

Corpo, afecto e sexualidade: uma experiência da abordagem das Sexualidades a partir das Artes¹

Fernando Silva Teixeira-Filho²

LÍlian Barreiro³

Priscila Mugnai Vieira⁴

Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Unesp

Resumo: Este trabalho, realizado no primeiro semestre de 2004 junto a 15 professoras de Educação Artística e outras disciplinas da rede pública de Ensino Fundamental e Médio, consistiu em um ciclo de oficinas sobre Corpo, Afectos e Sexualidades eliciadas a partir de imagens de esculturas, quadros ou materiais da mídia representativas de diversas culturas do ocidente e do oriente, com as quais abordamos temas como gênero, sexo, gravidez na adolescência, paternidade responsável, prazer, erotismo, violência doméstica, orientação sexual, direitos humanos e cidadania. As oficinas foram realizadas semanalmente, durante um período de 2 meses, por três estagiárias e um estagiário de psicologia, além de uma professora de Artes Plásticas lotada junto à Oficina Pedagógica, sob a supervisão do coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Sexualidades (GEPS) da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis. O objetivo geral desse trabalho foi sensibilizar e capacitar as participantes para discutirem com seus/suas alunos(as) as questões relativas às sexualidades. Esta sensibilização se deu a partir da narrativa das histórias de vida das participantes eliciadas via oficinas temáticas e da reflexão crítica compartilhada. A idéia central do trabalho girou em torno da hipótese de que para melhor se trabalhar a Educação Sexual na escola é preciso diminuir as vulnerabilidades individuais dos(as) docentes, sem, claro, deixarmos de lado as vulnerabilidades sociais e institucionais. Para atingir tal objetivo, inicialmente, colhemos, por meio de questionário aplicado previamente ao início das oficinas, informações relevantes sobre as dificuldades das professoras, tanto em nível informacional e social quanto pessoal. Tais elementos colaboraram para nortear a organização dos temas desenvolvidos durante o trabalho, uma vez que foi possível elaborar um panorama das principais dificuldades que as professoras apresentavam e que interferiam de forma direta e/ou indireta no desenvolvimento da Educação Sexual no âmbito escolar. Embora as oficinas apresentadas tenham conseguido produzir efeitos de ressignificação e reflexão junto às professoras envolvidas durante o

¹ Trata-se de projeto de estágio realizado junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Sexualidades (GEPS) ligado ao Departamento de Psicologia Clínica da UNESP, Campus de Assis, SP com apoio da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX). Para a execução deste estágio contamos com a participação dos autores e também de Caetano Emanuel M Beretta, Lívia Gonsalves Toledo (quarto-anistas do Curso de Psicologia da Unesp, Assis) e com a ATP junto à Oficina Pedagógica, Maria Brígida Valentim.

² Professor Assistente Doutor junto ao Departamento de Psicologia Clínica da Unesp de Assis; líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Sexualidades – GEPS

³ Aluna 5º anista do Curso de Psicologia da Unesp, Assis, SP

⁴ Aluna 5º anista do Curso de Psicologia da Unesp, Assis, SP

trabalho sobre os temas abordados, pudemos perceber que um longo caminho ainda precisa ser percorrido já que muitas apresentaram inibições para multiplicarem o que foi aprendido ali junto a seus/suas alunos(as).

Introdução

A necessidade de se pensar a Educação Sexual no âmbito escolar já é reconhecida há algumas décadas no Brasil, ainda que seus objetivos e perspectivas na forma de abordar a sexualidade tenham se modificado com o passar do tempo. Nos anos 70, a Educação Sexual foi incluída nos currículos escolares, sendo desenvolvida de forma assistencialista, descartando comportamentos e valores e dando enfoque aos aspectos biológicos que concernem ao tema. Na década de 80, após um período em que o governo manteve sua posição alheia à responsabilidade da Educação Sexual, esta retornou aos currículos sustentada por uma abordagem preventivista recortada pelo discurso médico (São Paulo, 1986). Em 1996, com a homologação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi instituída uma nova forma de trabalhar a Educação Sexual, na qual esta se insere como tema transversal tendo como enfoque os Direitos Humanos e a Cidadania (Brasil, 1998).

Nessa perspectiva, o trabalho com Educação Sexual na escola não se faz com uma única intervenção e tampouco estruturada na forma de disciplina específica. Deve ser trabalhada transversalmente, implicando no planejamento e execução de um programa sistemático de intervenções que envolvam a escola como um todo, pois, a partir dessa lógica, a sexualidade é entendida em seu sentido mais amplo e associada à diversidade dos valores humanos. Faz-se necessário, portanto, um espaço que permita a reflexão dos conteúdos informativos como parte do processo de formação permanente no sistema educacional.

