social em asilos ou hospitais, bem como a prática da esterilização, foram proposições amparadas pelo pensamento científico como forma de livrar a família e a sociedade do fardo e constrangimento do convívio com tais essas pessoas, garantindo, ainda, a preservação da espécie.

Para Pintner,

Posto que a oligofrenia é incurável [...] os únicos recursos que temos são a educação, a segregação e a esterilização. A educação [...] para que se tornem menos perigosos e inúteis para a comunidade. A segregação da comunidade é prudente porque assim se reduzem as probabilidades de procriação de novos oligofrênicos. É particularmente necessário separar da comunidade as oligofrênicas que estiverem em idade de engravidar. A esterilização é outro meio de evitar um maior incremento da natalidade de oligofrênicos. (Apud PESSOTTI, p. 189).

O fatalismo e a negatividade destas idéias influenciaram, sobremaneira, as concepções dominantes na educação especial, onde o determinismo biológico e o protecionismo justificaram as práticas segregadoras. Ao conceber a deficiência mental como o resultado de disfunções patológicas degenerativas, as teorias organicistas contribuíram para fortalecer os atributos de desvantagem e o mito da incapacidade da pessoa com deficiência.

Para Foucault (*Op. Cit.*), a eugenia funciona como um dispositivo de controle social, regulando os processos naturais da vida e depurando a existência através de mecanismos reguladores da saúde reprodutiva, da manutenção do corpo saudável, da ampliação da expectativa de vida útil e produtiva. Ao conceber a deficiência como anormalidade, no discurso eugênico subjaz a idéia imediata da desvantagem e do prejuízo extensivo à vida social e às interações que o indivíduo que a apresenta faz com seu meio, legitimando outro dispositivo de poder que se institui através da norma, como regulação das

¹⁹ Refere-se as seguintes obras: TREDGOLD, A.F. *Mental deficiency (amentia)*. 4ª ed. Nova York: Wood. 1922, cit. por Pintner (1933). FERNAL, W.E. Conferência sobre *O fardo da deficiência mental, sinônimo de impotência humana e uma das maiores fontes da miséria e da degradação humana*. 1912 apud Perron (1971). GODDARD, H.H. *The Kallikak family*. Nova York: Macmillan. 1914. PINTNER, R. El niño deficiente mental u oligofrenico In C. MURCHISON, *Manual de psicología del niño*. Barcelona: Francisco Seix. 1955. CATTELL, R.B. Is national intelligence declining? *Eugenics Review*. 1936, XXVIII, 181-203. Apud: PESSOTTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP. 1984. p. 186.

práticas de ação, disciplinando o corpo para a produção eficiente e dócil em suas instâncias coercitivas: a escola, a clínica, a fábrica e a família.

A modelação dos corpos físicos modela também o corpo social, determinando o lugar e a função de cada um. Assim se justifica uma hierarquia classificatória, que na sociedade corresponde à divisão de classes e à conseqüente classificação das pessoas, dos grupos e fenômenos, personificando o preconceito através do estereótipo, como afirma Amaral:

Nosso universo vivencial está superlotado de estereótipos. Se “puxarmos” pela memória encontraremos vários deles presentes em nosso cotidiano: negros: judeus, homossexuais, prostitutas, loucos... Alguns programas de televisão, inclusive, sobrevivem graças à exploração (tantas vezes até grosseira) desses estereótipos – tornando-os cada vez mais familiares ao público e, por uma distorção perceptiva acumulada, até “naturais”. (1998, p. 18).

É Foucault, novamente, quem alerta para o esforço eugênico de purificação racial, através da instituição de mecanismos reguladores que atingem a sexualidade. As orientações médicas e higiênicas de controle social sobre as práticas sexuais, o desaconselhamento de uniões intraparentais e as possíveis anomalias consanguíneas, degenerativas e hereditárias físicas e psíquicas, fortalecem a moral sexual castradora e punitiva, de exaltação da castidade e temperança do sexo, embrutecendo as relações e se instalando como ideologia através de estratégias médico-pedagógicas nas abordagens institucionais da educação sexual higiênica, genital e quantitativa.

CAPÍTULO II

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Não há em sexualidade algo que deva ser transmitido, mas sim, algo que precisa ser construído, elaborado em cada sujeito. A marca de uma educação autoritária é sempre transmitir. Sobre tudo em sexualidade, essa marca precisa ser desfeita, se quisermos que se faça uma educação para a liberdade.

(Naumi Vasconcelos)

A educação especial brasileira, nesta última década, tem pautado suas ações em pressupostos e valores democráticos que buscam o reconhecimento e a promoção da cidadania plena da pessoa com deficiência, reafirmando o princípio incontestável de que “*todos têm direito à educação*”, de acordo com o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Dentre as medidas educacionais adotadas para a viabilização desta prerrogativa, há que se destacar a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB¹ que, ao dedicar um capítulo a educação especial, ao menos sob os aspectos legais, vem contribuir para o fortalecimento das políticas integradoras de educação especial e o combate aos ideais assistenciais e segregacionistas ainda presentes na educação brasileira.

A história da educação especial no Brasil reflete, na prática, a realidade e o ritmo do fazer pedagógico, cujas ações, ao longo do tempo, não têm apresentado [...] *uma substancial melhora na forma de conceber e tratar os indivíduos que não se encaixam nos chamados padrões de normalidade*. (BIANCHETTI, 1998, p. 15).

¹ Lei nº 9.394 de 20.10.96.

Historicamente, a criação de serviços para o atendimento de portadores de deficiência, no Brasil, tem ocorrido, quase sempre, pela iniciativa privada, através da organização de associações e ou entidades filantrópicas ou, quando pelo poder público, pela intermediação ou pressão da sociedade civil, revelando o descompromisso do Estado para com a educação desses indivíduos.

A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (hoje, Instituto Benjamin Constant) e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos), ambos no Rio de Janeiro, que ocorreu pela influência de pessoas ligadas ao Governo Imperial, seguida da criação de pavilhões especiais para o “tratamento” de deficientes mentais em hospitais psiquiátricos (Hospital Psiquiátrico da Bahia, hoje, Hospital Juliano Moreira; Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II) comprovam que os ideais que marcaram essas primeiras iniciativas baseiam-se numa visão de exclusão social da pessoa com deficiência, consolidada pela proliferação de instituições especializadas privadas, visão que ainda permaneceu em evidência até a década de 70. (BUENO, 1993).

O surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque em toda a história, tanto pela influência que elas exercerão em termos de política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos. (Ibid, p. 88).

As iniciativas adotadas no Brasil Imperial foram marcadas pelo entusiasmo de parte da elite intelectual brasileira ansiosa por difundir no país o ideário liberal predominante no continente europeu, de onde provinham após concluídos seus estudos.

Esse espírito renovador, pautado nos preceitos da ciência moderna desenrolou-se no lastro desenvolvimentista das sociedades capitalistas, expressando-se e impulsionando os rumos da educação brasileira.

As décadas finais do Império caracterizam um período de expansão industrial geradora de novas necessidades, exigindo a reorganização do estado, fato consolidado com a República que possibilitou, dentre outras medidas, a expansão do sistema educacional, com implicações na educação especial.

No auge da influência do pensamento liberal no Brasil, a concepção vigente acerca das causas da deficiência tinham como postulado o organicismo radical, justificando a

segregação com base na noção de incurabilidade, desenvolvida pelas teorias da hereditariedade e degenerescência humana.

A dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro, instituída na Constituição da República de 1881 favoreceu o surgimento do atendimento especializado à pessoas com deficiência em instituições privadas.

Assim, as preocupações de caráter eugenista aliadas às concepções de ordem assistencial e caritativa despertaram o interesse e a expansão do atendimento às pessoas com deficiência mental. Nota-se que a maioria dessas instituições, ligadas à ordens religiosas, se baseavam nos preceitos de uma herança educacional jesuítica, cuja pedagogia determinava uma disciplina rígida, de contenção dos desejos e negação do corpo, orientadas também pelas vertentes médico-higienistas.

No campo científico, observa-se que a tendência de se conceber a deficiência mental com base em critérios eugenistas e a recomendação do isolamento e esterilização estão relacionadas às concepções médico-higienistas que exerciam influência sobre a política educacional do início do século XX, que propunha uma educação sexual voltada à preservação da saúde e reprodução da espécie sadia, combatendo as práticas masturbatórias e as doenças sexualmente transmissíveis, com ênfase na orientação feminina para o desempenho de seu papel de esposa e mãe.

Com base nestes critérios, o isolamento e a esterilização passaram a ser concebidos como medidas preventivas, baseados na crença de que

As mulheres deficientes mentais são quase invariavelmente imorais e, em liberdade, são geralmente agentes de propagação de doenças venéreas, ou dão origem a crianças tão deficientes como elas (PESSOTTI, 1984, p. 186).

A esterilização feminina já era uma prática corrente em estados americanos e na Alemanha, conforme o relatado ainda pelo mesmo autor:

[...] como proteção contra a ameaça consolidou-se e ampliou-se a legislação de caráter eugenista, a ponto de mais de 20 estados nos E.U.A. disporem de permissão legal para a esterilização de idiotas, imbecis e violadores... nos últimos anos, de acordo com a concepção alemã de defesa eugênica da raça, alcançou uma importância crescente o problema da esterilização obrigatória do indivíduo capaz de gerar filhos sadios. (Ibid., p. 190).

A dificuldade de se estabelecer uma relação entre educação sexual e as práticas correntes na educação sexual de pessoas com deficiência possivelmente estão afetadas, conforme relatam Nunes e Silva:

[...] a dificuldade de encontrar fontes historiográficas sobre educação sexual e (...) a dificuldade de periodização da educação sexual no Brasil, dado que não há iniciativas oficiais nem uma homogeneidade na demanda por estudos desta natureza..(grifos do autor). (1999, p. 173).

Contudo, estes mesmos autores sugerem que,

A primeira experiência de uma abordagem institucional da educação sexual no Brasil esteja ligada à questão da educação da mulher, configurada na tese de Francisco Vasconcelos intitulada Educação sexual de mulheres, publicada em 1915, no Rio de Janeiro. (Ibid., p. 172).

Esta obra é orientada para a concepção médico-higienista e a moral familiar patriarcal dominante.

Bonato, corrobora desta idéia, afirmando a tentativa de implantação da educação sexual oficial nas escolas, por inspiração do movimento feminista liderado por Berta Lutz, na década de 20, [...] *tendo como objetivos principais a proteção à infância e à maternidade.* (1996, p. 100).

É neste clima de preservação da saúde, de humanização pedagógica e de homogeneização da escolaridade que Kassar aponta:

[...] as classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de sala de aula homogêneas, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária que incorporam o discurso da ortopedia², a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade. (1999, p. 23).

Este atendimento expandiu-se apenas a partir da década de 70. É, no entanto, na rede privada que a educação especial apresenta os maiores índices de atendimento, com a

² (...) *Tal concepção decorre da incorporação dos conhecimentos das ciências naturais pelas ciências humanas e da visão estritamente organicista da deficiência mental...*, conforme KASSAR, 1999. p. 22.

implantação em 1926, no Rio Grande do Sul, do Instituto Pestalozzi, primeira entidade filantrópica especializada em deficiência mental.

Em 1935, com a criação do Instituto de Cegos do Recife, seguido de outras entidades também privadas e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, em São Paulo, no ano de 1946, que a atenção à deficiência visual adquire um caráter reabilitatório, exigindo a formação de profissionais habilitados, função assumida pela própria Fundação.

No âmbito da deficiência auditiva, Bueno informa que a [...] *única indicação é a da criação do Instituto Santa Inês (Op. Cit., p. 90), no ano de 1947, em Belo Horizonte.*

A preocupação com o deficiente físico se evidencia na criação, em 1931, do Pavilhão Fernandinho Simonsen, na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Em 1956, foi criado também em São Paulo, o Instituto Nacional de Reabilitação, vinculado à Universidade de São Paulo, que viria a se tornar o primeiro centro de reabilitação do país, então, uma iniciativa pública.

O surto desenvolvimentista que caracterizou o pós-guerra produziu, no plano da educação, significativas influências quanto à organização das propostas pedagógicas, embora em nenhuma haja referência à educação sexual nas escolas.

A década de 30 configura-se como um período de intensas transformações no cenário político brasileiro com repercussões em todas as esferas da sociedade.

Às inquietudes políticas ocasionadas pela liquidação da Velha República somam-se às questões de ordem econômica que revelam um quadro social assustador.

O crescente número de desempregados no país, a crise gerada pelo “crash” da Bolsa de Valores de Nova Iorque, a falência do modelo agrário e a perspectiva aterradora de pauperização aceleram os movimentos revolucionários de combate às oligarquias, culminando com a posse de Getúlio Vargas, em 1934, como presidente da Assembléia Nacional Constituinte, que promulga uma nova Constituição.

No campo social, a nova Carta expressa um novo conceito de cidadania, ao assegurar direitos trabalhistas e reconhecer o voto feminino, além de estabelecer pela primeira vez, a competência da União em demarcar as diretrizes da educação nacional, atribuindo a responsabilidade da própria União, como dos Estados, pela organização e manutenção dos sistemas de ensino, públicos e em todos os graus, corroborando da tese já defendida em 1824 quanto ao “direito de todos”.

Em meio a este quadro buliçoso e imprevisível pulsam novas e vigorosas idéias pedagógicas surgidas no interior da então Associação Brasileira de Educação – ABE, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendendo a laicidade do ensino público, gratuito e obrigatório, a renovação pedagógica e a reformulação da política educacional.

Estava deflagrado o movimento da Escola Nova, cujas iniciativas já remontam às últimas décadas do século XIX, no interior dos movimentos burgueses desejosos da modernização social e do Estado brasileiro.

Esta Pedagogia Nova e Científica, que no Brasil sofreu forte influência do americano John Dewey³, surgiu num momento de franca susceptibilidade nacional aos imperativos culturais e econômicos, advindos do imperialismo liberal americano, após a Primeira Guerra Mundial, quando as inovações tecnológicas imprimem novos padrões de consumo de bens materiais e culturais, despertando a preocupação com a escolaridade da população.

As propostas pedagógicas inovadoras e de cunho humanitário que caracterizam o movimento escolanovista, são concebidas com base numa metodologia ativa de ensino-aprendizagem, que valoriza a iniciativa espontânea e o espírito de cooperação, através de atividades relacionadas às vivências cotidianas, apoiada nos pressupostos teóricos das Ciências Naturais e nos estudos da psicologia experimental, onde a criança ocupa o papel central no processo educacional, opondo-se à passividade, submissão e obediência da Escola Tradicional

[...] a escola nova é um laboratório de pedagogia ativa, um internato situado no campo, onde a co-educação dos sexos deu resultados intelectuais e morais incomparáveis... nela a cultura do corpo é assegurada pela ginástica natural [...] Em matéria de educação intelectual, a escola nova procura abrir a mente para uma cultura geral, à qual se une uma especialização inicialmente espontânea e, em seguida, voltada para uma profissão. Nela o ensino está baseado nos fatos e nas experiências, como também na atividade pessoal, que surge dos interesses espontâneos da criança. (MANACORDA, 1997, p. 311-312)

³ John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo liberal americano, criador da University Elementary School, junto à Universidade de Chicago, é considerado o maior intelectual da educação americana.

Foi sob a inspiração deste ideário científico e entusiástico que Maria Montessori desenvolveu, na Itália, suas experiências pedagógicas com criança deficientes, a partir do método fisiológico proposto por Seguin, assumindo um papel decisivo quanto à educabilidade do deficiente mental.

No Brasil, a herança pedagógica e a devoção quase missionária de Montessori, animaram as propostas pedagógicas voltadas à educação de crianças deficientes majoritariamente oferecidas pelas instituições privadas de caráter filantrópico, fortalecidas, a partir de 1946, com a isenção de impostos àquelas que aplicavam suas rendas em ações de cunho educacional ou de assistência social.

A omissão do estado em oferecer atendimento especializado às pessoas com deficiência foi, de alguma forma, minimizada com o oferecimento de subsídios às entidades privadas e a premente necessidade de ofertas para atender as demandas existentes, favorecendo a criação, em 1954, da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, no Rio de Janeiro, movimento que rapidamente se expandiu em rede nacional.

Somente em 1961, com a Lei nº 4.024,

[...] a legislação brasileira explicita o compromisso com a educação especial... quando [...] já existe no país uma organização considerável do atendimento ao aluno com deficiências em instituições particulares de caráter assistencial e em algumas classes especiais públicas. (KASSAR, Op. Cit., p. 27).

Cumprе destacar que o alunado predominante nas instituições de caráter filantrópico era composto, em sua maioria, por uma parcela significativa da população de baixa renda e de classe média baixa, sendo a população de maior poder aquisitivo usuária dos serviços educacionais e de reabilitação oferecidos por instituições particulares voltadas para esse fim.

Para Bueno,

... Essa distinção deixa patente que, enquanto os excepcionais de camadas populares continuavam sendo objetos da assistência e caridade públicas, passou-se a se oferecer aos excepcionais das elites serviços que garantiam seus direitos em relação à saúde e educação. (Op. Cit., p. 96).

No período que antecedeu a referida legislação, foi deflagrado em âmbito nacional uma série de campanhas que visavam a promoção da educação dos deficientes, destacando-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro - CESB⁴, em 1957, a Campanha Nacional de Educação dos Cegos - CNEC⁵ e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental – CADEME.⁶

Tais iniciativas foram propulsoras de diversas ações desencadeadas em nível nacional que resultaram na ampliação do atendimento aos deficientes, sendo inegável também os benefícios desfrutados pela rede privada de educação especial.

Em junho de 1970, a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, consubstanciou-se como uma prioridade de política educacional decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, de caráter ostensivamente tecnicista que, segundo Saviani, [...] *completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 64.* (Apud KASSAR, p. 29).

A criação deste Centro, assim como ocorreu no Império, contou com os auspícios das instituições privadas de educação especial, organizadas na defesa de seus direitos institucionais, e não mais uma mera iniciativa pessoal e isolada como antes. Cabe ressaltar, contudo, que o CENESP,

[...] foi o responsável pela elaboração do primeiro plano nacional para a Educação Especial, podendo-se nitidamente perceber nele uma tendência de privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial. (MENDES, 1995, 280).

A Lei nº 5.692/71 consolidou oficialmente o ideário liberal modernizante que atribui à educação a responsabilidade pelo progresso da sociedade, perpassada por uma visão fragmentária e alienada, já sob a influência da divisão fordista do trabalho, com ênfase em métodos e técnicas de controle produtivo e adaptativo do indivíduo, no caso, o aluno.

Esta Lei, embora imprecisa quanto ao “tratamento especial” alusivo aos alunos que dele necessitem, faz referência, em seu artigo 9º, ao alunado elegível para

⁴ Decreto nº 42.728, de 03.12.57.

⁵ Decreto nº 44.236, de 31.05.60.

⁶ Decreto nº 48.961, de 22.09.60.

encaminhamento aos serviços especializados, referindo-se como [...] *alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.* (KASSAR, *Op. Cit.*, p. 30).

Deste modo, a classe especial, originariamente criada com a finalidade de prestar atendimento aos deficientes mentais como uma alternativa de atendimento dentro das escolas regulares, subitamente, passa a acolher um contingente elevado de alunos que, por não encontrarem nas classes comuns as condições adequadas à aprendizagem, são excluídos após sucessivas reprovações ou por apresentarem comportamentos considerados indesejáveis para os rigorosos modelos disciplinares e metodológicos da época. Ainda segundo Kassar,

Pela especificação da Lei 5.692/71, é atribuída à educação especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência mental ou, em outras palavras, torna-se legítima a transformação de crianças “atrasadas” em relação à idade regular de matrícula em “deficientes mentais educáveis”. O sucesso ou fracasso dessa clientela é respaldado pelo discurso das “potencialidades” inatas e pela implementação e utilização de técnicas especializadas. (Ibid., p. 31).

Um dos pontos centrais quando se trata de discutir sexualidade e deficiência no Brasil, converge para a preocupação com o atendimento a deficiência mental junto à rede pública de ensino, decorrente da influência exercida pela psicologia na educação, inicialmente dando origem aos serviços de higiene mental e a saúde pública que culminaram na formação de serviços de inspeção médico-escolar (BUENO, *Op. Cit.*), estendendo-se às abordagens terapêutico-descompressivas que permearam os discursos sobre sexualidade a partir da década de 80.

Estas ações coincidem com o investimento em medidas de saúde pública ligadas às idéias medicalizadoras que determinaram uma série de ações no início do século, perpetuando-se na educação especial pela prevalência de concepções ligadas a deficiência mental decorrente de doenças relacionadas [...] *à sífilis, tuberculose, doenças venéreas, pobreza e a falta de higiene...*, conforme Magalhães (*Apud MENDES, Op. Cit.*, p.267).

A preocupação revelada na Lei nº 5.692/71 com a deficiência do alunado elegível para a educação especial, remete fundamentalmente às práticas segregadoras de atenção a esta população, estendidas àqueles que apresentavam atrasos na escolaridade

ampliando, desta forma, o universo de excluídos e inadaptados ao sistema educacional, configurando o fracasso ou o “não-aprender”.

A atenção com a educação sexual, embora manifesta com mais intensidade neste período, tem sua matriz ideológica estabelecida com a chegada dos primeiros colonizadores ao Brasil e a perversa imputação de códigos e valores repressivos, próprios do universo católico medieval, sobre a população indígena aqui existente, negando, desrespeitando e anulando os padrões ético-sexuais das culturas originais.

Bastante rica e fecunda, as pesquisas historiográficas existentes sobre o Brasil colonial têm contribuído para uma interpretação sobre a moralidade e costumes sexuais naquele período, revelando, no cotidiano familiar, a assimilação da moral burguesa e dos valores patriarcais como modelos consagrados no contexto urbanizado e as implicações éticas decorrentes da imposição de uma moral diferenciada, classista e discriminadora, de um lado ancorada nos fundamentos do discurso teológico e, de outro, manifesta em rituais e práticas incitadoras da violência incidente, especialmente sobre a população pobre e negra.

No Brasil, o último quartel do século XIX, caracterizou-se como um período de maciço investimento em políticas higienistas influenciadas pelas concepções médico-biológicas européias, iniciando pela família na definição dos papéis sexuais e na determinação dos comportamentos adequados às normas e valores da burguesia nascente.

A escola constituiu o cenário ideal para a implantação de uma visão disciplinadora e normalizadora do corpo e sua função não deveria se restringir apenas às atividades de ordem acadêmica mas sim, comprometer-se com a formação moral, física e intelectual do cidadão patriota e trabalhador. A escola, funcionando em regime de internato, deveria ocupar-se, portanto, em combater o ócio, a preguiça e o isolamento através de atividades pedagógicas planejadas e controladas com vistas a promover a saúde física e mental do futuro cidadão.

De acordo com Bonato,

[...] As crianças deveriam permanecer internadas, só saindo nas férias e quando terminassem a educação. O colégio era um lugar destinado e adaptado à educação higiênica do aluno – a educação física, a educação moral, a educação intelectual e a educação sexual da criança eram especialmente o foco de atenção no ambiente colegial. A educação física, por exemplo, aconselhada por médicos e pedagogos, representava o enquadramento disciplinar do corpo. Corpo disciplinado, e contido,

sociedade disciplinada e contida. Os pais também eram orientados para não se contrapor ao sistema de educação recebidos pelos filhos. (Op. Cit., p. 82).

Ainda neste período, e estendendo-se até a metade do século XX, os internatos vão gradativamente cedendo espaço para as escolas que passaram a funcionar em regime de externato, embora muitas ainda ministrassem educação diferenciada por gênero, com predominância das escolas para meninos.

No final do século XIX, a co-educação dos sexos passou a ser motivo de atenção e embates políticos calorosos entre os intelectuais e políticos brasileiros, derivando recomendações sexistas, além de classistas, para o funcionamento das escolas mistas.

Ainda segundo Bonato, Rui Barbosa, em seus pareceres educacionais quanto à organização pedagógica nas escolas, recomendava que [...] *as escolas elementares e médias que o governo declarar mistas, receberão indiferentemente alunos de um ou outro sexo, não maiores de onze anos. (Ibid., p. 94).* Manifestando a preocupação com a composição do corpo docente para as referidas escolas, observa que [...] *as escolas mistas, bem como os jardins de crianças e as escolas do sexo feminino, serão exclusivamente dirigidas por pessoa deste sexo (Idem, p. 94),* enquanto os infantes estiverem em formação, uma clara alusão à idéia da tolerância “natural” feminina para lidar com crianças e ao cunho moral estabelecido e já incorporado pela burguesia feminina, asséptica, sexista e protetora, predominante nos quadros do magistério.

Para Nunes,

[...] a questão da sexualidade era portanto uma questão médica. Nisto acentuamos as contribuições de Foucault, que afirma ter a modernidade usurpado da religião o controle simbólico e institucional da sexualidade, não como forma de novas significações ou libertação mas sim com novos tentáculos de dominação, controle e discriminação. (1996, p 122).

Foi na década de 70, mais precisamente com a Lei nº 5.692/71 que a Orientação Educacional passou a se tornar obrigatória nas escolas, ficando este profissional com a responsabilidade, entre outras, de lidar com as questões relacionadas à sexualidade em âmbito escolar.

Em 1974, no Parecer nº 2.264/74 do Conselho Federal de Educação, a educação sexual é mencionada

[...] como um objetivo a ser desenvolvido nos programas de Educação de Saúde para o 2º Grau. Portanto, falar ou não falar sobre sexualidade ou desenvolver um trabalho de orientação sexual, ficava a cargo, principalmente, dos “especialistas” da educação e da saúde.(BONATO, *Op. Cit.*, 105).

Em sua tese de doutoramento, Nunes relata que

[...] Em 1976, no 4º Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, realizado em São Paulo, foram inscritos mais de 50 trabalhos relatando experiências com educação sexual em escolas brasileiras. 15 estados da Federação estavam ali representados apontando alguma iniciativa no campo da discussão sobre sexualidade e educação. (NUNES, *Op. Cit.*, p. 125).

No Brasil, os anos 70 foram marcados pelo silenciamento político e estéril resultante do regime ditatorial imposto aos países, dificultando a proposição de projetos e debates públicos acerca dos dispositivos curriculares oficiais que submetiam a educação sexual a noções descritivas e funcionais do corpo. Isto, contudo, não impediu o desenvolvimento de inúmeras experiências, embora isoladas, certamente influenciadas pelas mudanças decorrentes dos movimentos de libertação feminina e a tão propagada revolução sexual em voga nos Estados Unidos e na Europa.

Não há como negar a influência das concepções orgânicas nos discursos sobre sexualidade presentes nas propostas educacionais brasileiras reforçadas por uma moral sexual procriativa, disciplinadora e de cunho positivista.

A sexualidade, como temática educacional escolar, tem se apresentado na maior parte das iniciativas, transfigurada em códigos moralizantes de natureza coercitiva e desprovida de sua dimensão ontológica; a educação sexual visível e permitida nos ambientes escolares tem se prestado a um esquadrinhamento frio e mecanizado do corpo ou exaltada em abordagens híbridas e voluntaristas de aconselhamento psicológico a pais, alunos e professores, sem questionar os valores e princípios morais nas quais se sustentam.

No final da década de 70, sob a influência dos movimentos sociais, notadamente as lutas feministas e o poder coercitivo da mídia, novos comportamentos e idéias

provocaram rupturas significativas nas formas de relacionamento sexual exigindo, por parte das escolas, a revisão dos discursos normativos nas quais se apoiavam.

A partir de 1979, com a abertura política do país e o fim da censura à imprensa, às artes e aos programas curriculares, novas perspectivas surgiram no campo da sexualidade e educação, com a diversificação dos discursos e as técnicas comunicacionais utilizadas para descomprimir a fala.

A força sedutora da publicidade aliada aos apelos sensuais regulados por uma ideologia de mercado incitaram a proliferação de discursos supostamente emancipatórios, produzindo uma abordagem confessional, casuística e padronizada, largamente utilizada em programas de televisão, novelas, revistas e manuais.

Os anos 80 e o surgimento da aids revitaliza o controle repressivo e a discriminação perversa, onde [...] *a sexualidade passou a ser veículo da morte e a idéia de “sexo seguro” substitui ao “amor livre”* (NUNES, *Ibid.*, p. 135), o ideal revolucionário da juventude das décadas de 50 e 60.

Em 1995, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a orientação sexual surge como proposta oficial na educação brasileira, tratada como tema transversal e não mais como atribuição específica do orientador educacional, mas como responsabilidade de todos e perpassando todas as áreas do conhecimento.

A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus tem se intensificado a partir da década de 70, por ser considerada importante na formação global do indivíduo. [...] A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS) entre os jovens. A princípio, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre esse assunto em casa. (BRASIL, 1997, p. 111).

A despeito da disposição política e desafiadora de suscitar a discussão oficial sobre sexualidade nos espaços escolares, orientando para o compromisso de todos os educadores, não podemos deixar de observar a ênfase repressiva e o acentuado controle institucional presente na “preocupação” com o sexo seguro manifesto na suposta “gravidez

indesejada” (por quem?) das adolescentes, permeada por uma visão negativa da sexualidade que, mais uma vez, se expressa no discurso funcional do corpo sadio, justificando a relevância destas temáticas, mesmo o documento enfatizando a importância da ampliação do discurso em suas dimensões culturais, afetivas e sociais.

Há que se destacar também que, nos anos 90, as discussões sobre sexualidade no Brasil têm se revelado como um dos mais instigantes temas investigativos, resultando já numa produção acadêmica e editorial relevante, ampliando o universo teórico para compreensão desta área a partir de novos enfoques e perspectivas de análise.

No âmbito da educação especial, a partir da década de 80, os movimentos sociais em favor dos direitos fundamentais impulsionaram a definição de políticas integradoras de educação especial, reafirmando os princípios norteadores da educação democrática que visa a consciência e o exercício da cidadania, de todas as pessoas, indiscriminadamente.

Ainda em 1980, o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes deflagrou uma série de movimentos para organização de entidades representativas das várias categorias de deficiência engajadas na defesa e garantia de direitos.

Em 1986, a criação da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE⁷, firmou o compromisso do Governo Federal na instituição de mecanismos que oportunizem a inserção social da pessoa com deficiência.

Com a Constituição Federal de 1988, a pessoa com deficiência passou a ter direitos assegurados pois, nos ideais de [...] *uma sociedade livre, justa e solidária*,⁸ (MEC, 1988, p.7), estão implícitos os princípios de convivência com a diversidade, decorrentes da luta travada pela sociedade civil pelo reconhecimento dos direitos individuais e sociais.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente⁹, no § 1º do Artigo 11 determina que [...] *A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado, sendo que*, no Artigo 5º, estão expressos os ordenamentos combativos à exclusão e à violação de sua integridade.

⁷ Decreto nº 93.481, de 29.10.86.

⁸ Artigo 3º, I da Constituição da República Federativa do Brasil.

⁹ Lei nº 8.069, de 13.07.90.

Nenhuma criança ou adolescente *será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.* (grifo meu). (ECA, [s/d], p. 20).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece alguns avanços na política de educação escolar, embora seja motivo de maior objetividade e explicitação a utilização de termos como *preferencialmente* e *portadores*, terminologias que parecem ainda carregadas de ambigüidades e imprecisões conceituais, conforme o sugerido por Minto:

[...] *causa preocupação o uso dos termos portadores e preferencialmente. Portador traz implícita a idéia de carregar algo que, por ser “especial”, não cabe no “lugar comum”. Pode reforçar a idéia de excluir o diferente ao pressupor uma “falta” que, talvez, exceda em muito a dimensão dela própria. Por exemplo, é como se quando houvesse pane ou restrição de uma função humana – visão, movimento, audição, diferença no ritmo de apreensão de conhecimentos etc. - faltasse também um “atributo essencial da normalidade”. Preferencialmente pode ser o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem “dá primazia a” já tem arbitrada legalmente a porta da exceção.* (grifos do autor). 2000, p. 9).

Em 1999 e 2000, foi lançada a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência consolidando as normas de proteção e outras ações normativas que expressam o esforço permanente na instituição de medidas combativas à exclusão social e exaltem o princípio da dignidade humana como um valor a ser cultivado.¹⁰

Na prática, contudo, embora a implantação de modelos educacionais integradores venham apresentando resultados positivos do ponto de vista do convívio social, no que compete ao desempenho acadêmico, as dificuldades e necessidades de recursos especiais têm desafiado a escola a repensar sua organização e seu fazer pedagógico, buscando referenciais teórico-práticos que favoreçam a aprendizagem, acesso que vem sendo facilitado, em muitos casos, pela adoção de propostas curriculares que levam em conta a diversidade e contribuem para a formação de novas mentalidades, apesar dos sistemas de ensino vigentes que precisam, urgentemente, de reformulação.

Entretanto, ainda observa-se que, para a escola, a questão pedagógica tem estado centrada, fundamentalmente, nos aspectos acadêmicos da educação, com ênfase nos

¹⁰ Decreto nº 3.298/99; Portaria MEC nº 679/99; Lei nº 10.098/00.

conteúdos e conhecimentos transmitidos formalmente, desconsiderando, na maior parte das vezes, sua função política e social.

Dentre os muitos aspectos que deixam de ser abordados no ambiente escolar, ou quando o são acontecem de forma dissimulada e superficial, as questões relativas a sexualidade talvez se configurem como as que se revestem de maiores preconceitos e discriminação, especialmente quando envolvem a pessoa com deficiência.

Para os professores, lidar com a sexualidade de seus alunos e suas deficiências não é tarefa fácil já que, de um modo geral, falta-lhes clareza tanto de seu papel quanto ao das próprias escolas que, em sua maioria, não têm uma proposta de ação clara e objetiva que possa auxiliá-los nestas questões, aliada a cristalização de conceitos, especialmente ético-morais, presentes na educação brasileira.

De modo geral, percebe-se que as ações dos professores, ao tratar da sexualidade, ainda se baseiam em modelos de educação sexual que variam do normativo-institucional, ou seja, a práxis educativa ora tende a enfatizar a sexualidade a partir de seus componentes fisiológicos, através de orientações de caráter informativo e técnicas higienistas, ao terapêutico-descompressivo, isto é, ora enfatiza a ação terapêutica através da utilização de mecanismos de controle emocional, como a descompressão da fala. Somam-se a estas, a abordagem normativo-institucional, herdeira das tradições culturais patriarcais e sua moral genital e procriativa, e a visão consumista-quantitativa, disseminadora das relações impessoais e alienadas, na qual a sexualidade é mera mercadoria. Apoiadas em idéias positivistas todas acentuam o caráter de funcionalidade da sexualidade, desvinculando-a de sua essência política e social.

A escola, tal qual outras instituições da sociedade moderna, tornou-se uma ferramenta de dominação e controle ideológico. Assim, a formulação dos discursos ainda está muito longe de uma intervenção ética, política e histórica no que diz respeito a educação sexual.

O que se percebe é uma intensa confusão entre liberação de costumes e emancipação sexual. Por emancipação sexual entende-se a determinação política, crítica e científica frente a sexualidade e suas múltiplas expressões, tributária do sentido maior da existência humana, a capacidade de amar e de ser amado. Nesta perspectiva, uma ampla e profunda articulação pedagógica precisa ser edificada, exigindo esforço e responsabilidade

conjunta entre a escola e a família para assumirem este compromisso. Falar de e sobre sexo, discutir seus limites e aplicar técnicas informativas é o máximo que se consegue fazer nos espaços institucionais sem, contudo, perceber-se nestas práticas a lógica do poder que, nas sociedades capitalistas, equivale à exploração e ao domínio de um indivíduo sobre o outro. Segundo Foucault, [...] *o poder sobre o sexo se exerceria do mesmo modo a todos os níveis*. (1993, p. 81). Os educadores, ao utilizar na escola os procedimentos e rituais da lei, da interdição e da censura tornam-se instrumentos de reprodução da moral sexual vigente, regulada por injunções legais e econômicas.

Tais valores incorporados têm sua base de sustentação atrelada aos valores da ética cristã, impregnando a sexualidade de significados maniqueístas, onde a visão do bem e do mal, do certo e do errado determina a forma de organização e controle.

Outro aspecto que parece relevante destacar, quando se trata de discutir sexualidade e deficiência, diz respeito à dificuldade ainda existente, tanto por parte das famílias, da escola e da sociedade em geral, em realmente acreditar nas possibilidades de superação do estigma da incapacidade e do descrédito que recai sobre aquele que tem uma deficiência.

Isto implica, necessariamente, em buscar compreender a construção social da sexualidade e as formas de tratamento impostas a essas pessoas ao longo de sua trajetória.

Este é um grande desafio. Acreditar que a transformação inicia a partir do compromisso político assumido.

Sabe-se que a escola, muitas vezes, tem se omitido no combate à discriminação e ao preconceito, expropriando o conhecimento e imprimindo nas novas gerações os códigos e valores de uma sexualidade individualista, genital e enfadonha, reforçando a prevalência de relações sociais competitivas e hierarquizadas. Porém, o espaço da resistência é o mesmo da contradição, que também abriga o saber militante e a luta solidária, configuradas em proposituras de defesa da vida, seja de que forma e em que condições se manifeste, entendendo que a sexualidade é uma expressão única e genuinamente humana, portanto, comum a todas as pessoas, inquestionavelmente.

1. Sexualidade e deficiência: a trajetória catarinense

Documentos oficiais¹¹ indicam que a preocupação com o atendimento especializado à pessoa com deficiência, em Santa Catarina, tem início com a mobilização paralela, porém dissociada, dos segmentos públicos e privados, entre os anos de 1954 e 1955.

Em 1954, o Estado recebe a visita do Professor João Barros Júnior, técnico de educação do Ministério da Educação e Cultura, a serviço do Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos – INSM, do Rio de Janeiro, cuja incumbência era a de divulgar, além das experiências do instituto, um curso para formação de professores de ensino primário para deficientes da audição e da fala. Em 1957, após a conclusão do curso, foi realizado pelos professores especializados, o primeiro levantamento do número de crianças deficientes da áudio-comunicação nos municípios de Florianópolis, Brusque e Blumenau, como subsídio à criação de serviços na esfera governamental.

Em 1956 foi fundada a primeira APAE do Estado, no município de Brusque, iniciativa de caráter filantrópico e assistencial, já sob a influência do movimento iniciado nos Estados Unidos com a criação da National Association for Retarded Children, concebida com o objetivo de prestar assistência integral à crianças excepcionais.

Em 2 de maio de 1957, tem início o atendimento da pessoa deficiente na primeira classe especial da rede pública, no então Grupo Escolar Dias Velho, no município de Florianópolis, atendendo crianças deficientes de 7 a 14 anos.

Em 6 de dezembro de 1958, através da Lei nº 1.929, foi instituído o ensino emendativo, para crianças e adolescentes incapacitados de freqüentar escolas de ensino comum.

Em maio de 1962, deu-se início ao atendimento de portadores de deficiência mental na primeira escola especial pública, também no município de Florianópolis.

Ainda em 1962, com a criação da Divisão de Ensino Especial da Secretaria da Educação, novas perspectivas se apresentaram para a pessoa com deficiência, cujos atendimentos se estenderam também aos deficientes visuais, através da implantação do ensino supletivo, bem como pela cedência de professores e provisão material às escolas de educação

¹¹ Revisão documental realizada na Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE.

especial do Estado que, na ocasião, eram compostas pela Escola para Excepcionais de Florianópolis, as classes especiais para surdos de Florianópolis, Brusque e Blumenau, a Escola para Surdos de Florianópolis e o Instituto Santa Inês, de Brusque.

Em 26 de agosto de 1964, foi fundada a APAE de Florianópolis, funcionando em regime de cooperação mútua com a Escola para Excepcionais.

Em 6 de maio de 1968, através da Lei nº 4.156, foi criada a Fundação Catarinense de Educação Especial, instituição de caráter beneficente, instrutivo e científico, dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, vinculada à Secretaria de Estado da Educação e localizada no município de São José, que tem como atribuições a definição, coordenação e execução da política de educação especial no Estado, mediante o desenvolvimento de ações de prevenção, educação, reabilitação e integração da pessoa com deficiência, promovendo permanentemente programas de capacitação dos profissionais atuantes no sistema regular e especial de ensino, além de desenvolver estudos, pesquisas tecnológicas e metodológicas em educação especial.

Em Santa Catarina,

As iniciativas de atendimento à pessoa portadora de deficiência, nesse período, assumem caráter assistencial e terapêutico, baseado nas vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica, pois entendia-se que essa clientela necessitava mais de tratamento que de educação. A preocupação dos profissionais atuantes nessa área estava voltada para o diagnóstico da deficiência a partir da aplicação de testes padronizados, resultando assim num processo de classificação que serviria de base antes para uma ação terapêutica que para uma ação educacional. (SANTA CATARINA, 2002, p. 29-30).

A prática pedagógica, nesse contexto, ainda sob a influência do ideário escolanovista buscava superar a rigidez intelectualista que caracterizou o ensino tradicional, adotando o princípio da educação integral como imperiosa necessidade de desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo.

As preocupações com as questões relacionadas à sexualidade, conforme depoimentos informais de profissionais atuantes na época, tal qual o tratamento em geral adotado nas classes comuns, relacionavam-se a técnicas de orientação higiênica e moral, quase sempre de caráter sexista, com ênfase nos cuidados com a saúde, especialmente a feminina, e aconselhamentos atitudinais.

Na década de 70, o movimento expansionista dos serviços de educação especial na rede regular, ampliado com a criação de salas de multimeios¹² para os deficientes sensoriais, exigiu uma reorganização curricular com procedimentos pedagógicos dirigidos e funcionais, enfatizando os exercícios psicomotores e de prontidão para a escrita e leitura, apoiados em abordagens tecnicistas.

De acordo com a pesquisa “Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina” no período de 1988 a 1997,

[...] é possível verificar que, embora essas iniciativas de criação de serviços de educação especial buscassem consolidar uma política nacional de normalização e integração da pessoa portadora de deficiência, as estratégias utilizadas e a metodologia técnica de atendimento refletiam claramente a mesma concepção de deficiência centrada nas limitações do indivíduo. Nesse período, a prática pedagógica predominante, ecoando ideais positivistas, referendava ações tecnicistas, fundamentada na abordagem pedagógica que privilegiava a memorização, a repetição e o treinamento. (SANTA CATARINA, Op. Cit., p. 36).

Assim, as temáticas relacionadas à sexualidade no âmbito dos serviços especializados da rede regular de ensino, constituem-se como unidades de ensino desenvolvidas em disciplinas específicas, como Ciências, Educação Religiosa ou Educação Moral e Cívica, ou articuladas a um tema básico, em geral, àqueles relacionados a hábitos, atitudes e atividades de vida diária, como higiene, alimentação, vestuário, segurança.

É importante destacar que a década de 70, no que diz respeito à educação sexual no Brasil, se apresenta como um período de promissoras iniciativas institucionais, embora profundamente concebidas em modelos hegemônicos e restritivos da sexualidade, muitas vezes expressos em abordagens voluntaristas e prescritivas.

Os anos 80 refletem, tanto no âmbito da educação especial em Santa Catarina, quanto na educação sexual no Brasil, os avanços decorrentes da abertura política com o engajamento da sociedade civil nos mais diversificados movimentos de emancipação e exigência de direitos sociais, com significativos avanços para a pessoa com deficiência a partir

¹² Salas de estabelecimento do ensino regular equipadas com recursos didáticos especiais destinadas ao atendimento de alunos deficientes sensoriais, a partir de zero (0) ano de idade, que recebem complementação do currículo desenvolvido na sala de aula e treinamento em áreas específicas de cada deficiência, através de professor habilitado *Apud* SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. *Educação especial em Santa Catarina*: coleta 83. São José:FCEE, 1983. p. 12-13.

da luta pela ruptura com os modelos segregadores e propostas de políticas integradoras de educação especial.

Para a educação especial, novos rumos e desafios foram lançados a partir da Carta dos Anos 80¹³, preconizando que,

[...] é o objetivo de todas as nações reduzir a ocorrência de deficiências e desenvolver sociedades que explicitem os direitos das pessoas portadoras de limitações e aceitem a sua participação plena. (SANTA CATARINA, Op. Cit., p. 37-38).

É na perspectiva da efetiva adoção de uma política de integração que, em 1987, após a constatação do elevado número de crianças de 7 a 14 anos sem escolarização, a Secretaria de Estado da Educação e a FCEE estabelecem o

[...] Plano para a campanha da matrícula escolar 1987-1991¹⁴, visando garantir a escolarização básica a toda a população dessa faixa etária, de modo a que pudessem ser superadas as dificuldades de acesso e garantida a permanência do aluno, objetivando a melhoria na qualidade de ensino e reduzindo a evasão escolar [...] Esse plano [...] garantia o acesso à matrícula no ensino regular aos alunos portadores de deficiência, e estabelecia as diretrizes de uma política de educação em Santa Catarina. (SANTA CATARINA, Op. Cit., p. 49).

Estava lançada a experiência pioneira de integração escolar de alunos com deficiência representando o esforço coletivo e a luta histórica no combate à discriminação e ao preconceito em relação à pessoa com deficiência no contexto educacional.

Nos anos 90, as propostas integracionistas foram sendo gradativamente implantadas com base nas orientações emanadas da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, evento realizado em Salamanca, na Espanha, do qual resultou o documento que recomenda a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais a ser adotado pelos países compromissados com a “Educação para Todos”, conforme o preconizado na própria Declaração.

Em 20.12.96 foi sancionada a Lei nº 9.394, depois de um longo percurso de muitas insatisfações. Com a LDB, a educação especial adquire o *status* de “modalidade de educação escolar”. Esta medida, de cunho inovador, consolida os ideais integracionistas na

¹³ Documento da Organização das Nações Unidas.

¹⁴ Portaria nº 011/87/SE.

educação especial ainda que se perceba, nas entrelinhas, algumas ambigüidades quanto ao atendimento na rede privada e o financiamento de recursos públicos, bem como as imprecisões quanto à oferta de atendimento na rede regular, aspecto já tratado com relevância em Santa Catarina nos estudos preliminares para aprofundamento da Proposta Curricular apresentada às escolas em 1998.

Em 1998, a Proposta Curricular de Santa Catarina,

[...] cujo princípio norteador sustentado nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, propõe a socialização do conhecimento (científico, erudito e universal), porque fruto da produção do homem, implicando desta forma em sua universalização. E neste prisma, a proposta assume que, ou se escolariza a todos ou não se trabalha para a socialização do conhecimento, e quando se fala de todos incluem-se os portadores de deficiência.(SANTA CATARINA, 1998, p. 65).

Na educação especial são desconhecidos projetos de educação sexual específicos nos serviços especializados. Assim, as discussões sobre sexualidade estão presentes nos programas de ensino diluídas em conteúdos semelhantes aos adotados nos currículos regulares, privilegiando os aspectos morfo-fisiológicos da constituição humana. Os conteúdos abordados, em geral, se caracterizam por informações genéricas sobre as temáticas emergentes nas escolas, revelando as preocupações relacionadas aos riscos com gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, a fisiologia do corpo, a higiene, os métodos contraceptivos, a reprodução e o desenvolvimento humano, por exemplo. Há que se destacar que a diversidade étnica e cultural do estado tem influenciado sobremaneira no tratamento desta questão, observando-se extrema rigidez moral em determinadas localidades e maior flexibilização em outras. Observa-se, contudo, uma preocupação exacerbada entre as famílias que, muitas vezes, interferem nas práticas pedagógicas impedindo, de forma autoritária e repressiva, a continuidade das propostas, sob a alegação de que “não se deve despertar aquilo que está adormecido” ou que “eles não têm controle de si”.