A Educação Sexual nas escolas aplicada sob tais parâmetros teria grandes possibilidades de atingir bons resultados, visto que o novo programa é bem estruturado, abrange o envolvimento de todos aqueles implicados no ambiente escolar e considera as diversidades em vários aspectos humanos. Entretanto, a realidade nos mostra que nem sempre é possível a execução desse planejamento, uma vez que vivemos em uma sociedade com valores e mitos cristalizados, que corroboram para a manutenção e reprodução de preconceitos e estereótipos que terminam por gerar exclusões.

O educador, muitas vezes, internaliza e reproduz esses valores, o que aumenta as vulnerabilidades e cria empecilhos no que tange ao desenvolvimento de atividades relativas à Educação Sexual. Essas vulnerabilidades são entendidas aqui como dificuldades técnicas e/ou pessoais para tratar de assuntos referentes à sexualidade e prevenção às DST/HIV-AIDS e podem ser caracterizadas como individuais quando dizem respeito à subjetividade do sujeito; sociais quando geradas pelos múltiplos ideais construídos e sustentados pelo meio no qual o indivíduo se insere; e institucionais no que compreende os investimentos de políticas públicas nas instituições. Segundo Ayres (2001), os comportamentos associados à maior vulnerabilidade são entendidos:

. . . não como uma decorrência imediata da ação voluntária dos indivíduos, mas como relacionados a condições objetivas do meio natural e social em que se dão esses comportamentos, ao grau de consciência que estes indivíduos têm sobre tais comportamentos e condições objetivas e ao efetivo poder de transformação de comportamentos a partir dessas consciências (p.18).

Tendo isso em vista, uma intervenção com professores a fim de detectar e trabalhar as suas vulnerabilidades no aspecto individual, mostrou-se como uma possibilidade de tentar expandir o desenvolvimento adequado da Educação Sexual nas escolas.

Proposta do trabalho

Nos anos de 2001 e 2002 foram realizados trabalhos com educadores da rede pública de ensino de Assis, SP, intitulados *Corpo, Afecto e Sexualidades* (Teixeira-Filho, Santis, & Silva, 2003)⁵, os quais tinham como objetivo ampliar a consciência do educador no que diz respeito à importância do desenvolvimento da Educação Sexual nas escolas e instrumentalizá-los para tal atividade, sustentando-se, para isso, na transversalidade proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no trabalho com suas dificuldades subjetivas para tratar o tema em sala de aula. Nesse projeto foram identificadas, majoritariamente, as seguintes vulnerabilidades: identificação por parte do educador com o “lugar do mestre”, o que o força a responder aos alunos mesmo que a resposta seja sustentada por informação imprecisa ou baseada em pontos de vista pessoais; pouca familiaridade com a temática da sexualidade e com a reflexão sobre o tema em sua própria vida, o que faz com que o professor encare a sexualidade de forma naturalizada; choque geracional na relação docente/aluno; atravessamento do discurso religioso na construção da resposta e abordagem do tema; nível cultural e de capacitação insatisfatórios dos educadores no que diz respeito ao desenvolvimento para o trabalho com Educação Sexual. A partir desses resultados, surgiu a idéia em 2004 de criar um projeto integrando arte e sexualidade, o que resultou na parceria entre a Universidade Estadual Paulista – Campus de Assis e a Diretoria Regional de Ensino da mesma cidade⁶.

Esse novo trabalho consistiu em um curso que teve início em 2004 e contou com a participação inicial de 15 professoras⁷ de Educação Artística e outras disciplinas, das quais 8 se mantiveram até a sua conclusão. Neste, foram feitas oficinas abordando temas referentes às sexualidades sempre a partir da exposição e explanação de obras de arte relacionadas aos temas abordados.

Os encontros eram realizados semanalmente, sendo desenvolvidos, sob supervisão, por estagiários de psicologia junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPS), e por uma educadora da área de Artes Plásticas. O objetivo desse trabalho foi sensibilizar as participantes para as suas questões subjetivas relativas à construção do preconceito e dos estereótipos referentes à orientação sexual, identidade sexual, gravidez na adolescência, violência doméstica e gênero. Esta sensibilização se deu a partir da narrativa das histórias de vida das participantes eliciadas via oficinas temáticas. A idéia central do trabalho girou em torno da hipótese de que para melhor se trabalhar a Educação Sexual na escola é preciso também conhecer em si mesmo o modo como a sexualidade foi e está sendo construída cotidianamente. Os temas das oficinas eram discutidos com base nos paradigmas da cidadania, democracia e Direitos Humanos e Sexuais e as reflexões críticas geradas eram coordenadas pelos estagiários.

⁵ Este trabalho foi realizado com o apoio da FUNDUNESP e Núcleo de Ensino (Reitoria da UNESP), e em parceria com as Secretarias Municipais de Saúde e Educação de Assis.

⁶ Os autores gostariam de externar os eu agradecimento à professora Maria Brígida V Portela pelo apoio e participação na execução deste projeto aonde foi uma das capacitadoras.

⁷ Embora não tenha havido restrição de gênero para a participação, apenas mulheres se inscreveram.

Sexualidade e Arte

Picasso foi consultado por um intelectual que iria fazer uma conferência sobre arte e sexualidade. "O que devo dizer?", perguntou o intelectual. Picasso respondeu: "São a mesma coisa".

O desenvolvimento de um projeto envolvendo a integração dos temas propostos com a arte pode não apresentar uma relação óbvia em um primeiro momento, já que a sexualidade, em linhas gerais, está relacionada ao prazer e a Arte à estética. No entanto, existem diversos aspectos em que ambas se complementam e podem propiciar enriquecimento no trabalho em Educação Sexual.

Tanto a Sexualidade como a Arte são temas recortados por aspectos individuais, institucionais e sociais, aspectos estes que coincidem com as produções de vulnerabilidades, permitindo, dessa forma, a articulação necessária para alcançar o objetivo do projeto.

No que diz respeito ao individual, Freud considerava arte e sexualidade como resultado de diferentes direcionamentos dados às pulsões. Para ele, segundo Laplanche & Pontalis (1998) a arte é produzida por meio da sublimação que é um:

Processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual. Diz-se que a pulsão é sublimada na medida em que é derivada para um objeto não sexual e em que visa objetos socialmente valorizados. (p.495)

Assim, as obras de arte remetem à sexualidade mesmo que não apresentem conteúdos eróticos imediatos à consciência.

A Sexualidade e a Arte não possuem função utilitária, mas têm o objetivo da obtenção de prazer, sendo da ordem do desejo e, portanto, incontrolável e não redutível à cognição.

No que tange aos recortes institucional e social, na Arte encontra-se a possibilidade de transmissão de informações referentes às relações de gênero, aos tabus, moralidades e erotismo (Alberoni, 1988; Giddens, 1993), além dos mais variados aspectos relativos às épocas retratadas e de subversão daquilo o que está estabelecido nas mesmas, uma vez que o artista traz consigo referências do momento em que vive, mas não é impelido a copiar o que vê, podendo, então, produzir novos objetos que representem e incitem reflexão acerca dos acontecimentos.

Como afirma o eminente crítico de arte, Néret (1993):

As falsas modéstias e meticulosos tabus vistos pela civilização Judaico-Cristã produziram um movimento de compensação na arte. O erótico e seu companheiro secreto, fetichismo, rapidamente amadureceram e conquistaram os museus. Não somos todos fetichistas de um modo ou de outro? Nós somos todos atraídos por cabelo, lábios, olhos, pernas, acessórios, todos nós temos nossas preferências. A arte – às vezes conscientemente, às vezes não – margeia estes temas. Os artistas, como qualquer pessoa, têm suas

preferências também, obsessões que se tornam a menina dos olhos que figuram tão proeminentemente em seus trabalhos. (p. 9)⁸

Assim, vemos que a arte é uma seara fértil que permite a desconstrução de preconceitos, de estereótipos e da idéia de uma sexualidade “natural” (Freud, 1905/1976), o que se mostrou fundamental na iniciativa de trabalhar a redução de vulnerabilidades apresentadas pelas participantes do projeto. Aliado a isso, a maioria das professoras atuava na área de Educação Artística, o que tornou o material familiar e acessível, ao mesmo tempo em que se configurou como canal de comunicação destas com os alunos em sala de aula.

Metodologia

Trabalhamos com oficinas em sete encontros semanais com duração de quatro horas cada. Inicialmente, houve a explanação e o esclarecimento de eventuais dúvidas em relação à estrutura do trabalho seguido da aplicação de um questionário de múltipla escolha com questões sobre informações relativas às DST/HIV-AIDS, valores e atitudes das participantes em relação às sexualidades.

Em um segundo momento, tendo como base as respostas obtidas no questionário aplicado às 15 professoras, elaborou-se um programa de conteúdo e didática específicos a partir das vulnerabilidades identificadas. Assim, trabalhou-se a definição de corpo, afecto e sexualidades, as relações de gênero, os relacionamentos afetivos e os métodos contraceptivos, abrangendo os aspectos biológicos, sociais e psicológicos relativos aos temas, bem como o papel do professor na perspectiva da Educação Sexual (Barroso & Bruschini, 2000; Camargo, 1999).