No estado catarinense, a educação sexual escolar tem acompanhado os mesmos limites e marcos referenciais da educação sexual no estado brasileiro, cujas iniciativas apontam para práticas centradas em modelos que variam do médico-higienista ao normativo-institucional.

A partir da década de 80, percebe-se um significativo avanço no encaminhamento de debates e estudos, organização de entidades e implantação de projetos apoiados nas mais diferentes e divergentes abordagens, alertando para a necessidade do debate crítico e aberto quanto à relevância do tema.

Em 1993, a Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, de forma pioneira, incluiu a disciplina Noções de Educação Sexual como cadeira obrigatória na primeira fase do Curso de Pedagogia.

Em 1994, passou a oferecer o Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Sexual, com um enfoque pedagógico sistematizado nas contribuições da história e da filosofia, tornando-se o primeiro curso desta natureza na América Latina, cujas monografias resultaram num vasto acervo acadêmico sobre educação sexual nas mais diferenciadas áreas do conhecimento e da atuação humana, dentre os quais três¹⁵ pesquisas envolvendo o tema deficiência. Destaca-se que, desta iniciativa institucional sistematizada pelos Professores César Nunes, Graça Soares e Sônia Melo, importantes ações vêm sendo desencadeadas através de projetos, grupos de estudos, disciplinas em cursos de formação superior e publicações, dentre as quais a inserção da educação sexual na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, decorrente da luta travada por um grupo de especialistas egressos daquele curso, liderados pela Professora Juçara Cabral. Atualmente, as temáticas sobre sexualidade constituem uma área de investigação do Mestrado em Educação e Cultura daquela Universidade.

O investimento em pesquisa e estudos em sexualidade tem contribuído para provocar instigantes reflexões quanto às concepções de sexualidade junto às escolas, especialmente na região da Grande Florianópolis, representando um avanço político na luta pela implantação da educação sexual emancipatória nas escolas brasileiras, como um compromisso ético e político de todos os educadores.

Para Soares,

¹⁵ As pesquisas referidas resultaram nos seguintes trabalhos monográficos: MOUKARZEL, Maria das Graças M. *A sexualidade da mulher e a condição deficiente: para além do estigma social*. 1997. Monografia (Especialização em Educação Sexual) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis; ARNOLD, Rosinha Meister. *Sexualidade e educação especial: olhar do educador*. 1997. Monografia (Especialização em Educação Sexual) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis; VIEIRA, Marineide Carmina S. *A sexualidade da pessoa caracterizada como deficiente: um olhar diferenciado*. 1998. Monografia (Especialização em Educação Sexual) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

A temática da sexualidade humana pela sua complexidade, faz com que nenhuma das áreas tradicionais do ensino, isoladamente, dê conta de sua abrangência. Isto indica que, a formação do educador, aqui ressaltando-se o “licenciado” e o professor oriundo dos cursos pedagógicos no 2º Grau (antigas “Escolas Normais”), necessita de uma formação explícita e consistente para que se possa implantar, em sua prática pedagógica a transversalidade. (1997, p. 13).

Em 1998, a Proposta Curricular de Santa Catarina vem corroborar desta tese, orientando para a implantação da educação sexual no cenário escolar catarinense, fundamentada nos pressupostos da abordagem histórico-cultural.

Embora com enfoques diferenciados, há muito tempo que profissionais de áreas diversas vêm defendendo o inegável direito ao conhecimento sobre si que a pessoa com deficiência deve ter, hoje ampliado para o direito a auto-determinação, princípio que deve estar implícito nas propostas de educação sexual dirigidas a essas pessoas, historicamente desqualificadas e desrespeitadas quanto aos seus sentimentos, necessidades, desejos e direitos, colocadas sempre em situações de vulnerabilidade e impedidas de ocupar um lugar estável na sociedade.

Para Gauderer,

[...] a excepcionalidade nos coloca em cheque com as nossas próprias limitações [...] nada mudou desde a época em que se segregavam os leprosos para os portadores do vírus HIV de nossos dias. Só que hoje em dia é mais sutil e passa por mecanismos de censura, ou seja, não nos é permitido falar sobre sexualidade do deficiente. (1997, p. 21).

Ainda para o autor,

[...] Quando se fala em deficiência, pensa-se quase que com exclusividade na criança, sem que se dê a devida atenção ao fato de ela um dia vir a se tornar um adolescente e um adulto. (1996, p. 2).

França Ribeiro nos diz que:

[...] a ansiedade na busca de aprender maneiras mais adequadas de atuar, não pode ser sanada apenas dando-se informações, mas sim incorporando-se o entrar em

contato com estas atitudes e em que medida repercutem para dificultar o comportar-se de forma adequada. (2001, p. 12).

Para Moreira,

[...] Geralmente as manifestações sexuais do deficiente mental constituem motivo de apreensão na família e na escola, pela falta de limites e percepção do outro [...] a não inclusão da educação sexual em programas de educação especial, contribui para a manutenção de tabus e preconceitos relativos ao deficiente mental. (1995, p. 3).

A questão que se coloca diante destas orientações é a de que a efetiva inclusão social ainda não se configura como uma realidade para a pessoa com deficiência, mormente enquanto perdurarem as formas discriminadoras de tratamento. No que compete à educação sexual, urge uma revisão ampla e radical nas propostas existentes, sob pena da continuidade das formas desiguais de relacionamento, que subtraem a capacidade humana de perceber em si e no outro a verdadeira significação da vida.

2. Breve descrição do estado da arte sobre sexualidade e deficiência no Brasil

Esta sessão tem como finalidade uma breve descrição do estado da arte das pesquisas sobre sexualidade e deficiência que, no Brasil, ainda se configura como um amplo e inexplorado campo de investigação na área da educação.

Às dificuldades iniciais de localização das fontes e acesso aos acervos bibliográficos, mesmo em tempos de internet, somam-se à inflexibilidade burocrática e ineficiência no atendimento das agências informadoras, nem sempre sensíveis aos apelos de consulta e disponíveis para a liberação de documentos.

Ciente de que o quadro teórico aqui esboçado ressona-se das contribuições de inúmeros pesquisadores, procurarei organizar um levantamento preliminar dos enfoques dominantes com base no referencial teórico-metodológico encontrado na área da educação.

Há que se considerar que, no Brasil, as investigações e pesquisas sobre sexualidade, centradas em abordagens educacionais são relativamente recentes, adquirindo maior visibilidade nas duas últimas décadas, a partir da estruturação de programas de pós-graduação em educação, há cerca de 30 anos.

A tradição investigativa dos estudos sobre este tema aponta para um predomínio inicial em abordagens clínicas, avançando gradativamente para tendências ou concepções que consideram o fenômeno educativo no campo social.

A questão problematizadora inicial lança-me ao desafio reflexivo sobre a definição do que seja educação sexual nas abordagens predominantes na história da sexualidade brasileira.

Do ponto de vista conceitual, deparo-me com divergências interpretativas entre a denominação educação sexual e orientação sexual.

Sob a influência das abordagens predominantes na área clínica, notadamente na medicina e na psicologia, pode-se observar a defesa da denominação orientação sexual como um conjunto de ações planejadas e desenvolvidas pela escola em resposta às demandas exigidas no campo da sexualidade e suas manifestações, conduzidas por profissional qualificado, através de programas informativos, de apoio, esclarecimento e orientação para a vivência da sexualidade. (NUNES e SILVA, *Op.Cit.*)

Nas abordagens antropológicas, a orientação sexual pode ser compreendida como processo de apreensão social e cultural dos papéis sexuais, determinando a identidade de gênero do indivíduo, podendo também ser desenvolvida pela escola através da discussão reflexiva e crítica acerca da produção social dos conceitos sobre sexualidade e sua natureza subjetiva, orientado para o sentido do desejo sexual.

Nas abordagens biológico-comportamentais, a orientação sexual tem como determinante da construção subjetiva do indivíduo o processo de organização cromossômica e a conseqüente caracterização psicossocial ajustada aos papéis sexuais, cabendo a escola, através de ações interventivas e enquadradoras, orientar para o desempenho dos papéis compatíveis à conformação biológica.

Já a educação sexual compreende um complexo processo de apropriação cultural, afetiva e social não resignado ao determinismo funcional do corpo, nem a ditadura moral estabelecida, recusando os reducionismos unilaterais e absolutos de conceitos e

propostas ufanistas, cabendo à escola a organização metodológica fundamentada em bases epistemológicas para desenvolvimento de ações investigativas, éticas e políticas no campo da sexualidade.

Educação sexual é poder abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre as suas interpretações culturais e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de educação sexual deixaria então de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e de moral, que não apanham a sexualidade humana naquilo que lhe pode dar significado e vivência autênticas: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor. Uma educação estética cobriria perfeitamente essa lacuna. Afinal, quando uma educação sexual conseguisse efetuar a passagem de uma motivação pornográfica da sexualidade para uma motivação em que a busca da beleza sensível fosse um estimulante mais poderoso que a obscenidade, ela já teria colocado as bases necessárias para que o indivíduo, daí por diante, resolvesse humanamente sua sexualidade. (VASCONCELOS, Apud. NUNES, 1996, p. 78).

A estruturação de um projeto desta natureza exige o comprometimento de todos os educadores envolvidos no processo e sua necessária instrumentalização para a compreensão dialética da sexualidade e a diversidade de formas de expressão ou sentidos que se manifestam nos diferentes níveis do desenvolvimento humano, especialmente na infância e na adolescência, nas mais variadas condições de vida.

Esta perspectiva é apontada por Nunes como uma abordagem emancipatória da educação sexual, cujas proposituras são enunciadas em sua tese de doutoramento e em outros estudos de sua autoria.

A abordagem da educação sexual emancipatória tem como perspectiva uma ótica humanista de valorização da vida, com iniciativas institucionais alavancadas a partir da reflexão e debate aberto e contínuo sobre o agir e o pensar humano, abrindo caminhos para os questionamentos e as possibilidades de interpretação e experiências vivificantes e responsáveis da sexualidade, ainda que sujeita aos padrões culturais estabelecidos.

Nesta dimensão, a sexualidade não se configura como um conjunto de informações descritivas e funcionais do corpo, tampouco pelo caráter doutrinário, moral e empobrecedor das culturas patriarcais.

Em nosso entendimento a sexualidade, nesta lavra epistemológica, se constitui como uma densa conexão entre a natureza subjetiva do indivíduo e o conjunto das relações sociais que o produz, ou seja, o indivíduo é a expressão viva da sociedade.

Autores como Vasconcelos (1971), Bernardi (1985), Goldemberg (1986), Nunes (1987), Guimarães (1995), Cabral (1995), Figueiró (1996), têm se empenhado na luta obstinada para ampliar a compreensão da sexualidade em seus aspectos políticos e determinações sociais, apontando para a necessária instrumentalização metodológica e a dinâmica formação de professores como premissa à desconstrução da visão fragmentária, esterilizante e alienada ainda vigente em muitas propostas de educação sexual.

Para Nunes,

[...] a sexualidade humana não está sujeita ao determinismo animal, restrita ao mundo natural. É uma esfera que passa além disso, ela contém a intencionalidade, no sentido de consciência e de experiência de sentido, no sujeito humano. É portanto dimensão existencial, original e criativa em sua expressão e vivência. E esta dimensão é dinâmica, dialética, processual. (1987, p. 17),

Nesta mesma linha de raciocínio, Guimarães define sexualidade como sendo:

[...] um termo também do século XIX, que surgiu alargando o conceito de sexo, pois incorpora a reflexão e o discurso sobre o sentido e a intencionalidade do sexo [...] como totalidade, isto é, enquanto natureza, enquanto cultura. (1995, p. 24-25).

Bernardi, um autor que propõe a desconstrução das bases esterilizantes e moralistas da nossa educação sexual, propondo uma utopia revolucionária que denomina de “deseducação sexual”, diz que

[...] a sexualidade é o espaço onde o homem poderia encontrar a felicidade, se quisesse; [...] A sexualidade é o reino onde a satisfação do desejo ilumina o presente e concede ao homem a única riqueza de que pode realmente gozar: a felicidade. (1985, p. 142)

De acordo com Nunes, na tradição brasileira, as abordagens predominantes na educação sexual escolar têm, como sustentação ideológica o arquétipo patriarcal derivando um conjunto de valores morais normativos, onde a sexualidade é orientada para uniões procriativas e a família concebida segundo o ideário institucional católico medieval: pai provedor, mãe submissa e filho obediente. (1996, *Op. Cit.*).

Este primeiro modelo, arbitrariamente instituído pelos exploradores portugueses sobre o indígena brasileiro, sedimentou uma cultura de exploração, submissão e controle social perverso, triunfante no período colonial, deixando como herança os componentes mórbidos do preconceito ainda hoje existente sobre a sexualidade indígena e africana.

Já no início do século XX, o modelo médico-biologista que propunha uma educação sexual higiênica vai fincar raízes profundas na educação sexual brasileira. Tendo como matriz ideológica o positivismo e como fundamento teórico as Ciências Naturais, a fúria sanitarista dos programas de saúde referendados por concepções européias, investiu na higiene da criança, da escola e da família burguesa, estabelecendo uma “pedagogia clínica” na educação. Esta educação higienista predominou intensamente até a década de 20, com sucessivos avanços e retrocessos até o final da década de 70.

Ainda na década de 20 encontram-se as primeiras investidas sobre educação sexual e deficiência através da preocupação social com os aspectos supostamente degenerativos da deficiência e os conseqüentes riscos para a raça humana, legitimando as medidas profiláticas e disciplinares de controle sexual em nome da saúde pública.

Esta abordagem assume algumas variações a partir do pós-guerra, com interferências profundas da psicologia comportamental, qualificando um conjunto de estratégias intervencionistas e normatizadoras de enfrentamento às sexualidades desviantes em oposição à teoria da degenerescência.

Entre as décadas de 70 e 90, sob a influência coercitiva da mídia, uma avassaladora mudança de valores e comportamentos sexuais exigem novas interpretações e contornos éticos na educação sexual brasileira sem, contudo, superar o paradigma familiar patriarcal.

A liberação sexual, herdeira da crise da modernidade, surge como um bálsamo compensador para os conflitos, frustrações e ansiedades existenciais, fetichizando as relações e o comércio do corpo. A fala descomprimida provocou uma cultura de confissão coletiva alardeada na mídia. Sexo se pensa também na televisão e a psicologia freudiana substitui as Ciências Naturais como fundamento teórico da abordagem terapêutico-descompressiva dominante naquele período.

Todavia, este período foi marcado por uma produção acadêmica nos programas de pós-graduação, resultando em importantes obras sobre sexualidade, educação sexual, gênero e temas correlatos, da qual destacamos autores como Nunes, Vasconcelos, Guimarães, Muraro, Goldemberg, Fiueiró, entre outros.

A partir dos anos 80, os estudos sobre DSTs/AIDS¹⁶, passaram a ocupar um lugar de destaque nas investigações acadêmicas, tanto na área da saúde quanto na psicologia e na educação.

A partir da década de 90 um novo quadro teórico passa a ser definido, com avanços no campo da educação.

A propositura de uma educação sexual emancipatória, em oposição a educação fragmentária e forçosamente sublimadora do prazer, exige uma firme determinação política e solidez investigativa nos estudos desenvolvidos, dando origem a uma significativa produção acadêmica embora, como já mencionado, as dificuldades para traçar um panorama historiográfico comprometa as tentativas de análise mais apurada.

Neste inventário teórico, as investigações sobre sexualidade e deficiência nos programas de pós-graduação em educação, acusam o recente interesse na temática em questão, cujas maiores contribuições ainda se concentram nos programas de psicologia, com destaque para os estudos que abordam a percepção da família, dos professores e a auto-percepção das pessoas com deficiência.

A partir das políticas integradoras e agora inclusivas de educação especial, amplia-se o leque de discussões sobre os interesses, necessidades e possibilidades de participação efetiva da pessoa com deficiência na vida social, no qual a educação sexual recebida assume um papel relevante para o auto-conhecimento e auto-advocacia destas pessoas.

Numa incursão às produções acadêmicas e publicações sobre o tema é possível inferir que, a educação sexual de pessoas com deficiência, tem acompanhado as tendências da educação sexual no Brasil, cujas abordagens ainda privilegiam os aspectos higiênicos e morfo-fisiológicos da constituição humana, apoiada em fundamentos positivistas da educação.

Destaca-se que, até meados dos anos 90 e, especialmente nas produções dirigidas às famílias, observa-se as tendências ao aconselhamento familiar, com orientações

¹⁶ Doenças sexualmente transmissíveis/síndrome da imunodeficiência adquirida.

quanto ao manejo e tratamento da pessoa com deficiência. Estas publicações, em geral, são desprovidas de uma análise crítica sobre a origem social dos valores, normas e códigos de poder que engendram as concepções sobre sexualidade no ocidente cristão, muitas vezes fortalecendo o mito da incapacidade do deficiente e seu conseqüente “despreparo” para lidar com os fatos da vida.

Apontado por Gauderer como a primeira obra em português destinada a educação sexual da pessoa com deficiência, o livro “Sexo para deficientes mentais: sexo e o excepcional dependente e não dependente”, de Marilda Novaes Lipp, já reconhece, em 1988, o direito à expressão e a vivência da sexualidade nos deficientes mentais, apontando a responsabilidade da família para a necessária e consciente educação sexual de seus filhos. Para a autora, [...] *pais de crianças deficientes têm que assumir a responsabilidade de se informarem e de informarem seus filhos quanto a sexo.* (LIPP, 1986, p. 77). Este mesmo pensamento é compartilhado por Gauderer, que acredita ser [...] *fundamental que os pais tenham seus conflitos sexuais esclarecidos e resolvidos de alguma maneira, pois só assim eles podem ser eficientes ao educar seus filhos.* (1997, *Op. Cit.*, p.22).

Em 1987, Assumpção e Sprovieri desenvolvem importante estudo sobre sexualidade e deficiência mental demonstrando a complexa articulação entre os fatos psicossociais presentes na constituição da subjetividade e manifestação sexual desses indivíduos sem, contudo, deixar claro suas posições diante dos aspectos levantados. Os autores fazem uso de um referencial teórico que sustenta a construção social da sexualidade, bem como as contribuições freudianas para os aspectos relacionados ao desenvolvimento psicosexual do deficiente, orientando também para a importância da educação e esclarecimento dos pais.

Em publicações que abordam aspectos genéricos sobre sexualidade também é perceptível a preocupação dos autores em destinar, em sessões específicas, orientações ou a sua opinião quanto a educação sexual das pessoas com deficiência, sempre reconhecendo o direito à expressão e a vivência da sexualidade, como podemos constatar em Suplicy e Gale, respectivamente:

[...] *Em relação à sexualidade dos deficientes o preconceito é enorme, pois lhes é vedado o direito à informação e às mesmas emoções e necessidades sexuais dos outros seres humanos [...] em relação ao adolescente deficiente, preocupa-se mais com sua*

limpeza, moralidade e saúde do que com assuntos como anticoncepção e esterilização voluntária. (SUPLICY, 1991, p. 333-334).

[...] Os adolescentes retardados precisam de mais informações sobre sexo, não menos. Eles têm os mesmos sentimentos e impulsos sexuais que qualquer outra pessoa, mas não são expostos à rede de informações e recursos de que se beneficiam os adolescentes com plena capacidade. (GALE, 1989, p. 198).

Avaliando o cotidiano das instituições e serviços de educação especial, com base em registros documentais e depoimentos de profissionais, causa surpresa a contradição entre o discurso e a prática quanto a educação sexual de deficientes.

Os estudos sobre sexualidade e deficiência têm sido unânimes em reconhecer a importância da expressão da sexualidade como direito e forma de valorização da pessoa com deficiência, independente de suas condições incapacitantes embora, como já apontado, encontram-se, na maior parte, voltados aos aspectos biológicos e psicológicos.

Na realidade porém, depara-se com a resistência e o conservadorismo tanto de familiares quanto de profissionais para vencer os limites socioculturais determinantes, não apenas em relação à deficiência mas, sobretudo, em compreender a sexualidade como sentido e expressão da vida humana.

Despertar a consciência dos agentes educacionais para a responsabilidade da educação sexual de pessoas com deficiência visando proporcionar-lhes condições para superação de suas dificuldades pessoais e sociais e conseqüente inserção na vida social tem sido a tônica das produções acadêmicas nesta área, a partir da década de 80, em consonância aos movimentos de emancipação destes indivíduos.

Para efeitos deste estudo, tomou-se como referência o Levantamento da Produção Discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação, realizado com base em publicações especializadas – dissertações e teses – em educação especial, utilizando os resumos e roteiros de análise de 10 produções, sendo duas teses de doutorado e oito dissertações de mestrado, todas abordando o tema sexualidade e deficiência, defendidas entre 1982 e 1997.

Minha intenção não é a de produzir uma análise crítica sobre estes estudos, mas de pontuá-los para, quem sabe, despertar em outro momento, uma reflexão mais atenta sobre dois aspectos que parecem essenciais:

1 - De que, efetivamente, os esforços teóricos dos profissionais e pesquisadores que se dispõem a efetuar uma investigação séria e profunda no campo da sexualidade e deficiência têm encontrado inúmeras barreiras ao seu intento, desde o acesso e financiamento dos estudos à divulgação dos resultados, restritos às agências formadoras, inviabilizando a ampla socialização do material produzido e, conseqüentemente, a operacionalização das idéias e pressupostos apontados.

2 – A aceitabilidade destes estudos como referência para a aplicação das orientações sistematizadas em projetos e programas de educação sexual nas instituições e serviços de educação especial, estendendo-as ao campo político, no qual a educação sexual nunca se constituiu em verdadeira preocupação na formulação das políticas de educação especial, permanecendo ainda como de responsabilidade e opção da família, ficando a escola e os serviços restritos a discuti-la no nível de meras e descontextualizadas informações genéricas sobre sexo, doenças e punição.

Em 1982, Weller (1982), através de estudo de caso realizado com profissionais em instituição de educação especial, já apontava para a importância de pensar a sexualidade [...] *na relação com o meio social, centrando-se no deficiente e não na sua deficiência.* (SOUTILHO, 1997, [s.p]¹⁷). Para a autora, a vivência da sexualidade implica no reconhecimento do deficiente mental como sujeito necessitando, para tal, uma resignificação social sobre o conceito de deficiência, papel que atribui à educação.

Foreman, em 1989, em estudo comparativo com adolescentes cegos congênitos e adolescentes videntes, observou a extrema dependência emocional, financeira e social dos adolescentes cegos, recomendando que, em âmbito escolar,

[...] *a educação sexual seja ministrada em todos os níveis ... e que [...] a orientação sexual como parte do cotidiano exige que ela seja diluída em todas as matérias dos cursos de formação de professores.* (FOREMAN, 1989, [s.p]¹⁸).

Militão, em 1991, ao ouvir pais e professores de pessoas com deficiência mental sobre aspectos da sexualidade de seus filhos e alunos, recomenda providências quanto a capacitação de pais e professores acreditando que os problemas relacionados à sexualidade

¹⁷ A fonte consultada não contém paginação.

¹⁸ Idem.

tendem a desaparecer na proporção em que mudanças sociais possam alterar as condições incapacitadoras e discriminatórias em relação a pessoa com deficiência. (REBELO, 1994).

Dall’Alba, pioneira no Estado de Santa Catarina a discutir as temáticas da sexualidade relacionadas à deficiência mental numa perspectiva histórica e emancipatória, em 1992, corrobora desta mesma tese, investigando a concepção de professores sobre sexualidade e deficiência mental em instituições de educação especial, observando também que o despreparo do professor para lidar com a sexualidade de seus alunos é decorrente da visão acrítica e de senso comum que, em geral, os educadores têm sobre sexualidade, refletindo em sua prática pedagógica a manutenção de tabus, mitos e resistências. A autora afirma que, para o professor, parece não estar claro o papel que deve assumir diante das manifestações sexuais de seus alunos e que o

[...] despreparo do professor quanto a tratar questões relativas à deficiência mental aparece, também, no descrédito à capacidade de compreensão de seus alunos e à visão do deficiente como criança. (1992, [s.p])¹⁹.

Em 1993, Lebedeff (1993) analisou o nível de informação sexual, valores e atitudes do deficiente auditivo, reforçando a idéia já defendida por Foreman, Militão e Dall’Alba quanto a necessidade da qualificação dos professores, criticando a posição das escolas que, em geral, costumam adotar estratégias paliativas para solucionar as demandas emergentes que desestabilizam o *status quo* escolar. A autora posiciona-se contrária a implantação de programas específicos de orientação sexual ou que esta tarefa deva ser realizada por especialista, atribuindo esta responsabilidade a todos os educadores.²⁰

Em 1995, França Ribeiro, ao levantar dificuldades para a implementação de um programa de orientação sexual evidencia justamente a necessidade de implementação de projetos nesta área para os portadores de deficiência mental, sugerindo que pais e professores sejam antecipadamente capacitados para tal, opondo-se ao pensamento de Lebedeff , afirmando também que um trabalho desse porte exige a qualificação de um agente disseminador para atuar na escola, além da criação de um espaço permanente de consultoria na própria instituição, bem como a criação de serviços de aconselhamento sexual em centros de

¹⁹ A fonte consultada não contém paginação.

²⁰ PAULA, Keyla de. Análise das dissertações de mestrado: análise total. In: NUNES, FERREIRA & GLAT. *PGEE & PROD. DISC.*. 1994, mimeo. [s/p].

reabilitação com vistas a ampliar as possibilidades de acesso a informações e atendimentos na área da sexualidade, tese que, por sua natureza clínica, é contrária às propostas pedagógicas que caracterizam o papel da escola. (AMARAL, 2000).

Ainda neste ano, no estudo realizado por Sampaio (1995), acerca da percepção de mães sobre a sexualidade de seus filhos deficientes mentais, a idéia da necessidade de capacitação da família e dos professores volta a ser discutida, com resultados apontando para a importância do conhecimento real das necessidades e aspirações do deficiente mental como base para o desencadeamento de ações pedagógicas mais coerentes com tais necessidades. (RAGAZZI, 1997).

Em 1996, Vasconcelos realizou uma análise da produção científica na área da sexualidade e deficiência mental com vistas a proposição de subsídios que pudessem dar sustentação a ações educacionais neste campo do conhecimento. (SILVEIRA, 1999). Destaca-se que a autora, contudo, delimitou seu campo de análise a artigos internacionais editados em língua inglesa e publicados pelo catálogo mensal da American National Library, especializado na área biomédica, para propor alternativas de cunho educacional revivescendo, quem sabe, as abordagens biológicas e comportamentais da educação sexual.

Ainda neste ano, Freitas (1996) confirmou a hipótese da falta de preparo dos profissionais já defendida por Dall’Alba em 1992 e a inexistência de ações pedagógicas concretas para desencadear programas de educação sexual para deficientes mentais. (SANTOS, 1999).

Em 1997, Denari confirmou as concepções contraditórias e equivocadas de sexualidade ainda presentes na visão dos educadores que, ao exacerbar ou negar a sexualidade de seus alunos apresentam uma

[...] falsa convicção de que quanto menos informações forem dadas aos deficientes, sobre sexualidade, menor será a probabilidade de que estas pessoas manifestem-se, quer através de comportamentos, quer através de questionamentos.(PEREIRA, 1999?, [s.p]²¹).

Esta investida inicial sobre a produção acadêmica sugere a extrema necessidade de apoio institucional e socialização das pesquisas desenvolvidas, reconhecendo que as

²¹ A fonte consultada não contém paginação.

possibilidades de proposição de novos referenciais exige uma ampla reflexão e disposição política para a mudança, com investimentos financeiros destinados a pesquisa nesta área e apoio a projetos institucionais para cumprir a orientação também sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Conforme Salimene, [...] *tais ações necessitam ser integradas em todas as dimensões fundamentais que configuram a manifestação da sexualidade em um conceito alargado, expandido para além da necessidade e da disfunção fisiológica.* (1995, p. 134).

Para Guerpelli, é preciso:

[...] utilizar uma linguagem que o deficiente compreenda, para que ele seja capaz de decifrar o significado das palavras e o sentido dado a elas [...] O momento é de ampliar a visão da sexualidade e compreender que nos portadores de deficiência mental ela é igualmente importante, embora se processe de forma diferente. (1995, p. 134).

A contribuição discente demonstra ainda um vasto e inexplorado campo para novas pesquisas nas mais diversas áreas da educação especial pois, observa-se que a deficiência mental tem sido o foco de atenção privilegiado até o momento. Entende-se também que as propostas de ações apresentadas necessitam ser amplamente socializadas, concretizadas e avaliadas sob a luz de novos referenciais, levando-se em conta que a expressão sexual da pessoa com deficiência é um direito inquestionável.

Oxalá, este levantamento, embora incompleto, possa contribuir, ao menos do ponto de vista historiográfico, para suscitar a necessidade emergencial de organização documental, inspirando novas e instigantes produções teóricas.

De imediato, investimentos na preparação de professores, seja através de reformas curriculares nos cursos de graduação das áreas pedagógicas, seja através de formação continuada, constituem uma necessidade inquestionável e inadiável, cabendo também aos educadores a motivação pessoal para a exigência de ações neste campo.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS

[...] a pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear a sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real.

(Karl Marx, *O capital*)

No âmbito da educação especial, a inserção das temáticas sobre sexualidade nem sempre encontram uma atmosfera propícia a sua discussão e, quando acontecem, costumam revelar ambigüidades no trato desta questão. Se discuti-la não é tarefa fácil, investigar os marcos referenciais das concepções predominantes sobre sexualidade e deficiência exige uma delimitação metodológica que explicita a dinamicidade e as contradições do processo de apreensão da realidade, resgatando as representações de natureza ética, política e histórica, presentes nas abordagens sobre sexualidade e deficiência.

Ao descrever os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, tomo como referência a análise dialética, por entender que esta perspectiva está intrinsecamente entrelaçada ao movimento real do pensamento, da produção de idéias e das contradições presentes na base material da sociedade.

Para Nunes,

[...] o pensamento dialético exige uma visão de globalidade, uma árdua investigação de todos os processos e dimensões envolvidos na realidade e uma relevância comprometedora do papel político do próprio pesquisador ou pensador. (2001, p. 41).

Tendo, então, como aporte teórico a perspectiva de que as transformações sociais explicitam as contradições, os conflitos e antagonismos de um determinado contexto histórico e que as mudanças são sempre decorrentes da ação dos próprios homens, considero que a discussão sobre sexualidade e deficiência ora proposta não pode prescindir da idéia de que

[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (MARX, 1978, p. 329)

Na tradição brasileira, a produção teórica sobre sexualidade tem sido marcada pelas mesmas concepções hegemônicas sobre educação, cuja natureza investigativa tem se apoiado nas categorias e métodos do pensamento positivo redundando nas formas de pensar a sexualidade ao campo das Ciências Naturais e às noções de funcionalidade do corpo. Deste organicismo mecânico e dogmático, derivam as noções correntes de que sexo e sexualidade possuem a mesma conformação etimológica, desconsiderando suas significações éticas, políticas e antropológicas, com conseqüentes repercussões no campo educacional.

A partir da década de 80, este quadro teórico começa a sofrer transformações com novas conformações e discursos sobre sexualidade, radicados nas matrizes filosófico-epistemológicas do pensamento marxista.

O aporte teórico-metodológico de inspiração crítico-dialética tem resultado um conjunto de estudos que concebem a sexualidade como dimensão ontológica, dinâmica e produzida [...] *a partir das contradições políticas e econômicas, antropológicas e sociais* (NUNES, 1996, p. 12). Estas linhas interpretativas têm apontado novas proposições no campo educacional, onde os discursos sobre sexualidade passam a adquirir contornos epistemológicos, éticos e políticos, descortinando novas significações na recuperação da capacidade afetiva e da convivência solidária, alargando as possibilidades de uma educação sexual libertadora, configurada na [...] *busca mesma da estética e da política significativa e plena da existência*, propagada por Vasconcelos (*Apud* NUNES, 2001, p. 47).

A concepção emancipatória da sexualidade supõe um conjunto de experiências e atitudes humanizadoras que recusa o determinismo organicista, desqualificado e obscuro que tem relegado ao silêncio e negligenciado o direito de expressão das pessoas com deficiência.

É na perspectiva da investigação que busca novos rumos ao pensamento científico e alia o esforço da ciência para a superação das práticas segregadoras e condições marginalizantes de vida, que me proponho a analisar as concepções sobre sexualidade predominantes na educação sexual de alunos com deficiência matriculados no ensino regular, através do discurso de pais, professores e dos próprios alunos caracterizados como deficientes, tomando como referência os importantes ensinamentos de Triviños:

Nosso ponto de vista geral, em relação à função do pesquisador em educação, está baseado na necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social. Achamos que não podemos prescindir, quando pesquisamos, da idéia da historicidade e da íntima relação e interdependência dos fenômenos sociais. Pensamos também que a pesquisa educacional nos países do Terceiro Mundo tem um objetivo maior: a de servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos. (1994, p. 14).

Os objetivos específicos na identificação e compreensão das concepções predominantes, são os seguintes:

- identificar os conceitos que alunos, pais e professores têm sobre sexualidade;
- identificar as principais manifestações sexuais apresentadas pelos alunos na família e na escola;
- identificar as principais abordagens utilizadas pela família e pela escola na educação sexual dos considerados deficientes;
- retratar as expectativas e aspirações dos alunos diante da vida, identificando seus projetos pessoais;
- ampliar a compreensão dos fatores histórico-culturais determinantes na postura de pais e professores frente às manifestações da sexualidade de seus filhos e alunos;
- articular as abordagens predominantes com as matrizes filosóficas que fundamentam os conceitos sobre sexualidade no mundo ocidental.

O estudo ora proposto teve como lócus investigativo duas escolas regulares, sendo uma pública e a outra particular, ambas situadas no município de Florianópolis, Estado de Santa Catarina.

Para a seleção das escolas foi considerado o número de alunos com deficiência, assim diagnosticados, matriculados no ano 2000, independente dos mesmos estarem ou não freqüentando, na época, serviço de educação especial paralelo. Para tanto, foram utilizados os dados do Censo Educacional 2000, informados pelo Serviço de Estatística da Secretaria de Estado da Educação. As entrevistas, no entanto, foram realizadas no decorrer de 2001, após a confirmação da matrícula naquele ano com as próprias escolas e feita a seleção dos alunos, conforme os critérios a seguir descritos.

A primeira escola selecionada com base no número de alunos, caracteriza-se como colégio particular, mantido por congregação religiosa centenária, oferecendo atendimento educacional em nível de educação infantil, ensino fundamental de 1ª a 8ª série, ensino médio e cursos técnicos, incluindo o preparatório para vestibular, estando situada no centro de Florianópolis. A escola funciona em período matutino e vespertino para as atividades de educação infantil e básica, sendo o período noturno destinado aos cursos técnicos.

O projeto político pedagógico da escola, concebido numa perspectiva humanista, reafirma o compromisso com a *cultura da solidariedade na perspectiva cristã*, revelando também um alto nível de organização tanto técnica quanto administrativa, com inúmeros projetos envolvendo todos os graus e níveis de ensino. Dentre estes projetos, destaca-se o Projeto de Integração, destinado a desenvolver e acompanhar o processo de inclusão dos alunos com deficiência matriculados na escola, incluindo os integrantes de uma classe especial¹ ainda existente que, segundo os coordenadores, está em processo de extinção com o encaminhamento gradativo dos alunos para as classes comuns do próprio estabelecimento ou de outras escolas, conforme a preferência das famílias. Esta classe especial atua ainda, em parceria com o Projeto Profissionalizante, desenvolvido em sistema de cooperativa formada por pais e alunos, através da fabricação de produtos como papel reciclado, cartões, caixas e fraldas descartáveis.

A educação sexual, formalmente implantada na escola há aproximadamente oito anos, é desenvolvida por uma profissional com especialização *lato sensu* na área, através

¹ Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do aluno da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos. (MEC/SEESP, 1994. p. 19).

de dois encontros mensais com cada turma, atingindo as turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, além das turmas de 1ª e 2ª séries do ensino médio. A metodologia adotada consiste na seleção dos temas sugeridos pelos próprios alunos, abordados através de dinâmicas de grupo, no qual o aluno com deficiência integrante de classe comum também participa, excluindo-se os de classe especial para os quais não existe nenhum tipo de procedimento institucional neste sentido.

Ainda conforme o documento Projeto Político-Pedagógico, a escola tem como premissa o contínuo aperfeiçoamento de seus profissionais, viabilizado através da participação em cursos, seminários e eventos diversos promovidos pela própria instituição ou favorecendo a participação em promoções de outras entidades.

A segunda escola selecionada, também com base no número de alunos, situa-se no centro de Florianópolis, caracterizando-se como escola de educação básica, pública e gratuita, mantida pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, oferecendo atendimento educacional em nível de educação infantil, ensino fundamental de 1ª a 8ª série e ensino supletivo, funcionando em período matutino, vespertino e noturno. O período noturno é destinado às atividades do ensino supletivo, funcionando também uma sala de recursos para deficientes auditivos.

O projeto político pedagógico, conforme o grupo de especialistas, tem sido construído com a participação de todos os segmentos da escola, obedecendo aos preceitos contidos na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina que, inspirada pela perspectiva histórico-cultural, orienta para a convivência com a diversidade, fato constatado pelo número significativo de alunos com deficiência matriculados e incluídos em classe comum, oferecendo também serviço especializado em sala de recursos² tanto para deficientes auditivos quanto para deficientes visuais.

É importante destacar que esta escola foi uma das pioneiras no atendimento especializado a deficientes sensoriais, iniciando esta atividade em 1978, com a implantação de uma sala de recursos para deficientes visuais.

² Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do aluno, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular.

Por se tratar de uma escola pública, a população predominante é oriunda das camadas populares residentes na periferia de Florianópolis e bairros próximos ao centro, dificultando o envolvimento das famílias no cotidiano escolar. Ainda assim, a escola desenvolve inúmeras atividades e alguns projetos com vistas a contemplar as características culturais dos diversos segmentos que a envolvem, complementando seus programas curriculares e buscando a formação de novas mentalidades comprometidas com as transformações que julgam necessárias.

Embora a Proposta Curricular oriente para a inserção da educação sexual [...] *como um conteúdo transversal trabalhado de forma interdisciplinar* (1998, p. 9), a escola não tem uma proposta clara e objetiva para discussão e incorporação desta temática em sua prática cotidiana, ficando restrita às ações voluntárias dos professores que se dispõem a discutir ou orientar seus alunos, além das intervenções do grupo de especialistas nas situações emergentes.

A capacitação dos docentes tem sido constante e afeta ao programa de capacitação da própria Secretaria de Educação, além do esforço pessoal de alguns educadores em dar prosseguimento aos estudos acadêmicos em nível de pós-graduação.

QUADRO 1: Matrícula de alunos com deficiência nas escolas pesquisadas, segundo a rede – 2000.

ESTABELECIMENTO	REDE	Nº DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
ESCOLA 1	PARTICULAR	60
ESCOLA 2	PÚBLICA	43

Fonte: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina – 2000. Dados organizados pela autora.

O público alvo deste estudo é composto por alunos com deficiência física, mental e sensorial, de ambos os sexos, com idade mínima de 14 anos e máxima de 32 anos, todos regularmente matriculados e freqüentando serviço de educação especial ou classe comum do ensino regular pelo menos há quatro anos, tempo mínimo exigido para cursar

regularmente um ciclo escolar, bem como suas famílias e professores do serviço ou série cursada.

Inicialmente, minha intenção era a de trabalhar apenas com alunos do ensino regular, que utilizassem a expressão oral como forma de comunicação, devido a minha dificuldade pessoal em lidar com outras formas de comunicação. Entretanto, a realidade encontrada me obrigou a redefinir tais critérios, tendo em vista a redução significativa da população pesquisada. Assim, optei por incluir também os alunos de serviço especializado, como também aqueles que se comunicam na língua de sinais ou em português sinalizado, com o auxílio de intérpretes.

Os participantes foram agrupados por categorias: professores, familiares e alunos, totalizando 58 entrevistas selecionadas, de um total de 64 realizadas. Devido a qualidade das gravações, seis entrevistas não puderam ser aproveitadas. Assim, foram totalizados 16 professores, 19 familiares e 23 alunos, de acordo com os procedimentos a seguir relatados.

QUADRO 2: Demonstrativo da população entrevistada, segundo a unidade escolar e a categoria da população.

UNIDADE ESCOLAR	POPULAÇÃO	QUANTIDADE
ESCOLA PARTICULAR	PROFESSOR FAMÍLIA ALUNO	09 16 11
ESCOLA PÚBLICA	PROFESSOR FAMÍLIA ALUNO	07 03 12

Na escola particular, o procedimento para a realização do presente estudo iniciou após a avaliação do projeto pela direção pedagógica da escola e confirmação dos dados de matrícula. Os contatos com os professores que ministram aulas para turmas com alunos com deficiência, incluindo a classe especial, inicialmente, foram estabelecidos pessoalmente por mim, nos intervalos entre as aulas e por contato telefônico, a partir da indicação da

coordenadora pedagógica. No entanto, esta estratégia precisou ser redimensionada, devido às dificuldades de horário dos próprios professores, quando passei a utilizar um convite escrito, com pouca repercussão.

Para efeitos de organização do trabalho, a legenda adotada para a identificação da fala dos professores da escola particular, doravante, será P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9.

Na escola pública, o projeto também passou pela avaliação do corpo diretivo e, após a confirmação da matrícula, os contatos com os professores passaram a ser feitos pessoalmente por mim, mediados pelas orientadoras educacionais. Nesta escola, pude contar com a colaboração de duas professoras de sala de recursos como intérpretes da língua de sinais, nas entrevistas com alguns alunos surdos

A legenda adotada para a identificação dos professores será P10, P11, P12, P13, P14, P15 e P16.

QUADRO 3: Perfil dos docentes entrevistados, segundo a unidade escolar.

UNIDADE ESCOLAR	IDADE	ESCOLARIDADE (GRAU COMPLETO)	DISCIPLINA/SÉRIE	TEMPO DE MAGISTÉRIO
ESCOLA PARTICULAR	49	3º	Biologia	25
	42	3º	Biologia	22
	41	4º	Pedagogia	22
	29	3º	Educação Física	07
	41	4º	Matemática	17
	45	2º	Educação Especial	21
	32	4º	Filosofia	-
	36	4º	Educação Física	15
	36	4º	4ª SÉRIE	18
ESCOLA PÚBLICA	49	4º	Matemática	08
	40	4º	Geografia	06
	32	3º	Educação Artística	08
	50	4º	Educação Especial	17
	40	3º	Educação Especial	15
	40	3º	História	07
	49	4º	Educação Física	27

Os professores entrevistados, de ambos os sexos, situam-se na faixa etária de 29 a 49 anos, com apenas uma professora concluinte de graduação. Na escola particular, das

nove professoras entrevistadas, todas têm cursos de graduação na área em que atuam. A professora da classe especial tem estudos adicionais em educação especial e, atualmente, está concluindo o curso de pedagogia. A professora que atua com a 4ª série tem formação em pedagogia com habilitação em deficiência mental, concluindo curso de pós-graduação em nível de especialização em psicopedagogia clínica. Quanto às demais, todas têm ou também estão concluindo cursos de pós-graduação, sendo uma mestranda em educação e cultura; uma professora com mestrado em engenharia de produção; uma professora com especialização *lato sensu* em Desporto e Dança e outra, em fase de conclusão de especialização em teologia. Com exceção de uma professora que tem curso de especialização em educação sexual, as demais responderam nunca ter participado de qualquer evento de capacitação nesta área, o mesmo ocorrendo em relação à formação ou cursos extensivos na área da educação especial, sendo que somente a professora que trabalha na classe especial e a da 4ª série responderam afirmativamente.

Quanto aos professores da escola pública, com exceção do professor de matemática, que tem graduação em engenharia florestal e especialização *lato sensu* em matemática, os demais são graduados na área em que atuam. A professora de educação artística, habilitada em artes plásticas, é estudante de psicologia e o professor de geografia é mestrando em agroecossistema. A professora de educação física tem especialização na área. As professoras que atuam nas salas de recursos para deficientes auditivos e para deficientes visuais têm formação em pedagogia com habilitação em educação especial e uma delas está concluindo especialização *lato sensu* em psicopedagogia clínica. Além destas professoras, apenas o professor de matemática possui cursos básicos em educação especial, sendo que os demais nunca participaram de eventos desta natureza. Nenhum dos professores entrevistados tem curso ou participou de qualquer capacitação em educação sexual ou em temáticas afins.

O contato inicial com os familiares exigiu estratégias diferenciadas em cada unidade escolar, observadas as orientações dos coordenadores e especialistas envolvidos nas próprias escolas. Assim, na escola particular, o primeiro contato ocorreu por correspondência enviada através dos alunos, no qual explicitiei o objetivo da pesquisa, solicitando autorização para a entrevista, seguida de contato telefônico com agendamento de datas e convite pessoal aos pais ou responsáveis para também participarem.

Houve três casos em que a abordagem inicial ocorreu primeiro com os estudantes, sendo dois com deficiência física e um com deficiência visual, todos alunos do ensino médio. Nestes casos, formulei o convite diretamente a eles, pedindo que o próprio estudante, em caso de aceitação, fizesse contato com sua família. Apenas um deles solicitou que eu não falasse com seus pais, colocando isto como condição para participar do estudo, no qual estava interessado. Os demais conversaram com suas famílias, abrindo caminho para a realização das entrevistas. Das 16 entrevistas, dez foram feitas com casais, quatro com mães que alegaram motivos variados para justificar a ausência de seus companheiros, uma com mãe viúva e uma com a irmã de um dos alunos. Os encontros foram em locais diferenciados, escolhidos pela própria família, sendo realizados na escola, em escritórios e na própria residência dos entrevistados.

Os participantes desta categoria serão identificados por F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8, F9, F10, F11, F12, F13, F14, F15 e F16.

Na escola pública, foram marcados, inicialmente, dois encontros com as famílias, ambos sem resultado. No primeiro momento, foi formulado convite para uma reunião, não havendo nenhum comparecimento. O segundo contato foi através de convocação nominal aos pais de alunos com deficiência integrados, feito pela própria escola, também sem resultados positivos. Iniciei então contatos telefônicos, obtendo assim autorização verbal para entrevista com os alunos sem, contudo, convencer os pais a participarem. Apenas uma mãe demonstrou interesse, marcando vários encontros sem comparecer a nenhum. Com os alunos da sala de recursos para deficientes visuais, fiz contato pessoal com o pai do único aluno elegível, que prontamente aceitou e participou da entrevista, junto com a esposa, em sua própria residência. Com os alunos da sala de recursos para deficientes auditivos, fiz contato telefônico com a avó de um deles que também aceitou e me recebeu em sua casa. Os demais alunos das salas de recursos que participaram do estudo, solicitaram que não conversasse com suas famílias, alegando que eles próprios se responsabilizavam por si e por sua educação.

Para fins de identificação das famílias da escola pública, utilizarei a seguinte legenda F17, F18 e F19.

QUADRO 4: Perfil dos familiares entrevistados, segundo a unidade escolar.