Para o desenvolvimento desses conteúdos foram realizadas oficinas de sensibilização com a utilização de materiais diversos tais como “álbuns de família”, artigos, reportagens, ilustrações de jornais e revistas e reproduções de obras de arte, visando desencadear reflexões sobre as diversidades sexuais a partir de elementos conhecidos e acessíveis às professoras e, com isso, facilitar a compreensão e a execução de um trabalho transversal em Educação Sexual na sala de aula e no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a arte foi utilizada enquanto dispositivo para a reflexão compartilhada (Lakoff & Johnson, 1980; Longo, 1998). Tomando emprestado a análise de Gilles Deleuze (1989, p.3) do trabalho de Michel Foucault acerca do panóptico, encontramos com o conceito dispositivo. Para Foucault (1987), as máquinas panópticas de Raymond Roussel eram máquinas de fazer ver e de fazer falar. Nesse sentido, usamos as obras de arte e as fotografias do “álbuns de família”, como dispositivos de fazer ver e de fazer falar sobre si, sobre os outros e sobre o contexto. Estas falas desencadeadas a partir destes dispositivos foram interpretadas a partir do paradigma de gênero, dos Direitos Humanos, Sexuais e da Cidadania (Louro, 1997; Moreno, 1999).

Entretanto, o processo utilizado junto às participantes para que se tornassem mais criticamente conscientes de seus valores e dos valores de suas práticas se deu pela *reflexão crítica*, conforme os estudos de Denzin (1997), Diamond (1991; 1992), Mezirow (1991) e

⁸ Tradução nossa do original em inglês: The false shame and prudish taboos sown by Judaeo-Christian civilization gave rise to a compensating movement in art. The erotic and its closet companion, fetishism, quickly coming of age, conquered the museums. Are we not all fetishists of one sort or another? We are all attracted to hair, lips, eyes, legs, apparel, all have our own preferences. Art – sometimes consciously, sometimes less so – brims with just such predilections. Artists, like everyone else, have their preferences too, obsessions which become the pet motifs that figure so prominently in their work.

Telles (2004). Trata-se, propriamente, de um processo de *Educação de professores com base na transformação de perspectivas*, que gira em torno de dispositivos que eliciem os participantes à consciência crítica sobre a história e o modo como seus valores pessoais e os valores que servem de sustentação às suas práticas pedagógicas foram e estão sendo construídos ao longo da interação em sala de aula e no contexto escolar. Segundo Diamond (1991, p. 16), o professor quando adquire a consciência de que seus valores não são verdades imutáveis, mas frutos de construções datadas, poderá aprender a lidar melhor com as dificuldades e problemas de sua profissão. Para este autor, tal processo gira em torno de três referências: a) perspectiva de significado; b) de transformação; c) ação emancipadora. Segundo Telles (2004, p.69-70), a perspectiva de significado “diz respeito à estrutura de pressuposições que constitui o quadro de referência utilizado para interpretar o significado da experiência”. Já a segunda referência, “trata do processo pelo qual passam as perspectivas de significados para se transformarem”. Por fim, a ação emancipadora “diz respeito ao processo pelo qual os professores se empenham na produção de conhecimentos sobre eles próprios e suas práticas, reformulando e tornando mais amplas suas perspectivas de significados com o objetivo de transformar as práticas sociais vigentes nas quais estão envolvidos”. Segundo Telles (2004, p. 70): “tal ação emancipadora está ligada à pedagogia crítica de Paulo Freire e sua contribuição à teoria dialética do conhecimento, para a qual “a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la” (Gadotti, 1997, p. 254)”.

Tendo isso em mente, partimos durante o decorrer das oficinas para a *reflexão crítica compartilhada*. Segundo Kemmis (1987), a mesma implica em um olhar para o interior aonde se suscita a reinterpretação de nossas próprias experiências e histórias; bem como um olhar para o exterior, ou seja, para uma crítica das instituições e sistemas educacionais. Ou seja, trata-se de desnaturalizar a nossa própria história, os nossos hábitos, as nossas verdades e vermos como estas foram e estão sendo construídas pelos processos sociais e históricos que formam nossas idéias, formas de trabalho e existência no mundo (Chauí, 1984).

Assim, baseados nessa perspectiva, o trabalho com este grupo de professoras alcançou determinados resultados que nos pareceram interessantes e relataremos a seguir. Infelizmente, entretanto, não nos foi possível acompanhar para além do que aqui descrevemos, a amplitude das transformações emancipadoras que as professoras participantes alcançaram a partir da participação neste projeto, no decorrer de suas práticas. Isso precisaria ser mais investigado em um outro trabalho.

Resultados e Discussões

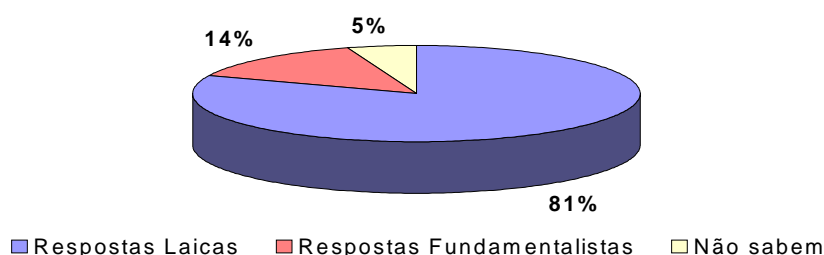
Dados Quantitativos

A partir do questionário aplicado, foram selecionados alguns resultados relevantes para ilustrar as vulnerabilidades encontradas no grupo das participantes envolvidas no presente projeto.

As respostas dadas para as questões correspondentes aos gráficos 01, 02 e 03 foram classificadas em: laicas, fundamentalistas e de falta de informação por parte do sujeito. Entende-se aqui por respostas laicas aquelas que se sustentam em um pensamento crítico e isento de verdades absolutas e por respostas fundamentalistas aquelas onde é possível encontrar um modelo de verdade normativo e transcendente.

O gráfico 01 foi gerado a partir de respostas “verdadeiro”, “falso” e “não sei” frente a um bloco de 10 afirmações simples relativas às informações e às atitudes das participantes no que tange aos temas relacionados à sexualidade de forma geral⁹. A fim de demonstrar o conteúdo dessas afirmações, foram selecionados alguns exemplos: “Os homens têm mais necessidade de ter relações sexuais do que as mulheres”; “O sexo está ligado às características biológicas, enquanto sexualidade é a expressão cultural, aprendida, do sexo”; e, “Você se afastaria de um colega que manifestasse orientação sexual homossexual”.

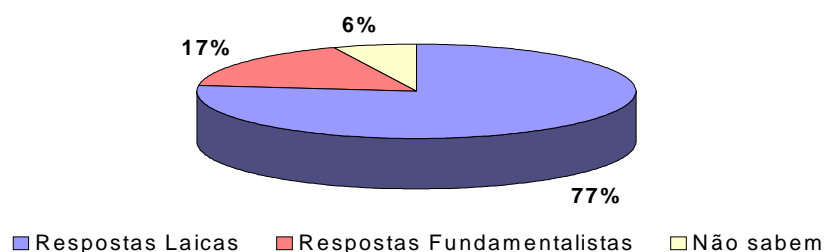
Gráfico 1 - INFORMAÇÃO E ATITUDE SOBRE SEXUALIDADE



No gráfico acima, 81% das respostas dadas basearam-se no paradigma laico, 14% no paradigma fundamentalista e em 5% do total de respostas foi constatada falta de informação por parte das respondentes.

Analogamente ao que foi feito no gráfico anterior, a construção do gráfico 02 baseou-se também em respostas “falso”, “verdadeiro” e “não sei” relativas a 29 afirmações simples que concernem às informações e atitudes das professoras sobre HIV e Aids. Exemplos dessas afirmações são: “Uma pessoa pode ter um teste de HIV negativo mesmo estando infectada pelo vírus”; “Não se contrai o HIV abraçando uma pessoa que tenha Aids”; e, “Pessoas infectadas pelo HIV são geralmente magras e com aparência de doente”.

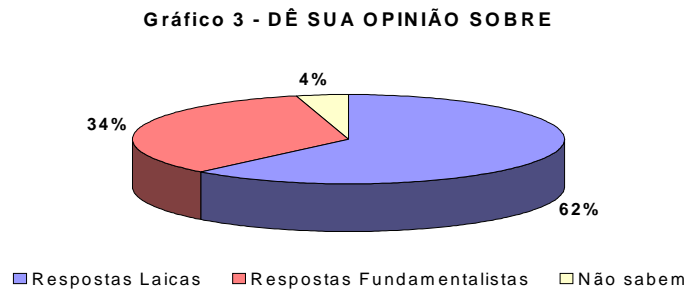
Gráfico 2 - INFORMAÇÕES E ATITUDES SOBRE HIV/AIDS



⁹ Os autores gostariam de agradecer a Gustavo Uhlmann da Costa pela criação dos gráficos apresentados nesse trabalho.

No gráfico 02, 77% das respostas sustentaram-se no paradigma laico, 17% no paradigma fundamentalista, e em 6% das respostas dadas foi manifestada a ausência de informação e/ou posicionamento.