UNIDADE ESCOLAR	IDADE	GRAU DE INSTRUÇÃO	PROFISSÃO	Nº DE FILHOS
ESCOLA PARTICULAR	42	Médio	Militar	02
	41	Fundamental	Do Lar	02
	68	Superior	Professor	03
	62	Superior	Do Lar	03
	54	Médio	Autônomo	02
	50	Superior	Professora	02
	56	Superior	Jornalista	01
	62	Superior	Jornalista	01
	44	Fundamental	Comerciário	02
	41	Fundamental	Do Lar	02
	22	Médio	Téc. Enfermagem	-
	56	Fundamental	Autônoma	03
	53	Superior	Func. Pública	03
	60	Fundamental	Do Lar	11
	57	Fundamental	Do Lar	02
	53	Superior	Do Lar	02
ESCOLA PÚBLICA	54	Médio	Func. Público	02
	51	Médio	Func. Pública	02
	56	Fundamental	Do Lar	04

O grau de parentesco dos familiares, em relação aos alunos é, em 18 dos casos, pais e em apenas um caso, irmã. A faixa etária dos participantes varia entre os 22 e os 68 anos, com predominância do sexo feminino. Sete entrevistados possuem escolaridade em nível de ensino fundamental, cinco possuem ensino médio e os demais, num total de sete, têm nível superior, todos familiares de alunos da escola particular. O número de filhos varia entre 01 e 11 filhos. A profissão dos entrevistados também é diversificada, com predominância das atividades do lar, exercida por sete mulheres, seguida por três funcionários públicos, dois autônomos, dois jornalistas, dois professores e os demais sendo um comerciário, um militar e uma técnica em enfermagem.

A seleção dos alunos foi feita, inicialmente, pela adequação aos critérios de elegibilidade propostos, com a indicação pelos docentes e especialistas das respectivas escolas

Durante minha permanência na escola particular, tive oportunidade de observar e manter contatos informais com alguns dos alunos participantes, antes de confirmada a entrevista. Conforme o relatado no item anteriormente, para três alunos do ensino médio formulei o convite diretamente a eles, quando nos encontramos nos horários de intervalo. Um

destes alunos havia estudado por muitos anos na Fundação Catarinense de Educação Especial, onde ainda trabalho.

Na escola pública foi necessário rever o critério de expressão oral inicialmente determinado, considerando que os alunos que se adequavam aos demais critérios eram surdos, em sua maioria utilizando a língua de sinais ou o português sinalizado como forma de comunicação.

Para efeitos de identificação neste trabalho, a legenda A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 e A11 corresponde aos relatos dos alunos da escola particular. A legenda A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22 e A23, corresponde aos relatos dos alunos da escola pública.

QUADRO 5: Perfil dos alunos entrevistados, segundo a unidade escolar.

UNIDADE ESCOLAR	IDENTIFI- CAÇÃO	SEXO	IDADE	IMPRESSÃO DIAGNÓSTICA ³	NÍVEL DE ENSINO	SÉRIE/ SERVIÇO
ESCOLA PARTICULAR	A1	F	23	Síndrome de Down	FUND.	CE
	A2	M	22	Deficiência mental	FUND.	CE
	A3	F	23	Síndrome de Down	FUND.	CE
	A4	F	21	Deficiência mental	FUND.	CE
	A5	F	30	Deficiência mental	FUND.	CE
	A6	M	15	Síndrome de Down	FUND.	4 ^a
	A7	M	16	Síndrome de Down	FUND.	6 ^a
	A8	F	15	Síndrome de Down	FUND.	6 ^a
	A9	M	17	Deficiência visual	MÉDIO	1 ^a
	A10	F	16	Deficiência física	MÉDIO	1 ^a
	A11	M	16	Deficiência física	MÉDIO	2 ^a
ESCOLA PÚBLICA	A12	M	18	Deficiência auditiva	FUND.	5 ^a - SRDA
	A13	F	29	Deficiência auditiva	FUND.	SRDA
	A14	M	19	Deficiência auditiva	FUND.	SRDA
	A15	F	23	Deficiência auditiva	FUND.	SRDA
	A16	F	22	Deficiência auditiva	FUND.	SRDA
	A17	M	14	Deficiência auditiva	FUND.	5 ^a - SRDA
	A18	F	32	Deficiência auditiva	FUND.	SRDA
	A19	M	24	Deficiência auditiva	FUND.	SRDA
	A20	M	16	Deficiência auditiva	FUND.	SRDA
	A21	M	14	Deficiência auditiva	FUND.	5 ^a - SRDA
	A22	M	19	Deficiência auditiva	MÉDIO	2 ^a - SRDA
	A23	M	28	Deficiência visual	MÉDIO	2 ^a - SRDV

³ A impressão diagnóstica aqui registrada tem como referência a informação prestada pela família, pelo próprio estudante e, no caso da escola pública, com base na documentação do aluno. Para maiores informações a respeito da terminologia, consultar FONSECA, Vítor da. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987 e MAZZOTTA, Marcos J.S. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

Dos alunos participantes deste estudo, 10 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino, na faixa etária entre 14 e 32 anos. Na escola particular, cinco alunos freqüentavam apenas a classe especial, dos quais três foram diagnosticados como deficientes mentais. Destes, um com deficiência mental moderada e os outros dois com deficiência mental leve, sendo um com paralisia cerebral. Dois alunos têm síndrome de Down. Três alunos da classe especial participam de atividades laborativas em uma cooperativa. Três alunos são alfabetizados. No ensino fundamental, três alunos com síndrome de Down estão na 4ª e 6ª séries e, no ensino médio, dois alunos têm deficiência física e um tem deficiência visual (cegueira). Na escola pública, um aluno apresenta deficiência visual (cegueira) associada a deficiência auditiva, freqüentando o ensino supletivo de nível médio, além da sala de recursos para deficientes visuais. Os outros onze apresentam deficiência auditiva (surdez moderada e profunda). Destes, sete estudam no período noturno apenas em sala de recursos. Os demais freqüentam o serviço especializado em horário oposto ao ensino regular, onde estão integrados. Três alunos estão na 5ª série e dois alunos estão na 2ª série do ensino médio em outra escola. Oito alunos oralizam bem e três, embora não oralizando, fazem leitura labial, comunicando-se muito bem. Apenas um aluno não está alfabetizado.

Meu movimento de aproximação com o tema proposto é decorrente, como já disse, de algumas inquietações vivenciadas ao longo de minha atuação na educação especial, convivendo com pessoas que, por anos a fio, vivem a rotina fastidiosa e invariável das instituições assistenciais, impedidas de manifestar seus sonhos e quereres diante da vida.

As políticas integracionistas de educação especial representaram, para mim, muito mais que a possibilidade do reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência mas, efetivamente, a possibilidade destas pessoas aprenderem a fazer opções e ter suas escolhas respeitadas, principalmente nos aspectos relacionados a sua sexualidade.

Decorridos dez anos do movimento de integração, quando em Santa Catarina foi implantada a matrícula compulsória de alunos com deficiência na rede regular de ensino, minha curiosidade é aguçada pelo desejo de saber como esses adolescentes e adultos têm vivenciado o processo de integração em seus relacionamentos pessoais. Quais são os desejos e projetos de vida dessas pessoas? O que pensam sobre sexo e sexualidade? Como tem sido a educação sexual desses jovens? Quais as expectativas de seus professores e familiares? A

convivência com os demais alunos em ambientes sociais e acadêmicos heterogêneos tem contribuído para provocar mudanças na percepção da sexualidade em pessoas com deficiência?

Foi com a intenção de tentar captar as concepções sobre sexo e sexualidade presentes no pensamento de pais e professores de alunos com deficiência matriculados no ensino regular, que me propus a presente investigação, norteando meus estudos a partir da reconstrução histórica da educação especial em analogia com a história da sexualidade, buscando as similitudes e contradições retratadas nas abordagens predominantes nestas áreas, recorrendo a fontes bibliográficas e, muitas vezes, a depoimentos de profissionais atuantes na educação especial.

A pesquisa documental, realizada na Fundação Catarinense de Educação Especial, foi um importante subsídio na elaboração do arcabouço teórico, preenchendo espaços que nem sempre a literatura contempla.

Para a pesquisa de campo, iniciei com a identificação das escolas que apresentaram o maior número de alunos com deficiência, optando pela técnica da entrevista semi-estruturada, instrumento que considero o mais adequado para a obtenção de dados e informações que nem sempre evidenciam uma objetividade imediata, além do que esta técnica permite uma interlocução dinâmica entre os envolvidos, sem a rigidez dos esquemas de perguntas e respostas padronizadas.

Para Triviños, [...] *a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados.* (Op. Cit., p. 145).

O mesmo autor entende por *semi-estruturada*,

[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias ou hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de sua experiência dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (Ibid, p. 146).

As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio a setembro de 2001, nas próprias escolas selecionadas ou nos locais escolhidos pelos informantes, como escritório,

residências e em lanchonete, gravadas em fita cassete mediante o consentimento do entrevistado e, em seguida, transcritas textualmente.

O tempo médio de cada entrevista foi de 45 minutos, iniciando com um breve relato do objetivo a qual se propunha, do meu compromisso na guarda do sigilo da identidade do informante e da coleta de dados gerais.

Em três entrevistas realizadas com alunas integrantes da classe especial da escola particular, suas mães estiveram presentes, uma das quais pelas dificuldades de expressão oral da própria aluna. Uma entrevista foi realizada no consultório, com a presença da psicóloga da aluna, por solicitação da mãe.

Ainda na escola particular, uma das professoras solicitou o preenchimento do questionário semi-estruturado que me servia de apoio, não concordando em gravar ou que eu registrasse sua fala por escrito, sendo atendida em seu pedido.

Na escola pública, com os alunos surdos, foi necessária a utilização de estratégias diferenciadas por exigência dos próprios alunos.

Com os alunos do ensino diurno, foi preciso adequar um questionário para que os mesmos pudessem preencher, pois acharam *muito chato falar*. Diziam para a professora que não entendiam, que era difícil e queriam *fazer a prova* por escrito. Assim mesmo, quando resolveram responder ao questionário, muitas vezes recorreram a mim e à professora para escrever no quadro palavras que pretendiam utilizar, alegando não saber escrevê-las corretamente. Um dos alunos concordou em responder, desde que eu escrevesse o que ele me ditava como resposta. A professora interpretava minhas perguntas, ele lia no questionário, talvez para confirmar, e respondia, prestando atenção e lendo em seguida o que eu registrava.

Quanto aos alunos do ensino noturno, apenas um aluno quis fazer a entrevista individualmente, sem responder ao questionário. Os demais combinaram entre si que faríamos as entrevistas individualmente, porém na presença de todos. Esta dinâmica me pareceu bastante interessante, pois permitiu que, em alguns momentos, houvesse discussão sobre determinados posicionamentos. Como a maior parte dos alunos tinha uma boa leitura labial, com alguns também oralizando, pude participar das interlocuções.

Para o registro das informações, a professora interpretava as respostas dadas em língua brasileira de sinais ou em português sinalizado, mesmo para os alunos oralistas e eu as repetia para gravar.

Retornei mais duas vezes nesta turma, convidada pelos alunos para lhes falar sobre sexualidade.

Sempre apoiada por um roteiro, as entrevistas eram iniciadas com a seguinte solicitação:

Para os professores: “Gostaria que você falasse o que pensa sobre sexo, sexualidade e deficiência, como vivencia estas questões no cotidiano escolar, o que pode dizer à respeito das manifestações da sexualidade de seus alunos, que expectativas tem e o que pode sugerir quanto a esta questão, tanto para a escola como para as famílias.”

Para os familiares: “Gostaria que você falasse sobre o que pensa sobre sexo, sexualidade e deficiência, o que pode dizer à respeito da sexualidade de seu(sua) filho(a), como o(a) orienta, que expectativas tem quanto ao futuro de seu(sua) filho(a).”

Para os(as) alunos(as): Gostaria que você falasse o que sabe sobre sexo e sexualidade, o que deseja para a sua vida, quais os seus sonhos, como você é tratado(a) na escola e em sua casa, o que pensa sobre amor, namoro, casamento, filhos, se tem ou já teve namorado(a).”

Mergulhar nas palavras, captar o sentido e a dinamicidade de suas significações num determinado tempo exige a definição de condições e regras de análise, partindo de inferências arbitradas por mim, à luz do referencial teórico adotado.

Sendo assim, utilizei os referenciais da análise de conteúdo, de Bardin, para o tratamento das informações. As respostas foram agrupadas por categoria segundo o informante, a partir das questões norteadoras, sendo elaboradas sínteses correspondentes aos questionamentos. O agrupamento de palavras, sentenças e, em algumas vezes, de gestos ou expressões sinalizadas foram incorporadas às sínteses, compondo a expressão de uma idéia nem sempre explicitada com coerência.

Na apresentação dos resultados, os textos que representam as falas dos entrevistados nem sempre são seqüenciais. Sempre que uma sentença conter [...] significa que se trata de um recorte, de excertos de fala; quando conter apenas reticências significa que houve a interrupção do pensamento do entrevistado. Os complementos que forem necessários a melhor compreensão do enunciado, neste caso, minhas observações, serão apresentados entre parênteses.

Julguei necessária a utilização deste recurso, tendo em vista o encaminhamento das entrevistas que não se caracterizam pelo esquema diretivo de perguntas e respostas. Isto não significa que os trabalhos foram conduzidos como monólogos, ao contrário, o diálogo, na maioria dos casos, era dinâmico, fértil, com envolvimento ativo entre os interlocutores.

Ainda que me coloque ao lado dos que combatem as formas discriminadoras de tratamento que historicamente têm marcado as pessoas com deficiência, preciso deixar claros os conceitos nos quais estou me apoiando para designar os sujeitos os quais me refiro nesta pesquisa. Assim, a terminologia utilizada e seus respectivos conceitos são os seguintes:

Pessoa com deficiência:

É a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social. (MEC/SEESP, Op. Cit., p. 22).

Deficiência auditiva:

É a perda total ou parcial, congênita ou adquirida da capacidade de compreender a fala através do ouvido. Manifesta-se como:

Surdez Leve/Moderada – É a perda auditiva de até 70 decibéis que dificulta, mas não impede o indivíduo de expressar-se oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo.

Surdez Severa/Profunda – É a perda auditiva acima de 70 decibéis que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana através do ouvido, bem como de adquirir, naturalmente, o código de língua oral. Os alunos portadores de deficiência auditiva, necessitam métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem. (BIAP/MEC, 1994, p. 18).

Deficiência física:

É uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda de más-formações congênitas ou adquiridas. (MEC/SEESP, Op. Cit., p. 14).

Deficiência mental:

Caracteriza-se por funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, que se origina no período de desenvolvimento, existindo, concomitantemente com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes

aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, dependência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. (AAMD/MEC, 1994, p.17)

Deficiência visual:

Redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. (MEC, 1994, p. 17). Classifica-se em:

Cegueira: Redução da acuidade visual central desde cegueira total (nenhuma percepção de luz) até acuidade visual menor que 20/400 (ou seja 0,05) em um ou ambos os olhos, ou redução do campo visual ao limite inferior a 10°

Visão subnormal (visão reduzida): Acuidade visual central maior que 20/400 até 20/70 (ou seja 0,3). (MEC, 1995, p. 17).

Ao decidir utilizar o conjunto de conceitos e classificações acima, tomei como referência as características dos diagnósticos informados pelas escolas no encaminhamento e seleção dos alunos aos serviços de educação especial, concebidos sob a influência do organicismo predominante na educação especial, o que tem justificado uma prática pedagógica centrada na *falta*, na *incapacidade*, na *impossibilidade* destes indivíduos aprenderem, participarem da vida social, tornarem-se autônomos.

Minha hipótese inicial partiu da suposição de que as marcas diferenciais e os estereótipos produzidos sobre as mesmas, constituem os determinantes da educação sexual recebida., primeiro na família e, mais tarde, legitimada pela escola, evidenciados no decorrer do capítulo seguinte.

Tenho clareza, contudo, que os enunciados construídos e sua respectiva interpretação, não têm um caráter genérico e determinista. Foram produzidos num contexto dinâmico, refletindo o estado presente que pode, também e não somente, representar outras dimensões.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE INTERPRETATIVO-CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES SOBRE SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: AS REPRESENTAÇÕES NOS DISCURSOS DE PROFESSORES, FAMILIARES E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS EM ESCOLAS REGULARES DE FLORIANÓPOLIS

[...] Eu sustento que a única finalidade da ciência consiste em aliviar a miséria da existência humana.

(Bertold Brecht)

Este é um momento especial. Agora, não tenho mais diante de mim os interlocutores, sujeitos dessas histórias. Vejo-me sozinha com suas falas, seus risos, temores e ansiedades. Falas confusas, algumas vezes sussurradas, com silêncios prolongados. Em muitos momentos, foram os gestos que exprimiram o sentimento, substituindo o vocábulo. Foi assim com os professores, com os familiares e com os alunos entrevistados. Tem sido assim também em outros momentos de debate sobre esta questão. Falar de sexualidade e deficiência ainda provoca inquietações, fazendo emergir valores e conceitos contrapostos aos discursos libertadores, que recusam as diferenças classificatórias e excludentes. Exige serenidade em meio a polêmicas calorosas que deixam entrever o sectarismo ideológico que permeia as condutas protecionistas. Implica em compromisso ético para consolidar o direito inquestionável da pessoa com deficiência construir vínculos afetivos e sociais, aprender a viver e a decidir por si própria.

O trabalho investigativo representa o esforço para descortinar novas formas de abordagem sobre sexualidade e deficiência, visando superar os atuais atributos institucionais e ideológicos de negação da capacidade de auto-advocacia da pessoa com deficiência, no que tange ao direito de expressar e decidir o que pensa e deseja para si.

O movimento de aproximação com as falas dos entrevistados, inicialmente tímido e confuso, revelou contradições, angústias e equívocos quanto ao sentido e as múltiplas formas de manifestações da sexualidade, tanto por parte dos agentes educacionais quanto da parte dos próprios alunos.

Falar sobre o outro revela também sinais indicativos sobre quem fala. E quem fala neste texto? Como se situam os interlocutores ao expressarem seu pensamento sobre sexualidade e deficiência? O que se sabe sobre sexualidade? Como se aprende? Com quem se aprende? Onde se aprende?

As indagações são muitas e, diante da riqueza e aparente diversidade de opiniões, respostas e concepções, vejo-me obrigada a decompor os textos, primorosos em suas representações, meticolosos e fidedignamente transcritos para não deixar escapar um único detalhe, buscando os elementos, simbólicos ou não, que dão sentido ao tema proposto.

Recorro, então, a *Análise de Conteúdo [...] para conhecer aquilo que está por trás das palavras* (BARDIN, 2002, p.44), compreendendo que toda a expressão do pensamento traz as marcas do tempo e do espaço em que é produzida. Estas marcas, nem sempre visíveis, muitas vezes se apresentam como o detalhe revelador dos sentidos e significados atribuídos pelo interlocutor para expressar sua realidade.

As falas sobre sexualidade freqüentemente se apresentam envoltas em mensagens ocultas que exige profunda atenção, quase um trabalho arqueológico na garimpagem das palavras.

Minha intenção não é a de produzir um tratado analítico, tampouco fazer a crítica estéril, arrogante e condenatória de meus interlocutores, mas pontuar alguns aspectos que possam contribuir para uma reflexão sobre a educação sexual que estamos promovendo.

Neste sentido, urge que as escolas pesquisadas estejam dispostas a redefinir suas ações pedagógicas, ampliando a discussão sobre esta temática ancorada em pressupostos científicos, questionando os dogmatismos morais e ideológicos radicados nos programas convencionais, reprodutores dos papéis tradicionais, enquadradores, desiguais, perpetuados pelas instituições que têm se mostrado insensíveis e perversas, diante dos sentimentos, necessidades e desejos da pessoa com deficiência, ora rejeitando-as como seres luxuriosos, ora enaltecendo-as como personagens assexuados de um mundo irreal e estereotipado.

Esta não é uma discussão atual. Entretanto, estamos diante de fatos que não permitem mais seu adiamento. O processo de integração/inclusão se caracteriza como irreversível, dado seu enfoque dinâmico e sistêmico e, neste sentido, é possível pensar como integrado/incluído alguém que não seja capaz ou seja impedido de fazer escolhas pessoais? Quais as medidas avaliativas ou os critérios de identificação do nível, se é possível falar assim, de integração de alguém? Onde estamos integrados?

Supõe-se que a escola, como promotora de ações que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem em suas múltiplas dimensões – sociais, políticas, cognitivas, pedagógicas - tem se empenhado em atender os objetivos e metas previstas nas diretrizes educacionais, enfrentando os desafios da formação de cidadãos capazes de superar sua condição efêmera, recriando possibilidades de existência digna para as gerações vindouras.

Afinada com este pensamento, a educação sexual exigida pelos tempos atuais não pode mais estar sujeita a paradigmas classificatórios e excludentes, de determinação de padrões e papéis sexuais normativos, muito menos prescindir da recusa ideológica do conhecimento seletivo e dirigido. Falar de educação sexual no espaço escolar, hoje, significa ir além das orientações transitórias das políticas educacionais globalizantes, compreendendo-a como um compromisso ético, político e permanente.

Embora uma das escolas pesquisada, a escola particular, tenha uma proposta de educação sexual sistemática e bem fundamentada em bases teóricas humanistas, o projeto, tal qual se apresenta, não contempla todos os alunos com deficiência que freqüentam aquela unidade de ensino, necessitando de adaptações metodológicas.

Os alunos, adolescentes e adultos que freqüentam a classe especial, pelas especificidades do próprio serviço, acabam sofrendo uma dupla discriminação naquele espaço escolar: por conviverem em ambiente segregado dentro da escola e por não terem acesso a um dos projetos mais bem sucedidos, na visão dos professores, alunos e familiares entrevistados.

Para algumas famílias, este é um dado tranquilizador, pois muitos pais entendem que a desinformação funciona como uma barreira protetora contra as manifestações sexuais de seus filhos, desconsiderando a importância desse conhecimento para sua constituição pessoal e social.

A escola, contudo, deve estar alerta aos anseios e direitos de todos os alunos, ciente de sua responsabilidade ética e social no combate à discriminação que, neste caso,

envolve necessariamente a inclusão das temáticas sobre sexualidade também no serviço de educação especial oferecido – a classe especial - considerando as especificidades metodológicas para tal fim.

Outro aspecto a ser destacado, ainda no que diz respeito à metodologia utilizada no projeto de educação sexual, refere-se à responsabilidade integral do projeto destinada a uma profissional que, embora com especialização nesta área, não consegue atingir a todos os alunos, pelas óbvias dificuldades operacionais num estabelecimento de ensino com elevada população discente, além do que, tal estratégia acaba conferindo um papel de coadjuvância aos demais profissionais, dificultando a compreensão da proposta como responsabilidade de todos.

A tendência dos programas desta natureza é a de acabar se diluindo em atividades de cunho orientador ou meramente informativo, colaborando para a fragmentação do processo educativo, onde as temáticas polemizantes ou as de maior complexidade teórica exigem a intervenção do especialista, provocando uma reversão essencial na construção coletiva de uma proposta de educação sexual emancipatória.

Para uma das professoras entrevistadas, [...] *o fato de tu não falares uma única palavra tu estás fazendo uma educação sexual* (P3). Esta afirmativa demonstra uma concepção de educação sexual comprometida com o ato de ensinar, independente de técnica, disciplina ou habilitação, tendo como princípio que quem ensina é um sujeito historicamente situado em relação com outro na mesma condição, portanto, seres humanos sexuados, em constante interação entre si e com um mundo determinado por valores, regras e códigos produzidos socialmente.

Na escola pública, urge a definição de uma proposta que possa subsidiar os professores no encaminhamento deste debate, considerando as características da população e a intenção filosófica que sustenta o documento norteador da política educacional para as escolas estaduais.

No documento Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), a educação sexual é apresentada como um tema multidisciplinar, devendo [...] *compor e transitar a interdisciplinaridade...* (SANTA CATARINA, 1998, p.20). O citado documento ressalta ainda a autonomia da escola para a organização sistemática e peculiar de sua proposta, salientando a importância do envolvimento de todos os segmentos em sua construção.

Entretanto, esta recomendação não tem sido suficiente para motivar as escolas a incluir a educação sexual como uma ação enriquecedora e transformadora de sua proposta político-pedagógica prevalecendo, como o caso da escola pública pesquisada, o esforço solitário de alguns educadores diante dos apelos curiosos e exigências afirmativas expressas pelos alunos.

Da indefinição filosófica decorre uma desintegração curricular e metodológica revelada nas atitudes dos educadores, na maior parte das vezes divorciada da realidade cultural do aluno.

A ausência de posicionamento político-científico frente à educação sexual tem contribuído para práticas pedagógicas desprovidas de significação, legitimando e mantendo as contradições e conflitos de um sistema social marcado pela desigualdade e embrutecimento das relações, visível nas formas de relacionamento e tratamento estabelecidos entre professores e alunos.

Com procedimentos didático-metodológicos diferenciados nas abordagens sobre sexualidade, as instituições de ensino aqui representadas, em muitos aspectos, não se distinguem.

Nas falas dos professores, familiares e alunos, quem fala, em muitos momentos, se prolonga nas palavras do outro, num discurso cadenciado e repetitivo de vozes em uníssono, revelando uma hegemonia conceitual sobre sexualidade, que vem dificultando o processo de integração da pessoa com deficiência no que tange as relações sociais e a sua autonomia.

Por força do *politicamente correto*, alguns professores se excedem na tentativa de mostrar a superação do preconceito, normalizando a diferença significativa e naturalizando a sexualidade. Nesta euforia pedagógica o protecionismo, o descrédito, a indulgência e a indiferença convivem dissimulados por discursos voluntariosos e paternalismo exacerbado, personificando estereótipos, forjando o estigma.

Os alunos caracterizados como deficientes, na maioria adolescentes, convivem com as angústias e as incertezas próprias da juventude sufocada por um aparato produtivo desumanizante, desnorteados frente a sexualidade apelativa ofertada pela mídia e os clamores gratificantes de corpos em transformação.

Seus depoimentos revelam a reprodução do modelo normativo-biologista predominante na educação sexual que, associado aos atributos pejorativos do estigma, acentuam as diferenças de tratamento em relação a outros adolescentes, reservando-lhes poucas oportunidades de convívio social em ambientes externos à escola e à família.

Nos relatos dos alunos adultos, a precariedade das informações básicas sobre sexualidade repercute no desenvolvimento de sua individualidade e construção de vínculos afetivos que, associado ao estigma e a restrição de oportunidades, conduz ao isolamento e a solidão.

Ainda assim, em seus sonhos e expectativas, a pulsão do desejo, do amor e a necessidade de vivenciar experiências e aventuras como qualquer jovem reflete a capacidade de projetar a vida.

1 – As concepções dos professores

Partindo do princípio de que aquele que fala, fala de um determinado lugar, numa estrutura de relações e simbolismos nem sempre perceptíveis e compreensíveis pelos demais, outorga também a outro o direito de, a partir de outro lugar e embasado por suas referências teóricas, promover uma reorganização de sua fala, construindo representações. Assim, o lugar do pesquisador, mobilizado por seus objetivos, consiste em delinear tais representações, em busca dos indícios reveladores da realidade supostamente a ser desvelada.

Neste estudo, as falas dos professores vêm confirmar a força imperiosa da construção do estigma sobre a deficiência e a titubeante disposição de muitos profissionais para compreender a diferença como expressão da diversidade humana, recusando-a como patologia.

A conotação pejorativa da anormalidade, produzida a partir de um parâmetro de normalidade, tem prevalecido como um atributo de desvantagem em relação ao outro – o normal – mesmo nos tempos atuais, com forte resistência a compreensão do prejuízo como um fenômeno social, portanto, possível de enfrentamento.

Da *patologização do desvio* (VELHO, 1989), decorrem os tratamentos diferenciados e preconceituosos favorecendo o surgimento de mitos e estereótipos naturalizados pelas relações estabelecidas num dado contexto.

Para Amaral, o estereótipo [...] *é a concretização/personificação do preconceito* (1998, p. 18), determinando o lugar e o papel de cada um no cenário social. Assim, em nosso cotidiano, deparamo-nos – e isto não se dá apenas com quem tem uma deficiência – com uma diversidade de personagens investidos dos papéis que lhes são atribuídos, tipificados pelo maniqueísmo de nossas concepções, oscilantes entre o bem e o mal.

Ainda segundo Amaral,

No que se refere à deficiência, encontramos também estereótipos particularizados em relação aos tipos de deficiência¹, como o deficiente físico ser “o revoltado” ou “o gênio intelectual”; o cego ser “o cordato” ou “o sensível” ou “o gênio musical”; o surdo ser “o isolado” ou “o impaciente”; a pessoa com Síndrome de Down ser “a meiguice personificada”. (grifos da autora). (Ibid., p.18).

Nas informações prestadas pelos professores, em diversos momentos, transparece a visão equivocada e amplamente difundida da generalização da deficiência em todos os aspectos da dimensão humana, como se a alteração e conseqüente restrição de determinada atividade afetasse o indivíduo em sua totalidade, apropriadamente denominado por Amaral (1998) como *generalização indevida*.

Esta constatação nos remete a preconceituosa idéia de que a limitação da atividade decorrente da alteração é extensiva também à sexualidade, justificando a indiferença, a discriminação e a baixa expectativa em relação a estas pessoas.

Os relatos dos professores, em ambas as escolas, ilustram concepções vinculadas ao caráter genital e procriativo da sexualidade, legado da influência positivista na educação brasileira, com forte apelo humanista-cristão nas orientações aos alunos.

Esta tendência é mais visível na escola particular, onde a reafirmação dos valores cristãos, embora orientados para a cultura da solidariedade, têm se tornado instrumento de reprodução moral e ideológica. Assim, nas abordagens sobre sexualidade, são poucas as vozes dissonantes propondo uma intervenção ética, política e histórica em oposição ao

¹ A autora da citação sugere consulta a Sadao Omote (1984).

maniqueísmo revivido nos aconselhamentos, movido mais pelo voluntarismo, que pela determinação política.

Na escola pública, a concepção dos educadores também não difere, acrescida das dificuldades geradas pela inexistência de um programa ou de discussões amplas e coletivas sobre sexualidade, que possam tornar a ação educativa mais coerente com a realidade escolar, comprometendo o projeto pedagógico que almeja transformações sociais.

Esta contradição tem colaborado para o isolamento e a fragmentação pedagógica nesta área, na qual os professores sentem-se despreparados e confusos ao lidar com as manifestações sexuais de seus alunos, faltando-lhes clareza tanto de seu papel quanto ao da escola na proposição da educação sexual desejada.

Em ambas as escolas, contudo, os educadores participantes reafirmam a importância fundamental da educação sexual escolar como uma proposta indissociável da função formativa e informativa da escola, visando a consciência ética, responsável e solidária da convivência social, em oposição às intervenções moralizantes, prescritivas e compensatórias ainda presentes no cenário educacional brasileiro.

1.1 – Sobre sexo e sexualidade

Os relatos dos professores, para a maior parte dos entrevistados, indicam com clareza a distinção entre sexo e sexualidade, destacando-se o enfoque biológico-reprodutivo que define sexo pela conformação dos caracteres distintivos entre macho e fêmea, determinantes na reprodução; a identidade de gênero e a conjunção sexual também foram utilizadas pelos participantes para diferenciar tais conceitos, como pode-se observar nas falas abaixo transcritas:

[...] A questão do sexo, mais voltado pros órgãos genitais [...] são as partes do teu corpo que tu tens que amar, tens que respeitar, sabe? [...] como órgão genital, como genitália masculina e feminina mesmo. (P1).

[...] De transar mesmo, são as relações [...] como um instinto... (P2).

[...] *o sexo pra mim, seria o masculino e o feminino, homem e mulher.* (P4).

[...] *existe uma diferença entre sexo e sexualidade, mas enfim, como visão corporal dele mesmo, de duas pessoas, de troca.* (P5).

Sexo é um ato. (P6).

[...] *tem a parte física, vamos dizer assim, que é a parte toda da relação, do genital, da própria relação sexual, da questão física homem, mulher, masculino e feminino, e tem toda a questão de comportamento que isso faz decorrer. [...] a questão de gênero ...* (P7).

Sexo, pra mim, é se a pessoa é homem ou é mulher, masculino e feminino.(P9).

[...] *É o ato sexual, a masturbação...* (P10).

[...] *é o ato em si.*(P11).

[...] *é mais a questão da relação em si...* (P12).

[...] *é o contato físico mesmo, uma coisa mais carnal, mesmo.*(P14).

[...] *se resume mais às experiências [...] é o desejo...* (P15).

Ao se referirem a sexualidade, um professor alegou não ter *muitas informações* (P11) e outro, a respeito, disse que *não distinguir muito* (P8), embora todos tenham se esforçado para emitir suas opiniões. As respostas apresentadas, no entanto, refletem dificuldade e insegurança quando se trata de formalizar um conceito que, na cultura ocidental cristã, atua como um dispositivo de poder, que se caracteriza por práticas discursivas e não-discursivas, reguladas por instituições, regulamentos e discursos normalizadores, colocados numa rede de discursos velados, como denuncia Foucault (1993).

A visão desprovida do sentido histórico-político da sexualidade reflete uma concepção de senso comum, corporeificada, ingênua e conservadora da sexualidade, derivada dos modelos estruturais dominantes na educação sexual brasileira. Os exemplos abaixo ilustram a força condicionadora das abordagens normativo-institucionais, responsáveis pelo distanciamento político e incorporação do individualismo genital e fetichista.

[...] *sexualidade é o uso de artifícios através do corpo, voz, etc.* (P6).

[...] a sexualidade tá na gente mesmo, né. Nós somos muito sexuais. [...] eu consigo demonstrar minha sexualidade na maneira de eu me expressar [...] uma postura, com um olhar, com trejeitos, com um jeito ... (P8).

[...] sexualidade seria a maneira como eu vivencio o meu sexo, né, as coisas que eu tenho em relação ao meu sexo. Tem até a questão da feminilidade, a minha preferência, os meus gostos... (P9).

[...] seria o falar, se expressar com palavras, [...] São os símbolos que as pessoas usam pra se relacionar. (P11).

[...] Tem a ver com a forma como tu lidas com o teu corpo, como tu te vestes, como tu te apresentas socialmente, como tu lidas com esse carinho, esse contato com o outro.(P14).

Expressões como [...] *algo bem normal ... (P2)* e [...] *natural e normal (P5)*, podem denotar uma possível permissividade ou mesmo indiferença, por parte dos educadores, diante das questões emergentes. O caráter de normalidade expressa a influência positivista na educação sexual, de imposição de padrões e comportamentos determinados, desprovida de suas significações sociais. Uma suposta naturalidade ao tratar de um tema que no ocidente cristão assumiu a dimensão do interdito pode revelar uma certa indisposição para o enfrentamento, que exige firmeza teórica e didática em oposição a uma também suposta ordem natural.

Ao se referirem à sexualidade como [...] *centro de nossa vida (P1)*, [...] *é o todo (P4)*, [...] *como desenvolvimento dentro de cada ser (P5)*, [...] *tá na gente mesmo (P8)*, [...] *é próprio da pessoa (P10)*, os educadores demonstram também compreender o sentido existencial e humano da sexualidade, distinto da dimensão animal e instintiva dos discursos banais e reducionistas ainda freqüentes na atualidade, reconhecendo a diversidade de manifestações e sua complexidade cultural:

[...] o relacionamento homem/mulher, homem/homem, mulher/mulher ... (P4)

[...] a sexualidade ela se expande tanto na questão física, biológica, como na questão social, a própria sociologia no sentido de relações de sociedade. [...] Então, eu vejo isso como sexualidade também. A maneira como as pessoas se relacionam nesta questão. De quem tem o poder, de quem é forte, de quem é pior. [...] eu entendo a sexualidade como um leque muito grande, da parte social, da parte psíquica, da parte de relação de gênero, da parte sociológica e a própria filosofia mesmo. (P7).

[...] sexualidade é muito mais do que sexo porque envolve várias questões [...] as percepções, os carinhos, a afetividade, tudo o que está envolvido eu acho que é muito mais importante do que o sexo em si. (P12).

Para uma das professoras, [...] *a sexualidade é uma questão controversa (P12).* Esta fala exprime a consciência da educadora frente às contradições de nossa realidade cultural, onde a supervalorização do interdito e a manutenção dos papéis tradicionais patenteiam mitos e tabus milenares. Sua fala porém, traz indícios da influência de abordagens descompressivas e quantificadoras sobre sexualidade, ao eleger uma prioridade determinada pelas condições subjetivas como superior ou não influenciada pelas condições materiais existentes. Diz a professora:

As pessoas falam muito em sexualidade mas as atitudes nem sempre são coerentes com a fala. As pessoas ainda têm muitos tabus, mitos e preconceitos por falta de informações a respeito do assunto. [...] é preciso se amar mais, se olhar mais, se tocar mais (P13).

Ainda para esta educadora, [...] *a falta de informações (P12)* é a responsável pelo quadro de incertezas e contradições vivenciado na atualidade.

Neste sentido, é importante retomar o pensamento de Foucault), que afirma a incitação ao discurso repressivo e fragmentado como forma de normatização e controle das práticas sexuais, regulada por um sistema de injunções legitimado pelas instituições dominantes. (*Op. Cit.*, 1993. Para o autor,

[...] nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados de maior instrumentalização: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias. (Ibid, p.98).

Há que se relativizar, então, o sentido da falta de informação quando assistimos à explosão visível da sexualidade manifesta nas mais variadas formas de abordagens e interesses. Desde a proposição de programas de educação sexual à utilização, pela mídia, de mecanismos de alienação consumistas, a sexualidade lidera o *ranking* dos assuntos mais instigantes e comentados em todas as rodas. O que se fala, contudo, representa a força do poder que a engendra, autoritário e coercitivo, disperso em múltiplos fragmentos de saber,

redundando um conhecimento difuso e fragmentado sobre sexo que, destituído de sua matriz ética e política e seu sentido humanizador, produz a *falta* intencional, garantia de sua perpétua dominação.

Desta *falta*, perceptível na visão de outro educador, decorre [...] *um problema social grave* (P15), evidenciando sua compreensão da sexualidade como um dispositivo de poder, manutenção da sociedade de classes e suas desigualdades perenes manifesta nos relacionamentos sociais. Para o professor, a sexualidade é [...] *o modo de relacionamento, a submissão, o poder*. (P15).

1.2 – Sobre sexualidade e deficiência

A integração de alunos com necessidades especiais na escola vem se tornando uma realidade no território catarinense desde 1987, período em que passou por diversos estágios até ser considerada, nos dias atuais, como um processo irreversível, com amplo reconhecimento dos direitos dos alunos e da política empreendida.²

A experiência tem servido também para mostrar que a convivência em ambientes integrados não impede a existência de uma aceitação indulgente, no qual o protecionismo e o sentimentalismo extremado revelam indícios de não-aceitação, encobrindo o preconceito existente.

Na fala dos professores evidenciam-se sentimentos contraditórios e inquietantes quanto à capacidade de seus alunos, demonstrando a necessidade que o professor ainda tem de aprofundamento teórico sobre a deficiência, para superação de práticas equivocadas e preconceituosas.

Embora não se tratando de um estudo comparativo, é inevitável o cotejamento das concepções predominantes nas escolas participantes. Sendo assim, observa-se que os professores da escola particular apresentam contradições mais acentuadas quando se trata de falar sobre sexualidade e deficiência, apresentando idéias confusas e carregadas de

² Esta afirmativa deriva de ampla pesquisa realizada pela Fundação Catarinense de Educação Especial, descrita na obra *Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997*.

sentimentalismo assistencial, ao passo que os professores da escola pública apresentam práticas mais coerentes com a perspectiva da integração, embora limitadas pela falta de capacitação em educação especial e as precárias condições de trabalho.

Comovidas, duas professoras da escola particular afirmam:

[...] eles [os deficientes] têm muito a nos ensinar, são pessoas normais, iguaizinhas a nós [...] Até o amor deles a gente sente. Nós mentimos, nós fingimos, nós muitas vezes fazemos de conta, e eles não. O amor deles, pra mim, a palavra certa é incondicional. (P1).

[...] são carinhosos, meigos, amados. (P8).

Estes relatos expressam um caráter de mitificação do deficiente, como se estas pessoas carregassem consigo uma aura de pureza angelical, incapazes de provocar o mal e a discórdia, portanto, personagens sobrenaturais pouco afetados pela materialidade que os cerca. Se são pessoas “iguaizinhas as normais”, entende-se que possuem os mesmos sentimentos, desejos, temores, ansiedades, frustrações, expectativas e direitos. A professora P1, ao se referir à sexualidade de um aluno com Síndrome de Down, alega que *[...] ele tem na flor da pele*, defendendo o direito do mesmo vivenciá-la, porém sob a proteção e responsabilidade de alguém.

[...] se tiver uma pessoa que os oriente, que os conduza, eu acho que eles têm que ter todos os direitos que nós temos para ser felizes [...] Tendo alguém que os ajude, que conviva, sozinhos eles não vão, né... a gente não pode esperar que eles formem uma família, tenham responsabilidade do almoço, da janta, de tocar a vida, eles não vêm determinados problemas (P1).

Esta fala é bastante elucidativa da insegurança teórica sobre a deficiência, com significados expressos de descrédito quanto à possibilidade de vida independente e responsável dos deficientes mentais. No relato dos professores, em geral, fica claro que as diferenças de tratamento e responsabilidade variam dependendo do tipo de deficiência, com visível descrédito para com os deficientes mentais que, comumente, são considerados incapazes de assumir responsabilidades sociais. Esta visão é compartilhada também por professores da escola pública, onde *[...] talvez o que aconteça é que as pessoas com certas*

deficiências, não sei, vou chutar grosso, talvez tenham percepções mais apuradas que, sei lá, que tenham uma diferença em relação à sexualidade, mas de resto... deve ser normal. (P12).

Segundo Goffman,

[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. (1988, p.14).

Esta assertiva também se aplica aos deficientes físicos, sujeitos desta pesquisa, especialmente quando se trata de questões relacionadas ao desempenho sexual, amplamente explorado pela mídia performática e consumista, enaltecadora do mito do corpo perfeito e da quantificação das práticas sexuais genitais. Da não correspondência aos padrões estéticos decorre uma visão incapacitante do indivíduo, que se estende a todos os aspectos de sua vida. Desta forma, aquelas pessoas com deficiência que conseguem superar as barreiras sociais e atitudinais, alcançando independência pessoal e social, são novamente rotuladas, como heróis de feitos notáveis.

Amaral, referindo-se a estas estereotipias personificadas, diz que:

[...] existem três outros mais generalistas (chamemos assim) que são, da mesma forma, empregados por muitos de nós na vida cotidiana, pelos meios de comunicação de massa, pela literatura, pelo teatro ... Refiro-me a um deplorável trio, composto pelos estereótipos de herói, vítima e vilão. [...] Ao primeiro cabe sempre o papel daquele que supera todos os obstáculos, ultrapassa todas as barreiras, é “o bom” – corporificação do bem – e até mesmo o melhor; ao segundo cabe o papel de agente desestruturador, destruidor, de ser “o mau” – corporificação do mal; ao terceiro cabe o papel de impotente, de coitadinho. (grifos da autora). (Op. Cit., p.18).

Na escola particular, onde as orientações clássico-humanistas predominam nas práticas escolares, o deficiente é considerado [...] *muito puro* (P2), [...] *uma coisa tão inocente* (P4). Como se justifica, então, a necessidade do professor ter que [...] *tá sempre de olho nos dois porque senão eles ...* (P8). A exigência de um permanente estado de controle e vigília, é decorrente do moralismo vigente e da rigidez dos papéis sexuais tradicionais que caracterizam a educação sexual autoritária e repressiva. Ao mesmo tempo em que diz que é preciso estar [...] *sempre de olho nos dois* porque [...] *eles têm o sexo muito aflorado* [...] *os com deficiência, muito mais do que os outros*. Diz, entretanto, que não houve [...] *nunca nada que*

tenha me incomodado. É visível, portanto, uma concepção negativa da deficiência e da sexualidade, como se estes alunos fossem dotados de uma sexualidade instintiva e descontrolada, que se manifesta em intensidade maior que nas demais pessoas, e um certo alívio por ter conseguido contornar tais condutas, evitando transtornos para si, para a escola e para a família. Outros professores mantêm esta mesma percepção:

[...] Eu observo assim... a sexualidade bem à flor da pele. [...] bem assim desenvolvida mesmo. Mais do que a gente é. [...] Eu vejo assim como uma naturalidade, só que muito mais aguçado do que os outros, com os outros. [...] Mas eu vejo como uma coisa normal. [...] eles são gente, têm desejos. (P4).

[...] a sexualidade é muito a florada. (P7).

Os professores denunciam o preconceito velado dos colegas de classe que, orientados para um tratamento respeitoso e igualitário, não se eximem da responsabilidade e esforço solidário para auxiliá-los nas tarefas diversas. Percebem, porém, que:

[...] a aproximação deles é única e exclusivamente por uma grande amizade. Eles até fazem assim como se fosse um irmão, é uma proteção. Não há algo mais. [...] Eles tratam mesmo como se fosse um irmão menor, que precisa de carinho, de atenção, de ajuda [...] só amigo, de proteção; É uma proteção assim até exagerada [...] mesmo essas meninas que estão dançando com o F., que é pra distrair, divertir, é amizade. (P2).

[...] Eu sinto discriminação, com certeza. [...] eles têm aquele mínimo de respeito pelo ser humano, mas na hora de vivenciar isso eu sinto que não. (P3);

[...] existem algumas meninas que... ah, eu não vou dançar com ele porque eu não gosto dele. (P8).

É importante destacar que as falas acima foram proferidas pelos professores da escola particular, cuja proposta pedagógica tem como fundamento o humanismo cristão. Não é de estranhar, portanto, que o relacionamento entre os alunos esteja em consonância com tal concepção, orientada pelo princípio da solidariedade cristã.

Em relação à deficiência, talvez para os alunos e alguns de seus professores, ainda não seja possível perceber o alcance político desta perspectiva e sua dimensão ética, na reprodução mecânica de valores cristalizados, difundidos nas práticas cotidianas, confundindo sua interpretação, conforme o depoimento de uma professora:

[...] a minha experiência é pouca nesta área. A visão que eu tenho por parte dos professores, de uma maneira geral, o que eles me passam e o que eu percebo assim, muita dificuldade com relação a aceitação da sexualidade do deficiente [...] eu sinto discriminação, com certeza, com certeza. (P3).

O longo período de recolhimento assistencial a que foi submetida a pessoa com deficiência e as abordagens assistencialista-caritativas, orientadas nas virtudes teológicas da fé, esperança e caridade, deixaram marcas profundas no tratamento dispensado àqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou cognitivas sendo suplantadas, em parte, pela visão organicista, derivando uma ambivalência de sentimentos em relação ao deficiente.

Para os outros alunos, o protecionismo rigoroso talvez seja um indicativo da influência de tais abordagens em sua educação, sustentado na crença da infantilização e incapacidade de seus colegas, demandando tratamentos diferenciados dificultando a formação de alianças sociais. A rejeição explícita, segundo a professora P2 também ocorre em oposição à proteção:

[...] tu vê que é tratado diferente por eles. Ou é muita proteção ou deixam de lado (P2).

As contradições, dúvidas e inquietações dos docentes não os impede de reconhecer o direito à expressão da sexualidade de seus alunos com deficiência, com evidentes restrições, conforme já demonstrado.

[...] eles são gente, têm desejos... (P4).

[...] inerentes a qualquer pessoa. (P6).

[...] ter suas experiências sexuais [...] normalmente como os demais porque são seres iguais. (P11).

[...] não é porque a pessoa tem uma deficiência que ela não tem sexualidade e nem sexo [...] isso tudo faz parte independente da pessoa ser ou não deficiente. (P12).

[...] tem as mesmas curiosidades, as mesmas necessidades, as mesmas necessidades de informação, então, não vejo diferente. (P14).

[...] é a mesma coisa pra um e pra outro. (P15).

[...] *não vejo muitas diferenças [...] são os mesmos sentimentos, desejos...* (P16).

Pelas respostas acima é possível vislumbrar possibilidades de construção de novas perspectivas de educação sexual para os alunos com deficiência integrados no ensino regular, desde que asseguradas aos professores as condições necessárias e urgentes quanto à revisão dos paradigmas que sustentam suas concepções, ensejando posturas mais coerentes com o direito expresso.

1.3 – As expectativas quanto à sexualidade dos alunos

Em se tratando dos alunos com deficiência, as expectativas dos professores vêm confirmar os conceitos que predominam em suas concepções sobre sexualidade e deficiência, refletindo também contradições e ansiedades.

As falas se apresentam muitas vezes confusas, extensas e incompletas, denotando insegurança e despreparo para lidar com a diferença, assim como em posicionar-se diante de tema tão complexo, especialmente quando se trata dos alunos com deficiência mental.

Para os professores em geral, a falta de formação adequada para o convívio com a diversidade tem gerado graves comprometimentos à política de integração, visto não terem sido suficientemente capacitados para tal, resultando em práticas voluntaristas, ingênuas e até discriminatórias. Na escola particular, oito do total de nove professores³ entrevistados não possuem qualquer curso de extensão na área da sexualidade; na área da educação especial, apenas duas professoras⁴ têm algum tipo de capacitação. Na escola pública, nenhum

³ Uma professora tem especialização *lato sensu* em educação sexual.

⁴ Uma das professoras tem habilitação em deficiência mental e a outra possui cursos de extensão em diversas áreas da educação especial.

dos sete professores possuem quaisquer cursos em educação sexual, ao passo que três professores⁵ têm cursos de extensão ou estão habilitados na educação especial.

Estes dados são bastante relevantes pois expressam a carência generalizada de qualificação técnica em ambas áreas, indicando as falhas do sistema educacional no que tange à coerência de ações com as políticas desencadeadas, restringindo a ação educativa a procedimentos de reprodução das desigualdades. A fragmentação mecanicista dos currículos nos cursos de formação docente, associados a escassez de recursos financeiros e oportunidades reais para a continuidade do aperfeiçoamento profissional tem produzido um quadro desolador quando se trata de agir na consolidação da educação inclusiva, assim como na proposta da educação sexual emancipatória, com a banalização de seus pressupostos éticos, políticos e filosóficos transformados num elenco de procedimentos didáticos desprovidos de solidez teórica. Os investimentos, quando existem, não garantem a superação de concepções teóricas intervencionistas dado o caráter genérico, informativo e acelerado das capacitações, visando atingir *o maior número* de educadores *qualificados*, a serviço de um modelo econômico excludente, onde [...] *a lógica de mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção.* (BIANCHETTI, 1996, p.94). (grifos do autor).

Nas falas dos professores, encontram-se os indícios confirmadores desta realidade:

[...] *Eu acho que quem não está bem nesta história toda somos nós. Quem não está preparado somos nós, não eles...* [...] *Não estamos sabendo lidar com essa diferença [...] vamos tentar vê-los com um olhar diferente.* (P1).

Eu me preocupo ... assim... muito. (P2).

Fico muitas vezes aflita e ansiosa. (P6).

[...] *acho que nós é que temos que olhar pra eles de maneira diferente [...] a sociedade ainda tem muito o que aprender na questão da afetividade de um Down, por exemplo. [...] minha expectativa é essa, de crescimento com eles, a partir deles, da experiência que eles têm* (P7).

[...] *nesse aspecto, que as próprias instituições que trabalham com eles têm um discurso e uma prática que não combina, muitas vezes, com um discurso no sentido de*

⁵ Um professor tem cursos básicos e duas professoras são habilitadas em pedagogia educação especial, sendo uma na área da deficiência mental atuando com deficientes visuais e a outra professora com habilitação em deficiência auditiva atuando na mesma área.

padronizar a inclusão, a integração social desse indivíduo e, muitas vezes, reprimindo, reprimando o namoro, o beijo... (P13).

Para Dall'Alba,

[...] o despreparo do professor quanto a tratar questões relativas a deficiência mental aparece também no descrédito à capacidade de compreender seus alunos e à visão do deficiente como criança. (1992, [s.p])⁶.

Esta tendência surge diluída em diversos aspectos na representação dos docentes. Um desses aspectos aponta para uma suposta impossibilidade do deficiente em realizar tarefas e assumir responsabilidades sociais, especialmente em se tratando dos considerados deficientes mentais, freqüentemente rotulados como incapazes, como afirma Glatt:

[...] Esse rótulo acarreta um julgamento antecipado do indivíduo como alguém totalmente desprovido de raciocínio, potencial de aprendizagem, ou capacidade para qualquer tipo de desempenho. (1989, p. 19).

Para P1, uma das professoras entrevistadas, *[...] eles têm que ter uma vida normal igual a nós. Tendo, claro, alguém cuidando. [...] Sabe que, às vezes, eles se distraem, precisam de uma atenção especial*, atribuindo a necessidade de tutela e eterna dependência ao deficiente, considerado um incapaz.

Para P11, a questão financeira é um determinante da integração desses indivíduos, estando também a sexualidade condicionada por este fator. Assim, acredita que seus alunos

[...] têm capacidade de realizar tarefas, de realizar trabalho, de se comunicar [...] Eles têm condições de constituir família se integrar na sociedade, se têm os meios de como efetivar isso [...] eu espero isso deles. Só que, no meu ponto de vista, eu acho que são poucos que têm essa deficiência [surdez] e possam chegar assim a não ser excluído, mas ser incluído na sociedade. Dos que têm deficiência, seria aqueles que tivessem mais recurso financeiro [...] os de classe mais abastada. (P11).

⁶ A fonte consultada não contém paginação.

A questão levantada pelo professor é bastante complexa, fazendo emergir a necessidade de compreensão dos processos de produção social da exclusão e da crescente vulnerabilidade a que estão sujeitos outros segmentos da sociedade, a quem se deposita o rótulo da desqualificação, de pessoas com pouca ou nenhuma participação no processo de produção. Dentre estes, uma parcela da população que apresenta algum tipo de deficiência, os considerados temporária ou definitivamente incapazes para o trabalho, encontra-se excluída da cadeia produtiva ou desempenhando funções que exigem pouca qualificação profissional decorrente, em parte, da baixa escolaridade que apresentam, da precarização do trabalho em tempo de políticas neoliberais que têm servido para aumentar o fosso das desigualdades.

Construir a cidadania reclamada exige também a reversão dos processos de produção e trabalho, superando o estágio fragmentário e a visão unívoca da competitividade.

Ainda quanto ao descrédito, destaca-se o preconceito e o peso das tradições patriarcais na percepção da sexualidade feminina, segundo a expectativa negativa de uma professora que acredita na impossibilidade de uma mulher com deficiência [...] *assumir, por exemplo, uma gravidez. [...] como uma pessoa normal teria.*(P4), prevalecendo a idéia de incapacidade para atender as exigências sociais “adequadas” para a maternidade, como a responsabilidade educacional de seus filhos e a capacidade de gerar afetos.

A preocupação com uma suposta falta ou responsabilidade para responder por si e por outros também surge em outro depoimento, acrescido da crença no caráter orgânico-patológico da deficiência, que tem como fundamento a teorias da degenerescência e o caráter de hereditariedade , conforme o que segue:

[...] Eu não vejo como uma pessoa que pode ter um filho, família, de assumir responsabilidades, e que provavelmente esse filho, no caso dele, nasceria com problema também, né, que a gente sabe que é hereditário neles, é genético. Eu acho que, realmente, nessa questão, essa expectativa eu não tenho. (P9).

Os docentes apontam também o preconceito vigente na sociedade como barreiras impeditivas para a integração e vivência da sexualidade por alunos que apresentam qualquer deficiência, com ênfase na superação pessoal das condições incapacitantes, depositando no indivíduo a responsabilidade por sua aceitação ou não nos grupos sociais. Assim, profetizam que

[...] Por exemplo, a B, ela vai sofrer muito na questão do seu social mesmo. Acho que vai ser difícil pra ela se integrar em termos de amizade porque ela é uma menina muito fechada. [...] pelo problema dela a família protege muito [...] A Z., me preocupa pela depressão dela [...] ela não tá mais se aceitando como pessoa. [...] quanto a sexualidade de todos [...] eu vejo que eles são fechados [...] muito desconfiados [...] que as pessoas possam ter pena deles e não conseguem ser manifestar [...] a sexualidade pra eles vai ser uma barreira muito grande. Em ter um namoro, em ter.... assim... amizade mesmo ... não sendo da própria família. Se eles conseguirem arranjar... porque a nossa sociedade ainda é muito diferente. Querendo ou não, tem barreiras, a gente vê. Que são amigos, são amigos, mas tem as barreiras que pra eles vai ser muito difícil de transpor. (P2).

[...] Eu vejo que o lado deles é mais complicado. E é a sociedade que coloca em função do preconceito. [...] eu não vejo que a sorte deles não está lançada, que eles não tenham um futuro promissor. Então, eu acho que depende de cada um. (P5).

Fica evidente na fala dos educadores a tendência em legitimar as práticas e manifestações da sexualidade condicionadas às características tipológicas da deficiência, observando-se uma descrença acentuada quanto às possibilidades do deficiente mental, seguida daqueles que apresentam deficiências físicas severas. Isto implica que o conjunto de habilidades sociais exigido e as perspectivas de aceitação e integração social obedecem uma escala diferenciada e atribuição de rótulos personificados para cada tipo de deficiência.

Para Goffmann, a identificação do indivíduo como um ser desviante, em função de seus atributos físicos ou cognitivos pessoais, determinará negativamente os demais atributos que lhe caracterizam como um ser estigmatizado, influenciando decisivamente no desenvolvimento de sua identidade pessoal. Da imputação do estigma incorre também a incorporação do papel social que lhe é atribuído, resultando uma interação ativa no cumprimento dos padrões atitudinais entre o estigmatizado e o normal. (*Op. Cit.*).

Segundo o autor,

[...] o estigmatizado e o normal são partes um do outro; se alguém se pode mostrar vulnerável, outros também o podem. Porque ao imputar identidades aos indivíduos, desacreditáveis ou não, o conjunto social mais amplo e seus habitantes, de uma certa forma, se comprometeram.. (Ibid., p.146),

Os depoimentos abaixo reforçam, então, o comportamento aludido:

[...] eu acho que cada um tem a sua condição [...] eu acho que pra eles [os deficientes mentais] a coisa dificulta um pouco mais [...] a dificuldade deles é maior, não tenha dúvida. (P5).

[...] Se for uma deficiência mental, aí, talvez, tem uma grande diferença porque aí você já envolve outras coisas. (P12).

Cinco dos docentes entrevistados defendem a educação sexual e a expressão da sexualidade como um direito inquestionável da pessoa com deficiência para a construção de formas mais humanizantes de relacionamento social igualitário e a vivência prazerosa e plenificadora das emoções, expressando suas expectativas:

[...] Que eles possam tá tendo as informações, desde pequeninhos, desde a infância, dentro da capacidade, né, ou da limitação de cada um, que eles possam tá tendo essas informações com relação a essas questões da sexualidade e que quando eles tiverem nessa fase da adolescência, de descoberta, que eles possam ter o direito de viver essa sexualidade como qualquer outra pessoa. (P3).

[...] Gostaria de vê-los usando sua sexualidade de maneira simples e normal como é pra todos ou quase todos. (P6).

[...] A minha expectativa em relação a isso é que nós possamos, não olhá-los como diferentes, sim, porque eles são diferentes, mas como pessoas, que é uma diferença que não há necessidade de ser segregada. (P7).

[...] Gostaria de ver esses alunos num situação o mais normal possível em relação à sexualidade. A questão do namoro, do toque, das relações propriamente ditas. (P13).

[...] eu acredito num homem livre, num homem com direitos, num homem cidadão, então eles têm direito também de estar se apropriando dessa segunda língua, porque eles são brasileiros. (...) Inclui tudo. Não é uma coisa separada. A sexualidade faz parte da condição humana, ela é prá vida humana. (P14).

[...] que sejam felizes, só. (P16).

1.4 – As manifestações da sexualidade e as atitudes dos educadores

A percepção do homem sobre o seu corpo tem acompanhado os desafios de interpretação de sua própria existência, explicitando suas formas de relacionamento com um mundo contextualizado.

Se nas culturas primitivas uma suposta inexistência conceitual sobre sua individualidade reduz a capacidade perceptiva de estar no mundo, o surgimento da atividade reflexiva lhe proporcionou o reconhecimento de si em relação ao outro e sua transitoriedade material, derivando uma posição dicotômica entre corpo perecível e alma imortal, assimilada pelo cristianismo, para afirmar negativamente o pensamento que interpreta o homem constituído de substâncias diferentes, no qual a alma é eterna, boa, pura e sábia em oposição à matéria (corpo) e o prazer físico, intrinsecamente maus.

O surgimento da ciência experimental preconiza a noção de corpo máquina sem, contudo, libertar-se da dualidade platônica revificada pelo racionalismo moderno como alma pensante e corpo acessório.

A partir do Século XVIII, o esquadramento perverso do corpo decorrente do domínio médico-psicológico associado às teorias eugenistas, fazem surgir um sistema de controle e interdição, criando uma tecnologia do sexo. Uma patologia orgânica, funcional e mental passa a definir a saúde social, legitimando a sanção da culpa nas vivências prazerosas, banindo do convívio social os considerados desviantes, ameaçadores da saúde social por suas práticas sexuais consideradas instintivas e descontroladas. (FOUCAUT, *Op. Cit.*).

Estas correntes do pensamento filosófico têm um significado especial na educação sexual de pessoas com deficiência, em cuja gênese se encontram as idéias mitificadoras e preconceituosas sobre esta categoria da população.

O corpo, como manifestação da existência, em dinâmica relação com o mundo é concebido nos dias atuais como um ser integral [...] *presença concreta no mundo* (GALLO, 1999, p.67), independente de sua plasticidade estética e funcional.

Em relação às pessoas que apresentam significativas diferenças em sua conformação física ou cognitiva, prevalece ainda, na atualidade, o dualismo negativo do corpo como expressão pervertida de instintos incontroláveis e a alma, abrigando a inocência e a pureza angelical que os envolve.

A responsabilidade educacional para o convívio em sociedade exige, por parte das instituições tradicionais – família e escola – a determinação de contornos éticos e intencionais originados na mesma matriz social, o que denota um conjunto de ações veladas refletidas em manifestações consideradas, em sua grande parte, como inapropriadas ou transgressoras.

Conforme o relato dos professores, parece que as atitudes dos alunos com deficiência não diferem, em essência, das manifestações correntes entre adolescentes e adultos que freqüentam unidades escolares, caracterizadas pela multiplicidade de formas de expressão corpórea.

Falar, sentir, agir, desejar, amar, sofrer, são atividades passíveis de sentido apenas no próprio corpo, não em seu exterior. De acordo com os professores, as manifestações mais freqüentes de seus alunos se expressam através de:

[...] Desenhos...bem agressivos, pra mim, agressivos. Na hora eu vi e disse: - Meu Deus, o que é que vou fazer? (P1).

[...] tá muito aguçado entre eles esse negócio de beijar. (P5).

[...] Eles expressam de diversas maneiras [...] Eu tenho um aluno [deficiente mental] que eles assim... eu sinto que ele tem uma tara por mim. Ele tem... ele gosta mais de ficar olhando [...] E tem esse casalzinho que eu te falei que eles tão sempre agarradinhos um com o outro. (P8).

[...] com a mão dentro da calça [...] tem hora assim que eu sinto um pouco de dificuldade [...] elas [as alunas] vieram reclamar, inclusive, que aconteceu um episódio que ele queria beijar [...] ele não tem maldade no que tá fazendo [...] eles não controlam direito [...] ele é muito amigo, sabe? Ele é carinhoso, ele quer beijar, ele quer abraçar. Só que tem horas que já evidencia um outro lado também. (P9).

[...] através de gestos [...] Há uns meses atrás, um aluno trouxe pra sala de aula um lápis ... esses lápis grandes, uns 30cm, né ... então, foi parar na mão desse ... de um desses deficientes surdo e mudo... então, ele ficou fazendo gestos pra outra colega, assim [...] tendo aquele objeto como sendo... [...] levantou-se da cadeira e fez um gesto assim(o professor não mostra o gesto) um pouco obsceno, entende? (P11).

[...] Depende da série e da idade. Aparece desde masturbação em sala de aula até um agarrando o outro... pelas palavras: - Ah, eu vou te comer. Depende, é relativo [...] Essa coisa parece tá mais aflorada na 5ª série. (P12).

Diante das manifestações, os professores parecem vivenciar um constante estado de alerta, recorrendo a estratégias diversificadas de controle e repressão, incluindo atividades de orientação que, em algumas vezes, se excedem pela repetição exaustiva. Assim, dependendo da intensidade e das circunstâncias em que ocorrem procuram atender ou coibir as atitudes consideradas excessivas ou que ferem as normas estabelecidas, pela via do diálogo, da orientação e, em determinados casos, recorrendo a outros colegas, em geral coordenadores ou mesmo à direção.

Relatam ainda que, embora encontrando dificuldades e, muitas vezes, se sentirem desorientados quanto às atitudes a serem tomadas, tentam agir com naturalidade e tranquilidade, evitando repreender os alunos. Estes argumentos, contudo, parecem ocultar uma real dificuldade para compreender e lidar com tais práticas, visto que em nosso contexto cultural, as manifestações e conceitos sobre sexualidade costumam causar embarços, constrangimentos e, muitas vezes, polêmicas acirradas no meio educacional por serem consideradas ainda como atitudes transgressoras de uma ordem determinada, visível nas atitudes em que o professor finge que não vê, deixa acontecer ou distrai o aluno.

Tais atitudes podem demonstrar uma certa omissão e negligência com o ato de ensinar, justificada pelo reconhecimento de suas dificuldades pessoais, não eximindo o educador da responsabilidade em buscar atender a inquietante necessidade de saber de seus alunos. Em se tratando de alunos com deficiência, estas atitudes adquirem dimensões mais amplas, considerando as poucas informações sobre sexualidade e restritas condições para o aprendizado de comportamentos no nível desejado para os demais alunos. A crença nas dificuldades de aquisição de habilidades sociais, acompanhada da tendência em minimizar o desenvolvimento emocional, inibindo suas aspirações afetivo-sexuais tem reforçado condutas inadequadas desses alunos necessitando, portanto, que os educadores procedam a reflexões mais profundas sobre sua prática, buscando o aperfeiçoamento necessário ao exercício competente de educar.

As falas abaixo exemplificam as dificuldades e conseqüentes atitudes:

[...] a gente fica meio assim... [...] eu até dou um sustinho ...[...] o que é que eu vou fazer? (P1).

[...] e eu deixo [...] qualquer coisa que eu vejo na sala de diferente, eu tenho acesso direto à coordenadora, à regente, à orientadora. (P8).

[...] eu sinto um pouco de dificuldade [...] quando percebo, pego a mãozinha dele e coloco em cima da carteira, né. Olha, tem atividade... (P9).

[...] Eu fiz que não vi, mas eu percebi. (P11).

[...] Eu sempre distraio antes, chamo atenção pra um outro ponto. (P12).

Sobre estas atitudes, advertem:

[...] *Muitos adultos reconhecem sua incapacidade em enfrentar tais situações mas tal reconhecimento, ainda que meritório, se não for acompanhado por uma atitude de superá-lo como impedimento, reduzir-se somente uma constatação inoperante. A atitude pedagógica que decorre deste reconhecimento exige um intento pragmático em buscar instrumentos científicos e habilidades psico-institucionais [...] requer disposição e disciplina para informar-se e adquirir habilidades de linguagem e abordagem de situações...* (Nunes e Silva (2000, p. 118).

Em oposição às atitudes negligentes, encontra-se o controle repressivo que se apóia nos modelos tradicionais de educação sexual, onde a moral sexual procriativa e a rigidez de papéis sexuais predominam. A necessidade de vigilância constante sobre as práticas dos alunos, muitas vezes, impede o professor de perceber a dimensão da afetividade, da auto-descoberta e do envolvimento prazeroso dos contatos pessoais como aprendizagens possíveis para estas pessoas.

As expressões dos professores sobre [...] *esse negócio de beijar* (P5) ou [...] *tão sempre agarradinhos* (P8) ou ainda [...] *ele quer beijar, ele quer abraçar* (P9), parecem carregadas de um determinismo negativo e repressivo da sexualidade, acrescido ainda da tendência ainda bastante difundida de exacerbação sexual, quando se trata de adolescentes com deficiência mental, como os referidos nestes exemplos.

Faz-se necessário destacar que, em ambas escolas, os comportamentos acima mencionados são corriqueiros e facilmente observáveis entre os demais alunos, sem que haja necessidade de vigilância permanente pelos professores. Aliás, os próprios professores vêm tais manifestações como expressões naturais da adolescência. Porém, quando se trata dos que têm deficiência isto parece causar incômodo e preocupação, demandando intervenções repressivas, mesmo considerando que [...] *ele não tem maldade com ele no que tá fazendo* (P9), para em seguida afirmar que [...] *eles não controlam direito* (P9) seu impulso sexual, contradições que revelam representações estereotipadas e preconceituosas sobre sexualidade e deficiência.

Parece que os professores também não têm se dado conta do limitado campo para as vivências sexuais desses alunos, sendo a escola talvez o único espaço de convivência social não sujeito à vigilância da família, tornando-se o local aonde tais comportamentos vão se tornar mais freqüentes, pelo favorecimento e chances de novos relacionamentos pessoais e construção de vínculos afetivos, razão pela qual, em termos de integração social, esta convivência tem atingido resultados favoráveis.

Em alguns momentos é possível perceber uma certa cumplicidade com seus alunos, decorrente do convívio diário e de uma bem humorada forma de se relacionar com os jovens, como no exemplo abaixo, dado por um professor:

[...] a gente gosta de brincar também. A menina perguntou, a mesma moça que vai noivar:

- Professor, qual é o verdadeiro homem?

Aí, pra mim ficar sem resposta, falei:

- Ah, sou eu, né. Quando eu me vejo no espelho, digo que sou eu o verdadeiro homem (risos). Aí, ela disse:

- Não, o verdadeiro homem é aquele ... não é aquele que conquista várias mulheres. Mas é aquele que conquista uma mulher só várias vezes. (risos)

A busca do diálogo com o objetivo de orientar os alunos foi umas das atitudes mais enfatizadas pelos educadores, revelando a disposição para prestar esclarecimentos e informações ao nível das solicitações, inclusive na escola particular, onde é desenvolvido um projeto de educação sexual por profissional especializada na área.

Nas informações prestadas, contudo, percebe-se o conservadorismo predominante nas práticas de aconselhamento, impregnadas do rigorismo moral das tradições religiosas, que tratam a sexualidade em sua dimensão biológica, genital e procriativa, ressaltadas pelo tom profético e alarmante utilizado por alguns educadores.

O caráter fisiológico e higienista que predomina nas orientações parece ser justificado pelo interesse dos alunos em discutir tais questões sem, todavia, os educadores se preocuparem, talvez até por desconhecerem, a dimensão histórica e sócio-cultural que permeia a compreensão da sexualidade humana, não avançando na superação da tradição repressiva e negativa do corpo, como pode ser observado:

[...] quer saber se quando beija, se pode até a questão da aids, se pode pegar, ou então [...] estava de biquíni e aí a gente teve, uns amassos e tal, será que passou alguma coisa? Aí eu explico, que ainda existe uma probabilidade, tem que tomar cuidado porque a gente sabe que o espermatozóide ainda tem vida por 72 horas ... mas a gente sabe que é quase que impossível. E fazem perguntas assim em questão a menstruação, a questão do ficar, se é errado assim ficar com muitos meninos, né, se a gente considera errado. ... [...] eu até falo nos órgãos genitais mas não fíco ... nada de genitália. Eu fíco ligada ao eu. O que eu sou, o que eu represento, o respeito que a gente deve ter pelas pessoas, a questão do gostar mesmo, do ficar mas gostando, não ficar com qualquer um só pra... [...] essa ênfase no relacionamento eu tenho. – Ah, professora, ontem eu transei. – Professora, eu estou preocupado porque transei sem camisinha. Aí, eu digo: - Tu, agora, passou a fazer parte do grupo de risco, como

todos nós fazemos hoje [...] Falo muito sobre a questão do preservativo. [...] Eu sempre trabalho isso, a questão da espiritualidade é muito forte, sabe, em mim. (P1).

[...] eu falo em duas coisas assim, sempre batendo na mesma tecla: droga e o próprio sexo. Mas o sexo assim, de prevenção, eles podem perguntar o que eles quiserem...[...] As meninas [...] vêm perguntar de tabelinha, vêm perguntar: - Ah, a camisinha rompeu, não sei o que. Os rapazes se preocupam em perguntar se nos dias da menstruação se engravida. Eles tem uma preocupação imensa com a gravidez. Então, eu sempre coloco: quem não sabe não deve se arriscar. Eu acho assim, pra entrar no terreno precisa estar bem seguro. [...] Eles perguntam o que é masturbação, sexo oral, sexo anal, tudo. (P2).

[...] os alunos que não têm deficiência, têm as mesmas dificuldades, as mesmas dúvidas, as mesmas desinformações dos que tem, pelas perguntas que são feitas [...] perguntas, por exemplo, sexo oral engravida? (P3).

[...] eu vejo ainda que a coisa é muito velada, muito velada. [...] Que são erógenas, exatamente. Então, conversar sobre isso ainda é muito tabu. [...] Eu vejo os olhos deles se arregalando quando eu digo que o grupo, o maior grupo de risco hoje em dia são as mulheres casadas e os adolescentes na questão da Aids. Eles não acreditam. Eu digo: - Ah, não? Peguem as pesquisas. No começo eram os homossexuais, as prostitutas, tão tudo prevenido. Tu não vês prostituta transando sem camisinha. (P7).

[...] camisinha [...] sobre menstruação... Ou sobre gravidez, ou sobre sexo... (P8).

[...] tudo o que é do corpo da gente é bonito. Se foi Deus quem nos fez, isso é bonito, é maravilhoso. A maldade tá nos olhos de quem vê. Então, o fato de tá lá escrito que o homem tem o pênis, que a mulher tem a vulva e que tem a vagina, isso não tem maldade nenhuma. [...] às vezes um ou outro que chama de bicha, aquela coisa, isso aqui é normal em crianças, né, então aproveito pra dizer que cada um, ninguém sabe o que vai ser no futuro, cada um tem a sua preferência, vai ser o que quiser e tem que ser respeitado por isso. (P9).

[...] assim como a mulher tem a menstruação, o homem tem a poluição. (P15).

[...] as meninas, às vezes, perguntam sobre aborto, gravidez, doenças... (P16).

As respostas se referem às informações prestadas a todos os alunos, atingindo também aos que têm algum tipo de deficiência, não sendo relatada nenhuma experiência ou utilização de alternativas metodológicas, assim como o uso de estratégias ou recursos didáticos diferenciados para atender as especificidades inerentes a determinadas deficiências, como a mental e as sensoriais, presumindo-se a possibilidade de tais orientações não estarem adequadas as peculiaridades e interesses dos alunos especiais que freqüentam as classes regulares, pouco contribuindo para que possam aprender a conhecer suas possibilidades

corporais e afetivas, dominando conscientemente os códigos, regras e valores da sociedade em que vivem.

Nesta perspectiva, Dall’Alba afirma:

As concepções ideológicas parecem estar cristalizadas nos profissionais que, por estarem trabalhando com uma população estigmatizada, marginalizada, deveriam estar mais bem instrumentados teoricamente no sentido de possibilitar alguma centelha de mudança. (1998, p. 215).

Exemplo de um dos relatos, neste sentido:

[...] por exemplo, os alunos que têm deficiência física, eles participam normalmente, dão opinião, concordam, né. Vejo assim como bem integrados. Mas os que têm alguma deficiência a nível mental, tipo... tipo os que têm Síndrome de Down, por exemplo, eles... eles meio que viajam, eles não... Às vezes tu percebes... também não é geral [...] a gente vê que ela tá ligada porque ela... ela dá alguns exemplos. – Ah, porque o meu pai não deixa eu namorar! A gente não tá falando do namoro, tá falando da questão da sexualidade, mas ela traz, sabe... Então, eu vejo que ela participa. Já tem outros que estão bem desligados, assim, que não estão muito sintonizados.

A realidade dos serviços especializados – classe especial na escola particular; sala de recursos para deficientes auditivos e sala de recursos para deficientes visuais na escola pública – é um pouco diferenciada pela utilização de técnicas, metodologias e recursos adequados, como a língua de sinais e os materiais pedagógicos adaptados como instrumentos facilitadores da aprendizagem. Quanto às concepções sobre sexualidade, estas não apresentam diferenças substanciais quanto às de seus colegas educadores, observando-se o esforço das professoras em atender as expectativas de seus alunos, procurando percebê-los como seres integrais, não apenas merecedores de respeito e atenção, mas com os mesmos direitos e responsabilidades como os demais colegas.

[...] Eu procuro dar orientações à respeito conforme minhas capacidades de poder estar informada, mas tem sido difícil. Tem sido difícil pelas minhas limitações de conhecimento, eu não tenho nenhuma formação, meus conhecimentos são de leituras, palestras que a gente frequenta, minhas informações são assistemáticas. As famílias nos procuram muito pedindo “socorro”, são situações dos seus filhos que, muitas vezes, assustam os pais por serem portadores de deficiência, que em outras filho são consideradas comuns. [...] Eu procuro questioná-los [aos alunos], descobrir... Como é uma questão polêmica, dificilmente eles perguntam, então, é preciso que a gente... que nós suscitamos essas questões, que sutilmente busquemos, deixando eles à

vontade. É dessa forma que eu procuro orientá-los dentro do meu conhecimento de sexualidade. Muitas vezes o DV (deficiente visual) coloca situações que só pode se relacionar com o DV. Isto também é um tabu. Eu procuro estar desmistificando estas questões, que eles também podem se relacionar com outras pessoas, independente da visão, desde que haja cumplicidade e afinidade. (P13).

[...] Acho que muitos deles, em detrimento da idade se masturbam. É normal, quem que não se masturba, né?. Surdo ou ouvinte, qualquer pessoa faz isso. Então, é da condição humana, é uma necessidade também. [...] A gente conversa, né. Eles perguntam sobre vagina, daí eles têm curiosidade. A própria palavra, eles querem saber o que é, qual o significado dela, daí eu explico prá eles direitinho. Que... como as coisas são muito proibidas, são muito reprimidas, daí eles costumam dar nomes, diversos nomes prá uma coisa só. Por exemplo, o pênis, chamam de pinto, de peru, de tudo quanto é coisa. Na verdade, o nome é pênis, a função dele é essa, tem a função da procriação, tem a função do prazer também. Então, eu vou trabalhando essa questão, assim, normal. Vou clareando, vou esclarecendo cada vez mais, como uma coisa da natureza, prá não chamar tanto a atenção como uma coisa proibida, perigosa, por que, né? [...] eles perguntam, falam do que vêm na internet, as coisas que eles descobrem... (P14).

Duas professoras apresentam uma visão distorcida da realidade, ao afirmarem que seus alunos [...] *sabem tudo sobre sexo* (P2) e [...] *acho que têm informações, que leem...* (P16). Estas falas evidenciam também uma atitude omissa, preconceituosa e de senso comum, isentando-se da responsabilidade em proporcionar aos alunos as condições para elaborações pessoais, éticas e políticas sobre sexualidade, demonstrando desconhecimento teórico e indisposição para romper com idéias fantásticas e equivocadas da realidade.

Os relatos indicam também a preocupação de alguns educadores em não restringir suas orientações a conteúdos meramente informativos, procurando articulá-los com aspectos condizentes aos valores ético-morais expressos na cultura ocidental, embora pareçam tímidos e inseguros nestas tentativas.

[...] Eu procuro colocar não o sexo pelo sexo, mas que haja questões afetivas. Talvez seja um valor meu, mas se a pessoa desejar, até pode ser o sexo pelo sexo. Aí, já aproveito prá falar sobre prevenção, aids, gravidez, já desencadeia outras falas, responsabilidade, cidadania, indivíduo produtivo... (P13).

A discriminação de gênero foi constatada também no relato das professoras, surgindo apenas na escola particular, consolidando preconceitos não justificados quanto à sexualidade feminina, revelando o caráter sexista e desigual predominante nas abordagens

tradicionais da sexualidade, que têm como fundamento o patriarcado e sua herança depreciativa do sexo feminino.

[...] Agora, essas meninas, as meninas que eu considero assanhadinhas, sabe, assim... mais precoces, elas não têm ... o entendimento, o meu entendimento é esse. É que elas acham que sabem das coisas e não perguntam, sabe.. [...] os meninos são os que conversam mais comigo.[...] E dizem: - Professora, elas são safadas, elas é que chamam, elas que fazem... (P1).

[...] a gente vê que as meninas têm a tendência de querer ficar mais que os rapazes. Antes elas tinham tendência a querer namorar, hoje não. Bem assim... curtir e aproveitar mesmo. Então, eu vejo assim as meninas muito mais salientes do que os rapazes. Eles assim, no contexto todo, eles são mais recatados. (P2).

1.5 – Sobre a educação sexual na escola

Convidados a refletir sobre os paradigmas teóricos e as perspectivas pedagógicas da educação sexual proposta na escola, os professores da escola particular demonstraram estar satisfeitos com o projeto existente, avaliando sua contribuição para o processo pessoal e social dos alunos, consolidando as utopias humanizantes perseguidas pela escola através da articulação com outros temas transversais.

Por se tratar de uma unidade escolar mantida por congregação religiosa, fica implícita uma certa cautela e conservadorismo no encaminhamento das atividades, planejadas de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, envolvendo a participação de todos os que freqüentam classes regulares.

[...] aqui é um colégio católico [...] os alunos já falam a questão da sexualidade de uma maneira mais aberta. Só que tu sabes que, por ser um colégio católico, tu tens que ter cuidado até na exposição. Sim, na tua roupa, na tua maneira de falar, entende, [...] Então tem essas questões que eu vejo que a nossa escola é meio tradicional, mas é tudo pra não liberar muito. [...] Sem a questão do ficar proibindo, julgando, aquela coisa que deixa as pessoas... [...] eles têm encontros de religião, onde essas aulas de religião não têm nada a ver à religião em si. É a questão do bem-estar, do ser, sabe, até da sexualidade. São reflexões, a questão da família. Muito aberto, eles colocam muito... eu vejo que nós estamos caminhando. Não é o ideal. (P1).

[...] no colégio a gente já tem um trabalho de educação sexual [...] No primeiro encontro a gente faz o levantamento de questões ou de assuntos que eles querem trabalhar, [...] uns dois encontros só de respostas mais assim... específicas assim, tirar aquelas [...] E aí a gente elege aqueles assuntos que eles mais pediram pra tá trabalhando porque todos os que eles pedem é inviável. E com relação aos alunos com alguma dificuldade, é... o trabalho... eles participam da turma toda, do grupo como um todo. [...] Então, com turmas grandes a gente trabalha dessa maneira assim. Dividindo em pequenos grupos onde eles debatem, depois apresenta no grande grupo, que é uma maneira deles poderem falar, falar, falar... E os alunos com algum... com deficiência fazem parte normalmente desses grupos. (P3).

[...] A escola tem uma cadeira sobre educação sexual. (P4).

[...] Tem um profissional específico da área. Eu acho que existe e tem que ter uma pessoa. Porque tem coisas que eu não falaria com tanto discernimento como ela fala. [...] tem horas que só um especialista é que pode falar. É questão de aprimorar, de ir a fundo no compromisso de cada um. Eu acho que ninguém melhor do que alguém realmente especialista na área. Eu acho que o melhor é cada um dentro, com competência na área. [...] O projeto pedagógico da escola é muito bom relacionado a sexualidade. Porque o colégio investiu nessa parte de sexualidade. (P5).

[...] Além do tema ser tratado de forma geral nos temas transversais, ainda os alunos contam com apoio através de aulas sobre sexualidade. [...] Existem regras pré-estabelecidas com a intenção de inibir abusos nessas manifestações. A regra é pra todos e nelas estão inseridos os alunos considerados diferentes. No Colégio os alunos contam com aula sobre sexualidade com a autorização dos pais. (P6).

[...] eu vejo que a preocupação do colégio é muito grande com a saúde dos alunos, com a sexualidade. (P8).

Confirmando uma tendência nos serviços especializados com características segregadoras, os alunos da classe especial, cujo prognóstico é de extinção do serviço diante da política de educação inclusiva adotada pela escola, não participam das atividades do projeto de educação sexual, fazendo emergir uma evidente contradição na proposta político-pedagógica da escola que preconiza o ideal humanista da igualdade, da solidariedade e de uma educação voltada para a cidadania.

[...] até esse ano foi uma falha pela falta de tempo, porque a professora da classe especial, tinha me pedido pra eu ter um encontrinho... ter alguns encontros com eles, né, eles têm necessidade também. Mas eu não dei conta de cobrir todas... todo o trabalho. [...] da classe especial eu, realmente, não tive nenhum contato. E os que estão integrados participaram como alunos integrados, como todos os do grupo. (P3).

Alguns professores da escola pública reconhecem a necessidade de reflexão e discussão sobre uma proposta de educação sexual sistematizada em bases científicas, buscando torná-la visível no projeto pedagógico da escola, considerando a diversidade de atitudes isoladas que vêm sendo tomadas, o que tem provocado sentimentos confusos e insegurança, tanto para os professores quanto para os alunos. Denunciam o descaso com as questões relacionadas à sexualidade e as exigências de um trabalho sério e comprometido, que supere as atuais intervenções repressivas e o desconhecimento dos educadores quanto a estas questões.

[...] Não posso avaliar muito. [...] sobre sexualidade, deve ser ética, ética sexual, deve ter uma disciplina assim. Eu não me envolvo muito porque a minha disciplina é outra. Mas eu tenho por certo que a escola, ela tem o seu currículo escolar, e ali deve ter alguma coisa. Inclusive, também tem a parte de religião, de ensino religioso, que deve tratar muito desse assunto aí. [...] Sobre a sexualidade, a prevenção de doenças [...] Eu creio que a escola trata, sim. [...] Eu não tenho informação da direção se eles têm feito algum trabalho, entende? Então, eu não posso falar. (P11).

[...] eu acho que a sexualidade é um ponto principal, fundamental e que, na verdade, a escola não trabalha, né, já tocando lá pra baixo, eu acho que a escola não lida bem com essas manifestações. Não sabe como lidar, não tem projeto, não tem quem trabalhe isso dentro da escola, quem oriente as famílias, as crianças. Então, na verdade, quando aparece qualquer manifestação mais visível, disso dentro de sala de aula ou na escola, vira o caos. Vira o caos porque aí ninguém sabe o que fazer, nem como lidar. E aí a gente se depara com isso muito nas séries iniciais, que é onde a gente tem inserido aqueles alunos com deficiência. Então, a escola, ela não tem projeto pra trabalhar essas questões que eu acho é uma coisa bem importante. [...] Então, eu acho que a escola deveria estar habilitada ou pelo menos ter um ponto de ligação com alguma coisa fora, pra dar um suporte tanto pra professores como pras famílias, de como trabalhar isso porque são questões que você não está acostumada a deparar cotidianamente [...] Então, quando aparece assim um caso desses choca com uma série de coisas. [...] Poderia até ser feito uma capacitação com todos os professores. Só que eu acho mais complicado. Porque nada vai garantir também que ele vai sair bem formado pra habilitar um aluno, pra atender um aluno, não é? Não é a capacitação que vai habilitar isso. E uma pessoa talvez especializada, que tenha mais bagagem, que tenha mais experiência, talvez consiga atender esses alunos muito melhor, eu acho. Então, a princípio, como a escola não tem, eu acho que a princípio os professores deveriam ser capacitados a nível de conhecimento, mas quem deveria lidar diretamente não deveria ser os professores. Primeiro alguém de fora, tal, até aqueles professores se sentirem seguros para atender. Mas também tem um caso muito importante, que eu acho, que o professor habilitado, capacitado pra atender uma situação assim, ele tem muito mais, é... muito mais condição, eu acho, de chegar num aluno com problema dessa natureza. Porque ele já é mais conhecido e uma pessoa estranha não. Vai acontecer muita resistência. Então, é relativo isso. Se fosse uma capacitação, sei lá, que o professor se sentisse habilitado pra trabalhar, eu acho que poderia até se tentar, né Mas em primeiro momento eu acho que não deveria, sem

uma boa experiência, porque são questões que envolvem tudo pra ela, família, é tudo reflexo, . E pra trabalhar com as famílias talvez uma pessoa habilitada de fora seria mais,... seria melhor eu acho o efeito, do que um professor. Com o aluno eu acho que talvez o professor capacitado, sim, mas com pai, talvez não, não e sim, não sei bem, isso aí é, vai depender da capacitação mesmo. (P12).

[...] Na escola não se trabalha a sexualidade. A escola como um todo. É uma lacuna, precisa urgentemente de um trabalho muito sério com os alunos ditos normais que é, como eu diria, uma questão urgente. A própria questão da indisciplina, da agressividade, ela está digamos assim, vinculada à sexualidade porque todas as brincadeiras de mau gosto, as falas, as atitudes, os gestos estão intimamente relacionados à sexualidade. Eu penso que se houvesse um trabalho sério, feito por um profissional especializado na área, estas questões seriam minimizadas. O deficiente entra nesse mesmo arrastão porque ele também se torna agressivo pela mesma questão, também se defende, se auto-defende também agredindo, passando a mão na menina, ou com palavras. Quando acontecem as manifestações a atitude da escola é repressora. Muitas vezes chamando a família, que menos ou nenhuma condição tem de lidar com a situação. A escola não tem um trabalho, já sugerimos, mas não tem. (P13).

[...] Não existe um projeto. [...] as pessoas não sabem o que fazem com isso, com esse barulho todo que o sexo e a sexualidade desperta nas pessoas. Principalmente na questão da puberdade, da adolescência, da questão hormonal que está em ebulição. Então a escola não dá conta, não tem projeto, é um discurso muito moralista de que é pecado, que é feio, incomoda, porque incomoda, na verdade, não os alunos, incomoda o profissional e o profissional não dá conta disso. Porque falar de sexualidade, de sexo, não é qualquer um. [...] o professor tá muito despreparado pra falar sobre isso. [...] eu penso assim, trazer um profissional que saiba lidar melhor com essas coisas assim... mais light, não tão, não tão preconceituoso, não tão moralista, e trabalhar a questão da formação dos professores, do corpo docente, depois trabalhar as famílias, ... pra lidar com isso com mais naturalidade (P14).

A escola não tem projeto nenhum (...) a gente faz o que pode, explica, orienta, quando necessário [...] Comigo, pelo menos, nunca foi tratado nada neste sentido. (P15).

Eu desconheço qualquer iniciativa oficial, só quando surge alguma situação...(P16).

Sobre as estratégias a serem adotadas para consolidar uma proposta de educação sexual, conforme o relatado acima, a capacitação é apontada como urgente e necessária, envolvendo toda a comunidade escolar, embora não tenha ficado claro se os professores se vêem como agentes desse processo. Três docentes sugeriram que um profissional especializado estaria melhor qualificado para lidar com tais questões, enquanto os professores estivessem sendo capacitados.

Considerando a rotatividade do corpo docente na escola pública, com as infalíveis substituições que acontecem todos os anos, esperar que os professores atinjam um determinado nível de formação para lidar com as temáticas relacionadas à sexualidade

significa provocar o adiamento destas discussões, o que evidencia o descrédito no próprio grupo na busca de conhecimentos e novas perspectivas metodológicas, isentando-os da responsabilidade pelas mudanças que possam ocorrer.

A idéia de que somente um especialista possa ser capaz de tratar de determinados assuntos considerados polêmicos ou complexos, além de acentuar a fragmentação do ensino, denota também a predominância de uma visão taylorista do trabalho, onde a divisão de tarefas e a especialização acentuam as diferenças entre classes. Isto é tão marcante na educação que o professor não consegue perceber-se como um sujeito histórico e transformador no contexto da sua habilitação, não se dando conta de que os homens e mulheres de quem ele trata e com quem trata, são sujeitos sexuados em constante interação social.

Sobre o envolvimento com as famílias, os professores das duas escolas levantam considerações sobre a necessidade de aproximação e manutenção do vínculo com os pais, entendendo que é responsabilidade da escola promover esta articulação em caráter permanente já que, na maioria das vezes, a escola acaba sendo depositária dos problemas surgidos no meio familiar. Compreendem a necessidade de apoio e orientação aos pais nas questões relacionadas à sexualidade de seus filhos com deficiência, percebendo as dificuldades encontradas para que os pais possam admitir as manifestações da sexualidade como possibilidades de aprendizagens gratificantes, de auto-conhecimento e de posicionamento pessoal diante da vida. A falta de diálogo, os mitos, os tabus, o patrulhamento coercitivo, a indolência, o rigorismo moral, as condições econômicas e culturais, os conflitos, as questões sociais e a concepção de deficiência, dentre outros, são aspectos levantados pelos educadores como fatores que vêm dificultando a aproximação entre pais e filhos e a integração família escola, com vistas a uma educação sexual mais humanizada e libertadora para a pessoa com deficiência.

[...] Que os pais possam entender que eles (os alunos) têm esse desejo, essa necessidade, essa carência, que eles possam tá vivendo isso. E que pra eles poderem tá vivendo isso e os pais poderem tá tranquilos, o mínimo que eles têm que ter, primeiro, é um acompanhamento, além de todo o carinho, da informação toda, mas que eles possam ter esse acesso. [...] Eu vejo assim, todo esse trabalho a longo, longo prazo. Eu não tenho nenhuma expectativa de mudar nenhuma história agora. (P3)

[...] Eles [os alunos com deficiência] são tão amorosos, eles são tão amados, eles são tão queridos, que eu acho que os pais... eles tinham que ser muito mais pais e mães... Trata-los com mais naturalidade, deixá-los mais livres para viver a vida deles. [...] eles têm que ter uma... uma vida saudável, uma vida boa. E que eles não são presos, eles não são... sabe, pessoas fadadas a morrer sozinhas, né. Eu acho que os pais têm que pensar mais nisso. Já que eles estão estudando, já que estão aprendendo, vão trabalhar. Eles tinham que ter uma vida mais natural. A gente vê eles namorando, é tão bonito! Eles são tão felizes quando namoram, né. (P8).

Eu penso que para a família precisamos fazer mais reuniões de pais, no sentido de troca de experiências, que a família possa colocar suas dificuldades e seus avanços, não só no sentido da sexualidade mas também da deficiência. Para que também possam dividir o peso da responsabilidade. (P13).

[...] os pais não falam geralmente com os filhos, entende? É preciso ter mais diálogo na família [...] a escola também tem que se atualizar. (P15).