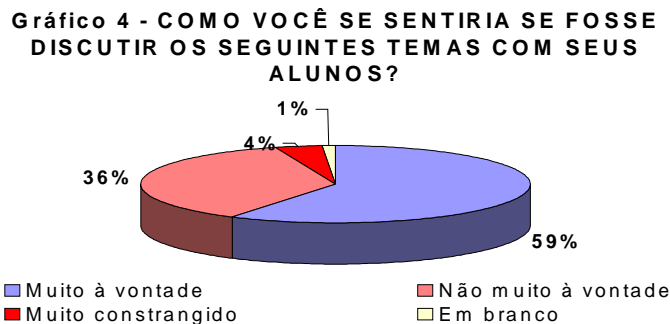
Para a construção do gráfico 03, utilizou-se de respostas relativas à opinião das educadoras frente a 18 afirmações referentes à sexualidade, nas quais elas poderiam optar entre as respostas “concordo”, “discordo” e “não sei”. Como exemplos das afirmações temos: “O professor deve ser um facilitador para os alunos manifestarem sua curiosidade sexual”; “Meninos que fazem jogos sexuais com outros meninos têm tendências homossexuais”; e, “Deve-se informar ao aluno somente o que ele perguntou”.



Neste gráfico, 62% das respostas coletadas se estruturaram em paradigma laico, 34% em paradigma fundamentalista e em 4% do total das respostas apresentadas nessa parte apontou ausência de posicionamento.

Os resultados apresentados nos gráficos 1, 2 e 3 podem parecer, em um primeiro momento, muito positivos, uma vez que a maioria das respostas se sustentou no paradigma laico, sendo esse o posicionamento esperado para um bom desenvolvimento da Educação Sexual na instituição escolar. Entretanto, ao ser considerado o nível de dificuldade das afirmações propostas, esperar-se-ia que o aproveitamento fosse mais próximo dos 100%.

Foi solicitado às professoras que classificassem seus sentimentos ao trabalharem os seguintes temas com seus alunos: meios de transmissão das DST/Aids; Sexualidade; Uso da camisinha; Relação Sexual; Adiamento do Sexo; Órgãos Sexuais Masculinos; Órgãos Sexuais Femininos e Atitudes em Relação a Pessoas com AIDS. As opções para a classificação foram: “muito à vontade”; “não muito à vontade” e “muito constrangido”. A partir disso gerou-se o gráfico 04.

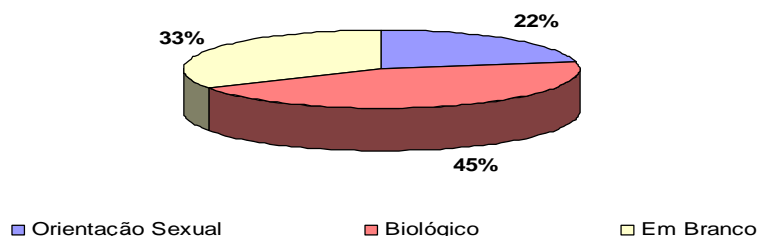


No gráfico acima, em 59% das respostas dadas, as participantes se declaram muito à vontade, em 36% não muito à vontade e em 4% muito constrangidas para trabalhar os temas sugeridos no questionário em sala de aula. Houve abstenção de resposta de 1%.

Analisando o gráfico 4, embora possa ser percebida uma porcentagem acima de 50% de respostas nas quais os sentimentos das educadoras convergiam com a proposta do trabalho em Educação Sexual contido nos PCN, pôde ser notada uma queda dessa convergência se comparada aos dados obtidos nos gráficos anteriores.

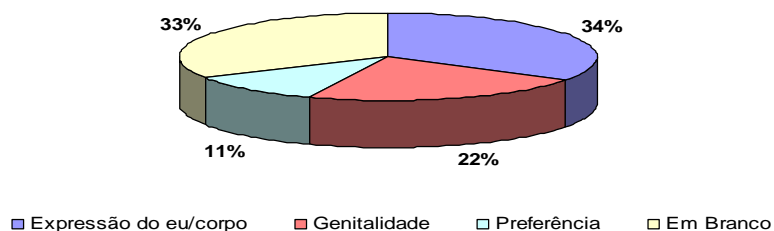
Nos gráficos 5, 6, 7, 8 e 9, analisou-se a proposição de questões abertas nas quais as educadoras deveriam definir os seguintes conceitos: Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual, Sexo e Identidade Sexual.