2 – As concepções dos familiares

A família é considerada como o primeiro grupo social do indivíduo, por meio do qual serão desenvolvidos os processos de construção de sua identidade pessoal e social.

É neste contexto restrito e privado que a criança aprende a se relacionar e a desempenhar o papel social que lhe é conferido, incorporando os atributos definidores de sua identidade, os determinantes de seu ajuste e nível de inserção social. É ainda neste espaço que se originam as expectativas pessoais e sociais, o compartilhamento de valores, crenças, afetos e rituais de iniciação social, onde também são impressas as marcas ou atributos geradores, ou não, de algum estigma. (GOFMANN, 1988; GLAT, 1996).

O impacto do nascimento de uma criança que não corresponde às expectativas geradas pode provocar intensas mudanças e conflitos na dinâmica familiar. Com frequência, a criança que apresenta ou venha a desenvolver alguma deficiência costuma ser considerada, ainda na família, como um ser frágil, desprotegido e incapaz de desempenhar com satisfação o repertório de habilidades necessárias ao convívio social e a vida produtiva, gerando também sentimentos ambivalentes no seu grupo primário, definido por Amaral, como [...] *o reinado da ambivalência*.

Os sentimentos gerados ... oscilam entre polaridades muito fortes: amor e ódio, alegria e sofrimento uma vez que as reações concomitantes oscilam entre aceitação e rejeição, euforia e depressão – para citar o que ocorre com mais frequência. (1995, p.74.

Estes sentimentos não se dissipam totalmente tão logo os pais e demais membros consigam superar o desapontamento e, muitas vezes, a rejeição, permanece indefinidamente, embora todas as famílias convivam com tais ambivalências diante das circunstâncias compartilhadas ao longo da vida.

O estereótipo de incapacidade e eterna dependência, na maioria dos casos, atribuído ao filho deficiente, afetará o cotidiano familiar exigindo uma reorganização de suas estruturas psicodinâmicas e materiais, afetando com mais intensidade a mãe, culturalmente responsável pela manutenção da afetividade, dos cuidados e da harmonia doméstica, cabendo-lhe o papel de acompanhar e zelar pelo desenvolvimento do filho.

No interior do espaço doméstico o indivíduo estigmatizado assimila os limites entre o prescrito e o ilícito, o permitido e o proibido, o dito e o não-dito, aprendendo e introjetando os códigos de conduta, de valorização social, de saber e poder, para ele carregado de muitas restrições.

Neste contexto, os dispositivos de aliança e de sexualidade a que se refere Foucault (1988), se constituem em instrumentos de constrição para todos. Para os estigmatizados, especialmente as mulheres, esses mecanismos podem atuar mais intensamente, impedindo-os de fazerem escolhas pessoais em quase todos os aspectos da vida, tornando-os resignados e submissos às decisões tomadas pela família. (MOUKARZEL, 1997).

Neste estudo, a participação feminina entre os familiares correspondeu a 68,43% dos interlocutores, sendo que os 31,57% do contingente masculino representa o total de casais participantes. As justificativas para a ausência masculina apontam para compromissos profissionais dos pais e o envolvimento integral das mães com a educação e a reabilitação de seus filhos. Uma das mães é viúva e outra participante, solteira, é irmã de um dos alunos.

Destaca-se que dos 19 familiares entrevistados, apenas três são de representantes da escola pública, dos quais uma é avó de um dos alunos e os outros dois são da mesma família (casal), equivalendo então, a duas famílias pesquisadas naquele contexto. A ausência dos familiares de três alunos é justificada por uma série de argumentos, dos quais a

falta de tempo foi o mais utilizado pelas mães, que também responderam por seus companheiros, alegando que eram elas que atendiam as reivindicações da escola em relação ao filho, quando necessário. Quanto aos demais alunos, todos surdos frequentando o ensino supletivo e a sala de recursos para deficientes auditivos, não concordaram que suas famílias fossem entrevistadas por entenderem que podiam responder por si próprios.

As concepções dos familiares aqui apresentadas confirmam o paradigma patriarcal dominante no ocidente cristão na representação dos papéis sexuais e orientações de caráter normativo-fisiológicas da sexualidade, no qual a genitalidade se constitui no elemento mais representativo.

A predominância desta visão normatizadora e procriativa tem imputado às pessoas com deficiência uma sentença perversa de isolamento social, com um patrulhamento sem tréguas inicialmente por parte da família e, mais tarde, compartilhado pela escola, reduzindo as oportunidades de relacionamentos interpessoais e experiências diversificadas, tal qual os demais jovens vivenciam, como passear, dançar, viajar, flertar, namorar.

A adolescência de seus filhos representa um período de muitas inquietações para os pais, que voltam a experimentar sentimentos ambivalentes quanto à orientação sexual que deveria ter iniciado na infância. Sob a influência de uma visão negativa da sexualidade e do descrédito quanto às possibilidades de aprendizagens de seus filhos, optam por não prestar-lhes as informações adequadas, reduzindo o universo cultural destas pessoas e reforçando condutas indesejadas. Por ainda acreditar que a aquisição de conhecimentos sobre sexualidade pode despertar em seus filhos o desejo de vivenciar experiências sexuais faz com que muitas famílias se eximam da responsabilidade de uma orientação sexual dirigida, valendo-se de subterfúgios para omitir informações, fantasiando a realidade, congelando seu desenvolvimento psico-afetivo.

Na esmagadora maioria dos casos, os pais mostram-se confusos e inseguros ao lidar com as manifestações sexuais, confessando seus temores e ansiedades quanto à fragilidade de suas orientações e ao futuro de seus filhos.

Estas constatações são mais evidentes nas famílias com filhos que apresentam deficiência mental, onde o descrédito quanto ao desenvolvimento afetivo-sexual é mais acentuado. Entende-se que as dificuldades dos pais também possam estar vinculadas a [...]

atitudes negativas, desenvolvidas no decorrer da vivência de aspectos de sua própria sexualidade. (RIBEIRO, 2001, p.12).

As dificuldades apontadas indicam a premente necessidade de apoio e orientação às famílias. Tais orientações, contudo, devem estar apoiadas em pressupostos teóricos que permitam a superação do negativismo dominante, compromissadas com uma proposta de emancipação em oposição ao maniqueísmo prescritivo das abordagens normativas e descompressivas, cuja tarefa inicial compete à escola desencadear, entendendo que

Ajudar a família significa criar condições que lhe permitam se descobrir, clarear e ampliar suas possibilidades e só assim partir em busca de novas negociações e alternativas, que lhe permitam usufruir de forma plena e fascinante a aventura da vida. (ASSUMPÇÃO & SPROVIERI, 1987, p. 38).

A baixa expectativa quanto ao futuro e à sexualidade de seus filhos, vem novamente confirmar o estigma do descrédito e a indiferença para com os desejos, necessidades e aspirações do deficiente em diversos aspectos de sua vida, mal disfarçadas nas atitudes superprotetoras no qual repousa o sentimento contido da rejeição. Os pais parecem não se dar o direito de projetar positivamente a vida de seus filhos, antecipando o desapontamento experimentado com seu nascimento. O filho não perfeito corresponderia ao fracasso de um projeto sonhado. Assim, não os motivam a buscar sua auto-independência, mantendo-os cerrados em ambientes protegidos sob seu domínio e atenção.

Esta visão também pode ser estendida, com a devida cautela, às famílias de alguns alunos cujos pais não participaram da pesquisa, já que as queixas quanto ao excessivo protecionismo também foram representativas.

A torturante ansiedade de alguns pais quanto ao futuro de seus filhos, quando estes não estiverem mais em condições de acompanhá-los – por doença, invalidez, idade avançada ou morte – é decorrente também desta falta de credibilidade depositada na diferença significativa, fossilizando a infância destas pessoas como se estas jamais pudessem ser capazes de aprender.

No âmbito desta pesquisa, esta falta de perspectiva é mais acentuada nas famílias dos alunos que freqüentam a classe especial, compartilhada também por alguns pais cujos filhos portadores de deficiência mental estão no ensino regular, sinalizando também sua indiferença quanto a educação inclusiva.

Para os pais, o processo de integração parece estar restrito apenas aos aspectos acadêmicos e sociais no âmbito da escola, faltando-lhes, quem sabe, maiores orientações quanto a dimensão desta proposta, tendo em vista a pouca disposição para que seus filhos possam, de fato, ocupar com dignidade um lugar na sociedade, iniciando na própria família que, em geral, lhes confere um *status* diferenciado.

Há que se considerar também a excessiva cobrança social que recai sobre a família que comporta alguém estigmatizado, [...] *passando a ser tratada com os mesmos atributos de descrença e desvantagem de seu filho*. (MOUKARZEL, *Op.Cit.*, p. 121). Sobre essa família especial recai uma culpa velada de não-correspondência ao modelo familiar padrão, transgressora das normas eugenistas e das leis do mercado produtivo, com influências marcantes na educação sexual ministrada ao filho diferente.

As atitudes repressivas e infantilizadas recaem com mais intensidade nas manifestações sexuais das mulheres-alunas, confirmando a força das tradições culturais, em que o tratamento diferenciado tem contribuído para a inadequação de comportamentos e de sua própria identidade, dessexualizando-as e condenando-as a uma existência triste e solitária, em se tratando de deficientes mentais, fato também constatado por França Ribeiro:

Na passagem da infância para a adolescência tem-se observado muitos pais que, diante das incertezas quanto ao fato da filha tornar-se sexualmente atraente (despertando a atenção dos rapazes), continuam a infantilizá-la. É comum observarmos moças adolescentes tratadas pelos pais com lindinha, minha menina, conduzindo a baixas expectativas da possibilidade da moça ir organizando sua identidade adulta, o que poderá contribuir para uma inadequada imagem corporal e um rebaixado autoconceito. (grifos do autor). (Op. Cit., p.19).

Já os do sexo masculino, embora tratados também com excessivo protecionismo em relação aos demais jovens, recebem um tratamento diferenciado ao dado às moças, sendo motivados a tomar iniciativas, trabalhar, namorar e levar uma vida independente, em casos mais restritos.

2.1 – As concepções sobre sexualidade na perspectiva das famílias

Voltar-se para si e buscar uma definição de sexualidade foi, talvez, o mais duro exercício dos familiares nos encontros realizados, facilmente perceptível nas respostas emitidas.

A maior parte dos entrevistados não conseguiu expressar com clareza suas idéias, emitindo respostas confusas e incompletas, referindo-se a experiências pessoais e valores dominantes em sua educação sexual evidenciando conotações negativas e mitificadoras a respeito da sexualidade. Estas dificuldades, contudo, não se caracterizam como decorrentes da falta de conhecimentos mas indicam a força imperiosa da ideologia na produção de uma discursividade repressiva, moralizadora e velada sobre o sexo, combinando elementos de incitação e, ao mesmo tempo, de interdição da fala.

As respostas dadas evidenciam a predominância das concepções biológicas, vinculada à genitalidade e à procriação, regulada por um moralismo rígido e negativo e o sexo valorizado como segredo.

Sexualidade, prá mim, é o sexo, é a vida íntima [...] É o relacionamento amoroso.(F1).

É a mesma coisa, como ele falou. (F2).

Quando se fala de sexo e sexualidade, acho que a gente teria que ver [...] é que nós dois vivemos um período, numa época em que sexo e sexualidade era a mesma coisa, era sexo, e sexo sempre foi tabu, né e tudo era proibido, tudo era difícil, tudo era pecado, né. [...] Então, dava margem que as pessoas fizessem as coisas mais difíceis ainda e mais proibitivas. O carinho era escondido, proibido [...] a sexualidade de cada um é diferente. (F3).

[...] o valor do sexo e da sexualidade hoje, é justamente essa naturalidade que hoje se vive e que encaram uma maneira... assim, como valor e que antigamente não era. (F4).

É diferente? [...] Eu não sei responder, mas eu acho que ... é a mesma coisa, eu acho que sexo é... uma se refere à outra, né. E que... é assim... que uma completa a outra e é uma coisa que é necessária pra vida da gente. (F9).

Existe amor, né, e na parte onde a gente faz o sexo, ... que ninguém vive sem o sexo, é uma necessidade, é uma necessidade. (F10).

[...] eu vim com um tabu muito grande de família, e a gente não tinha assim... não foi aberto, não foi [...] porque o sexo hoje... ele tá tão liberado, e tudo... (F12).

[...] Bem, na minha época, né, que eu me criei, era uma coisa de muito mistério. Sexualidade... quer dizer, eu casei e, Deus o livre, né, nem sabia ... sabia, quer dizer, aquilo ia acontecendo, né. E eu achava aquilo uma coisa horrível, né. [...] eu aprendi eu, pra mim o sexo era pra satisfazer o meu marido, né. Porque a gente, como esposa tem que ser uma esposa ideal. (F14).

Sexo e sexualidade... eu acho que o sexo está muito livre hoje. (F15).

Eu acho que é uma coisa muito importante na vida de um casal. É uma coisa básica. Assim como tem que haver o amor, a compreensão, a amizade, tem que haver o sexo também. (F16).

Para os demais familiares, existe uma distinção entre sexo e sexualidade, sendo o sexo concebido como ato sexual, além de representar a marca biológica que distingue machos e fêmeas. A sexualidade ultrapassa os limites meramente fisiológicos do sexo, incorporando elementos de natureza subjetiva e psicoemocionais, estando subordinada, contudo, a mesma matriz conservadora e determinista sustentada pelas Ciências Naturais.

[...] Sexualidade já é da pessoa, né, aquilo que nasce dentro da pessoa, né. E o sexo eu acho que é mais... não sei como vou te explicar a diferença....o ato sexual, enfim, o relacionamento entre as pessoas.(F6).

Sexualidade eu acho que existe dentro da gente, sentimentos que a gente expressa e nem sabe o que é que é, né. Quando a gente é adolescente começa a sentir aquele frio no estômago, não sei, e aquilo é a sexualidade que tá aflorando. E sexo, pra mim, é o sexo mesmo. A união sexual, o ato sexual. (F8).

Sexo a gente define: homem e mulher. Sexualidade pra mim é outra coisa. [...] Acho que é um complemento. (F11).

Sexo, o masculino e o feminino. A sexualidade, no meu ponto de vista, é particular de cada pessoa. Uns têm mais sexualidade do que outros. (F17).

[...] acho que o sexo tem a ver com o corpo, a vida das pessoas. A sexualidade envolve as emoções, a forma de se lidar e ver o sexo, envolve o amor entre as pessoas, a paixão, não sei...(F18).

2.2 – As concepções dos pais sobre sexualidade e deficiência

Para os pais participantes deste estudo, refletir sobre sexualidade e deficiência faz emergir sentimentos de ambivalência diante de desafios iminentes. A proximidade da adolescência costuma gerar ansiedades e conflitos na família que, em geral, não é orientada a conceber a educação sexual como um processo permanente e necessário também ao filho deficiente, que deve ser iniciado na infância integrado ao repertório de aprendizagens e conhecimentos que o tornarão capazes de enfrentar o mundo.

Embora reconhecendo a expressão da sexualidade como inerente à condição humana, portanto, um direito inquestionável para os deficientes, os pais demonstram preocupações e inseguranças quanto a lidar com tais questões, adotando atitudes de indiferença ou de repressão das manifestações como forma de proteção aos seus filhos, por julgarem sua incapacidade diante das exigências da sociedade.

A preocupação demasiada e a superproteção permanente parecem estar associadas ao descrédito quanto às possibilidades do deficiente tornar-se independente e gerir seus próprios destinos, impedindo-os de se desenvolverem e adquirirem autonomia, constatação esta que se torna mais acentuada no caso das pessoas com deficiência mental e nas do sexo feminino, independente da deficiência.

Perske⁷, a respeito do protecionismo, faz o seguinte comentário:

[...] a superproteção ameaça a dignidade humana e faz com que essas pessoas sejam impedidas de experimentar as situações de risco da vida cotidiana que são necessárias para o crescimento e desenvolvimento humano normal [...] negar a qualquer pessoa sua cota justa de experiências que envolvam riscos, é mutilá-las para uma vida saudável. (Apud GLATT, 1989, p. 147).

Em se tratando de mulheres, o excessivo protecionismo e a falta de orientações adequadas somam-se às mais diversas formas de representação dos mecanismos de repressão da sexualidade feminina, prolongando a infância, distorcendo seus sentimentos e sua percepção dos fatos da vida.

⁷ PERSKE, R. **The dignity in risk**. Em W. Wolfensberger (Ed.). THE PRINCIPLE OF HUMANIZATION IN HUMAN SERVICES, Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.

Os pais justificam suas dificuldades pessoais para lidar com as questões relacionadas a sexualidade, em decorrência do pouco conhecimento que têm, limitando suas orientações a intervenções pontuais e repressivas, não percebendo a dinâmica processual da aprendizagem de conceitos e internalização de valores. As orientações, em geral relacionadas ao corpo, são prestadas quando surgem perguntas ou observações feitas pelos filhos. Os comportamentos indesejáveis são duramente repreendidos. A preocupação com a observação de regras sociais, por parte dos filhos, é uma exigência de todas as famílias, com a imposição de limites bem demarcados. A fala dos pais indica senso comum sobre os conhecimentos nesta área, cujas orientações variam entre as abordagens médico-biológicas e normativo-institucionais.

Ao se referirem à sexualidade como algo *latente* no deficiente, os pais parecem não se dar conta do poder disciplinar exercido pela própria família e pela sociedade em geral em represália às experiências sexuais, encobrendo suas manifestações, seja no campo afetivo, seja em sua dimensão corpórea.

[...] a sexualidade, nessa gurizada com... ela é muito latente. É como qualquer um de nós. [...] não é que seja mais acentuado. Em realidade existe como em qualquer um de nós. Só que eles têm menos censura que nós. Então, eles não tão vendo a sacanagem nem a maldade. Como a gente olha com a sacanagem, com a maldade, tu te escondes. Ou dá o tapa e esconde a mão e faz aquelas coisas assim. Pra eles é muito puro. (F7).

Em quase todas as falas, a sexualidade surge restrita aos componentes biológicos da sexualidade, parecendo também ser difícil para as famílias compreenderem a vivência da sexualidade para além da dimensão genital e procriativa que a concebem. O sexo, além de tabu, representa uma ameaça e o medo da violência e até mesmo da vivência prazerosa, parece impedir que as famílias percebam a importância do desenvolvimento afetivo e a manifestação dos desejos de seus filhos como indicadores de amadurecimento e crescimento pessoal, muitas vezes infantilizando suas condutas e não percebendo a intencionalidade de suas atitudes, achando que a pureza de sentimentos os impede de agir com malícia.

[...] Sei lá, acho que fica mais difícil talvez pra ela que seja uma moça, né.. Aquilo... Pensando bem, é uma coisa normal também. [...] Ficava pensando assim... nossa! Quando ela ficar mocinha, como é que vai ser? [...] Mas não, é normal, normal, normal... (F2).

[...] esse problema vem muito também da superproteção. Porque quando nasce um filho, quando nasceu no caso a nossa, como todo pai, queira ou não, por mais aberto, ou mais liberto que seja, você protege o seu filho deficiente. [...] E aí vem essa preocupação, porque a sexualidade nelas eu acho que é latente. Só que elas ... eles não têm consciência dessa sexualidade. Então, pra eles tudo é muito bonito. Então, se namorarem, se abraçarem, se beijarem é tão natural como se tivessem sozinhos [...] acho que eles não tem a consciência, e aí vem a pergunta, a minha dúvida, e a minha pergunta pra mim mesmo. E se houver um momento de ... realmente... um relacionamento sexual? Será que vai acontecer? Será que acontece? Qual seria o comportamento? E aí vem aquela velha história, aquele medo da gente, que nos dê alguma segurança. E aí vem o medo... (F3).

[...] eu tenho muitas restrições ainda, eu cuido muito da S. [...] eu acho que essa parte da sexualidade no adolescente deficiente, eu acho até que é uma coisa bonita, é uma coisa que eu não condeno nela, quando ela diz que tem namorado, tudo bem, mas eu não deixo nada se firmar. Eu fico muito preocupada, nesse sentido. (F4).

[...] Eles são reprimidos [...] eu sinto muito a repressão e, como é que eu te digo, quando eles vêm o pai e a mãe por perto eles mudam, disfarçam. Aí quando o pai sai de perto eles abraçam e beijam, se eles estão dançando chegam mais perto, eles escondem, escondem o que podem. E os pais pensam que com o filho deles não aconteceu nada. A diferença que tem entre a gente deixar e não deixar é essa. A C. faz o que ela quer na frente da gente, dentro dos limites. E os outros fazem escondidos. (F8).

[...] É claro que a gente orienta muito, eles sabem disso, mas isso acho que vai acontecer normalmente. Eu me preocupo um monte com isso. Me preocupo porque a gente vê que ele tem uma vida diferente das outras... dos outros adolescentes [...] Mas eu vejo que existe também uma dificuldade [...] Que não é diferente pras outras pessoas que tem deficiência. (F9).

[...] Ah, acho que nesta parte eles não têm atraso [...] – Ah, tadinha... [...] ah, se não fosse assim, né, já pensou, que vida diferente que ela ia ter... Como ia ser bom, [...] eu tenho pena, eu tenho pena.... [...] mas eu sempre com aquela proteção. Eu se pudesse ficava... [...] até um tempo atrás eu queria que ela ficasse junto comigo as vinte e quatro horas pra proteger. (F13).

[...] eles não são normais mas essa parte sexual é normal, né. Eles são até mais ativos do que os outros [...] eles gostam de namorar, [...] Eu acho que teria que ser cuidado pra que não aconteça porque eu acho que todo mundo tem direito de... sei lá, não de fazer sexo. Imagina, uma menina deficiente! [...] Eu acho que tem que ser bem orientado, como nós orientamos o D. (F14).

[...] Eu acho que eles podem até pensar, mas tem muitos que não têm condições. (F15).

[...] Eu acho uma coisa muito séria. O que eles não têm é a compreensão necessária, o entendimento. [...] ela está aqui em casa, protegida por nós... [...] É uma questão bastante séria, mas que existe. (F16).

Ainda assim, entendendo que a pulsão sexual é semelhante a das demais pessoas e as vivências sexuais representam um desafio a ser enfrentado, há os que defendem o direito de seus filhos compartilharem com outras pessoas suas aspirações afetivo-sexuais.

O deficiente é igual a qualquer pessoa. Sente os mesmos desejos, as mesmas coisas. Acho que são normais e devem viver uma vida como todos vivem. O sexo, a sexualidade... faz parte da vida das pessoas. (F18).

2.3 – As atitudes frente às manifestações sexuais dos filhos

A indiferença e, muitas vezes, a intolerância para com os comportamentos e curiosidades infantis acerca da sexualidade, manifestados por seus filhos com deficiência, impede que muitas famílias se preocupem com a educação sexual desses indivíduos desde a tenra idade, adotando posturas equivocadas e preconceituosas diante das manifestações reveladoras da ansiedade de saber, privando-os do necessário conhecimento para que possam atender as exigências sociais e vivenciar sua sexualidade de forma tranqüila e prazerosa.

A adolescência representa um período repleto de dúvidas e ansiedades para os pais que, de repente, se vêem diante de situações para as quais não se prepararam para enfrentar buscando, desesperadamente, através de aconselhamentos e intervenções emergenciais, soluções nem sempre satisfatórias.

Os estereótipos atribuídos ao deficiente quanto as suas possibilidades de aprendizagem, especialmente no caso dos deficientes mentais, tem impedido que algumas famílias tomem a iniciativa de proporcionar a seus filhos as informações e conhecimentos básicos sobre sexualidade, ajudando-os a conhecer e entender as múltiplas linguagens de seu próprio corpo, as regras de convívio social, os comportamentos adequados às diversas situações, os valores e princípios éticos que norteiam a vida em sociedade.

As manifestações da sexualidade dos alunos com deficiência participantes deste estudo correspondem àquelas comumente expressas por jovens da mesma idade em contextos sociais semelhantes, não justificando o alto nível de ansiedade existente em algumas famílias.

Em geral, é com as mães que os filhos costumam ter uma abertura maior para aprender sobre sexo e lidar com sua própria sexualidade, embora neste estudo a participação masculina tenha sido representativa.

A constituição familiar dos participantes segue os parâmetros do modelo familiar ocidental, marcada por elementos representativos da família patriarcal, no qual o pai, trabalhador e bom provedor, institui as normas de conduta e moralidade. À mãe, generosa e afetuosa, cabe a responsabilidade da educação e acompanhamento dos filhos na escola, a execução das tarefas domésticas, o trabalho fora do lar, zelando ainda pelo cumprimento das normas instituídas. Na ausência dos pais, como foi o caso de uma das famílias, os avós representam os mesmos papéis. Dentre os 19 participantes, estavam cinco casais cujos pais parecem participar ativamente da educação dos filhos, diferenciando-se da realidade do estudo que antecedeu esta investigação.⁸

Na perspectiva dos pais, as manifestações mais frequentes de seus filhos costumam estar relacionadas a determinados comportamentos que evidenciam masturbação, desejo sexual, perguntas curiosas sobre menstruação, namoro, gravidez e sexo, verbalizando também o desejo de querer namorar e até casar, causando ainda embaraços e ansiedades entre os familiares, que nem sempre se encontram dispostos ou em condições de prestar os esclarecimentos necessários. Ao ignorar os sentimentos, conflitos, desejos e necessidades de seus filhos nem sempre se dão conta do quanto estão colaborando para a inadequação de suas condutas. Muitos pais, apesar da dificuldade que encontram, costumam dar apoio e atenção aos filhos, orientando-os e esclarecendo-os de acordo com suas necessidades e inquietações.

Alguns relatam que seus filhos não costumam fazer comentários nem perguntas a esse respeito em casa, embora percebam que eles têm informações sem saber exatamente em que nível se encontra o suposto conhecimento. O silêncio do filho é, em alguns casos, encarado com preocupação. Outros, no entanto, deixam entrever um certo alívio por se sentirem poupados, deixando à mercê das circunstâncias a aprendizagem nesta área. Esta omissão pode estar relacionada às dificuldades pessoais dos pais, especialmente se [...] *o assunto sobre o qual tenham de atuar se apresentar vinculado a atitudes negativas, desenvolvidas no decorrer da vivência de aspectos de sua própria sexualidade.* (FRANÇA RIBEIRO, *Op. Cit.*, p. 12).

⁸ Cf. MOUKARZEL, 1997, *Op. Cit.*

[...] sobre sexo não tem nada, não pergunta... [...] Talvez queira saber mas tenha vergonha ou tenha medo que a gente fique brabo com ela, alguma coisa, não sei... não sei o motivo [...] O gênio dela, desde pequena, é mais quietinha, né... E um pouco também é claro que seja, ... [...] Ela evita. Sobre esse assunto aí, ela nunca fala. Não fala nada. (F1).

Ela não fala... não faz nenhuma pergunta, pra mim, não. [...] Lá [na escola] eu acho que tem uma paquerinha, ligam pra casa, tal. [...] Aí eu digo: - É namorado da escola? Pode falar. Ela fica assim... não, não toca, não faz perguntas até agora [...] eu tenho que falar alguma coisa... porque ela não pergunta nada.(F2).

[...] Ele não é de falar. [...] Muito pouco responde. A gente pergunta as coisas pra ele, ele é muito tímido. (F12).

[...] não tem muita informação porque a gente também não tem um jeito, uma forma adequada de chegar ao assunto. [...] ela não chega a perguntar e eu como sou assim... [...] Não sei se ela tem curiosidade de perguntar pra mais alguém. [...] É diferente. (F13).

[...] Agora, também vai do interesse deles, né, eu não posso ficar assim tendo que adivinhar. Mas perguntar, eles não perguntam nada. Mas sabem, eles sabem sim. (F17).

Eles não perguntam nada, mas conversam muito entre si.(F18).

Os pais apontam que uma das manifestações mais inquietantes relaciona-se com as perguntas que costumam fazer, demonstrando interesse e um saber curioso sobre o sexo. Diante das circunstâncias em que ocorrem, muitas vezes sentem-se desorientados, sem saber o que falar e como falar, temendo que o conhecimento possa despertar desejos incontrolláveis de relacionamento sexual, um dos grandes tabus existentes sobre a sexualidade da pessoa com deficiência.

Dentre os questionamentos mais comuns, as perguntas relacionadas à gravidez e à menstruação são as que mais despertam curiosidades entre os jovens, especialmente entre as mulheres com deficiência mental.

Este fato é bastante interessante, considerando a idade em que se encontram os participantes deste estudo, que já deveriam dominar os conhecimentos básicos sobre estas questões. Nos depoimentos abaixo, as idades variam entre 15 e 30 anos. Alguns pais afirmam que costumam orientar seus filhos; outros, no entanto, reconhecem que as informações são inadequadas ou insuficientes por não se sentirem suficientemente preparados para respondê-

las, utilizando argumentos pouco convincentes à satisfação da curiosidade, o que acaba comprometendo o conhecimento, como parece ser o caso das questões aqui apresentadas, no qual se percebe omissão de informações essenciais, no caso, sobre as relações sexuais.

[...] Às vezes ela fica me perguntando: - Pai, como eu nasci? – Daqui [apontando a barriga] - Por onde eu saí? - Pela xexeca. Será que ela tem consciência como o nenê entra? Porque ela diz o seguinte, ela é fissurada: - Vou casar, vou ter filhos. [...] Como é que ela entende como nasce o filho? Ou como é que gera o filho? Esse ato, então... eu vejo e não é só ela, não. Eu vejo aquela gurizada, a grande maioria é também assim. Eles não tem... falta informação. [...] Nós nunca contamos. Nós nunca contamos, mas ela vê as cenas de sexo na televisão. Não é? Então, ela vê cenas de sexo explícito também. (F3).

[...] as perguntas que ela faz eu respondo todas. Eu respondo todas. Nessa novela das 8 que ta passando agora, a preocupação dela era saber o que era garota de programa. Ai eu expliquei pra ela o que é. [...] se ela entendeu também a gente não sabe. (F4).

[...] depois que começou essas aulas de sexo lá [na escola] é que abriu mais a cabeça, que ele veio com as perguntas.... Ai, sim. Ele vem com as perguntas, a gente comenta, e comenta bastante [...] ele começa a conversar que teve aula, tem aquele como é, de gravidez, essas coisas aí. (F9)

[...] Ai, ela disse que a fulana disse que toda mulher fica menstruada e toda mulher fica grávida. Eu disse: - Não, filha. Não é toda mulher. Menstruada fica, toda mulher fica. Quando ela tem saúde, ela fica, que isso aí é normal, eu disse assim mais ou menos. Mas grávida, nem toda mulher fica, porque tem mulher que não pode ter filho, tem mulher que não casa, não quer ter filho... – Mas eu vou ficar grávida, ela disse pra mim. Porque ela tá menstruada, sabe. Às vezes ela me pergunta porque é que a minha filha, a B., o W. e ela estavam na minha barriga. Eu disse: - Porque a mãe casou com o pai, a mãe queria ter filhos, junto com o teu pai... a gente teve os nenês, teve um que morreu, que não se criou, tinha algum problema que não chegou a nascer, daí ela fica assim muito... só o que ela pergunta. De gravidez. E mais outras coisas, pra mim nunca perguntou. (F13).

[...] Ela sabe que o nenê está dentro da barriga. Sabe coisas... Quando ela ficou menstruada foi com 10 anos [...] Ela gosta muito de criança, gosta de pegar no colo, de ficar cuidando. (F15).

Sob a influência do reducionismo conceitual que envolve a sexualidade, tipificada pela predominância das abordagens biológicas, a genitalidade e a procriação representam uma ameaça constante na educação desses indivíduos. Na percepção das famílias, como também em outros segmentos da sociedade, as vivências da sexualidade parecem estar sempre canalizadas para a relação sexual, nem sempre desejadas pelo próprio indivíduo. O

desinteresse pelo relacionamento sexual genital não significa, necessariamente, imaturidade ou problemas no campo afetivo-sexual. As trocas de intimidades, beijos, abraços, carícias são linguagens que expressam o desejo erótico em busca de prazer e que podem, também e não necessariamente, culminar numa relação sexual, nem sempre vaginal, nem sempre procriativa.

A perspectiva da vivência prazerosa, em se tratando da pessoa com deficiência, ainda parece ser moralmente inaceitável representando uma ameaça social. Essa negação do prazer sexual tem como substrato básico a moral repressiva cristã e o controle eugênico da sociedade, ambos incorporados à educação brasileira por influência das tradições jesuíticas e do pensamento positivista.

O corpo, como instância privilegiada do desejo e das sensações gratificantes e prazerosas, vem sendo alvo de controle e interdições que remontam aos primórdios da vida social, passando por períodos de maior ou menor afrouxamento das práticas sexuais. Na sociedade brasileira, é a partir da década de 20 que uma tecnologia de depuramento racial e disciplinamento vai atuar com mais intensidade sobre a família, através das políticas higienistas que se instauram com vistas a alavancar o desenvolvimento urbano e industrial.

Na defesa de uma política eugênica para o Brasil em 1933, Octavio Domingues, recomendava:

As medidas chamadas positivas tem por fim promover as uniões dos melhores elementos raciais, isto é, do matrimonio dos bem-dotados, de modo que sejam estes os povoadores do país (...) há também que desaconselhar os conúbios ou a geração entre indivíduos que apresentam flagrante, na sua ascendência, tipos com males hereditários, um hemofílico por exemplo, um toxicômano declarado, um anormal, um coreico, um epileptico mioclonico, um cego hereditário, um diabético, etc. (Apud MARQUES, 1994, p. 75-76).

As medidas profiláticas, com seus mecanismos reguladores dos processos biológicos, vão consolidar uma desastrosa ideologia de negação da sexualidade dos considerados imperfeitos ou desajustados, herança funesta da dogmática tridentina, desdobrando-se em prescrições impeditivas da vivência sexual que se estendem aos dias atuais, impedindo que pais e profissionais possam admitir, por força de suas concepções morais e culturais, novas orientações a esse respeito afrontando, inclusive, direitos já reconhecidos.

Nos exemplos abaixo, é possível perceber o temor e a resistência das famílias e, assim como a diferença de orientação profissional, diante da perspectiva de relacionamentos sexuais:

[...] a gente tem medo dessa sexualidade, desse relacionamento sexual. [...] nunca discutimos, como é que é o afetivo dela, como ela é. [...] Então, até onde vai... [...] eu confesso que não sei ainda como é a sexualidade da S. [...] Até que ponto ela tem consciência de sexo? [...] eu acho que a gente tem medo que ela venha a ter um relacionamento sexual e que fique realmente grávida. (F3)

[...] Mas não pode assim muito beijinho, não. Nada de safadeza. Nada de peru, nada disso aí. (F5)

[...] Eu cheguei a comentar com uma amiga minha, uma médica amiga minha, que eu não teria nenhuma objeção se eles tivessem relação e tivessem um filho, alguma coisa assim. Aí a P. me fez ver uma coisa. Que uma mulher normal na... pra engravidar e tal, ter filhos, já passa por alguns momentos, algumas coisas bem delicadas, né. E aí me pediu pra fazer um comparativo e transportar isso pra realidade da C. e até pra eles educarem alguém, alguma coisa e pra mim ficou claro que ficaria uma coisa assim absolutamente impossível, né. Bom, então eu desisti da idéia da relação, de ter um neto e a minha mulher dizia assim: - Pô, mas já pensou se nasce mais um Down? E eu digo: - Mas quem já criou um, qual é a dificuldade em criar outro, né? Já tem experiência, numa boa e tal. (risos). (F7).

[...] O médico me disse: - Deixa, mas previna. Eu, eu sinto um negócio muito estranho, sabe. Por exemplo, dar pílula, dar injeção pra prevenir, isso aí não me passa pela cabeça. Acho que não deve. Agora eu já pensei que isso pode acontecer. [...] Ela não tem alcance pra discutir isso. Ela é muito infantil nesse sentido. [...] Pra mim, pra conversar com ela como é que é o ato sexual, por exemplo, eu tenho inclusive, eu tenho medo, tenho mesmo. Não, eu não posso aceitar. É uma coisa que... não tá... pra mim não tá ainda ... [...] Claro que a gente tá sempre junto. Tenho certeza que no momento que a gente deixá-los vai acontecer, né. Então isso a gente não quer que aconteça [...] Eu só fico pensando assim: até quando vai isso ainda. Não sei. Inclusive eles acham que a gente tem que liberar sexualmente. Isso aí eu não aceito. Mas acho que pode haver problema maior se não aceitar. Mas isso aí, meu Deus, eu não quero nem pensar uma coisa dessas. Até que a gente não deixa nunca sozinhos por causa disso. Não sei. Ela não sabe o mecanismo da coisa mesmo, ela não sabe. Só que ela sente. Ela sente, ela sente tudo o que a gente sente. Ela tem vontade. (F8)

[...] E eu tenho medo porque a gente nunca sabe até aonde pode chegar as coisas.. (F13).

[...] eu já ouvi falar de ligar ... fazer... nas meninas ... fazer uma ligação pra não engravidar. Mas eu acho isso um absurdo, uma judiaria. Eu acho que teria que ser cuidado pra que não aconteça porque eu acho que todo mundo tem direito de... sei lá, não de fazer sexo. Imagina, uma menina deficiente! Mas, sei lá, como a P., a minha,

né, o médico disse que se eu quiser eles fazem uma cirurgia e eles tiram tudo, os órgãos dela. Eu acho um absurdo. Então, eu acho que isso tem que ser cuidado. (F14).

Dentre as famílias participantes, em apenas um caso foi admitida a iniciação sexual de um dos filhos com deficiência, através do encaminhamento, pela própria família, a profissionais do sexo, fato incomum no universo da educação especial. Ouvindo o relato, percebe-se o esforço dos pais para romper com a barreira de preconceitos que abrange a educação sexual das pessoas com deficiência. Em se tratando da sexualidade masculina e as fortes pressões sociais que recaem sobre os homens, a fonte de angústia do pai, em especial, está relacionada à virilidade de seu filho, o que faz aumentar o nível de ansiedade e a busca de alternativas catárticas, que estão longe de atender a multiplicidade de expressões e sentidos que envolvem a sexualidade, para além de seus componentes biológicos. Destaca-se, contudo, que esta é uma prerrogativa dos envolvidos, voltada a uma determinada dimensão, que deve levar em conta as expectativas e desejos de quem vai vivenciá-la.

[...] Olha, eu confesso que isso me intrigava, porque é comum, é normal os homens, gurizão, assim, demonstrar algum interesse por mulher, aquela coisa. O P. não demonstrava, lá em [cidade em que moravam antes de vir para Florianópolis], principalmente. E eu perguntei pra ele uma vez se ele sabia o que era se masturbar. Isto só era possível se ele ficasse com o pênis duro, porque a minha preocupação era saber se ele ejaculava. Então eu ensinei pra ele e disse que ele ia sentir uma sensação diferente e que ia sair um líquido que se chamava esperma. Então, um dia ele me acordou e disse que tinha saído. Um dia, eu peguei ele na praia. Como ele não percebeu que eu entrei, eu deixei ele à vontade e saí. Então, depois desse dia, eu chamei meu cunhado, dei um dinheiro na mão do meu cunhado para levar ele numa boate. Aí, ele foi e voltou entusiasmado. Uma vez ele chegou perto de mim e falou: - Pai, fala com o tio L. pra me levar lá de novo. (risos). (F17).

O relato acima, entretanto, não pode ser considerado como corriqueiro entre as famílias de pessoas com deficiência. O que prevalece ainda é um descrédito generalizado quanto ao desenvolvimento psicosssexual destas pessoas, justificando as atitudes repressoras e uma certa indiferença quanto aos sentimentos de seus filhos, infantilizando-os ou exacerbando sua sexualidade.

Neste sentido, alguns autores (SYMANSKI & JANSEN, 1980; GIAMI & D'ALLONES, 1984; PINEL, 1993; GLAT, 1996; DENARI, 1997) vêm confirmar o paradoxo das representações do deficiente no cotidiano familiar e escolar, ora concebido como eterna

criança (anjo), ora como um tarado em potencial (fera), legitimando a repressão e negação da sexualidade e, conseqüentemente, dos comportamentos decorrentes de tais orientações.

Se, para os homens com deficiência, os cuidados e orientações repressivas são uma realidade, para as mulheres, freqüentemente, as orientações são acompanhadas de indefectíveis interdições, privando-as da liberdade de escolhas e convivência com outros jovens, fora do campo familiar. A diferença de tratamento entre gênero, tem como fundamento as heranças culturais historicamente construídas sobre a fragilidade e inferioridade feminina, justificando o protecionismo familiar mais acentuado em relação aos homens.

Confirmando esta realidade o pai, que no relato anterior colaborou para uma experiência sexual do filho, admite que sua atitude não seria a mesma com uma filha.

[...] Mas eu penso dessa forma porque são homens. Se fosse uma filha eu pensaria diferente. Se bem que uma coisa que eu acho é o seguinte: o que é moral para um também é moral para outro. A moral não faz distinção de sexo. Mas se eu tivesse uma filha eu iria diferenciar. Não iria dizer a mesma coisa. (F17).

Dentre as manifestações relatadas pelos familiares, o desejo de querer namorar e compartilhar das emoções e descobertas junto de outra pessoa é uma das mais fortes representações do imaginário erótico do jovem com deficiência.

Para Wüsthof, o namoro é [...] *uma das invenções mais gostosas de se curtir a vida. Namorar significa explorar o mundo, o corpo e a alma a dois.* (1999, p.43).

Todavia, para os pais de jovens com deficiência, o namoro costuma ser fonte de angústias temporárias ou permanentes. Dependendo da deficiência, esta fase pode ser aguardada pela família com expectativas positivas, como é o caso dos deficientes visuais e dos surdos que, mesmo protegidos por suas famílias, costumam alcançar níveis de independência comparáveis aos das demais pessoas.

Para o deficiente físico, especialmente aquele que possui comprometimentos mais severos, as expectativas são mais ansiosas, face às impossibilidades funcionais apresentadas e os valores estéticos e performáticos que permeiam as concepções sobre sexualidade no mundo ocidental, confirmado por Salimene:

[...] Existe a idéia preconcebida de que um corpo fisicamente limitado será também um corpo sexualmente limitado. Além disso, existe a falácia de que um corpo que não encontra ajuste sexual, que não corresponde ao chamado “padrão de resposta sexual”, tenderá para as práticas “grotescas”. (1995, p.39).

Em se tratando da deficiência mental, posturas antagônicas da família refletem as concepções dos familiares, caracterizadas de um lado, por tratamentos infantilizados, como se brincadeiras inocentes povoassem o imaginário de suas “eternas crianças” e, de outro, a ameaça velada e inevitável da consumação sexual, cristalizada no mito do descontrole e da hiperssexualidade desses indivíduos, em ambos os casos resultando em atitudes de negação ou repressão da sexualidade juvenil.

Pressionados pelas circunstâncias e obrigados a posicionar-se diante das exigências, nem sempre os pais encontram a serenidade necessária para analisar o significado simbólico dos desejos dos filhos, reveladores de seu desenvolvimento emocional, autoconceito, aspirações, nível de inserção social, incorporação de regras e valores ético-morais, limitando-se a encontrar soluções apaziguadoras que lhes propiciem maior tranquilidade.

[...] eu não vou proibir. Só que, como eu falei pra ela, às vezes ela fica braba, fica meio pensativa... [...] O filho diz: - Ah, o pai vai estragar o namoro deles! Não, não é que o pai vai estragar. O pai só quer saber se o cara quer namorar com ela, já conhece ela um pouco de tempo. Já conhece já a situação dela, já sabe o problema que ela tem, como deve agir. Eu simplesmente eu ia falar que vai ter que me namorar primeiro pra depois namorar a minha filha. [...] Se ela fosse normal [...] Mas não, o problema é que ela é desse jeito, tá namorando, ou ache uma outra menina que é normal e queira iludir a minha filha... [...] Mas mesmo ter o cuidado do estado dela. Ter que pegar no colo, não pode dizer: - Ah, eu não vou..., não quero... Mas proibir, nem devo, nem devo.. Com a idade dela nós era já quase noivo. Por que é que eu vou proibir? (F1).

[...] ela diz que tem namorado, tudo bem. Só que eu não alimento nada disso. Eu sou uma pessoa que talvez seja por isso, como a gente diz, eu penso que eu já deixei muitas amarras mas essa eu não deixei. (F4).

[...] a namorada dele mesmo é a M. [...] De vez em quando dá um beijinho na M., tudo. Mas não pode assim, muito beijinho, não. Só unzinho, assim, devaraginho, né? Nada de safadeza. (F5).

[...] eles se encontram escondido. E tu sabes que coisa escondida é coisa perigosa, né. (F14).

[...] É só namoro e ainda há que se considerar que o namoro entre eles é uma coisa muito diferente do que em outros casais. (F16).

[...] *Fala em namorar. Aí ele faz assim, oh!* [simula abraço, beijo] *namorar, faz beijinhos, aí faz aquela cara assim.* [...] *Ele faz assim, [utiliza o português sinalizado] que é ficar junto...* (F19).

Para uma das famílias entrevistadas, cuja filha com Síndrome de Down namora há 8 anos com um rapaz também portador da mesma síndrome, as preocupações são constantes, os jovens mantidos sob controle doméstico, porém, sentem-se felizes diante das possibilidades que ambos têm em usufruir as mesmas alegrias e experiências da juventude em geral. Abaixo, alguns trechos do relato dos pais:

[...] *quando ela foi assediada pra namoro, eu me preocupei com quem seria esse tipo de coisa. Isso sim, eu me preocupei.* [...] *Chega o F. pra mim e diz assim, um dia: - Tô muito feliz e tal. - Mas, o que é que é? - Fiz amor com a tua filha, com a tua filha. Foi a coisa mais linda que me aconteceu. Eu digo: - Ah, que bom! E foi legal? - Foi legal.* [...] *Mas fazer amor era o quê na concepção deles? Era um agarramento muito forte... Era um amassão, [...] Aí eu ficava com eles na sala, eu ficava assistindo TV dali a pouco eu adormecia. Aí tinha dias que eu acordava, eles não tavam no sofá, cadê eles? Eles tavam no chão, enrolados lá, no maior amasso. Bom, então ... vão se curtindo, desse jeito e tal. (risos). Bom, mas acontece o que. Que ele têm o namoro deles, eles se agarram, se beijam, eu levo muito eles a passearem, levo pra passear, desde dar uma volta num shopping, fazer um lanche, ir ao cinema, assistir um show, tudo o que seja possível eles curtirem a gente leva pra curtir. Leva pra uma discoteca, leva a baile de carnaval, em tudo que é lugar. E eles se dão muito bem [...] eu saio pra jantar com o meu genro. Porque ele é uma pessoa assim que eu respeito.* (F7).

Ela namora como a gente namorava antigamente. [...] Quando a gente vê que a coisa tá avançando a gente chama a atenção. [...] Ela o conheceu na sala de aula e no início a gente achava que fosse uma brincadeira [...] só que isso foi passando, foi passando o tempo. [...] Mas de repente, a gente viu que aquele amigo se transformou em namoro mesmo. Aí começaram, pega a mãozinha e foi indo. [...] Já vai pra nove anos [...] eles estão namorando normalmente como qualquer namorado. [...] como ela diz, ela adora amasso (risos). Ele também adora amasso. [...] agora, no verão, ele pediu ela em casamento. [...] Eles não têm muita noção de tempo, então, dizem que daqui a cinco anos, diz que vão casar. Ela tem assim uma idéia de casamento. Tudo aquilo, da vivência que a gente tem em casa, de fazer comida, de receber visita, de ir ao banco, então ela sonha que ela vai fazer a mesma coisa. Só quer morar longe de mim, de todo mundo. Quer viver com ele. Adora a sogra, mas não quer morar perto também. Nem ela nem ele. Querem morar afastado. [...] Eu no início, pra mim, isso foi meio difícil, foi até bem difícil porque eu não aceitava, sabe. Eu achava assim, meu Deus, uma coisa sem futuro ... mas depois foi indo, meu marido é muito, muito pro lado de que eles devem viver a vida normal. (F8).