Gráfico 5 - CONCEITO GÊNERO



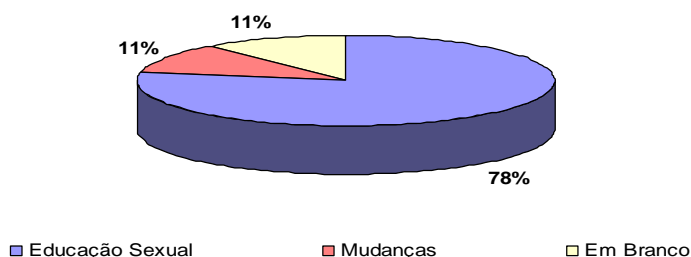
No gráfico 05, a definição do conceito gênero aparece em 45% das participantes associado ao biológico e em 22% à orientação sexual. Do total de participantes, 33% não definiram o conceito.

Gráfico 6 - CONCEITO SEXUALIDADE



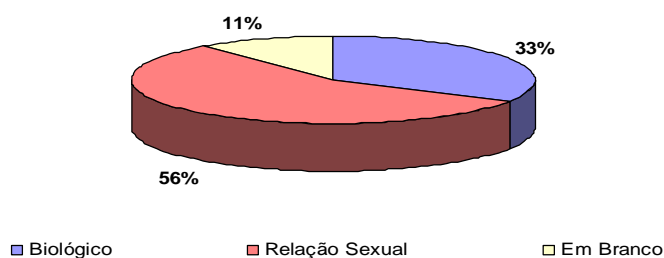
No gráfico acima, 34% das participantes definiram sexualidade como expressão do eu/corpo, 22% como genitalidade e 11% como preferência. Do total de professoras, 33% não definiu o conceito.

Gráfico 7 - CONCEITO ORIENTAÇÃO SEXUAL



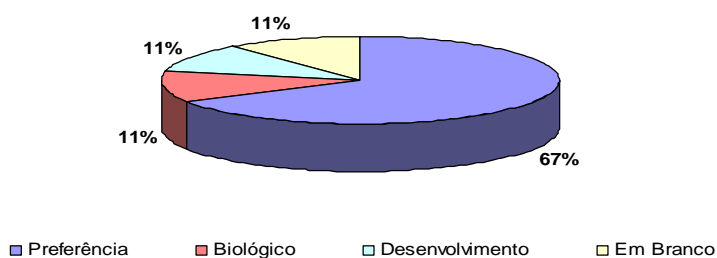
No gráfico anterior, 78% das respondentes definiram Orientação Sexual como sinônimo de Educação Sexual, 11% como mudanças e 11% se abstiveram da definição do conceito.

Gráfico 8 - CONCEITO SEXO



No gráfico 08, 56% das educadoras do curso conceitualizaram sexo como sinônimo de relação sexual, 33% relacionaram-no ao biológico e as respostas em branco somaram 11% do total de respondentes.

Gráfico 9 - CONCEITO IDENTIDADE SEXUAL



No gráfico anterior, 67% das participantes definiram Identidade Sexual como preferência, 11% como biológico, 11% como desenvolvimento e 11% não definiu o conceito.

Nos resultados apresentados nos gráficos 5, 6, 7, 8 e 9, foi percebida uma grande deficiência no desempenho das participantes no que concerne ao conteúdo e à abstenção das respostas. Isso pôde ser evidenciado em decorrência da necessidade de uma elaboração

conceitual acerca de assuntos referentes à sexualidade que escapavam aos conhecimentos do senso comum. Na conceitualização de gênero, por exemplo, nenhuma das respostas dadas correspondeu à definição do termo, uma vez que este remete à expressão social do sexo biológico.

Dados Qualitativos

Também foi possível apreender resultados a partir das oficinas realizadas e, à título de ilustração, selecionamos uma que nos pareceu representativa das vulnerabilidades as quais as participantes estão submetidas, bem como do trabalho de reflexão crítica compartilhada efetuado.

O tema a ser abordado nesse encontro foi “As diferentes formas de se relacionar” e como material utilizou-se um texto de Cláudio Picazio (1999) que tratava sobre tipos de relacionamentos tais como: “ficar”, namorar e casar. Juntamente a isso, houve a exposição de fotos e reproduções de obras de arte contendo imagens de diversas formas de beijos representados em diferentes épocas.

Foi pedido às participantes que se dividissem em duplas, sendo atribuída a cada uma destas a leitura e reflexão de uma forma de relacionamento para que, em seguida, houvesse apresentação e discussão coletiva acerca dos conteúdos lidos.