A masturbação também é apontada pelas famílias como uma das manifestações observadas entre seus adolescentes, sendo compreendida e aceita sem maiores resistências,

fato surpreendente por ainda tratar-se de tema polêmico, visto com desconfiança e preconceito na sociedade, especialmente quando se refere à masturbação feminina.

As atitudes positivas de orientação e respeito à privacidade, por parte dos pais, proporciona segurança para que os filhos aprendam a lidar com seu corpo de forma tranqüila e sadia, descobrindo na intimidade possibilidades infinitas de dar e receber prazer.

[...] ele tem a privacidade dele no quarto. Aí, às vezes tá lá, entendes, né, assim ... tal, vendo a televisão e coisa. E o pai às vezes não gosta muito porque o canal 42 é muito ruim de madrugada (risos). Entendesse como é que é? Mas, faz parte, não? Tá certo. Eu também fiz isso quando era pequeno. E era tão bom. Claro que era bom, menina... Se ele está sendo alfabetizado. (F5).

[...] quando ele tá lendo, tá vendo uma revista... vê revista normal, né. E ele vê uma mulher, uma moça, então... ele já vai lá pro quarto. Então, lá ele fica. A gente sente que ele sente vontade assim. [...] Aí, eu... eu costumo assim, deixar ele mais à vontade, quando ele tá lá sozinho. Então, lá uma certa hora, aí de onde eu estou, eu chamo ele: - Filho, vem cá, a mãe tá precisando. Então, isso aqui é a função que eu uso, né. Ele fica por lá, então depois ele vem e, às vezes, ele fica ressabiado... (F12).

[...] - Posso trancar o quarto? – Pode. Então, eu imagino que, de certo, acontece alguma coisa. Mas eu nunca percebi ... e ele nunca falou nada assim pra mim. Nada disso ele nunca falou. (F14).

[...] com o P. que eu tive até de ensinar a se masturbar. (F17).

[...] eu conversei com ela, expliquei no momento... eu que notei. Expliquei, porque conversei com a minha médica e ela disse que eu deveria orientá-la na sexualidade... para que não se machucasse, que fosse da forma mais natural possível, para que nada acontecesse de errado com ela. (F16).

Os depoimentos aqui apresentados, de um modo geral, indicam a predominância de uma educação sexual familiar repressora, reduzida a um conjunto de informações de base biológica, funcional e moral, pouco representativas para o enriquecimento pessoal dos jovens com deficiência, porém ideologicamente eficazes para a manutenção dos estereótipos que os diferenciam, em direito de oportunidades, dos demais jovens.

2.4 – Os relacionamentos sociais

É na família, primeira referência social do indivíduo, onde são desenvolvidos os processos constitutivos de sua identidade, que a criança com deficiência, tal qual às demais, será qualificada a desempenhar os papéis sociais a ela designados, incorporando os atributos exigidos, em geral depreciativos, forjando-lhe a imputação de um estigma.

A suposta fragilidade que lhe é atribuída demandará um conjunto de atitudes diferenciadoras por parte da família, caracterizadas por um extremo e permanente protecionismo, dificultando seu desenvolvimento e seu contato com grupos sociais mais amplos.

Protegida no ambiente doméstico, as chances de aprendizagens e de relacionamentos sociais ficam reduzidas aos familiares e amigos comuns, que nem sempre correspondem aos seus interesses. À medida que vão crescendo, ao contrário dos demais jovens, o círculo de amizades vai diminuindo, as chances de convivência com pessoas da sua idade também se reduzem, as atividades sociais tornam-se escassas. Privados da convivência social, a inadequação de comportamentos e desajustes emocionais acaba acentuando as diferenças.

Alguns pais confirmam esta assertiva, confessando seus temores quanto à vulnerabilidade de seus filhos, reservando-lhes poucas oportunidades para que desenvolvam vínculos de amizades, freqüentem lugares públicos sozinhos ou em companhia de outros jovens. O medo de que possam sofrer algum tipo de violência os obriga a atitudes extremas, se excedendo em cuidados e atenção, tratando-os de forma desigual em relação aos outros filhos. Alguns jovens reagem à discriminação sofrida; a maioria, no entanto, parece não perceber a diferença de tratamento.

Conviver com a solidão dos filhos causa angústia e desconforto aos pais. A sensação de impotência faz aumentar o imobilismo e o sentimento de culpa, inevitável. Alguns procuram na doença, idade, desajustes familiares, condições financeiras, trabalho, preocupação com outros filhos e até na própria deficiência, justificativas para suas dificuldades de reversão desta realidade, prevendo um quadro de desesperança e pessimismo

quanto ao futuro, já que as possibilidades de integração lhes parecem remotas. Estas atitudes podem se apresentar como sinais de não-aceitação da deficiência, ocultos pela superproteção.

O tratamento diferenciado e a rejeição social são percebidos com tristeza pelas famílias, repercutindo em sua dinâmica. Assim como o filho estigmatizado, socialmente passa a ser considerada uma família “especial”, recebendo também um tratamento diferenciado, tornando-se vítima da discriminação e do preconceito impregnado na sociedade.

Festinhas de crianças, encontros com familiares mais velhos ou muito mais novos, eventos da escola, passeios e viagens em família, costumam ser as atividades sociais mais freqüentes, porém nem sempre desejadas pelos jovens com deficiência, como se constata nos relatos seguintes:

[fica] mais no cantinho dela, desde pequena. [...] Eu só peço cuidado, né. Não dela com os outros, mas dos outros com ela. [...] Eu acho só que os outros tem que ter cuidado com ela. Mas, ai, sim, pode ir. [com o irmão] Eu acho que é normal porque briga... isso aí é normal. (F1).

Ela fica mais em casa. Não é muito de sair, não. [...] Ela só tem uma amiga, uma amiga nossa também, que às vezes ela vai lá, mas não sai muito assim. [...] esses últimos meses ela tá meio em depressão até... preciso arrumar um psicólogo. [...] ela mesma diz que é dela mesmo ficar mais séria... [...] Ela é assim tida como se fosse normal mesmo [...] Eu acho só que os outros tem que ter cuidado com ela. (F2).

[...] Muitas vezes a S. diz assim: - Por que eu não posso ir pro bar com meus amigos se a M., – que é a nossa filha do meio que é solteira – vai com os amigos dela? – Por que eu não posso ir numa boate, acampar... por que eu não posso acampar se os nossos amigos vão. Aí a gente não tem como responder. [...] É que existe tanta coisa, tantas aberrações que a gente vê por aí, que as pessoas se aproveitam da inocência ou da fragilidade... (F3).

Como a gente vê que tem os primos dele que saem, que vão pra festinhas e tal, e ele não participa. Participa de uma festa junto com a gente, né. Sempre procuro levar e tal. [...] Mas sozinho ele não tem saído, [...] a não ser festas assim... é... do colégio. [...] Sabe o que é que eu penso... eu penso assim que o que tá faltando era ele participar de um grupo jovem. [...] Nós temos que arrumar um jeito de.. sabe... da mesma idade, descobrir mais coisas. Ele ficar mais esperto pra... pra vida, né. [...] A gente vai num campo de futebol aqui, no Santos, e ali, eu deixo o F. à vontade. Se eu quero uma cerveja, ele vai lá no balcão e pega pra mim. Pega refrigerante, conhece todos, conversa com todo mundo. O F. gosta de fazer amizade, de bater papo... [...] anda de bicicleta, os caras dão a bicicleta ele vai lá pro meio do campo e anda, todo mundo sabe que ele é. (F9)

Amigos da idade dele, não tem. [...] Sai com os meus vizinhos lá na praia... Mesmo com a deficiência do F., a gente não trata um assim e o outro não. Tudo é igual aqui. (F10).

[...] ele fica muito sozinho... fica muito sozinho. Se o pai não tá aí... o pai é o companheiro dele, né. (F11).

[...] ele está sendo muito bem aceito [na escola]. [...] Nós temos uns vizinhos ali que o rejeitam. [...] houve uma pequena festinha e eu não sei quem... ele tava na frente da casa e eu não sei quem levou ele lá na festinha, aí eles mandaram ele sair. [...] a gente sente algumas diferenças entre as famílias, por exemplo, aos primos dele, a gente nota sim, isso aí bastante. [...] eu sinto que ele é mais amado no meio dos estranhos do que nas próprias famílias de sangue, sabe. [...] quando eu chego com ele, em certos lugares da família tem uma diferença, tem. [...] Quando eu vejo ele só, assim, triste, eu sempre procuro fazer alguma coisa que é pra tirar ele daquele processo. (F12).

[...] desde que veio pra... que ela saiu da classe especial ela vai pros aniversários das amigas... [...] ela só sai nas festinhas de aniversário da turma que ela vai. Aí fica sozinha. Do contrário, só com a gente. É porque ela não tem nem amigos. Os amigos dela são os amigos do colégio. Nessa fase não tem problema e geralmente as festinhas são de menina. Meninos acho que nunca foi, não me lembro [...] E nos aniversários dela a turma vai, no terço também. [...] Esse tipo de encontro é quase sempre em família, né. Os primos, os amigos... amigos de fora ela não tem mesmo. Só os do colégio. Mas nós temos uma turma e nas férias ela sempre vai. [...] Não são pessoas diferentes. (F13).

Há pais, entretanto, que têm procurado vencer os desafios do excesso de cuidados, estimulando seus filhos a enfrentarem a difícil tarefa de construir vínculos externos e conquistar seu espaço na sociedade. Nas famílias onde os pais lidam com as limitações de seus filhos com mais tranquilidade, sem concessões de tratamento, sem demonstrações excessivas de cuidados, apego e afeição, delegando responsabilidades e fazendo exigências, observa-se que os jovens parecem se sentir mais seguros e integrados socialmente, ainda que, para determinadas atividades, dependam de outras pessoas, não necessariamente vigilantes.

[...] ele pode sair. Vai na casa da vizinha, almoça por lá, volta quando quer. [...] Às vezes procura sair, dar uma volta... Não tem diferença nenhuma. [...] ele é bem recebido por todo mundo. [...] Não tem esse negócio de tadinho [...] ele sai com o A. [irmão], ele vai pra musculação com o irmão, vão juntos. [...] Ele às vezes sai com a V. [mãe], sai com as primas, vai pro Shopping...sai com os vizinhos, já dormiu na casa de vizinhos. (F5).

[...] Eu não sei se é porque a gente vai sempre em ambientes conhecidos que todo mundo brinca com ela, e ela entra no rolo com todo mundo. As meninas que trabalham com meu marido vão junto com ela, ela tem uma convivência normal. Ela só não gosta de conviver com crianças. - Eu não sou criança! Eu não sou criança,

mãe, pra brincar. Eu namoro. [...] chega final de semana ela diz: - Pai, hoje é sábado. É dia de sair com a tua filha. [...] Então, eles tem uma vida social perfeita. Eles dançam, eles vão pra reunião dançante, [...] pras boates [...] À noite inteira, sempre alguém acompanhando e eles dançam a noite inteira. Sem parar. (F8).

[...] pode sair, tem liberdade ... todo mundo gosta dele. [...] Até tem uma menina ali na praia, que tem a idade dele. [...] Então vêm filmes, ficam lá vendo filme, vão pegar fita de vídeo, nossa, igual irmão mesmo! Não se vê brigar, bem amigos mesmo. A mãe da menina adora ele, é igual como se fosse filho dela.. [...] a gente trata normal, da mesma forma. E ele aprende tudo direitinho, como os meus filhos... [...] Como eu criei os meus filhos eu crio ele. Tudo igualzinho. Ele não tem assim... dificuldades. (F19).

2.5– As expectativas em relação aos filhos

Pensar no futuro, projetar a vida dos filhos, lançar-se a desafios para atingir as metas desejadas, são idéias comuns a todas as famílias. Para a família que tem alguém com deficiência, projetar o futuro tem um significado especial, quase sempre angustiante e nebuloso. Acostumados com a rotina de dificuldades e de dedicação extremas, exigidas para a superação dos limites dos filhos, as expectativas e planos giram em torno de processos de reabilitação, alfabetização, cirurgias, próteses e manutenção da saúde, com poucas perspectivas para outros aspectos essenciais na vida de qualquer pessoa.

Enquanto os outros filhos vão sendo educados para a conquista de seu espaço na sociedade, do deficiente pouco se espera e, muito pouco se faz, para que de fato possa adquirir autonomia, sendo poucos os que conseguem romper com as amarras da dependência. As preocupações dos pais são intensas, especialmente quanto à tutela dos considerados dependentes, diante das incertezas e imprevisibilidade das circunstâncias, já que suas limitações físicas e ou mentais dificultam a aquisição da independência, razão pela qual não os consideram capazes de assumir responsabilidades para viverem sozinhos e, muito menos, constituir família.

Há que se considerar os poucos avanços quanto à assistência social para estas pessoas, além dos minguados planos de pensão, faltando no país a consolidação de políticas e estratégias para viabilização de projetos de vida independente ou em comunidades assistidas.

[...] eu não me preocupo muito com o futuro não. [...] não imagino, não paro pra pensar ou pra discutir o que vai acontecer. [...] Me preocupo, sim, com essa parte sexual. Isso eu me preocupo. Porque eu sou, eu vivo mais fora [...] vejo as malandragens que tá por aí, então, eu tenho muita preocupação nisso. (F3).

Eu vou te dizer com toda a sinceridade. É uma incógnita pra mim. [...] A gente trata assim do lado de sobrevivência dela. Me preocupo demais porque eu achava que ela não podia morrer antes de mim, aliás eu não podia morrer antes dela. Então, aí eu cheguei a conclusão que eu não posso morrer antes dela nem ela antes de mim, que seria um horror, né. Perdê-la seria horrível. [...] a nossa preocupação muito é com quem ela vai ficar, que ela não tem condições de ficar sozinha. E eu, aí pensando nisso, a gente faz o máximo pra que ela fique o máximo independente possível pra poder ficar com alguém [...] Mas não assim que eu ache que ela vai ter uma vida normal, que ela vai casar, vai ter uma casa, isso eu acho que não. [...] É a vida e a gente tem que esperar. (F8).

[...] eu me preocupo bastante porque eu sei que ele não vai ser assim... uma pessoa ... A hora que eu faltar ... ele já vai ser uma pessoa meio complicada ... de ficar assim no mundo. [...] Eu acho bem difícil pra ele assim ...ter uma namorada, casar, eu acho isso aí é bem difícil pros deficientes. Porque um deficiente com outro [...] Imagina, nascer uma criança deficiente! [...] Se ele for namorar ... com uma pessoa normal, os pais não vão aceitar. (F14).

Eu não tenho expectativas, não. Aliás, eu gostaria que nem tivesse manifestação. No caso da mulher é diferente, eu gostaria que não tivesse alterações. [...] As dúvidas, os anseios, as incertezas são muitas porque a gente sabe das leis maiores da vida. Essa é a grande problemática da vida da gente. Tem que precisar fazer o melhor possível para assegurar o máximo para ela. As incertezas e as dúvidas são muitas... (F16).

No âmbito deste estudo, o processo de integração, embora ainda distante de atingir os níveis de qualificação desejados, parece estar colaborando para mudar as expectativas negativas, uma vez que os pais cujos filhos se encontram integrados vislumbram perspectivas mais promissoras, minimizando também suas preocupações para quando não estiverem mais em condições de acompanhá-los. Algumas destas famílias alimentam expectativas de que seus filhos também possam construir vínculos amorosos, compartilhando a vida com outra pessoa, aprendendo a amar e serem amados.

[...] a vontade dela é estudar, estudar, estudar ... [...] A gente apóia em tudo. Apóia, dá força. outra idéia. [...] Quer ser médica, quer ser computação, quer ser advogada, a gente apóia em tudo e vai sempre apoiar. [...] A esperança é que até o final do ano, ela esteja andando. (F1).

Eu sonho... normal... Casar, ter filhos,... trabalhar.... [...] ela se dedica direto ao estudo [...] Ela pensa muito em ser médica. [...] Psicologia também ela tem vontade

[...] *É o que eu quero. Eu dou força mesmo. Nossa! O que ela quiser tem que dar força.* (F2).

[...] *todo mundo sabe das limitações que ele tem, evidentemente. [...] Claro que não vai ser uma... pegar uma moça... não é assim, né, vai casar com uma moça. Mas se ele se interessar por alguém, e a moça também se interessar isso aí, não tem problema nenhum. Vou ajudar, vou fazer o máximo que eu puder fazer por ele. Se não der, não deu* (F5).

[...] *Ele mesmo diz que quer uma namorada, quer casar, então, é claro que a gente não vai chegar ... mas se ele encontrar...* (F6).

[...] *ele agora só pensa em estudar, ele não tem muito interesse em namorar, mas daqui a pouco ele vai achar alguém, vai casar, vai construir uma família...* (F9).

[...] *Vai arrumar uma namorada, vai querer ir à baile, vai querer participar de festa [...] É, vai trazer os filhos, né?* (F10).

[...] *eu acredito ainda que ele vai ter uma namoradinha, lá pelos 20 anos. [...] eu ainda quero ver ele trabalhando, ter uma vida normal, com o ordenado dele, ter a vida dele porque eu penso que amanhã... Hoje eu estou do lado dele e amanhã? [...] Então, tudo o que eu faço pra ele, é pra que ele seja uma pessoa independente no futuro dele. [...] que no futuro, ele encontre alguém que dê amor pra ele, que seja bem aceito na família, porque eu acredito que ele vai ter condições pra ter uma família, embora dizem que não ... é Síndrome de Down [...] eu sinto que ele tem capacidade pra trabalhar. [...] Pelo convívio dele assim com a gente, a responsabilidade que ele tem.* (F12).

Eu me preocupo porque na nossa idade outras famílias já têm netos, nós não temos. [...] Quanto a essa questão da profissionalização, principalmente o E. tem aspirações. O P., não, que ele já está aposentado em função de problemas de saúde, também. [...] a gente sempre tem esperanças. (F17).

[...] *eu não me preocupo. Eu ainda tenho esperanças, ainda. Tanto que ele, o E., me falou que quer fazer pedagogia e me falou na Laramara, e o sonho dele é sair fora.* (F18).

[...] *eu acho que ele vai casar cedo, vai casar cedo [...] Tem que estudar, tem que aprender uma profissão [...] Não sei, assim pra estudo eu acho que ele não vai muito na frente não. Mas ele vai ser um ótimo esposo, eu acho...* (F19).

2.6 – A educação sexual na escola

A recomendação, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, da educação sexual escolar tem favorecido a implantação de projetos visando um tratamento mais ético e científico de tais questões junto às comunidades acadêmicas.

Para a maioria das famílias esta proposta se reveste de importância fundamental, possibilitando a seus filhos uma aproximação teórica mais consistente e menos preconceituosa com tais questões, por entenderem que o professor está melhor qualificado para assumir a responsabilidade ética de orientar para a formação integral dos alunos.

Embora isto ainda não seja uma realidade possível para uma das escolas pesquisada, a da rede pública, como proposta sistematizada e assumida como política educacional, não significa que tais questões não estejam sendo abordadas. Contudo, é necessário e urgente que sejam tomadas medidas para a consolidação de um projeto sólido e coletivo, envolvendo a família neste processo.

Para a segunda escola pesquisada, a particular, a educação sexual já está incorporada ao seu cotidiano mediante ações planejadas e desenvolvidas em todos os níveis de ensino, excetuando-se a classe especial,

A exclusão dos alunos da classe especial neste projeto reflete contradições incompatíveis com a política pedagógica e humanizadora da escola, promovendo atitudes discriminatórias e legitimadoras das desigualdades, desconsiderando seus direitos de cidadãos.

Para alguns pais, entretanto, isto parece não estar suficientemente esclarecido, visto o desconhecimento sobre o projeto e as atividades que vêm sendo desenvolvidas, sendo necessário que a escola procure orientá-los quanto a sua prática.

[...] o 2º grau acho que não tem. [...] Pelo horário, pela matéria, não tem e ela não comenta sobre isso aí. (F1).

Não sei. Até a 8ª tinha, agora não sei. (F2).

Eu acho que o colégio não faz muita coisa não. (F3).

[...] alguém tem que dar a orientação. Eu acho preferível que saia de uma forma correta do que saia de uma forma deturpada Só que me assusta por causa da N. Porque eu acho que é nessas aulas que ela vem contando. Ela deve pegar o que chama

mais a atenção e eu não sei como é que fica na cabeça, porque se ela perguntasse pra gente depois... [...] Daí eu não sei se é pra ela produtivo porque, de repente, confunde mais ainda. [...] Fui convidada uma época, mas era à noite e eu não tive como vir. Eu acho interessante porque é uma forma mais séria de orientar [...] Só que eu me preocupo [...] Não sei o que fica, o que ela entende [...] Mas também é uma coisa que eu também não posso interferir porque é do currículo. (F13)

[...] o que a escola promove são palestras para os pais. [...] Agora, que os pais tenham essa preocupação como a gente, eu acho que não [...] como é que a gente diz, não enxota a sexualidade mas não a alimenta, entende? Temos nossas limitações. (F4).

[...] a parte sexual não sei se já tem. [...] É aula assim sobre o namoro, como é que nasce o neném, como é que o homem faz o neném na como é que ele bota a sementinha... [...] eu acho que eles não tem aula de educação sexual, não. (F5).

Na classe especial nenhum deles acho que recebe alguma orientação. (8).

[...] tem essa aula uma vez por mês. Ele gosta muito, participa muito dessas aulas. [...] faz perguntas. (F9).

Trabalham bastante. [...] tem aula. Ele vem assim contando as coisas pra mim, que teve aula de sexo, aconteceu assim... (F10).

Não sei, porque eles não me passaram. Eu fui convidada [para palestra] foi uma pena eu não ter vindo. (F12).

Acho que a escola... não tem orientação na escola sobre sexo. Acho que tem para os outros, normais. Ela tem filosofia, artes, música, sobre sexo, não. (F15).

Eu nunca fiquei sabendo de nada, mas acho que o assunto é tratado nas aulas, com informações assim... gerais, né. Não sei. Não posso dizer nada sobre isso porque as escolas já não estão nem preparadas para os deficientes. (F18).

É muito importante porque eu, muitas coisas, ele pergunta e eu não sei explicar. [...] Eu acho que tá tudo bem. No meu tempo, eu já estou com 56 anos, isso aí os professores não ensinavam, não ensinavam. A gente é que tinha que saber. A minha mãe menos ainda. Agora não, tá tudo moderno, tá tudo liberado. (F19).

Duas famílias manifestaram sua preocupação com uma proposta desta natureza, demonstrando resistência quanto à educação sexual de pessoas com deficiência, por temerem conseqüências que consideram negativas achando, por exemplo, que o conhecimento sobre a sexualidade pode despertar em seus filhos desejos incontidos e promiscuidade sexual, tumultuando a relação familiar. Estas idéias são decorrentes de

estereótipos associados a hipersexualidade do deficiente e de sua incapacidade para compreender os códigos de conduta social, recusando seu direito ao auto-conhecimento e expressão da sexualidade.

[...] Eles têm palestras, tudo, né. É com o Padre X. O D. tem. E os outros também, né, todos têm. [...] eles cuidam muito com essas coisas, com camisinha por causa.... ah... tanto pra não engravidar [...] Porque eles sabem que é uma responsabilidade e medo da aids. [...] eu, às vezes, eu digo assim: - Será que é tão bom, essa coisa tão esclarecida lá na escola? Será que isso faz bem ou faz despertar mais eles fazerem isso, entendeu? [...] é uma dúvida. Então, de repente se não fosse tão claro, tão... né. De repente eles se protegem. Ai, como é, lê, falam, mostram e de repente aquilo eles vão... vão..... como é que a gente diz, ficando com mais vontade, despertando mais aquela vontade de fazer, né. [...] Hoje tem palestras, é isso, é aquilo [...] naquele tempo não tinha tanto. E não tinha tantas meninas grávidas. E hoje tem muitas palestras, muitas coisas e tem tantas meninas grávidas, meninas novas. Eu vejo isso aí. Mas eu culpo muito isso na televisão. (F14).

Sobre a escola... as orientações... eu acho que a atitude deles é mesmo neste sentido, isto é, ainda para que nada aconteça. Eu não sei se seria mais prático, se seria bom dar um esclarecimento maior quando eles não têm noção para compreender esse entendimento maior. Não sei se seria aconselhável.. Eu lembro que uma reunião que eu participei que uma mãe, mãe de um menino, que uma pessoa levou o seu filho para ter um encontro com uma pessoa e ele não gostou.. Se eles não têm o conhecimento, se o cérebro não foi alertado para o que é essa sexualidade, por que você alertar, instruir, se eles não vão perceber isso com profundidade? (F16).

Durante a realização dos encontros, os pais ainda apresentaram algumas sugestões que julgam pertinentes a implementação do projeto de educação sexual, que não devem ser desprezadas pela escola, por representar o universo de informações da família, suas dúvidas, inquietações e necessidades. Devem ser consideradas como uma demonstração de interesse e disponibilidade para o compromisso conjunto em criar oportunidades para que a sexualidade possa ser concebida como expressão criativa, singular e plenificadora da existência humana.

[...] Eu, particularmente, acho que a sexualidade deveria ser, não talvez com esse nome, né, uma matéria de aula [...] ter o quadro de horário já pertencendo à matéria [...] da 5ª série em diante deveria ter [...] A escola... é sempre bom orientar, né. Tem pessoas melhores preparadas do que geralmente o pai e a mãe. O pai e a mãe já vão já pro lado emocional. Lá fora, eles dão a realidade. E como é que a gente vê a realidade se a gente tá fechado dentro de casa? Só é notícia de televisão, a emoção, o bem-querer do filho, lá fora, não. Lá é o geral. É mais aberto. (F1).

[...] *É, mais uma matéria. [...] Isso tem que ser uma coisa aberta* (F2).

[...] *deveria existir mais, acho que devia trabalhar isso mais. Mas a gente também achou tudo bom, a gente não se preocupou [...] eu não sei se isso não é uma fuga, ta? Eu não sei se não é uma maneira ... porque se a gente se interessar, a gente devia ir lá. [...] A gente se acomoda, faz de conta que ta certo. Eu acho que é uma fuga.* (F3).

Eu tô sentindo, outras mães estão sentindo que o colégio, o próprio colégio precisava dar oportunidades a que eles saíssem. Claro que eles estão numa idade e numa fase da vida que, agora, eles tem que vivenciar. Porque já aprenderam. (F4).

Acho que todos os alunos, eles têm direito a essa orientação sexual pra não criar aquele tabu, aquela coisa de que é proibido, como a gente foi criada. A gente só sabia pelos amiguinhos, só lá pelos amiguinhos, coisa que eles já tem uma relação completamente diferente. (F6).

A aula de sexualidade, no meu modo de ver, deveria ser assim, ó. Uma sala redonda e conversar com gente mesmo da televisão, debates... [...] Deveria ter uma vez por semana. [...] A gente vê dessa forma, que a aula de sexo no colégio já deva ser cedo. Ela é importante. No caso do F. pra despertar a ele pra que ele entenda mais o que é isso. E no caso das outras crianças que já são mais levados, pra frear um pouco. Que desde a hora que ele saiba que aquilo ali é normal, não existe malícia. Eu vejo dessa forma. (F9).

[...] *eu acho que tinha que ter mais aula de sexo, assim, pra abrir mais a cabeça dos alunos. Não como ele diz que é uma aula. [...] Uma sala com meninas e meninos, tido iguais e ...* (F10).

[...] *se eles trabalhassem sobre a sexualidade dele pra mim seria muito bom. [...] pra mim seria bastante.* (F12).

3 – As concepções dos alunos

Falar sobre si, do que sente e gosta de fazer, dos projetos de vida, seus desejos e paixões, costuma não ser muito freqüente entre os jovens com deficiência.

A proximidade inicial revelou timidez e insegurança para tratar, com uma desconhecida, de um tema também não muito corrente entre esta população – pelo menos na fala – evoluindo até a descontração, com brincadeiras, piadas, gargalhadas e até segredos partilhados.

Conquistar simpatia e confiança exigiu algumas estratégias. Muitas idas à escola, encontros “casuais”, o convite para a conversa, algumas explicações. Não foram necessários muitos argumentos. Creio que o acordo da garantia do sigilo, para alguns, foi suficiente para selar o pacto. Para outros, este fato não fez diferença. Finalmente, o encontro em casa, para uns; na escola, para quase todos. Na escola foi melhor. Parece que estavam mais tranquilos, alegres, livres para falar de um assunto ainda tabu neste universo: a sexualidade.

Foi combinado que os encontros deveriam ser, de preferência, a sós. Mas, em três situações, as mães estiveram presentes. Uma delas, pelas dificuldades de oralização da filha; as outras duas alegaram que não tinha importância, não havendo segredos entre elas. Todas, nestes casos, eram alunas da classe especial.

Na escola pública, os alunos surdos do ensino noturno, a exceção de um, sugeriram uma discussão coletiva, onde cada um se manifestou. Foi muito interessante porque alguns oralizam bem e mediarão os discursos dos que utilizam o português sinalizado e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Com dois alunos surdos, também oralistas, foi possível gravar a entrevista sem a presença da intérprete.

As observações e depoimentos dos jovens retratam uma realidade não esperada em escolas cujas propostas pedagógicas seguem a linha da educação inclusiva. Contrariando o discurso de alguns professores que os vêem bem integrados, o protecionismo exagerado e a indiferença em determinadas situações ocultam o preconceito, dissimulando a exclusão, por parte dos colegas. Isto não acontece em sala de aula quando o professor está presente. O tratamento diferenciado se evidencia nos momentos de informalidade, no recreio, no pátio, entre os grupos. Muitos alunos, no entanto, nada comentaram. Talvez nem percebam ou não queiram falar. Vagam sozinhos, de grupo em grupo, recebendo mais a atenção dos adultos ou a companhia de outros colegas também diferentes. Os que precisam de ajuda para a locomoção sempre encontram companhia e solidariedade. Por orientação dos professores? Há um revesamento entre os colegas? Ficaram muitas dúvidas.

As dúvidas e incertezas também são muitas para os jovens. Esta é, inclusive, uma das marcas mais incômodas da adolescência, que se caracteriza como um fenômeno universal e peculiar no ser humano.

A adolescência – do latim, *adolescere*, crescer – representa um período de transformações intensas e complexas que envolve aspectos biológicos, psíquicos e sociais.

Este crescimento é voltado para o exterior, para a vida e a descoberta do mundo. Representa o rompimento simbiótico com a família, com o mundo protegido do espaço privado e seguro, lançando-se sozinho em busca de outras companhias para a grande aventura de viver.

Entre os participantes deste estudo estão alguns que já ultrapassaram este período, no seu aspecto biológico. Entretanto, ainda se comportam e são tratados pela família e pela escola como adolescentes, razão pela qual, aqui também estão sendo considerados como tal.

Ao falarem sobre si, os jovens elegeram adjetivos que não explicitam sua condição diferente, auto-denominando-se pessoas comuns. Percebem, contudo, os tratamentos diferenciados que os incomoda e inferioriza, sentindo-se imobilizados para combatê-los. Ao tratar da diferença significativa do outro, tomam as mesmas atitudes das demais pessoas em relação a si. (GOFFMANN, *Op. Cit*). Esta constatação é bastante interessante pois remete a questionamentos quanto às ações práticas das políticas de educação inclusiva e a ambivalência de identidade nos relacionamentos intragrupais, exigindo análises apuradas e medidas pedagógicas por parte das escolas pesquisadas.

Falar do futuro e suas expectativas, para os alunos, parece ter sido um momento especial, com olhares brilhantes e sorrisos largos, tanto quanto seus sonhos. Estudar, ter uma profissão e trabalhar são as aspirações da maioria, dentre as quais alguns trabalhadores que já conhecem os paradoxos do mercado competitivo. Fotógrafo, professor, advogado, médico, psicólogo, policial, entre outros, são profissões qualificadas e valorizadas pela sociedade, distantes das oportunidades, em geral, oferecidas para os trabalhadores com deficiência, importante referência para projetos de profissionalização para estas pessoas.

Mas, estudar e trabalhar para que? Para morar sozinho, namorar, casar, ter filhos, desejos ainda incompreendidos pelos familiares e a própria sociedade que ainda vêm a independência e os relacionamentos amorosos como ameaça iminente, justificando seu controle e vigilância.

Privados de transitar com independência no plano social, é no espaço doméstico e na escola que as manifestações sexuais se tornam evidentes, gerando tensões e conflitos. Embora reconhecendo a sua expressão como direito, os pais, por conta do conservadorismo de suas concepções, dificilmente proporcionam oportunidades para que seus filhos possam desenvolver, com tranquilidade, suas manifestações erótico-afetivas. O silêncio

e as atitudes repressoras permeiam as práticas educacionais, retardando o desenvolvimento psicossocial destas pessoas.

Os depoimentos colhidos indicam que as concepções dos jovens, tal qual a de seus professores e familiares, fundamenta-se numa visão normativo-biológica da sexualidade, com ênfase na genitalidade e na procriação.

O conhecimento demonstrado se refere a informações genéricas sobre os aspectos funcionais e higiênicos do corpo necessitando, inclusive, de intervenções mais sistematizadas e científicas, diante de mitos e tabus ainda cultuados.

Destacam-se as precárias informações dos alunos surdos, especialmente entre aqueles que freqüentam a sala de recursos no período noturno, onde verificou-se também um elevado índice de preconceito e discriminação de gênero.

A desinformação e as orientações inadequadas têm colaborado para acentuar comportamentos de risco para ambos os sexos, expostos a toda forma de violência e exploração. Sem pretender exacerbar o fatalismo de concepções vigentes, a educação sexual desejada precisa atuar no sentido do fortalecimento da auto-estima sem a pieguice dos aconselhamentos e o reducionismo fisiológico. No caso dos alunos surdos, a incorporação da Língua Brasileira de Sinais ao currículo das escolas representa uma nova perspectiva para a ampliação do universo cultural destas pessoas, abrindo possibilidades para a compreensão da dimensão política, ética e social da sexualidade.

Os alunos da classe especial, atualmente excluídos do projeto de educação sexual escolar, clamam pelo direito a participação e ao conhecimento ainda negado, ainda que isto vá contra ao desejo das famílias que não têm o direito de patrulhar a escola, que deve ser o espaço da ciência e do saber militante.

A fala dos alunos demonstra a necessidade de mudança de foco na propositura da educação sexual recebida, instigando as escolas ao desafio de buscar, com as famílias, novas perspectivas conceituais e científicas, recusando o sectarismo das concepções tradicionais.

3.1 – O espelho e a imagem: falando sobre auto-percepção

Quando solicitados a falarem sobre si, a maior parte dos alunos apresentou dificuldades para expressar seu pensamento, divagando e repetindo muitas vezes a mesma idéia.

Nas respostas apresentadas os alunos parecem ter priorizado a revelação de traços da identidade psicossocial assemelhando-se aos das pessoas comuns, sem demonstração de sentimentos quanto às diferenças de sua estrutura física, sensorial ou cognitiva.

Alguns entrevistados fizeram referências a gostos pessoais, demonstrando auto-apreço e valorização de seus atributos físicos e estéticos, assim como a aspectos de seu temperamento e habilidades sociais, sem mencionar suas diferenças significativas, como pode ser observado:

Sou moça! [...] sou grande, tenho que comer pouco... [...] Pra crescer e emagrecer. Eu sou alegre. (A1).

Um moço ... mais ou menos... Não sei , eu não quero pensar. [...] Olha o homem macho [mostra os bíceps] pode ... pode, oh! [oferece um braço pra eu apertar] (A6)

Eu tenho o meu corpo comigo ... o tronco, os braços, o pé e a bunda... (risos).[...] sou homem!!! [espantado] ... sou grande...[...] ou alegre, fortão, gosto um monte de pessoas na minha banda...[banda de música do colégio]. (A7).

Que eu sou bonita, tenho o cabelo bonito... Às vezes eu me sinto mais bonita que minha mãe...[...] Eu sei que sou bonita. (A8).

Diferentes razões podem levar um indivíduo estigmatizado a não mencionar sua diferença. Uma das quais, por supor que seu interlocutor já tenha conhecimento de sua situação ou, talvez, como auto-proteção diante do constrangimento que tal fato representa para si. (GLATT, *Op. Cit.*).

Por outro lado, esta *normalização* pode indicar também um nível de ajustamento e aceitação pessoal que não o faz sentir-se tributário de uma diferença significativa ou, ainda, querendo demonstrar sua superação, mesmo que parcial, como na expressão utilizada por A2, [...] *eu sou muito... já normal*, seguida da descrição compensatória

[...] *Eu tenho esse problema na perna mas tô andando, porque eu não andava antes. Passei um sufoco pra andar, cara.*

Entretanto, expressões como *normal* ou *como qualquer pessoa*, para o estigmatizado pode indicar um acobertamento da sua real condição por supor, com antecedência, um julgamento depreciativo sobre suas limitações, levando-o a colocar-se como um não-diferente, segundo Goffmann (*Op. Cit*). Ainda para o autor,

[...] *A situação especial do estigmatizado é que a sociedade lhe diz que ele é um membro do grupo mais amplo, o que significa que é um ser humano normal, mas também que ele é, até certo ponto “diferente”, e que seria absurdo negar essa diferença. A diferença, em si, deriva da sociedade, porque, em geral, antes que uma diferença seja importante ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo.” (Ibid, p.134).*

O julgamento depreciativo, então, não tem origem no indivíduo. É decorrente de uma construção ideológica do desvio como aberração, colocando seus portadores numa categoria especial de pessoa considerada inferior, podendo não se manifestar o tempo todo, o que pode ter ocorrido com os entrevistados que se consideram:

[...] *uma pessoa normal, converso com todo mundo, tenho amigos. [...] no colégio [assobia, brincando], sou muito brincalhão com os meus amigos. Na hora do recreio, eu converso, eu ando pelo pátio, converso com os amigos (A2).*

[...] *normal...feliz [...] Me sinto bem. (A4).*

Me vejo alegre, normal, sonhadora... só (A10).

Me acho normal. Gosto de rir quando fazem brincadeiras. (A16).

Pessoa boa, contente, gosta conversa, rir, sempre na paz. [...] despreocupada ... normal como qualquer pessoa. (A18).

Sempre normal, sério. Às vezes rio quando fazem brincadeiras. (A19).

Calmo. (A12)

Pessoa boa, na paz, sempre rindo, gosta de brincar. Aqui na sala gosta de fazer brincadeiras, de provocar. Faz, aqui na sala, muito teatro. To sempre rindo, tranqüila, contente, sempre, sempre. (A13)

Bonito, sempre de olho nas mulheres, disputando com outros homens... mais forte, jovem, começando a vida agora. (A14).

[...] uma pessoa carinhosa, tá sempre brincando, atentando as pessoas, a família também. (A15).

Alegre. (A17).

Eu... muito bom. (A20).

Gostar vida. (A21).

Pessoa... como qualquer outra [...] gosto de me arrumar, ficar bem, eu gosto. (A22).

Embora se auto-definindo como *normal*, um dos alunos se refere a não-aceitação de sua deficiência física, revelando a dor da descoberta e a angústia experimentada em seu cotidiano, diante das limitações existentes e barreiras encontradas, algumas vezes maximizando as dificuldades, em outras tentando ocultá-las.

Normal [...] Eu não me aceito muito, não. Isso aconteceu depois que eu fiquei um pouco mais velho e parei um pouco pra pensar, entendeu? Quando eu era menor não tava nem aí. Assim, depois que eu comecei a crescer um pouquinho, que teve relação com meninas, com sair, tal, que tu começa a te olhar, entendeu, ver o teu corpo e ver o que não gosta e o que tu goste. [...] Às vezes dá revolta. Dá, dá, dá revolta, depressão. [...] sempre que tu para pra pensar volta aquela agonia. Não é vinte e quatro horas por dia, entende? Mas, tem vezes, assim, que bate essa agonia, sim. (A11).

Ao serem solicitados a falar sobre deficiência e suas atitudes para com os deficientes, alguns participantes surdos e deficientes mentais alegaram desconhecimento sobre o termo, necessitando de auxílio para formularem suas próprias conclusões. As falas dos alunos representam as concepções dominantes na sociedade, sendo que alguns parecem falar de fora, não se percebendo, realmente, como integrantes de grupos estigmatizados, confirmando o que Goffmann observa:

O indivíduo estigmatizado tem uma tendência a estratificar seus “pares” conforme o grau de visibilidade e imposição de seus estigmas. Ele pode, então, tomar em relação àqueles que são mais evidentemente estigmatizados do que ele as atitudes que os normais tomam em relação a ele. (Ibid, p.117).

Nas falas dos alunos, a produção social da desvantagem surge na manifestação de sentimentos indulgentes e na disposição para a solidariedade caritativa. Ao avaliarem sobre as dificuldades que tais pessoas encontram alguns, entretanto, parecem estar, neste momento, falando de suas próprias dificuldades. Apenas um aluno com deficiência visual se reconhece nas mesmas condições limitadoras (A23) e um outro (A11) faz a crítica da exacerbação das conquistas dessas pessoas como compensação pelas desvantagens que possuem.

[...] eles também precisam de força, né, precisam de apoio [...] tem que respeitar também [...] Deficiência... é muita dificuldade [...] como eu queria ajudar essas pessoas mas não tenho como ajudar. [...] é... preconceitos.(A2).

Hum... não sei... (A4).

[...] não sei qual palavra certa mas eu tenho muito preconceito em relação a isso [deficiência]. Até que eu te falei do preconceito das Olimpíadas, das Para-Olimpíadas que aquilo ali pra mim não é nada. É tirar... tudo bem é a glória dos caras, mas pra mim aquilo ali é pro cara ficar feliz e ir , sabe, pra casa... tipo... ah, eu corri... pra mim não ficar no fundo de uma cama chorando o resto da vida a minha deficiência. (A11).

Acho que acontece nascer com o problema... surdo é difícil, cego também é difícil, sofre muito. Cadeira de rodas também é difícil pro trabalho, sofre muito. Tudo é muito difícil. [...] Surdez atrapalha. (A13).

Ajudo... é difícil às vezes. Quando quero ajudar e eles não entendem porque sou surdo, eu peço pra um ouvinte explicar. (A14).

É diferente ... o mental é diferente porque é doente. O deficiente de cadeira de rodas é diferente mas ele é normal, eu acho. O surdo fala com Libras. O cego usa uma bengala, não enxerga o perigo. O surdo é normal... o cego, i de cadeira de rodas acho que sofre. Tenho pena, tenho pena. Do mental eu também tenho pena. Do surdo também (A16).

É triste ... tem pena. (A17).

Pena de todos, surdo, cego, todos. Dói coração... [...] É difícil, agora tá melhor, todos ajudam, mas tem pena. (A18).

Todas as pessoas têm problemas, todo mundo tem seus problemas. Algumas pessoas têm problema de visão, outras são surdas, outros não falam, outros são cegos. E problema ... outros com problema físico, enfim, todo mundo tem problema. (A22).

Acho que igual a uma pessoa normal, só que claro, com as limitações. [...] Mas a gente tem consciência de que não pode. Não só por causa da visão mas a audição... já é mais difícil. (A23).

3.2 – Os relacionamentos sociais: como são tratados na família e na escola

O papel da família é determinante para a qualidade das relações que uma pessoa com deficiência vai estabelecer em seu próprio meio, ampliado mais tarde para outros segmentos da sociedade.

Ao chegar à escola, muitas vezes a criança traz a marca dos atributos, valorosos ou não, atribuídos no seio familiar, que a escola trata eficientemente de consolidar, podendo também ocorrer o inverso, quando a família passa a compartilhar os rótulos designados no campo exterior.

Os fatores relacionados aos aspectos orgânicos da deficiência estão fortemente enraizados nas concepções correntes que demandam cuidados e atenções especiais para com os identificados como deficientes, condicionando práticas educativas e sociais depreciativas em consequência do estigma de desqualificação que os acompanha, gerando expectativas também negativas sobre seu desenvolvimento.

O descrédito e a visão de incapacidade sobre a deficiência tem levado muitos pais a atitudes extremas quanto ao tratamento dispensado a seus filhos, tratando-os de forma desigual e, na maioria das vezes, impondo-lhes um perverso sistema de privações.

Uma das queixas mais freqüentes entre os participantes deste estudo, corroborada pelas falas dos pais, se refere às poucas oportunidades que os jovens têm de vivenciar experiências e atividades próprias da juventude, com grupos de seu interesse, forçando-os ao convívio social restrito a própria família.

A atitude dos pais, neste sentido, tem colaborado para acentuar comportamentos considerados inadequados, reforçando a crença das dificuldades de adaptação e aquisição de habilidades sociais entre os deficientes mentais e o sentimento de insegurança, fragilidade e dependência entre os deficientes físicos e sensoriais, além de revolta e indignação entre os jovens.

A carência de oportunidades para se envolverem com outros grupos dificulta o estabelecimento de vínculos afetivo-sexuais, impedindo-os de aprender a desenvolver com responsabilidade relacionamentos amorosos, tão importantes para a compreensão de sua própria sexualidade. Estas restrições tornam-se ainda mais acentuadas quando envolvem as

peessoas do sexo feminino, para as quais as famílias costumam manter um controle mais acirrado.

Essa daqui [apontando com o dedo para a mãe, que estava a seu lado] não deixa ... sair [sozinha] (A4).

Sozinho, não.... ah, se desse.... (A2).

Não... com o colégio, com o pai, a mãe. [...] Sozinha, não. [...] Mas eu queria era ir só com os meus amigos! Eu queria sair com os meus amigos ... [...] Eu queria sair, dançar numa boate ...cinema... (A3).

Eu passeio com o pai e a mãe [...] sozinho não pode, é perigoso. (A6).

Adoro quando eu vou nas festas das minhas amigas da escola! Eu danço... danço... com quem eu quero [...] com os meus amigos, ora! (A8).

Às vezes pai incomoda eu ... cuida, cuida... tem que ter paciência (A12).

Mãe trata eu diferente, não sei explicar (A16).

Pai e mãe amarram a gente porque não deixam a gente sair sozinho. Muitas vezes já botaram a polícia atrás. Mas não é só com nós que acontece isso. (A23).

Minha irmã, ela me trata como uma pessoa normal e não quer nem saber. A minha mãe fica indignada. [...] A minha irmã é assim mesmo. Ela não dá arrego não. Não por maldade ou qualquer coisa assim. Mas porque ela sabe que eu tenho condições, entendeu. Mas a minha mãe e o meu pai, o negócio já é diferente. Eu tenho até um negócio que eu discuto com a J., sobre a liberdade que eles não me dão, que eles tão começando a me dar agora... [...] É diferente da liberdade que a minha irmã teve na minha idade, que é um ano de diferença... Um ano e meio de diferença. Ela com 14, 15 anos, já fazia tudo o que eu não faço com 17.[...] Mas tem diferença. Eu sinto isso. Não adianta tu vir querer me dizer... botar na minha cabeça que é igual porque não é. (A11).

Ao serem consultados sobre suas preferências os participantes demonstram gostar das mesmas atividades de lazer e diversão de outros jovens. Contudo, tais depoimentos parecem adquirir uma dimensão maior por se tratar de atividades que não podem desempenhar sozinhos, residindo aí a diferença fundamental: o desejo de poder usufruir na companhia de pessoas escolhidas por eles e não determinadas por suas famílias ou pela escola.

É importante destacar que, entre os alunos pesquisados, oito trabalham, dentre os quais seis surdos que freqüentam a sala de recursos do período noturno na escola pública e

dois portadores de Síndrome de Down da escola particular, que desenvolvem atividades laborativas numa cooperativa. Entre os surdos, todos alegam que têm liberdade para sair, porém seus pais fazem exigências e recomendações diferenciadas das feitas aos outros irmãos, o que os deixa irritados. Já os alunos da escola particular só podem sair de casa na companhia de alguém e para programas autorizados pelas famílias.

Eu vou ao shopping... o P., no verão, vai todo dia tomar banho de piscina comigo. Eu gosto de comer pizza, cheeseburger, batata, suco, coca. Gosto de piscina, de ir pra praia, as duas. De dançar... Eu e o P., a gente dança direitinho. (A1).

[...] Vou no shopping. [...] Só tenho só um amigo meu que ele é grandão, é superamigo. Eu conheço a família dele, ele conhece a minha mãe, conheceu o pai...[...] Eu conheço um amigo meu que tem uma irmã bonita pra caramba! [...] eu faço amigo rápido. (A2).

Às vezes, quando tem um aniversário eu saio. [...] Eu fui lá no Beto Carreiro [com os meus amigos da escola] (A3).

Gosta das minhas amigas [...] Dança, adoro... [...] Coral. [...] Adoro cantar. [...] De tomar banho...bem cheiroso [risos] ... eu fico com meu cabelinho bem limpinho, pijama boto, comer, gosto de comer lasanha... [...] Gosto de passear, adoro jogar bola, de ir no Farol... é bonito. (A7).

Não saio porque amigos só tenho aqui no colégio. Só saio com meus pais. Não fico escondida... Os meninos ficam de olho, mas aqui no colégio, não. Acho que eles têm medo de chegar por causa do problema. Os meninos na sala também falam mas são menos, mais as meninas. (A10).

Computador. É a única coisa... é o único... É computador e a televisão, né. É as únicas opções que eu tenho. Eu acho que... pode ser meio sacanagem minha dizer isso, mas é que eu não posso fazer muita coisa mesmo. Tenho muletas, não saio muito, que é que eu vou fazer? Daí eu fico na televisão e no computador... e leio. Também eu leio muito. [...] No verão eu saio mais. [...] a gente se encontra na internet. Final de semana, metade ali do pessoal que eu conheço tá todo na internet. (A11).

Sambar, dançar pagode no Mercado, shopping gostar muito, cinema, praia Barra da Lagoa (A12).

Sou surfista, vou sempre no pagode do Mercado, sexta-feira. (A14).

Dançar. (A15).

Sai sábado à tarde ... dança, filme, shopping. (A17).

Ir cinema, passear, dançar, às vezes, não sempre. (A18).

[...] *vê televisão, futebol... Dançar não. Passear gosto, de carro, moto. Dançar não, é perigoso. Os ouvintes usam arma, é perigoso. Já morreu um que eu conhecia dançando. [...] Só de futebol. Lá na rua tem futebol de areia, jogo com amigos ouvintes, que falam, meu irmão também. Andar de moto, gosto. Meu irmão tem, só que prenderam a moto. Agora não tem mais como andar, a polícia pegou.* (A19).

Futebol, videogame... [joga com] amigos e primos. (A20).

Futebol, praia, televisão. (A21).

Gosto de ir à festas, de conversar com as pessoas... adoro música [sente as vibrações e ouve alguns sons, menos a voz humana], passear no shopping, dar uma olhada nas roupas. (A22).

Apesar das reclamações quanto a superproteção e as atividades sociais restritas, os jovens referem-se com carinho às suas famílias, dizendo ser bem tratados, sentindo-se amados e respeitados em seus ambientes. Um dos participantes é filho adotivo morando com a mãe em companhia de dois irmãos legítimos e outros também adotados; outro, vive com os avós depois da separação dos pais, e uma moça, órfã, mora com a irmã. Os demais residem com seus pais e irmãos.

A demonstração de afeição não impede, porém, a evidência das contradições quanto ao tratamento diferenciado em relação a outros irmãos, muitos com idade inferior, caracterizando discriminação e preconceito pelo impedimento de aprendizagens e usufruto de direitos. A falta de informações adequadas, a orientação repressiva, o descrédito quanto as suas possibilidades de aprendizagem e as privações sofridas, reduzem o universo cultural destes sujeitos, transformando-os em expectadores da vida social, no caso específico dos considerados deficientes mentais, um pouco menos acentuado que as demais categorias.

Segundo Glatt (*Op. Cit.*), nos países desenvolvidos existem políticas de incentivo à moradia independente de pessoas com deficiência, fato não abordado pelas participantes de um estudo desenvolvido pela autora. Neste estudo, esta tendência é confirmada, sendo ventilada apenas como um projeto futuro, ainda que 13 dos 23 participantes tenham idade superior a 18 anos, dos quais um é cego, 12 são surdos e seis, atualmente, encontram-se empregados. Este é um dado bastante interessante quando se trata de alunos que freqüentam escolas integradoras, pois remete a necessidade de ampliar as possibilidades de participação social pela via do trabalho, assim como reforça a emergência da discussão sobre o tratamento protecionista da família e das escolas que parecem não perceber as contradições

entre as políticas educacionais que supõem a inclusão social mas mantém um sistema de privação da liberdade pessoal, não educando para uma efetiva autonomia.

[...] Tenho uma família que é maravilhosa, aqui em casa. Tenho a minha mãe. Meu pai também que já foi. [...] Tenho irmãos.[...] me sinto, muito, muito amado [...] É difícil, né, uma pessoa ser amada por outra família [...] Respeitam numa boa, numa boa. (A2).

Me sinto normal, em casa. Eu sou tratada como meu irmão, normal como uma filha deve ser. Meu irmão tem um pouco de ciúme de mim com meus pais. Acha que meus pais me dão mais atenção. (A10).

Meus pais me abraçam muito ... dão dinheiro.. O pai e a mãe são sempre preocupados comigo. Antes era pior. (A14).

É normal, tudo é normal, em casa. (A13).

[casa] É bom, gosta tudo, cuida, ajuda. (A17).

[em casa] é bom. Não tenho do que reclamar. (A19).

[...] pai, mãe, irmã tem ajudar ... muito lindo (A20).

Nós somos bem tratados em casa, pela família. Temos bastante apoio de nossos pais. Até se trouxermos namorada em casa, acho que eles vão aceitar (risos). (A23).

Quanto à escola, esta parece ser o local onde os alunos com deficiência encontram maiores oportunidades de convivência social, aprendendo a fazer escolhas afetivas através das amizades construídas. Para os adolescentes deficientes, estar na escola significa estar entre pessoas que estão compartilhando o mesmo momento existencial, exigindo o domínio de complexas habilidades para estar nas mesmas condições dos demais. Fazer parte de uma turma, dominar seus próprios códigos, participar de programas comuns, aceitar normas gregárias, respeitar e ser respeitado por seus companheiros, representa um importante passo para a conquista da independência.

Para alguns, a escola talvez seja o único espaço para o compartilhamento de vínculos amorosos, no qual o deficiente pode, efetivamente, entrar em contato com o mundo real, experimentando e compreendendo a emergência de sua sexualidade na aprendizagem dos códigos de encantamento, flertando, namorando, beijando, vivenciando experiências

gratificantes, tal qual seus colegas não-deficientes, ainda que isto represente uma transgressão as regras determinadas.

Todos os envolvidos nesta investigação afirmam gostar de suas escolas, sentindo-se bem tratados pelos colegas e professores.

Tenho um monte de amigos lá no colégio.(A1).

Tenho meus amigos do colégio [...] Eu tenho muitos amigos lá também. [na cooperativa em que trabalha]. Eu tenho uma amiga que mora aqui perto... é bom, eu gosto (A3).

Amigos...tenho lá no colégio. [...] Assim, um monte que eu gosto. (A6).

[no colégio] eu tenho minhas amigas, bastante amigas. (A7).

Tenho amigas aqui no colégio. Não saímos, só aqui no colégio.Na escola era melhor antes, eu saía no recreio, podia passear... Agora, não. Agora eu tenho que ficar deitada porque canso e já ficar deitada no recreio não dá. Ir lá pra baixo também não. Não fico triste. Eu já entendi que tem que ser assim mesmo. (A10).

[na escola] São legais [...] gosta de conversar com os amigos da sala e com a tia. [que também estuda na escola] Tem também um homem que gosta de conversar, diz oi, oi. (A15).

[na escola] tudo igual. [amigos] Tem bastante, um monte. Homem... mulher. [homens] Ouvinte nenhum. Só surdos. Mas mulher tem, amigas surdas e ouvintes. (A19).

Amigos ... quatro surdos. (A20).

Na escola, a turma é assim, bate um papo, mas eu não falo com ninguém porque o tempo lá é curto e eu me preocupo mais em ocupar o tempo que eu tenho lá. Os professores me tratam bem. Tem colegas que ajudam bastante. Hoje é diferente, não é como antes. (A23).

A escola, como espaço de convivências múltiplas também reflete as contradições da sociedade. Assim como os alunos reconhecem o acolhimento e respeito às suas peculiaridades, denunciam o preconceito e maus tratos de que são vítimas, tanto em suas dependências quanto em demais setores da sociedade.

Em tempos de movimentos sociais intensos e lutas acirradas contra a opressão das minorias, a sociedade do século XXI ainda não conseguiu expurgar as atitudes discriminatórias banalizadas no cotidiano, visíveis em brincadeiras, chacotas, expressões e maus tratos que constroem e agridem essas pessoas. Não corresponder aos padrões e

exigências sociais produz um estado de tensão e ansiedade com repercussões intensas no campo emocional, provocando o afastamento e, muitas vezes, o isolamento de seu grupo social, como nas falas enunciadas abaixo:

[...] no colégio ... alguns tem [preconceito] mas alguns não. Metade sim e metade não. Claro, tem alguns que conversam com as pessoas, tudo numa boa (A2).

[...] os meninos judiam de mim. chamam de chato, viado, burro. [...] [as meninas] Só chamam lindo, lindo.... [risos] dou porrada [...] Fico triste, não dá bola... (A7).

Eles provocam [os colegas de classe] [...] às vezes eu bato em alguém na sala porque eu fico nervosa. (A8).

Não, preconceito não tem. Assim, tem aquela coisa assim de uma criança pequena que não sabe o que tá fazendo, que olha o menino com uma cadeira de rodas, uma muleta e começa a rir e tal. É, uma criança, um menininho que isso eu já vi mas não é uma coisa que vá me abalar, entendeu? Eu assim... andando de cadeira de rodas como eu andava e o menininho vinha e ficava rindo do meu lado. [...] perante a sociedade, não tem muito preconceito não. Tem até um cuidado. [...] dizer que não tem é... Se eu caio no meio da sala já levanta uns três querendo me ajudar. Tem um cuidado, tem. [...] Tem aquele negócio do orgulho, né, ser orgulhoso, tal. Mas quando eu preciso, eu peço ajuda. Quando eu não preciso, eu também recebo. Mas, tem vezes que eu não quero também, eu quero me levantar sozinho, aquela coisa do orgulho. (A11).

[...] Professores gostam mais ou menos, pegam no pé (A12).

[...] eles [ouvintes] falam muito, não entendo. Falar com surdo é igual, eu gosto, fico contente. (A13).

[na rua] eles olham como se eu fosse um deficiente mental. Quem sabe vem e conversa, os colegas, né. Os professores, tudo bem. (A14).

Só os ouvintes que não gostam, eles ficam olhando, estudando. Antes, anos atrás, o professor brigou comigo. (A15).

[escola] É ruim [professora] Ciências é braba, briga muito com surdo. [...] Chatos, só dá bronca, não pode falar de sexo [...] Amigos, só surdos (A17).

Não tenho amigos [...] nunca vão me chamar... [...] ah, de lado, as pessoas não ligam [...] eu acho que elas não gostam de falar, assim... [...] eu fico... é porque eu penso que o meu problema da audição, assim ... tem as outras pessoas que são mais completas, que escutam (A22).

3.3 – Os projetos de vida: as maiores expressões de desejo

A adolescência caracteriza-se por uma série de transformações biológicas, psíquicas e sociais peculiares no ser humano. Marcada por inquietações, conflitos e temores frente à imprevisibilidade do mundo, é também o momento dos encontros, das descobertas e dos devaneios que dão um sentido especial à vida. É na adolescência também que se evidenciam as contradições, na luta contra o poder constituído – a família – e a construção de uma subjetividade própria, enfrentando desafios para marcar seu lugar no mundo, descortinando possibilidades para concretizar sonhos. É, enfim, um momento existencial único e singular na vida de cada jovem.

Segundo Nunes e Silva,

[...] a palavra “adolescência” vem do latim adolescere, que signific “amadurecer”. O substantivo adultum significa o final do processo de adolescer: adultum ou adulto seria aquele que adolesceu, que amadureceu, que, enfim, atingiu uma plenitude etária e psicossocial. [...] é um dos mais ricos e fecundos períodos da vida humana, e deve ser plenamente compreendida e vivenciada. (Op. Cit., p. 31).

O jovem com deficiência vivencia, independente da natureza de sua limitação, as mesmas mudanças corporais e psíquicas que os demais jovens. Todavia, a dimensão social se apresenta bastante diferenciada, em decorrência do protecionismo e das privações sofridas, que limitam suas possibilidades de relacionamentos interpessoais e experiências de vida, comprometendo seu desenvolvimento psíquico e emocional.

Isto não o impede, porém, de aprender e incorporar os códigos de valoração social, desejando e tecendo planos para sua vida. Os sonhos e expectativas de construção de uma vida própria fazem parte de seu imaginário, colorindo sua existência, nem sempre compreendida pela família como uma expressão de sua identidade, entendendo-a como consciência de si em relação com o mundo. (OSÓRIO, 1989). Na família, sua fala em geral é interpretada como fantasia ou imitação infantilizada da realidade vivida, frustrando-o em suas aspirações.

Os depoimentos dos alunos retratam um padrão de aspirações comuns a juventude na realidade cultural brasileira. O trabalho e o casamento, ícones da ideologia

dominante, representam as maiores fontes de desejos, desfazendo o mito de que o deficiente, em especial o mental, tem dificuldades para assimilar valores quando não são, exaustivamente, orientados para tal. As dúvidas e inseguranças fazem parte do universo pessoal, tal qual se apresentam em outros adolescentes.

As respostas explicitam o domínio e o reconhecimento dos valores exigidos pela sociedade como condição para o exercício autônomo de suas vidas, assim como a idéia de que só é socialmente aceito, o indivíduo socialmente produtivo. Para os alunos estudar, ter uma profissão, trabalhar, são pré-requisitos para a aceitação social e a realização de outras aspirações, como morar sozinho, viajar, namorar, casar e ter filhos.

Nas falas abaixo, a expressão dos desejos:

[...] eu quero aprender a ler mais.(A1).

[...] do meu futuro, né? Ter um futuro bom, [...] ter uma carreira boa de cantor também. [...] De cantor porque dizem que eu tenho talento. (A2).

Eu quero fazer um curso de fotógrafa, de formar também, fazer o vestibular [...] [...] Eu queria sair também.[...] com alguém. [...] Queria acampar! (A3).

[...] eu vejo essas boates aí.... Eu queria sair, saber como é o ambiente, como é a rapaziada, queria sair com o meu irmão porque eu já tenho mais de 20 anos. Então, eu queria isso, ir lá [...] ser uma professora (A4).

[...] emprego ... terreno (A6).

Viajar pra Curitiba (A8).

[...] trabalhar em curso de informática e também de direito, de advogado, ... ser professor, como tem deficiente visual assim que é professor. (A9).

Eu quero me formar e, talvez, me casar um dia, né. Não sei ainda.... Um namorada, assim... ter a minha casa, minha própria vida, ser independente. Quero fazer medicina ou psicologia.(A10).

Entrar numa faculdade, dividir um apartamento com alguém, estudar... [...] Eu pretendo viajar, ir pro Rio de Janeiro ou São Paulo, porque se eu conseguir melhorar das minhas coisas, daí, eu tenho a coisa da interpretação, que também eu gosto... [...] De ator, diretor...[...] Mas, por enquanto, o projeto assim que eu mais pé no chão que eu tenho, é fazer uma faculdade de História e dar aula num cursinho que um amigo meu ta abrindo, [...] de ter uma família... a longo prazo [risos]. (A11).

O futuro é muito difícil, não sei ainda. To esperando, querendo trabalhar, depois com os anos eu vou ver...(A13).

[...] *estudar ... trabalhar... Quero ir pra Lages sempre, sempre, sempre, porque nasci lá.* (A15).

[...] *trabalhar de secretária, numa loja arrumando as coisas na prateleira [...] trabalhar com computador também.* (A16)

Trabalhar computação, digitador... estudar. Pensar com calma. Não quer casar, não quer ter filhos. (A17).

Casar, não. Solteira ... não sei. Dá errado, se for pessoa certa aceito casar, senão...[...] Ver filha crescer. (A18).

[trabalhar] *com construção, ponte....* (A19).

Trabalhar no Correio casar, só se tem amor. (A20).

Casamento ... filho [...] policial. (A21).

Trabalhar ... eu faço desenho bem, histórias em quadrinhos [estudar] arquitetura [...] talvez eu vá casar (rindo). (A22).

Queria ter uma profissão diferente da que tenho porque hoje tem muita gente cega que faz isso e fica por aqui. [...] Tenho vontade de fazer pedagogia pra ser professor. Sei que não é fácil, mas pelo menos é uma área em que você tem emprego fixo. (A23).

As aspirações profissionais dos alunos surpreendentemente contradizem a realidade dos projetos profissionalizantes tradicionalmente oferecidos para pessoas com deficiência, nos quais predomina a qualificação para o desempenho de tarefas manuais, uma clássica reprodução da divisão social do trabalho, onde os menos capacitados executam as tarefas elaboradas pelos considerados mais capazes.

Sobre esta questão, Ross faz o seguinte comentário:

[...] a ênfase no manual é resultado de um tipo de pensamento que credita ao trabalho das habilidades essencialmente práticas, mecânicas e táteis a solução para o problema da inatividade dos impedimentos sociais (práticos) das pessoas limitadas biológico-físico sensorialmente. (2001, p..90).

Dos 23 alunos participantes, oito são trabalhadores ativos e uma é pensionista. Destes, dois trabalham numa cooperativa de pais e alunos com deficiência, dois possuem vínculo empregatício e um contribui como autônomo para a previdência social. Todos atuam na execução de tarefas manuais que exigem pouca escolaridade.

Na Fundação [cooperativa] eu gosto de fazer fralda. (A1).

[...] eu to trabalhando de manhã, lá na cooperativa. Eu faço fralda. (A3).

Faço velas decorativas.(A14).

Office-girl. (A16).

Trabalha, às vezes, em construção. (A17).

Digitadora. (A18).

Papel, recolhendo papel, de carroça. Antes trabalhava lixando madeira, numa fábrica de mesa. (A19).

Massagista.(A23).

As expectativas dos alunos no campo do trabalho, apontam para a necessidade de reflexão e de discussões mais amplas sobre a profissionalização e a implementação de políticas públicas adequadas ao mercado de trabalho, às condições e aos anseios destas pessoas, historicamente colocadas a margem do processo produtivo.

Namorar, casar e ter filhos também são desejos acalentados pelos jovens estudantes educados nos princípios do cristianismo e sua moral familiar patriarcal e repressora das práticas sexuais não procriativas.

O casamento, como instituição consagrada na cultura cristã, habita o imaginário afetivo-sexual de qualquer pessoa, não sendo diferente para o portador de deficiência que, como se sabe, assimila as regras e valores morais de seu contexto social. O mesmo imperativo ideológico que o faz incorporar tais conceitos, impõe também os dispositivos de exclusão para a vivência compartilhada de seus desejos. No tocante a esta questão, dois imperativos de negação se sobrepõem: de um lado, as injunções morais de negação do prazer e, de outro, as reminiscências teóricas sobre o caráter degenerativo da deficiência. Na atualidade, mais um fator vem se agregar a tais impedimentos: as questões de ordem econômica na manutenção da vida familiar.

A autodeterminação e a expressão do desejo não podem continuar sendo ignoradas na educação sexual destas pessoas, sendo necessária a revisão de posturas neste sentido, buscando um tratamento mais humanitário e consciente do significado desta representação para os envolvidos e a própria sociedade.

[...] *ter uma família boa, um casamento maravilhoso, se Deus quiser, eu vou ter...* [...] *uma família bem unida, bem chegada, filhos maravilhosos..*(A2).

E o meu sonho também ... Casar. [...] Eu to lá no altar... entrar na igreja e de noiva... [...] Ficar junto pra sempre. Eu queria fazer como na novela, fazer um final feliz. quero ter filhos também ... dois [...] Um menino e uma menina, gêmeos. [...] Ter que trabalhar pra sustentar a casa. [...] morar num apartamento (A3).

[...] *Ter um marido que sustente a casa, filho...*[...] *Ou filha!* [...] *Dois casazinho. [...] Um casal. É como tem aqui em casa. E um cachorrinho.* (A4).

[...] *ter uma namorada, só quando tiver 20 anos [...] botar esse anelzinho aqui [apontando para a minha aliança] depois dá beijo na boca [...] Depois vai na igreja, vai ter muita festa, cheio de gente* (A6).

Eu quero ter um amor! [...] Quero casar. [...] É lindo... Tem uma cervejinha, bolinho, salgadinho...[...] A noiva...é alta... Mulher tem que ser a Sabrina, igual a Feiticeira...[...] Cabelão ... amarelo [...] alta, sapato alto, saia comprida...[...] E a perna, Tiazinha [...] Depois que eu casar eu quero tocar bateria na banda.[...] Tomar sorvetinho, beijar na boca (A7).

[...] *namorar, casar, construir uma família* (A9).

[...] *talvez, me casar um dia, né. Não sei ainda.... Um namorada, assim... ter a minha casa, minha própria vida, ser independente.* (A10).

Fazer uma casa e casar, ter um carro, ter uma filha... menina. (A14).

Casar, ter filho só bem longe, dois. (A15).

Casar, ter filhos ... um menino e uma menina... (A16).

[...] *Casar... ter filhos, não sei quantos... namorar... Engravidar, engravidar, engravidar, não.* (A19).

Também gostaria de ter uma família normal como todo mundo, ter uma mulher, um netinho pros velhos cuidar. (A23).

3.4 – Os saberes sobre sexo

Privilégio dos tempos atuais, as discussões sobre sexualidade vêm se tornando cada vez mais frequentes e fecundas, com novas e instigantes significações sobre sua

dimensão subjetiva, histórica e social, forçando o rompimento com o negativismo repressivo e autoritário que caracteriza as abordagens tradicionais.

Tais discursos começam a adquirir novos contornos a partir da compreensão da sexualidade como manifestação intrínseca da condição humana e os intervenientes históricos na construção das concepções que a engendram, abrindo possibilidades para re-significar suas práticas no contexto em que se dão.

O otimismo frente a estas perspectivas, contudo, não pode encobrir a realidade das concepções dominantes, marcada por heranças culturais que a privilegiam como segredo e enfatizam sua natureza biológica e reprodutora.

Falar sobre sexo ainda desperta um saber curioso, de desvelamento de algo proibido e encoberto por tabus, evidenciando paradoxos no tratamento destas questões. De um lado, o racionalismo organicista, onde estão os ensinamentos oficializados nos discursos frios, impessoais e ameaçadores propagados pela ciência positivista e legitimados pela escola. Do outro, o moralismo cristão, patriarcal e sublimador do prazer sexual. E ainda um terceiro, que se traduz no erotismo banalizado, comercial, apelativo e preconceituoso difundido pelos meios de comunicação.

É neste cenário de contradições que se desenvolve a educação sexual vigente, onde a infância e a juventude não são poupadas. Ao contrário, é entre “sacanagens”, piadas grotescas, práticas proibidas e atitudes discriminatórias que se desvelam os saberes e sabores da sexualidade, sob a influência da ideologia negativa que a produz.

Para o jovem com deficiência, entretanto, falar abertamente sobre sexualidade não é uma atividade comum. Isolados no interior dos espaços domésticos, a família é a mediadora de sua relação com o mundo exterior, reduzindo seu universo de conhecimentos e experiências sobre a vida. As escassas oportunidades de convívio com outros da sua idade e interesse nem sempre se apresentam propícias para o compartilhamento das emoções, segredos e descobertas sobre si e os outros, tornando-os muitas vezes retraídos e ansiosos ou desenvolvendo comportamentos compulsivos e indesejados.

A desinformação ainda é o maior obstáculo para a elaboração de conceitos e posicionamentos próprios frente a estas questões, independente da natureza de suas limitações. Mesmo entre aqueles que têm ou já tiveram vida sexual ativa, as noções são bastante precárias, tornando-os susceptíveis a situações de risco em níveis e instâncias variadas.

Diante da solicitação de que falassem o que entendiam ou sabiam sobre sexualidade, oito alunos afirmaram desconhecimento absoluto do termo, sendo que quatro, continuaram com a mesma opinião quando o termo foi substituído pelo vocábulo *sexo*. Destes, três são alunos com Síndrome de Down, cujas idades variam entre 15 e 30 anos, todos da escola particular, sendo que duas moças freqüentam a classe especial e o rapaz é aluno integrado na 4ª série. O outro aluno é surdo, tem 24 anos e estuda na escola pública, freqüentando a sala de recursos do período noturno.

Não sei essa palavra. [...] Sexo? Deixa eu ver... não. (A1).

Não sei [...] Também não. (A5).

É... não sei... hum...hum... [...] Sexo? Hum...(A6)

[...] Não sabe... não conhece. (acena que não com a cabeça, gesticula e diz que não sabe o que é, mesmo quando a professora utiliza outras formas de comunicação. Um colega tenta explicar mas ele insiste em dizer que não sabe. Outra colega também intervém). (A19).

Não sei, não tenho noção.[...] Ah, tá! Nunca fiz sexo [...] eu to preocupada ... o que fazer, o que usar. [...] eu leio... (A16).

Hum... [não responde.]... [sexo] Namoro, casamento, gravidez...(A3).

Nunca ouvi falar. [...] Sexo pra mim é namorar. (A4).

Não sei. [...] Sexo é o homem e a mulher [...] Ah, é namoro, é amizade (A7).

Não. [...] É transar. (A8)

Na fala dos demais alunos, a sexualidade é representada por sua dimensão biológica, orientada para a genitalidade, desprovida de suas significações sócio-culturais. Alguns a concebem pela clássica diferenciação da identidade de gênero; para outros, prevalece a noção de conjunção sexual, orientada para a heterossexualidade, portanto, para a vida reprodutiva, representando uma ameaça constante, conforme o depoimento de alguns. A vergonha e o segredo também surgem como representações da educação sexual recebida, originada na mesma matriz biológico-reprodutivista.

[...] faz parte de Deus [...] Da natureza [...] não tem como a pessoa dizer sexualidade. Pra mim é... pô, faz parte da vida, o sexo é bom, é bom... apesar que eu nunca

cheguei. Mas eu sei que é bom. [...] É muito importante, sem dúvida.. [...] Dá prazer [ri]. (A2).

É o gênero masculino e feminino... o ato sexual. (A9).

Sexo e sexualidade. É, tem que ver pelos dois lados, né. Tem o lado deficiente e o lado normal. Mas eu acho que... assim... não tem muita diferença. Tem limitações, né. Tem as limitações que cada tipo de deficiência... vai ter que conviver com ela. Mas, a sexualidade, sexo, pode ser normal dos dois lados, não tem muita diferença, não. Só se tu não aceitar tua deficiência e ficar com medo ou alguma coisa assim. [...] É tudo em cima do corpo. Não que eu não vá gostar, é lógico. Não é uma coisa que dizer sobre essas mulheres que ficam rebolando, ah, um monte de homem reclamando. Mas vê se eles não gostam. Tudo bem, pode ser um conteúdo lixo mas ele vai ver, entendeu? [...] Isso tem, essas revistinhas de menina, Capricho, tudo isso influencia, né. Elas olham aquilo ali e ficam tudo abobada por causa daqueles caras. E os homens também.. A11).

Tem vergonha de falar. (A12).

Sexo é ter relação sexual, não sei se isso é bom ou é ruim. (A13).

O pai e a mãe disseram que sexo não pode porque eles são evangélicos. Eles ensinaram mas proibiram. No futuro, pode, mas a mulher pode ficar grávida e eu vou ter que pagar, tem que usar camisinha.(A14).

É segredo. (A15).

Não conhece. [sexo] é bom, tem cuidado. (A17).

Sexo é bom, precisa de tesão. (A18).

O amor ...[...] sexo que eu gosta. [...] masculino, feminino. (A20).

Masculino... (A21).

[...] eu sei um pouquinho... eu não sei como explicar [...] dos órgãos genitais [...] o sexo homem e mulher, acho que é a mesma coisa [...] amor ... fazer amor entre homem e mulher. (A22).

Para dois alunos, a compreensão da sexualidade vai além dos contornos biológicos no qual se apóiam as noções vigentes, deslocando-se também para o campo da afetividade, da expressão de sentimentos e da vivência compartilhada, demonstrando que é possível e urgente ampliar essa discussão junto as categorias estigmatizadas.

Não sei. Quer dizer, sei, mas pra falar... Sexualidade é a pessoa no mundo... Acho que é só. (A10).

Sexualidade envolve muito mais informações do que as simples relações sexuais. Ela trata do amor, da convivência entre as pessoas, do carinho, e tem o sexo, né, que são as relações que as pessoas fazem, as trocas entre a mulher e o homem.(A23).

Na cultura ocidental, os fundamentos da educação sexual se apóiam, basicamente, sobre dois pilares: o científico e o moral. No científico, a sexualidade é concebida como dimensão biológica e psicossocial, prevalecendo as abordagens orientadas para a saúde sexual. No plano moral, as fronteiras entre o lícito e o ilícito determinam os juízos de valor, estabelecendo os contornos da educação sexual permitida.

Na educação sexual dos alunos que colaboraram com este estudo, predominam as orientações meramente informativas, funcionais e fatalistas sobre a sexualidade humana, impregnadas de um rigorismo moral e preconceituoso. Menstruação, masturbação, gravidez, camisinha, pílula são temáticas que se apresentam fragmentadas, desarticuladas do contexto simbólico da sexualidade, redundando uma visão empobrecida e funesta, impregnada por interdições.

As falas expressam os temas recorrentes em campanhas educativas, noticiários, novelas e demais estratégias veiculadas na mídia, com forte apelo aos programas de controle da saúde, em geral. A idéia do sexo surge vinculada a interditos, potencializando a curiosidade, apaziguada por intervenções pontuais, na maior parte das situações pela própria família. Os alunos, no entanto, recorrem também a outras fontes, como revistas, televisão, filmes e também aos professores para sanar dúvidas e ampliar seus conhecimentos.

[...] Camisinha pra mim é roupa. [menstruação] É quando eu fiquei mocinha. A minha mãe diz que quando tem cólica não é pra mim trabalhar. [...] é a minha mãe, o meu pai, mais o meu pai. [quem ensina]. (A1).

Eu tenho que saber! Faz parte da minha vida. Eu tenho que saber! [...] Com a minha mãe, eu converso tudo com a minha mãe. Não adianta conversar com todo mundo porque ninguém entende. Só a minha mãe que me entende. Então, eu falo tudo. Falo sobre música, falo sobre religião, falo sobre sexo. [...] minha mãe abre bem os meus olhos. Abri muito e eu tenho que ficar ligado. (A2).

[...] o neném nasce... Camisinha... [...] meus amigos [...] A minha mãe me explicou. (A3).

É de gostar de alguém, botar modess (sic) essas coisas.... [...] sobre drogas...(A4).

O pai falou tem a semente que bota na xexeca. Põe o filho, o filho sai da barriga. O homem pegou um negocinho, puxou e pegou o neném. Puxou outro neném. Pegou o terceiro...[...] Eu sei tudo, tudo, tudo. [...] O pai [ensina]. (A7).

Eu tenho que saber! Faz parte da minha vida. Eu tenho que saber![...] Com a minha mãe, eu converso tudo com a minha mãe. Não adianta conversar com todo mundo porque ninguém entende. Só a minha mãe que me entende. Então, eu falo tudo. Falo sobre música, falo sobre religião, falo sobre sexo. [...]minha mãe abre bem os meus olhos. Abri muito e eu tenho que ficar ligado. (A2).

O neném tá na barriga ... [...] transar [...] a mulher do Otacílio, os dois fica se beijando na boca [...] Na televisão [...] Novela, eu vejo todo dia (A8).

Aprendi sobre gravidez na adolescência, sobre aids... só... Sobre o amor, prazer... Em casa ninguém conversa, acho que é por vergonha. Meu irmão é que é meio assim... Quando menstruei a minha mãe me explicou. NÃO tenho iniciativa de perguntar, sei lá, acho que por vergonha. (A10).

Masturbação, gravidez, camisinha, pílula.[...] O pai fala [...] revista também (A12).

[...] pílula... camisinha [...] Família [...] professora também (A13).

Usar camisinha, pílula [...] irmã conversa. (A15).

Camisinha, gravidez, leu livro. [...] Professora (A17).

A importância da educação sexual na escola é defendida pelos alunos, que consideram o espaço ideal para discuti-la sem constrangimentos. Na escola particular, onde um projeto sistematizado vem sendo desenvolvido, os estudantes mostram-se satisfeitos, apresentando sugestões para implementá-lo, incluindo o clamor de um aluno da classe especial que não hesita em apontar a interferência das famílias como causa da exclusão daquele serviço no roteiro do projeto.

- E na escola, vocês têm também aula de educação sexual? Como é?
- No colégio? Não, no colégio não temos.
- Entre vocês na classe especial e entre os colegas do colégio, vocês conversam sobre sexualidade?
- É difícil.
- É difícil?
- É difícil. Muito difícil.
- Por que tu achas que é difícil?
- Porque tem famílias lá que não aceitam. [...] Tá faltando, principalmente pra nós. [...] Apesar que tem a metade de pais que não querem mas é obrigado a ter. Como é que vai abrir o jogo prum filho e não ter como abrir [...] Sobre gravidez. Gravidez, porque senão o cara pode, né... Esse negócio aí é meio perigoso.[...] E também sobre estrupação (sic) também que isso aí é... é horrível. (A2).

Quanto à escola pública, também enfatizam a importância do desenvolvimento de proposta nesta área, apontando os assuntos que gostariam de ver abordados, com o depoimento de uma aluna surda que alerta sobre as consequências da falta de informações em sua vida.

[...] Importante, bastante.[...] antes não sabia nada, nada, nada. [...] 26 anos, eu virgem. Não tinha problemas, conversava. Tive azar quando fiz sexo, perdi a virgindade, fiquei grávida. Não sabia, esqueceu a menstruação. Tive azar e fiquei grávida na primeira vez. Fiquei preocupada, confusão na cabeça. Aí fui ao médico e ele explicou a gravidez, como engravida, não sabia. Aí explicaram pra mim. Tive azar de ficar grávida, precisa da camisinha, é importante. Pílula é importante, nunca falaram nada pra mim, não sabia nada. [...] Foi com amor que eu fiz. Paciência, engravidou, paciência. (A18).

[...] gravidez na adolescência ... Também tem a puberdade. (A9)..

Olha, na verdade acho que eu não tenho nada do que reclamar. Nem tanto da minha escola, nem da minha família. Acho que a escola, apesar de ser poucas aulas, mas ela tem aula de educação sexual com uma professora muito boa...[...] uma aula por mês, acho. Não sei. É pouca aula mas é boa...assim... tem a parte séria, a parte divertida, tem... (A11).

Aids... (A14).

Antes não estudava aqui... professora nunca falou [...] agora não, a C. fala, explica... é bom saber.[...] Aids... se eu sou limpa e o homem tem aids, se pega na mão, assim, pega aids? [...] E no copo? [...] Se o homem tem aids, o sexo é normal? [...] Também sobre o pênis... sexo oral. (A18).

Quero aprender aqui na escola... Tem fita de Libras sobre sexo? (A19).

Camisinha, homem + homem= homossexualismo (transcrição literal da entrevista preenchida pelo aluno surdo que preferiu escrever ao invés de falar) (A21).

Tem uma professora de biologia que explica sobre sexualidade. É mais sobre a doença, aids, camisinha, só, falam sobre tudo. (A22).

A educação sexual devia ser diferente, trazer mais programas, mais informativos, que ajudam as pessoas a conviver melhor, coisa do dia-a-dia, do relacionamento, não só de reprodução, doenças, mas as coisas que acontecem no geral sobre o que pode ocorrer. [...] Devem colocar palestras, com a gente participando de algumas palestras, seminários, sempre procurar alguma coisa para desenvolver sobre esta questão que vemos, assim, é difícil, não é todo mundo que quer falar. (A23).

3.5 – Bate, bate, coração: os relacionamentos amorosos

As paixões, a atração, os desejos são sentimentos grandiosos que surgem na adolescência, imprimindo um ritmo diferente ao cotidiano e aproximando os jovens. De repente, basta um olhar para que um rebuliço interior se instale, e uma infinidade de sentimentos confusos impulsiona o desejo de estar sempre junto da outra pessoa. A descoberta do amor causa estranheza e muitos jovens recuam assustados. Outros se lançam a incrível aventura do compartilhamento das emoções através do namoro, [...] *uma das invenções mais gostosas de se curtir na vida.* (WÜSTHOF, *Op. Cit.* p.43).

Para os jovens com deficiência, namorar é uma das atividades mais cobiçadas representando, para a maioria, talvez a única oportunidade de aproximação íntima e compartilhamento afetivo com o outro. Poucas, porém, são as chances e o entendimento, por parte da família e da sociedade, do significado deste ato para o jovem com deficiência, ainda percebido com preconceito e alvo de muitas interdições.

O beijo, [...] *como um dos mais belos “poemas” da linguagem do corpo* (*Ibid.*, p.44), também surge no imaginário erótico do deficiente com a mesma intensidade que para as outras pessoas, sinalizando a aceitação do outro e despertando em cada um sentimentos e sensações prazerosas.

Namorar, beijar, acariciar, amar e sentir-se amado são sensações e experiências desejadas por qualquer pessoa. No entanto, a maioria dos adolescentes com deficiência é impedida de envolver-se em relacionamentos amorosos, por predominar entre suas famílias a idéia que o namoro levará, infalivelmente, ao desejo de relacionar-se sexualmente. Para os jovens, a frustração pelo tolhimento de suas aspirações erótico-afetivas os coloca numa situação de inferioridade perante os demais, com repercussões intensas em seu comportamento.

Aqueles que conseguem vencer as barreiras familiares, em geral, mostram-se mais tranquilos, alegres e confiantes, experimentando as mesmas descobertas e dissabores de outros relacionamentos.

[...] dou um monte de beijos nele. [...] Sim, na boca. [...] Amasso... o meu pai tava sentado na sala, eu e o P. demos um amasso. Nós fomos pra pousada, aí nós demos um amasso. (A1).

- E tu, tens namorada?
- Eu? É... por aí....
- Paquerando?
- É. A família não quer e ela quer... O que eu posso fazer?
- A tua família não quer?
- Não, a família dela.
- E a tua mãe sabe?
- Sabe, eu já falei pra ela. Ah, não adianta esconder mesmo, não adianta! Se esconder é pior. De repente ela fica sabendo...
- Ela tem deficiência?
- [...] ela é normal... (A2).

Eu tava namorando na outra escola [...] Aí, eu tentei arrumar aqui, mas também não deu.(A4).

[...] a B., não... é namoro mesmo. [...] Beijar, beijar no rosto. [...] Fico apaixonado [...] É, bem, bem vermelho [risos] [...] o coração bate rápido... [...] tremendo, a perna fica tremendo... [risos]. (A7).

É que a minha mãe e o meu pai não gosta que eu namore. [...] Aí eu só posso namorar quando eu tiver com maturidade. É que eles diz que eu sou muito novinha pra namorar, às vezes... E minha mãe e meu pai não gostam que eu fique com outro... (A8).

Questão polêmica e pouco discutida, a relação sexual entre os portadores de deficiência ainda se configura como aberração. Muitas famílias, desnorteadas com as insistentes manifestações das pessoas do sexo masculino, se investem de coragem e buscam, através de profissionais, uma iniciação sexual para seus filhos, ainda que desprovida do apelo afetivo e da escolha consciente, conforme o que afirma França Ribeiro:

[...] apesar de as profissionais do sexo poderem garantir a satisfação das necessidades sexuais, não permitem a possibilidade de uma junção da satisfação afetiva e sexual. (Op. Cit., p. 22).

Para as pessoas do sexo feminino, as relações sexuais adquirem outra dimensão. Na família, as interdições de caráter moral têm influência decisiva quanto a coibição de tais práticas, sendo impensável sua iniciação sexual nos mesmos moldes

masculinos. As atitudes mais freqüentes se resumem as orientações de caráter higiênico e de cunho moral, forjando comportamentos de recato e contenção da fala.

Reconhecer a cidadania destas pessoas implica também em reconhecer seu direito de escolha, oferecendo-lhes o apoio para que possam assumir com segurança e responsabilidade suas decisões, fato incomum nos ambientes em que convivem.

Já fez sexo, sabe que é. (A12).

[...] antes fazia muito sexo. Agora é difícil, às vezes fazia com duas mulheres [...] dá muita confusão. [...] Agora tá calmo. Antes era ansioso, dava muita vontade de sexo, quando via uma mulher linda, especial já começava a conversar, conversar, conversar e... namorava e transava, ou beijava, beijava, beijava. [...] agora, calmo. Só beijo, sexo não. (A14).

Tem ... sexo com o namorado. (A15).

Fez com mulher, camisinha. (A17).

Tive azar e fiquei grávida na primeira vez, não sabia nada. (A18).

As falas aqui apresentadas apontam para a necessidade de um repensar de ações quanto à educação sexual destas pessoas e sua luta cotidiana para se fazerem percebidas naquilo que têm em comum com as demais, e não pelas diferenças idealizadas. A juventude acena para um mundo encantado, recusando o vazio e a mesmice dos dias comuns. O imaginário do jovem com deficiência, assim como o dos demais, não tem limites. Ali cabem seus sonhos e decepções, alegrias e tristezas, inseguranças e certezas; ali cabe o desejo e a recusa à solidão, querendo coisas iguais como tantas outras pessoas, como fala A1, numa parte de sua entrevista:

- *Tu tens namorado, eu sei.*
- *Tenho, o P.*
- *O P. E vocês namoram há muito tempo?*
- *Desde... 8 anos, tem 8 anos. Tu sabias que o P. vai casar comigo?*
- *O P. vai casar contigo?*
- *Vai, o P. já falou.*
- *E o teu pai e a tua mãe, o que falaram quando souberam que o P. queria casar contigo? Deixaram?*
- *Hum, hum, deixou né mãe!*
- *E o pai também?*
- *Também.*
- *Como é que vai ser esse teu casamento, me fala.*

- *É mês de outubro.*
- *No mês de outubro? Por que no mês de outubro?*
- *É porque é dia dos namorados.*
- *Dia dos namorados é em junho...*
- *É, junho, é...*
- *Então, tu queres casar no mês de outubro ou de junho?*
- *Outubro, mês de outubro.*
- *Então, tá bom. E aí, como é que estás pensando em fazer?*
- *Eu tô pensando porque eu vou fazer uma festa, vai ter bolo, vai ter churrasco, vai ter coxinha, vai ter fanta uva, tudo isso.*
- *E depois, quando tu casares, o que pretendes fazer?*
- *Depois que eu casar? E vou morar numa casa em Porto Alegre perto da casa da minha avó. A vó, a mãe da minha mãe.*
- *E aí tu vais morar sozinha com o P.?*
- *É, sozinha. A casa, o P. vai comprar pra mim.*
- *Ele trabalha, então.*
- *Trabalha, trabalha só aqui.*
- *E como é que tu achas que vai ser a tua vida de casada?*
- *Vou botar aliança... na minha casa vai ter festa.... vou ter a minha filha, vou fazer a festa de 29... É sério, vou fazer uma festa quando tiver 29 anos.*
- *E o que mais? Tu vais cozinhar?*
- *Hum, hum. Eu sei lavar, cozinhar... Quando eu tô sozinha na minha casa ninguém vai me ajudar. Eu sei fazer tudo sozinha, só que quando eu fui passar creme, eu passei muito creme.*
- *Mas tu queres fazer tudo em casa ou queres ajuda de alguém?*
- *Eu vou morar com o P.*
- *E quem vai te ajudar em casa?*
- *A mãe.*
- *A tua mãe? Ah, mas que folgada! Tu é que tens que fazer tudo na tua casa. Já pensaste nisso?*
- *Eu vou lavar a cueca do P., a roupa, fazer comida, a minha filha vai pra creche..*
- *Acho bom tu pensares bem, hein!*
- *É, eu penso. É verdade, eu penso.*

CAPÍTULO V

SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVAS ATUAIS PARA A PROPOSIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA

[...] A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem.

(Marx e Engels, 1998, p. 11)

As políticas de inclusão de pessoas com deficiência vêm, há mais de duas décadas, sendo empreendidas com vistas a assegurar a estas pessoas o direito de participação social, incluindo-se os aspectos educacionais como alavancadores deste processo.

Em decorrência de diretrizes políticas traçadas na esfera educacional, como pressuposto básico para o desenvolvimento de ações mais específicas, o processo de integração social pela via acadêmica constitui, hoje, uma realidade irreversível em diversos contextos do cenário nacional, carecendo ainda de investimentos mais expressivos e ousados para provocar mudanças substanciais.

A participação social tem implicações muito mais amplas e profundas que a escolarização e socialização protegida, exigindo o rompimento com as formas consagradas de produção da exclusão. Para tanto, novas perspectivas precisam ser lançadas com vistas ao fortalecimento de políticas educacionais não subordinadas a lógica de mercado, mas efetivamente comprometidas com os princípios da solidariedade, da justiça e da dignidade, em respeito e reconhecimento a diversidade humana

No âmbito da educação especial, o conflito que se estabelece no campo teórico não é maior que os mecanismos de produção da desigualdade, ainda impregnados nas práticas pedagógicas e na proposição de projetos compensatórios, pouco contribuindo para a inclusão

na vida social e produtiva. Os poucos investimentos realizados não acompanham a realidade tecnológica e as exigências de mercado, em tempos de política neoliberal, recrutam somente os considerados mais capazes.

A escola, nem sempre atenta às sutilezas ideológicas, tem sucumbido ao discurso redentor da diferença como valor positivo, por meio de currículos e abordagens que, obedecendo ao princípio da individualização, legitimam as desigualdades sociais. Tem sido eficiente, contudo, na disseminação da idéia de que só pode ser socialmente aceito aquele que é socialmente produtivo.

Desta forma, no imaginário dos jovens com deficiência, o trabalho produtivo é apontado como um valor necessário à aceitação social, sendo uma de suas maiores aspirações, abrindo caminhos para conquistas em outras instâncias da vida, dentre as quais o desejo da autonomia. Morar sozinho, ter um grupo de amigos para se divertir, namorar, casar e ter filhos, são expectativas que se assemelham as de qualquer pessoa na tradição cultural brasileira. Aos considerados diferentes parecem inatingíveis, exigindo muitos esforços na superação de preconceitos para alcançá-las.

As questões relacionadas à sexualidade seguramente se apresentam como as de maiores exigências para o seu enfrentamento, implicando nos valores e conceitos dominantes no mundo ocidental. A visão do deficiente como assexuado ou dotado de uma hiperssexualidade tem reforçado o surgimento de mitos e estereótipos quanto as suas possibilidades de aprendizagem e convivência social, justificando tratamentos diferenciados.

Lidar com as manifestações da sexualidade dos alunos considerados deficientes tem evidenciado as contradições da escola. Se, de um lado, as políticas de educação inclusiva orientam para o direito e o acesso ao conhecimento, na prática, se manifesta em ações dicotômicas quando trata da sexualidade, reproduzindo desigualdades.

No âmbito desta pesquisa, esta é uma realidade constatada com a exclusão dos alunos da classe especial no projeto de educação sexual desenvolvido na escola particular e a não utilização de alternativas adequadas às peculiaridades daqueles que necessitam de metodologias e recursos didáticos adaptados como apoio à aprendizagem nesta área, no caso dos alunos integrados. A escola pública participante não apresenta realidade diferenciada da particular, quanto à homogeneidade das práticas pedagógicas, que desconsideram os processos diferenciados envolvidos no ato de aprender, agravado pela inexistência de uma

proposta de educação sexual sistematizada, resultando em ações isoladas e espontaneístas na orientação desses alunos.

O que surpreende é o fato de as duas escolas comportarem profissionais habilitados e serviços especializados em educação especial, evidenciando uma desarticulação pedagógica nestes espaços, comprometendo a ação educativa nos seus múltiplos aspectos mas, acima de tudo, evidenciando um forte componente ideológico quando insiste na diferenciação do que ensina, para que e para quem ensina.

A estas considerações, soma-se o ecletismo das concepções de sexualidade e as dificuldades históricas na proposição de programas de educação sexual nas escolas brasileiras, com avanços e recuos condicionados as políticas dominantes e ao pensamento de cada época.

A tradição educacional brasileira sobre sexualidade, até os dias atuais, tem se apoiado em abordagens e metodologias diferenciadas, originadas em concepções que se entrelaçam na mesma matriz ideológica conservadora, moralista e alienada.

Tomando a história como referência, é possível afirmar a recente emergência de propostas de educação sexual escolar surgidas a partir da década de 80, com a disseminação da aids no mundo e o fim da ditadura política no país, impulsionando a retomada dos discursos democráticos e de emancipação social, culminando, então, com o reconhecimento oficial da orientação sexual nas escolas, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, no final da década de 90.

Tal propositura, contudo, não basta para a garantia de superação do conservadorismo repressivo ainda vigente, embora sejam inegáveis as mudanças ocorridas nos últimos 30 anos, nas formas de relacionamento pessoal e social, vestuário, comportamentos, atingindo o campo político, no âmbito da legislação e o campo filosófico, com novas perspectivas conceituais.

Parte destas mudanças ainda não podem ser avaliadas como consequência da ação educativa sistematizada na escola, mais propensas à manutenção do *status quo*, em face da inconsistência teórica e a natureza transitória da maioria dos projetos existentes. Há que se reconhecer que os mecanismos coercitivos utilizados pela indústria de comunicação de massa, a serviço de uma lógica de mercado, têm sido comprovadamente mais eficientes na formação de opiniões, induzindo a comportamentos e modismos consumistas.

Este cenário de aparentes avanços esconde diferenças estruturais intensas, diluídas no ecletismo das abordagens dominantes neste campo do saber, ainda pouco discutido e compreendido em sua dimensão ética, política e filosófica.

A percepção reduzida e fragmentada destes pressupostos tem implicado na qualidade e consolidação dos programas implantados, obscurecidos pela ausência de fundamentação teórica consistente e intencionalidade política, muitos se transformando, dentro das escolas, em mais uma atividade anacrônica, quando não marqueteira, vigorando sob os auspícios de um provedor.

Não se trata de fazer uma crítica estéril e abjeta da escola, instituição marcada pelas contradições, mas que ainda se configura como um cenário privilegiado para a propositura de novas interpretações, abrigando também a ciência militante e desencadeadora de processos emancipatórios.

Trata-se, antes de tudo, buscar a compreensão dos elementos fundantes e suas implicações ideológicas nas abordagens dominantes na educação sexual brasileira, condição essencial para a retomada de iniciativas mais fecundas, intencionais e coerentes com as utopias libertadoras. Quais seriam, então, e como se configuram tais abordagens?

Nunes (1996), aponta que, na educação brasileira, predominam quatro diferentes abordagens de educação sexual, as quais denomina: 1º - abordagem médico-biologista; 2º - abordagem normativa-institucional; 3º - abordagem terapêutico-descompressiva; 4º - abordagem consumista e quantitativa pós-moderna.

O autor propõe ainda uma quinta abordagem, ainda não dominante, que apresenta perspectivas de superação das anteriores, que é a concepção emancipatória e libertadora da sexualidade. Nas palavras do autor,

[...] Estas abordagens, com suas respectivas concepções de origem e matrizes metodológicas, guardam diferenças estruturais entre si e permeiam os discursos, textos, manuais, projetos, palestras e seminários que abordam a questão da Educação Sexual presentemente.. (Op. Cit., p. 106).

A abordagem normativa-institucional constitui o primeiro modelo dominante na educação sexual brasileira, tendo como ideário a manutenção da cultura patriarcal, autoritária e repressora, transmitida na família.

Suas raízes remontam ao cristianismo e seus substratos culturais, idealizados num modelo familiar centrado na figura masculina, austera e normatizadora. A moral sexual é marcada por dispositivos institucionais consagrados na dogmática cristã de negação da sexualidade e da própria corporeidade.

As práticas pedagógicas são orientadas para o matrimônio duradouro, procriativo e monogâmico, naturalizando a desigualdade de gênero. A figura feminina é frágil e recatada, sendo valorizada pela maternidade e submissão ao poder organizador masculino.

Esta abordagem foi amplamente difundida entre as décadas de 70 e 80, com o movimento expansionista católico através dos Cursilhos da Cristandade, em combate aos comportamentos decorrentes dos movimentos de libertação sexual, tendo a escola como cenário ideal para a disseminação destas idéias, através de palestras, encontros e cursos de orientação às famílias e aos alunos, ministrados por agentes religiosos. (NUNES, *Op. Cit.*). É importante destacar que o ensino religioso nas escolas, ao incorporar a sexualidade em seu currículo, tradicionalmente utiliza esta abordagem como referência.

A abordagem médico-biologista da sexualidade também chamada Biologista Reprodutivista, tem como matriz epistemológica o positivismo, fundamentando sua prática nas concepções biológicas decorrentes das Ciências Naturais.

Nesta abordagem, a sexualidade reduz-se a uma função instintiva, natural e procriativa, desconectada de significações éticas e sócio-políticas, cujo foco de atenção é o corpo reprodutivo.

A prática pedagógica, centrada num conjunto de estratégias prescritivas e funcionais incorpora o discurso médico, com ênfase no sexo genital, nos sistemas reprodutores, na gravidez e suas técnicas de controle.

A eclosão destas práticas no cenário escolar, na década de 70, torna-se uma variante atualizada do conservadorismo moral, coibindo as práticas sexuais consideradas perigosas e ameaçadoras da saúde social. A associação com a psicologia experimental vai conferir um caráter educacional às técnicas profiláticas de controle e repressão sexual, para a garantia do progresso social.

A abordagem médico-higienista surge como uma variante da concepção médico-biologista, centrada no adolescente visando instrumentalizá-lo quanto aos aspectos higiênicos do corpo, com ênfase no corpo feminino.

Surtem programas escolares patrocinados por empresas de produtos de higiene com vistas a incultir na juventude uma cultura higiênica e consumista. Do ponto de vista educacional, esta visão naturalista e dogmática da sexualidade é pautada num determinismo existencial imutável, frio e alienado, insensível aos apelos erótico-afetivos que compõem a totalidade humana. (NUNES, *Ibid.*).

A abordagem terapêutico-descompressiva caracteriza-se como uma fusão entre os pressupostos da psicologia freudiana e a ideologia massificadora dos meios de comunicação, amplamente utilizada na década de 80, no lastro descompressivo das mudanças políticas da sociedade brasileira.

As matrizes filosóficas desta abordagem remetem à recusa ao pensamento racionalista e o embate teórico-metodológico da antropologia e da filosofia. Nitzche, Marx, Freud, Sartre, Reich, são representantes de linhas teóricas que se opõem ao determinismo político-científico, lançando novas perspectivas assimiladas na construção desta vertente, na qual a sexualidade é concebida como prazer e gratificação, adquirindo uma dimensão supostamente libertadora. O capitalismo, contudo, e seus mecanismos de reprodução ideológicos, encontram na crescente indústria de comunicação o aliado perfeito para a disseminação de uma ideologia de mercado, incorporando o discurso de libertação sexual, transformando a sexualidade num produto de consumo.

No plano pedagógico, esta vertente privilegia as técnicas descompressivas da fala, incitando o discurso confessional, com orientações padronizadas de efeito emocional intenso e consagração de estereótipos comportamentais, revivendo o mecanismo medieval da confissão, agora público e coletivo, pela incitação ao discurso aberto e banalizador sobre o sexo, largamente difundido em programas de televisão, revistas, colunas de jornais, manuais e consultórios.

A abordagem consumista-quantitativa pós-moderna, tem como matriz dominante o capitalismo pós-moderno e seus dispositivos de coerção e negação do prazer sexual, gerando comportamentos compulsivos e quantificadores da sexualidade.

Esta abordagem toma fôlego a partir da década de 60, com a ruptura de padrões comportamentais decorrentes dos movimentos de libertação sexual sem, contudo, representar avanços quanto à compreensão e transformação das estruturas tradicionais frente aos papéis sexuais.

A mercantilização do sexo, veiculada abertamente pela mídia, enquadra e produz massas consumidoras, provocando mudanças e unificando valores numa sociedade atualmente globalizada.

As práticas pedagógicas exaltadoras desta concepção, se caracterizam pela ausência de posicionamento crítico frente às violências arbitradas, naturalizando suas manifestações como direito de expressão. Esta alienação desumanizante, que legitima a permissividade irresponsável, solidifica também um conjunto de prescrições e medidas disciplinares de submissão e passividade impotente frente a um poder dominador e difuso. A transgressão às normas e prescrições faz surgir o desviante, o anormal, aquele cuja energia sexual não se converte em energia produtiva, sublimadora do prazer.

Estas abordagens tipificadas na escola, se pouco têm contribuído para a superação dos paradigmas repressivos e conservadores oferecem, todavia, elementos para o surgimento de novas interpretações, buscando na história, na ciência e na política a força vital para a sua construção.

Assim sendo, Nunes (*Ibid*) apresenta, através da concepção emancipatória libertadora, os fundamentos estruturais desta nova perspectiva, buscando superar o conceito de alienação a qual se circunscrevem as abordagens aqui delineadas que [...] *supõem um homem alienado, supõem uma sexualidade estranhada da dominação livre e única do ser.* (NUNES, *Ibid.*, p. 228).

Numa visão emancipatória, a educação sexual é concebida a partir da articulação política, filosófica e pedagógica, tendo como recurso uma concepção de ciência dialético-crítica permeando todos os aspectos da realidade, reveladora da dinâmica existencial de homens e mulheres que se relacionam num determinado contexto.

A educação sexual pretendida nesta linha busca compreender a sexualidade [...] *como a busca mesma da estética e da política significativa e plena da existência.* (NUNES, 2001, p. 47), recusando formas discriminatórias e excludentes frente aos papéis sexuais e à diversidade humana, tendo como princípio à valorização da vida.

Sua propositura em ações concretas exige do educador um domínio teórico-científico da sexualidade e do desenvolvimento humano, além de uma profunda disposição para a investigação permanente e sistemática da sexualidade e suas determinações estruturais.

Uma proposta desta natureza, recusa o voluntarismo individualista das práticas fragmentárias para uma exigente e dinâmica construção coletiva no universo da escola, envolvendo todos os seus segmentos e incorporada a sua política pedagógica, firmando um compromisso com a busca do bem coletivo.

Nesta nova interpretação, a educação sexual das pessoas com deficiência adquire novos contornos e perspectivas, posto que exorta o respeito à diversidade, condenando todas as formas de tratamento desigual e práticas excludentes. Este é, sem dúvida, um grande desafio. Acreditar em possibilidades de mudança visando a perspectiva da transformação a partir de compromissos políticos.

Revisando a história, constata-se que a exclusão social da pessoa com deficiência guarda uma relação com a percepção de sua sexualidade.

É a ciência moderna que inaugura uma etiologia orgânica da deficiência, supondo-a patológica, degenerativa e hereditária, resultando a visão de uma sexualidade ameaçadora que justifica as práticas excludentes.

No Brasil, o primeiro quartel do Século XX vê florescer uma avalanche de estratégias eugênicas transformadas em políticas de Estado, visando o controle regulador do sexo como investimento necessário ao progresso social, como aponta Marques:

[...] uma vasta rede de instituições de controle da população foi articulada. Instituições médicas, filantrópicas, policiais, familiares e escolas deram-se as mãos para construir a ordem civilizatória brasileira. (1994, p.18).

Como medida de prevenção das anomalias depreciativas da espécie humana, a recomendação do isolamento social e a esterilização dos “anormais” e dos “deficientes” passa a ser incorporada como algo natural, legitimando uma concepção negativa da sexualidade destas pessoas, que perdura até os dias atuais.

No decorrer deste estudo, a negação das práticas sexuais destas pessoas surge diluída nas mais diversas formas de representação, já apontadas no capítulo anterior, demandando tratamentos diferenciados tanto pela família, quanto pela escola.

A noção de incapacidade plena atinge, indiscriminadamente, a todos os que apresentam condições distintas, acompanhada da prescrição de veredictos perversos quanto a manifestação de seus desejos e aspirações.

Na esfera pessoal, a perspectiva de rompimento com vínculos de dependência da família são remotas para os jovens com deficiência mental participantes desta pesquisa. No plano social, o preconceito se manifesta no protecionismo ou na indiferença dos não-deficientes, mantendo-os isolados ou como expectadores passivos das experiências alheias.

As concepções dominantes na educação sexual dos jovens com deficiência trazem as marcas dos mesmos traços repressivos e conservadores das concepções de seus familiares e professores, acentuando suas diferenças estigmatizantes, tornando difícil a superação de características que são marcantes nos grupos participantes, como as atitudes infantilizadas, a timidez excessiva e a tendência ao auto-isolamento.

O cerceamento da liberdade tem impedido as chances de desenvolvimento de vínculos afetivos, reservando-lhes uma vida entediante e solitária, além de torná-los mais susceptíveis a violências por não estarem também preparados para a auto-defesa.

As famílias, por sua vez, demonstram sua aflição e insegurança ao lidar com a educação sexual de seus filhos, excedendo-se em cuidados com a intenção de protegê-los, julgando-os incapazes para se auto-defender, aprender e tornar-se independentes.

As concepções retratam a força imperiosa das tradições patriarcais e sua dogmática moralista e repressiva, incorporando ainda o estigma do fracasso e da desvantagem atribuída à deficiência, o que as torna impotentes para a superação destes desafios. O isolamento social do filho representa também o isolamento da própria família, que muitas vezes sente-se marcada pelos mesmos atributos de desvantagem de seus filhos estigmatizados.

Quanto às escolas, observa-se que as contradições são muitas. Mas é na contradição que se descortinam as possibilidades de (re)construção de utopias humanizadoras, de saberes militantes, para além do individualismo e da competição. Os educadores participantes sabem da importância das interações sociais para o ato de conhecer e sua responsabilidade ética neste processo, demonstrando disposição para lançar-se ao desafio. Esta, porém, é uma tarefa institucional, não podendo se constituir como unidade independente, pois a escola não é um campo fechado. A educação sexual desejada deve caminhar em busca de novos significados e outros sentidos, para além das diferenças estigmatizantes.

Nunca, em tempo algum na educação brasileira, o cenário esteve tão propício a mobilização de ações neste campo. Em Santa Catarina, o documento Proposta Curricular, inspirado no materialismo histórico, aponta perspectivas para a compreensão da sexualidade

como subsídio à ação pedagógica, orientada para a transversalidade, na mesma linha metodológica dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O referido documento, democrático em sua natureza, explicita os eixos fundamentais para a consolidação de propostas nesta área, sem dogmatismos autoritários, pautados no conhecimento científico e no respeito à pluralidade das manifestações sexuais.

O mesmo documento explicita também a educação especial como prática pedagógica inclusiva, sem rupturas e desigualdades na ação educativa, consolidando os ideais integracionistas que desencadearam este processo no estado catarinense. De caráter institucional, o documento representa um avanço significativo para a mudança da realidade desoladora da educação sexual das pessoas com deficiência, ao enfatizar a educação destas pessoas no contexto e no espaço de todas as áreas do conhecimento, portanto, não diferenciada dos demais no acesso aos diferentes saberes produzidos e vivenciados na escola.

O reconhecimento oficial da orientação sexual como tema transversal no currículo das escolas brasileiras, representa um avanço na luta histórica de muitos educadores que, lúcidos e conscientes da importância deste tema e seus significados na vida humana, vêm empreendendo uma longa batalha para a superação dos mitos e tabus que sempre envolveram esta temática.

Concebido no apogeu dos movimentos sociais da década de 90, os Parâmetros explicitam a vocação do contexto nacional para a democracia, compreendendo um conjunto de temas orientados para a transversalidade, que compreendem, além da Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Ética, Saúde, Meio Ambiente e Estudos Econômicos. Na prática pedagógica, tais temas devem ser articulados entre si, perpassando as disciplinas e respectivos conteúdos, não se caracterizando como atividades complementares ou disciplinas específicas.

Afora a natureza política e filosófica de sua inspiração, a educação sexual, ali denominada orientação sexual, compreende, além da articulação sistemática com as demais disciplinas, o desenvolvimento de programação extra, de cunho intervencionista, quando se fizer necessário, propondo também aulas semanais com profissional específico para tal fim que, na educação especial, surgem como alternativa possível, rompendo com o silêncio que predomina nesta área.

No contexto da educação sexual das pessoas com deficiência, as ações propostas pelos Parâmetros, destacando-se a metodologia sugerida, representa a oportunidade do contato mais freqüente e sistemático destes alunos com o tema, historicamente omitido no currículo da educação especial. Na prática, sua oficialização pode colaborar também para diluir a ansiedade e o patrulhamento de educadores e familiares, junto às escolas e profissionais, que têm se esforçado pela abordagem destas questões.

Um agravante, porém, pode significar o fracasso dos que se propõem a tais iniciativas sem a devida qualificação, fato semelhante ocorrido com o processo de integração das pessoas com deficiência em Santa Catarina. O despreparo do professor, decorrente da formação concebida para a homogeneidade, tem se tornado um grande obstáculo para a inclusão. Isto, porém, não impede que estes mesmos professores reconheçam tal processo como irreversível.

Todavia, não tenhamos a ilusão messiânica destas propostas como redentoras das mazelas existenciais decorrentes de nossas vivências autoritárias e frustrantes. No contexto das lutas históricas, a natureza curricular da proposta e sua orientação metodológica não deixa de ter um cunho enquadrador e normativo, dado que todo currículo representa a expressão de uma intencionalidade política, nem sempre coerente com os ideais revolucionários que o materialismo dialético supõe. A clareza política e filosófica são fundamentais para a distinção entre o fazer militante e o fazer passivo e conformista.

Se, quanto aos aspectos filosóficos, políticos e pedagógicos implícitos na estruturação das abordagens de educação sexual, a concepção emancipatória libertadora constitui a alternativa possível para a superação dos reducionismos dominantes, a transversalidade sugerida nos Parâmetros, associada às intervenções necessárias, se configura como uma boa alternativa, em termos metodológicos, para a educação sexual das pessoas com deficiência, seja nas escolas regulares, seja nas escolas especiais.

Destaco aqui, a importância das intervenções específicas, especialmente para os alunos que apresentam diferenças cognitivas significativas, considerando a peculiaridade de seus processos de aprendizagem e a necessidade de orientação e acompanhamento no decorrer das situações vivenciadas.

A educação sexual desejada não se dá no esponteísmo dos encantamentos teóricos. É necessário que a escola redimensione sua prática no sentido da investigação

científica sobre a sexualidade, questionando seus valores e discursos reducionistas, entendendo que as concepções pessoais dos educadores não podem se sobrepor a ética solidária.

Com base nas necessidades imediatas das instituições envolvidas neste estudo, aponti alguns elementos que podem ser considerados no redimensionamento das ações educativas no que compete a educação sexual dos alunos com deficiência, restritas ao âmbito deste estudo:

1 – Inserção da sexualidade na política pedagógica da escola, compreendendo-a como um fazer coletivo não divorciado da realidade existencial, social e política que permeia os processos de ensino-aprendizagem.

2 – Investigação permanente e sistemática dos determinantes histórico-políticos que engendram as concepções sobre sexualidade e sua natureza ontológica e implicações de caráter teórico-metodológico junto às demais áreas do conhecimento, para além da transversalidade.

3 – Capacitação permanente dos educadores quanto a política de educação inclusiva, seus pressupostos filosóficos, éticos, políticos e metodológicos, especificidades e alternativas didáticas adaptadas para o desenvolvimento de estratégias diversificadas segundo as peculiaridades dos alunos para a aprendizagem.

4 – Capacitação e orientação sistemática aos pais quanto à educação sexual emancipatória de seus filhos e as políticas de educação inclusiva.

5 – Inclusão e envolvimento de *todos os alunos*, deficientes ou não, integrados ou segregados, nas ações desencadeadas na escola, seja no campo da sexualidade (projetos, seminários, aulas), seja em qualquer atividade envolvendo seus alunos.

6 – Formação de grupos de estudos envolvendo os familiares, alunos e educadores, buscando novas interpretações para a compreensão da sexualidade e definição dos contornos e contradições da educação sexual desejada.

7 – Sensibilização para a organização de grupos com vistas à sistematização de propostas de trabalho sobre sexualidade, construída pelos alunos, abrindo possibilidades para que estes possam encontrar, no trabalho solidário e coletivo, a força vital para a luta permanente contra as desigualdades e tratamentos diferenciados e depreciativos.

8 – Mobilização dos alunos com deficiência, estimulando-os a se organizarem e participarem de movimentos e grupos envolvidos com a filosofia de vida independente, aceitando as responsabilidades e os desafios da inclusão, encorajando-os a expressarem suas aspirações e falarem por si próprios. Sobre este aspecto, Guimarães faz a seguinte observação:

Acreditamos que a escola deva ser um espaço participativo, onde o aluno tenha oportunidade de exercer julgamentos, assumir compromissos e realizar condutas relativas à sexualidade, como parte natural de sua vida. (1995, p. 109).

Estas modestas considerações não têm a pretensão de interferir nos complexos mecanismos institucionais para a imposição arbitrária de idéias. Na verdade, tais proposições são oriundas dos anseios e expectativas dos pais e professores participantes, inseguros e amedrontados com a expressão da sexualidade de seus filhos e alunos, como se um monstro invisível e ameaçador os cercasse em todos os momentos. O monstro existe, sim e sobrevive na herança cultural conservadora, repressiva e alienada das concepções dominantes sobre sexualidade, mantenedoras do patriarcado e da desigualdade social. Mas esta realidade é reversível e, para tal, é preciso comprometer-se com a luta pela superação das condições marginalizantes de vida, através do engajamento político e da responsabilidade ética em defesa da diversidade, seja de que forma e em que condições se manifeste. É preciso compreender que a sexualidade, para os alunos com deficiência, é muito maior que suas inquietudes desejanças. Ela é sua própria alteridade.

Ao finalizar este capítulo, não posso deixar de expressar uma aspiração pessoal, perseguida nestes anos. De que um dia, não mais seja preciso investigar sobre ninguém, que as

peessoas, por si só, possam expressar seus desejos e fazer seus sonhos. Finalmente, possam ser livres e reconhecidas naquilo que têm em comum com os demais: sua sexualidade, sua humanidade, como expressa, sem rancores e temores, uma jovem de 16 anos, com deficiência física decorrente de dupla amputação de membros inferiores, linda, inteligente e determinada em suas convicções, dando seu recado para a escola e para os pais:

Que mesmo tendo problema eu sou normal e a escola poderia falar mais sobre sexualidade e deficiência. Aqui no colégio eles são bem legais, mas sempre tem o preconceito, o medo de se aproximar, alguma coisa... Talvez porque eu não possa sair como as outras meninas normais, pensam que isso atrapalha. Pra minha família...[dizer] que não é um problema assim que vai me impedir de casar e ter filhos. Eu acho que meus pais têm um pouco de medo que eu me case e depois separe. Que meu marido me troque por alguém que não tenha problema. Acho que todos os pais têm a preocupação com a filha, né, sempre têm esse medo. Eles me deixam sair, é só falta de oportunidade. Eu não gosto de ir ao shopping sozinha, não. Só vou com eles porque amigas só tenho no colégio. No ano passado, elas não conversavam muito comigo porque era outra turma. Esse ano tá melhor. Os professores cuidam, me tratam bem, se preocupam comigo. A T., aquela que não ouve, anda mais comigo porque os outros não sabem conversar com ela, por isso ela tá sempre junto... pra fazer trabalho também é mais comigo. (A10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é o momento de parar, ansiosamente aguardado. O balanço final traz consigo um sentimento de frustração, pela certeza de que muito mais poderia ser dito, mostrado, pensado. O tempo, ou melhor, o uso que se faz dele, é insensato e impõe um fim. Mas foi o possível, diante de tantas coisas impossíveis que foram surgindo. Fica a incerteza quanto a contribuição, quanto aos julgamentos, quanto a aceitação das idéias aqui expostas.

No início deste trabalho, uma de minhas tantas expectativas, era a de encontrar nas escolas regulares, uma realidade diferente da que encontrei em estudo anterior, também sobre sexualidade e deficiência, na voz de mulheres deficientes mentais institucionalizadas, suas mães e professoras. Afinal, a política de integração, nestes 14 anos desde sua implantação, já está consolidada e avaliada como um processo irreversível no estado catarinense. E como se apresenta, hoje, esta realidade no que tange a educação sexual dos alunos integrados, suas aspirações, sua participação social, suas concepções e vivências da sexualidade? Quais os avanços, se é que se poderia falar assim, em relação as jovens segregadas em instituição especializada? Quais as concepções de seus pais e professores, e como são encaminhadas estas questões no universo familiar e escolar?

Percorri o caminho traçado em duas escolas regulares com o maior número de alunos integrados, ambas com serviços alternativos de atendimento e suporte técnico na educação especial, devidamente equipadas, uma de caráter público, a outra, privado; a escola particular desenvolve um projeto de educação sexual, muito bem organizado, apoiado, valorizado no espaço institucional pelos alunos, pelos professores e pelas famílias; a escola pública não tem nenhuma atividade sistematizada nesta área, contando com o esforço individual e solidário de alguns professores diante das situações surgidas. Não se pode afirmar que não exista educação sexual neste espaço. Existe, sim. Oculta? Dissimulada? Muito mais explícita, inconformada e indisciplinada do que supõe o senso comum. Desafiando regulamentos e normas, através de um discurso velado, expõe as contradições de um sistema hipócrita e moralista.

A escola, conforme Foucault (1993), é um dispositivo da sexualidade, disseminadora de discursos e enunciados normalizadores, supostamente verdadeiros, científicos. Atuando como um dispositivo, organiza-se em práticas discursivas ou não, para manutenção de um poder circulante, difuso e superior, construindo o cidadão ajustado, enquadrado, *normal*.

A forma como a escola organiza esse dispositivo caracteriza o poder normalizador porque sempre estará comprometida com uma ideologia, com homens e mulheres idealizados e afinados com seu tempo. Não é, portanto, a estrutura formal e organizada o elemento fundamental na manutenção do poder e sua ideologia dominadora, mas a consciência de como se produzem e reproduzem os mecanismos coercitivos e as relações estabelecidas num contexto dominado, que pode caracterizar-se por atitudes passivas e conformadas ou inquietações militantes para a superação das desigualdades produzidas.

Por esta razão, não é possível aceitar a tese da inexistência de educação sexual na escola pública ou que haverá garantia de mudanças com a simples implantação de estratégias discursivas. Há, sim, a falta de ações articuladas para a definição de sua intencionalidade política, mantendo-se a serviço de uma concepção que a inferioriza e desvaloriza como espaço de conhecimento, por também julgar como inferior a sua população.

Não gostaria de explicitar estas nuances como conclusivas, por compreender a transitoriedade de sua produção e as óbvias restrições deste estudo, mas me parece que entre os dois espaços pesquisados existem muito mais semelhanças que diferenças.

Na escola particular, a predominância da concepção normativa-institucional legítima e incorpora o protecionismo familiar, também dominante na família cuidadosa, cerceadora da liberdade. O descrédito nas possibilidades de aprendizagem, herança do naturalismo eugênico, justifica a educação sexual repressiva, o temor e a ansiedade dos pais, que se sentem inseguros, solitários e impotentes para buscar alternativas de mudança.

Entre os professores, a concepção normativa também predomina na prática pedagógica que enfatiza o ajustamento social, apresentando-se um pouco diluída nas estratégias descompressivas. A segurança de uma estrutura forte e organizada não dissipa suas dificuldades e preocupações, tampouco tem assegurado condições para que incorporem novos

referenciais científicos, políticos e filosóficos ao fazer cotidiano, nas questões específicas da sexualidade e da educação inclusiva, cujas práticas, neste sentido, têm se apresentado desarticuladas do projeto político da escola.

Quanto aos alunos pesquisados, predominantemente caracterizados como deficientes mentais, apresentam as mesmas concepções que seus pais e professores, internalizando os valores atribuídos aos estigmatizados, apresentando comportamentos imaturos e infantilizados que acentuam suas diferenças perante os demais. Os alunos com deficiência física e sensorial participantes, denunciam as diferenças de tratamento, questionando as regras e valores que os tornam acentuadamente desiguais, resignando-se, porém, a realidade excludente. Todos os alunos, independente da natureza de suas condições, aspiram por maior liberdade e participação social, desejando vivenciar sua juventude como todos os jovens de sua idade. Entre seus sonhos, o trabalho, o namoro e o casamento, expressam a internalização dos códigos de valores sociais que se assemelham aos de qualquer pessoa.

Na escola pública, as concepções biológica-reprodutivista e terapêutico-descompressivas surgem associadas, evidenciando dois aspectos fundamentais. O primeiro, e motivo de preocupação intensa entre os educadores, refere-se as práticas sexuais mantidas pelos alunos, deficientes ou não, que confirmam suas experiências neste sentido, colocando-os em situação de risco. O comportamento sexual justifica o esforço na disseminação de informações relacionadas aos aspectos fisiológicos e higiênicos do corpo, fazendo surgir a idéia de um trabalho voltado a intervenções e orientações neste campo. O segundo aspecto refere-se a utilização de técnicas descompressivas como bálsamo compensador das múltiplas carências supostas, tendo em vista a origem social dos alunos e a suposição antecipada de preconceitos como a promiscuidade, a desestruturação familiar, a precariedade das condições materiais.

Os professores da escola pública, tal qual seus colegas da escola particular, sentem-se despreparados e inseguros quanto a lidar com as manifestações da sexualidade de seus alunos, denunciando a desarticulação pedagógica da escola e a inexistência de condições efetivas para a capacitação adequada sobre sexualidade e educação inclusiva, realidade presenciada por todos há muitos anos.

As concepções da família se expressam nas concepções de seus filhos, também marcadas pelo protecionismo normativo e repressor da sexualidade.

Os alunos, todos com deficiências sensoriais, assim como seus colegas da escola particular, mostram-se inconformados com a superproteção e a interferência familiar excessiva em suas vidas. Embora desfrutando de certa liberdade, sentem-se vigiados e dependentes de seus pais. Entre os alunos surdos, o baixo nível de informações acentua suas diferenças, limitadas não somente pela comunicação mas, principalmente, pelas concepções de sexualidade de seus interlocutores, restritas ao conjunto de informações biológicas, reprodutoras, genitais e quantificadoras.

Nas duas escolas, as concepções diferenciadas sobre sexualidade e deficiência não se caracterizam como antagônicas, ao contrário, ambas são derivadas da mesma matriz ideológica e multifacetada, inspirada na dogmática patriarcal, produtora de desigualdades.

Surpreendente é a constatação de que o processo de integração destes alunos tem representado poucos avanços em sua educação sexual que, orientada para a negação da sexualidade, legitima as práticas excludentes que caracteriza o mesmo universo segregador das mulheres estigmatizadas que conheci.

Contudo, é a escola, espaço de resistências e contradições, que abriga também o conhecimento militante, descortinando novas interpretações transformadoras. Esta convicção me impulsiona a buscar estas interpretações, entendendo que a educação inclusiva exige também uma concepção humanizada de sexualidade, articulada com todos os aspectos da vida.

Esta concepção é muito mais ampla que um aparato técnico e qualificador. Ela supõe a disposição política para a compreensão e o enfrentamento das desigualdades, identificando os substratos culturais que legitimam as formas opressivas e impessoais de relacionamento.

Esta mesma disposição me dá segurança para propor a concepção emancipatória libertadora, como perspectiva real de superação dos antagonismos pedagógicos na educação sexual dos considerados deficientes, esperando que as escolas pesquisadas assumam atitudes críticas diante de suas práticas moralistas.

Ao denominar este trabalho *Sexualidade e deficiência: superando estigmas em busca da emancipação*, procuro evidenciar minha convicção política na possibilidade de existência real de uma sociedade capaz de conviver humanamente com a diversidade e a

sexualidade percebida como a mais intensa expressão de nossas semelhanças, lembrando-me, neste instante, das sábias palavras de Goffmann, [...] *não é para o diferente que se deve olhar em busca da compreensão da diferença, mas sim para o comum*. (1988, p. 138).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lúgia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. **In: Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** AQUINO, Júlio Groppa (Org.). 2ªed. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30. 215p.

_____. **Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules.** São Paulo: Robe, 1995.

AMARAL, Mariana C. Análise das dissertações de mestrado: análise total. **In: PROD. DISC. 4.** 2000, mimeo.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. 279p.

_____. e DUBY, Georges. **História da vida privada: do império romano ao ano mil.** Vol. I. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 635p.

ASSUMPÇÃO, Francisco B. e SPROVIERI, Maria Helena S. **Sexualidade e deficiência mental.** São Paulo: Moraes, 1987. 83p.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 370p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977. 223p.

BARROSO, Carmen e BRUSCHINI, Cristina. **Sexo e juventude: como discutir a sexualidade em casa e na escola.** 7ªed. São Paulo: Cortez, 2000. 91p.

BERNARDI, Marcello. **A deseducação sexual.** São Paulo: Summus, 1985. p. 142.

BERTRAND, Michèle. O homem clivado: a crença e o imaginário. **In: Elementos para uma teoria marxista da subjetividade.** SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernard (Orgs.). São Paulo: Vértice, 1989. p. 15-40. 208p.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. **In: Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.** BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Idamara (Orgs.). Campinas: Papirus, 1998. p. 21-51. 223p.

BIANCHETTI, R.G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

BÍBLIA SAGRADA. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. **Educação [sexual] e sexualidade:** o velado e o aparente. 1996. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRASIL. MEC. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: MEC, 1988.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial.** Livro I. Brasília: SEESP, 1994.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

_____. CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília. 1994.

BUENO, José Geraldo S. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia:** (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis. 14ª ed. Trad. David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CABRAL, Juçara T. **A sexualidade no mundo ocidental.** Campinas: Papirus, 1995. 126p.

CATONNÉ, Jean-Philippe. **A sexualidade ontem e hoje.** São Paulo: Cortez, 1994. 120p.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual:** essa nossa (des)conhecida. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. 234p.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar.** 4ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. 282p.

DALL'ALBA, Lucena. Educação sexual da pessoa caracterizada como deficiente mental: construção da autonomia. **In: Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Idamara (Orgs.). Campinas: Papirus, 1998. p. 181-223. 223p.

_____. **Sexualidade e deficiência mental:** concepção do professor. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Mimeo. [s/d].

DECLARAÇÃO dos Direitos do Deficiente Mental. Mimeo. [s/d].

DECLARAÇÃO dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. [s/d].

DENARI, Fátima E. **O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo, nem fera**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DE VIDES, Nilcéia M. Análise das dissertações de mestrado: análise total. *In*: NUNES, GLAT & FERREIRA. **PGEE & PROD. DISC.**. 1994, mimeo.

DIAS, Tércia R.S. Et al. Deficiência mental e sexualidade: a perspectiva de mães de deficientes. **Revista Integração**, Brasília, n. 15, p.7-14, 1995.

DOMINGUES, Octavio. **Apud: MARQUES, Vera Regina Beltrão. A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. 166p.

ELIADE, Mircea, 1970 **Apud: NUNES, César. Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987. 141p.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: Global, 1984. 237p.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. Londrina: UEL, 1996. 190p.

FONSECA, Vítor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade humana I: a vontade de saber**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993. 152p.

_____. **Microfísica do poder**. 11 reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 1995. 295p.

FONSECA, Vítor. Integração como filosofia educacional. **Vivência – Revista da Fundação Catarinense de Educação Especial**, São José, n. 15, 2º sem., p.17-24, 1994.

FOREMAN, Valéria. **A importância da educação sexual no desenvolvimento de adolescentes cegos**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FRANÇA RIBEIRO, Hugues Costa de. **Orientação sexual e deficiência mental: estudos acerca da implementação de uma programação**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Sexualidade e os portadores de deficiência mental. **In: Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 7, n. 2, 11-27, 2001.

FREITAS, Maristela R. **Concepção de profissionais sobre a importância de uma proposta de educação sexual para deficientes mentais**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. **In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1989. p. 118-228. 326p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. **In: Metodologia da pesquisa educacional**. FAZENDA, Ivani (Org.). São Paulo: Cortez, 1994. p. 71-90. 174p.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993. 319p.

GAIARSA, José Ângelo. **A família de que se fala e a família de que se sofre: o livro negro da família, do amor e do sexo**. São Paulo: Agora, 1986. 190p.

GALE, Jay. **O adolescente e o sexo: um guia para os pais**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989. 229p.

GALLO, Sílvio (Org.). **Ética e cidadania: caminhos da filosofia: elementos para o ensino de filosofia**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 1999. 111p.

GAUDERER, Christian. **Sexo e sexualidade da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996. p. 2.

_____. Sem censura. **Vivência** – Revista da Fundação Catarinense de Educação Especial, São José, n. 18, 1º sem., p. 20-29, 1997.

GENTILI, Pablo.(Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, Vozes, 1995. 303p.

GERALDI, Corinta Maria G. Et al. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. 335p.

GHERPELLI, Maria Helena B.V. **Diferente mas não desigual**. São Paulo: Gente, 1995. 112p.

GLATT, Rosana. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989. 224p.

_____. O papel da família na integração do portador de deficiência. **In: Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 111-118, 1996.

GIAMMI, A. e D'ALLONES, C.R. O anjo e a fera: as representações da sexualidade dos deficientes mentais pelos pais e educadores. **In: D'AVILA NETO, M.I. (Org.) A negação da deficiência**. Rio de Janeiro: Achiamé/Socius, 1987.

GOLDEMBERG, Maria Amélia. **Educação sexual:** uma proposta, um desafio. São Paulo: Cortez, 1988.

GOFFMAN, Ervin. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. 158p.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola:** mito e realidade. Campinas: Mercado das Letras, 1995. 128p.

HIGHWATER, Jamake. **Mito e sexualidade.** São Paulo: Saraiva, 1992. 200p.

HITE, Shere. **O relatório Hite:** um profundo estudo sobre a sexualidade feminina. 21 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992. 487p.

JANUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1985. 123p.

KAMEN, H. **A inquisição na Espanha.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

KASSAR, Mônica de Carvalho M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil:** discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999. 113p.

LEBEDEFF, Tatiana B. **A percepção de jovens surdos sobre sua sexualidade.** 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394 de 20.10.96. Mimeo. 1996.

LE MOS, Edison R. 1981. **Apud** BUENO, José Geraldo S. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

LIPP, Marilda Novaes. **Sexo para deficientes mentais:** sexo e excepcional dependente e não dependente. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 94p.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176p.

MAGALHÃES, 1913 **Apud** MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental:** a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 382p.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça:** médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. 166.

MARX, Karl. O 18 brumário de Luís Bonaparte. **In:** Marx. **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____ e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. 119p.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Fundamentos de educação especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental:** a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MILITÃO, Arthur C. **A visão de pais e professores sobre a sexualidade de pessoas portadoras de deficiência mental.** 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MINTO, César Augusto. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação – do MEC e proposta da sociedade brasileira. **In: Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 6, n. 1, 1-26, 2000.

MOUKARZEL, Maria das Graças M. **A sexualidade da mulher e a condição deficiente:** para além do estigma social. 1997. 149p. Monografia (Especialização em Educação Sexual) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina:** o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas: UNICAMP, 1999. 80p.

MOREIRA, Lília Maria de Azevedo. **Manual sobre educação sexual de deficientes mentais:** algumas abordagens. Salvador: Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, 1995. 62p.

MURARO, Rose Marie. **Sexualidade da mulher brasileira:** corpo e classe social no Brasil. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1983. 501p.

_____. **A mulher no terceiro milênio.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1995. 205p.

NUNES, César A. **Desvendando a sexualidade.** São Paulo: Papirus, 1987. 101p.

_____. **Filosofia, sexualidade e educação:** as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 319p.

_____. Dialética da sexualidade e educação sexual no Brasil. **In: Revista Brasileira de Filosofia**, Florianópolis, nº 15, p. 39-59, 2001.

_____ e SILVA, Edna. Sexualidade e educação: elementos teóricos e marcos historiográficos da educação sexual no Brasil. **In: Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. LOMBARDI, J. C. (Org.). Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 1999, cap. 5, p. 161-177.

_____. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000. 136 p. (Coleção polêmicas de nosso tempo). 136p.

_____. **Sexualidade(s) adolescente(s)**. Florianópolis: Sophos, 2001. 156p.

NUNES SOBRINHO, Francisco P. e NAUJORKS, Maria Inês (Orgs.). **Pesquisa em educação especial: o desafio da qualificação**. Bauru: EDUSC, 2001. 105p.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **In: Revista Brasileira de Deficiência Mental**, São Paulo, vol. I, n. 2, 1994, p.65-73.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Adolescente hoje**. 2ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 103p. b6

PAULA, Keyla de. Análise das dissertações de mestrado: análise total. *In: NUNES, FERREIRA & GLAT. PGEE & PROD. DISC.*. 1994, mimeo.

PEREIRA, Elayne C. Análise de tese de doutorado. Disciplina: Educação Especial no Brasil. Universidade Federal de São Carlos. [1999?] mimeo.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984. 206p.

PERSKE, R. 1972. **Apud: GLATT, Rosana. Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989. 224p

PINTNER, R. 1933 **Apud PESSOTTI, Isaías. Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984. 206p.

PLATÃO. *A república*. **Apud SILVA, Otto Marques. A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

PRIMEIRA Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias. Declaração de Caracas. Caracas:Mimeo. 2002.

RAGAZZI, Carmen Lúcia. Análise das dissertações de mestrado: análise total. **In: PROD. DISC.**. [1997?] mimeo.

REBELO, Delça. Análise das dissertações de mestrado: análise total. **In:** NUNES, FERREIRA & GLAT. **PGEE & PROD. DISC.** 1994, mimeo.

REICH, Wilhelm. **A função do orgasmo.** São Paulo: Brasiliense, 1995. 328p.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. **In: Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Idamara (Orgs.). Campinas: Papyrus, 1998. p. 53 - 110. 223p.

SALIMENE, Arlete C. **Sexo:** caminho para a reabilitação. São Paulo: Cortez, 1995. 143p.

SAMPAIO, I. E. **Percepção de mães sobre a sexualidade de seus filhos deficientes.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos

SANFELICE, José Luís. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. **In: Pesquisa em educação:** história, filosofia e temas transversais. LOMBARDI, José Claudinei (Org.).Campinas: Autores Associados:HISTEDBR; Caçador, UnC, 1999. p. 152-159. 177p.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997.** São José: FCEE, 2002. 248p.

_____. **Educação especial em Santa Catarina:** coleta 83. São José, 1983. (mimeo).

_____. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social e da Família.**Estatuto da criança e do adolescente.** Florianópolis: CEDCA-SC, [s/d].94p.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina:** educação infantil, ensino fundamental e médio: temas multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998. 120p.

SANTOS, Núbia A. S. Análise de dissertação. Disciplina: Educação Especial no Brasil. Universidade Federal de São Carlos. [1999?] mimeo.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 24 ed. São Paulo: Cortez, 1991. 103p.

_____. **Apud:** KASSAR, Mônica. **Deficiência múltipla e educação no Brasil:** discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999. 113p.

SEBASTIANY, GIANA D. **A identidade social do trabalhador na educação especial.** 1995 Projeto de Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI:** no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 140p. (Coleção virando séculos).

SEXTA Assembléia Mundial da Disabled Peoples' International. Declaração de Sapporo. Sapporo: Mimeo. 2002.

SILVA, Otto Marques. **A epopéia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (Orgs.). **Educação especial:** múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 2001. 191p.

SILVEIRA, Lígia C. Análise das dissertações de mestrado: análise total. **In: PROD. DISC. 3.** 1999. mimeo.

SYMANSKI, L. e JANSEN, P. **Assessment of sexuality and sexual vulnerability of retarded persons.** Baltimore: University Park Press, 1980.

SOARES, Graça. Registros da educação sexual. **Revista do Núcleo de Estudos da Sexualidade da UDESC**, Florianópolis: NES, n. 1, v. 1. p. 9-26. 1997.

SOUTILHO, Leila G. Análise das dissertações de mestrado: análise total. **In: NUNES, FERREIRA & GLAT. PGEE & PROD. DISC. 97.** 1997, mimeo.

_____. Análise das dissertações de mestrado: análise total. **In: NUNES, FERREIRA & MENDES. PGEE & PROD. DISC. 99.** 1999, mimeo.

SPRETNAK, Charlene, 1984 **Apud** HIGHWATER, Jamake. **Mito e sexualidade.** São Paulo: Saraiva, 1992. 200p.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo.** 17 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Edição da Autora, 1991. 407p.

TOSCANO, Moema. **Estereótipos sexuais na educação:** um manual para o educador. Petrópolis: Vozes, 2000. 116p.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994. 175p.

VASCONCELOS, Naumi. Relações afetivo-sexuais e o portador de deficiência. **In: DIAS, Tércia; DENARI, Fátima E.; KUBO, Olga M. (Orgs.). Temas em educação especial 2.** São Carlos: UFSCar, 1993. p. 283-292.

_____. **Os dogmatismos sexuais.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

VASCONCELOS, Valéria O. de. **Sexualidade e deficiência mental:** uma pesquisa de documentos. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

VELHO, G. (Org.) **Desvio e divergência:** uma crítica da patologia social. 6ª ed. Rio de Janeiro:Zahar, 1989.

WELLER, Lílíana H. **Análise da sexualidade do deficiente mental em seus aspectos:** emocional, sociocultural e educacional. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

WÜSTHOF, Roberto. **Descobrir o sexo.** São Paulo: Ática, 1999. 144p.