Embora as diversas formas de relacionamento tivessem sido propostas para discussão, rapidamente esta se concentrou exclusivamente na temática do casamento. A partir disso foi possível notar que este se configura como um campo conflituoso presente na história de vida das educadoras. Existia, entre elas, uma concepção de casamento calcada em um ideal de amor eterno e compreensão mútua tal qual apresentado por Badinter (1985), que se contrapunha com a realidade experimentada. Ao se depararem com a frustração decorrente da disparidade existente entre o idealizado e o vivido, ao invés de se mobilizarem no sentido de encontrar novas possibilidades para as suas relações, tomavam, defendendo-se, o curso de seu casamento como uma espécie de “destino” natural e imutável. Isso ficou evidente no momento em que os estagiários (todos solteiros e mais jovens que as participantes) apresentaram diferentes possibilidades de uniões e de representações de papéis sexuais nestas. Mediante tal situação, as professoras atribuíram, à fala dos estagiários, uma ingenuidade advinda da falta de experiência e afirmaram que, com o passar do tempo, tais concepções certamente se modificariam e que eles haveriam de concordar com elas. A frase de uma das educadoras resumiu o pensamento sustentado por elas ao dizer: “Daqui há vinte anos a gente conversa”.

Pode-se perceber nesse discurso, vulnerabilidades no que tange, além do aspecto individual, o social, uma vez que essa concepção do matrimônio vem sendo construída e reproduzida socialmente, atribuindo valores que perpassam essa instituição e os papéis de gênero (Mezirow, 1991; Paiva, 2000).

Assim, diante da resistência encontrada, ao se depararem com os significados que o casamento possui na vida delas, as professoras tiveram dificuldades em perceber que, por conta destes significados, suas percepções sobre o modo atual pelo qual os adolescentes em sua escola se relacionam, isto é, o “ficar”, vem sendo por elas inadequadamente interpretados. Assim, percebendo que estavam interpretando o novo a partir do velho, se interessaram, ainda que timidamente, a repensar os padrões conhecidos de interpretação e a procurarem novas explicações para o que estavam experienciando em sala de aula com os(as) adolescentes,

reorientando, portanto, seu auto-conhecimento que orienta suas ações (Diamond, 1991 citado por Telles, 2004, p. 69).

Fazendo um paralelo entre os resultados quantitativos e qualitativos obtidos, pôde-se concluir que os dados considerados positivos coletados na primeira parte foram decorrentes de uma suposta necessidade, por parte das participantes, em suprir as expectativas dos idealizadores do projeto, já que, no decorrer da execução das oficinas, ficou claro que os conteúdos internalizados por elas e que interferiam na prática de Educação Sexual não correspondiam ao panorama geral apresentado nos questionários.

O terceiro momento deste movimento de educação de professores, a ação emancipadora, só foi possível para 8 participantes. Ao longo do processo, portanto, houve a desistência de 7 professoras. Para estas, o percurso foi mais complexo. daquelas que nos procuraram para encerrar a sua participação no meio do processo, foi possível apreender que suas dificuldades giraram em torno de: a) medo de mudança; b) receio de perder a autoridade na classe ao abordar temas que por elas são entendidos como de “fórum íntimo”; c) não concordarem com as novas perspectivas apresentadas.

Conclusão

De qualquer modo, acreditamos que a experiência teve sucesso, pois das que permaneceram, foi possível verificar a transformação ocorrida. A última oficina propunha que as professoras fizessem o exercício de incluir, transversalmente, a temática das sexualidades em suas disciplinas. Assim, uma professora de português nos brindou com o relato de sua experiência com alunos da 7^a. série aonde lhes foi apresentado o poema *A bunda, que engraçada*, de Carlos Drummond de Andrade. Uma outra apresentou uma aula de Educação Artística aonde discutiu as questões de gênero a partir da moda e dos hábitos de vestimenta em diferentes culturas. Enfim, foram diversos os exemplos que nos permitiram concluir que, a Educação Sexual é um “saber” que não se adquire apenas pelos livros, mas implica também em uma delicada aprendizagem da cartografia de nossas próprias emoções, valores e sentimentos para que se possa trabalhar com os(as) alunos(as) para além das informações técnicas sobre as sexualidades (Ribeiro, 1990). De qualquer modo a realização deste trabalho a partir das artes e expressão artística, demonstrou ser um dispositivo facilitador para a diminuição das vulnerabilidades individuais das professoras participantes das oficinas. O mais importante foi ter conseguido afectar algumas pessoas que, acreditamos, irão afectar outras e, assim, multiplicar o desejo de se discutir criticamente a sexualidade em sala de aula e na escola.

Teixeira-Filho, F. S., Barreiro, L., & Vieira, P. M. (2006). Body, affection and sexuality: an experience with arts and sexuality in sex education. *Revista de Psicologia da UNESP*, 5(1), 13-27.

Abstract: *This paper is about an experience with 15 schoolteachers of Arts and other disciplines from Public Schools that happened in the first semester of 2004. To do so, a cycle of workshops on Body, Affection and Sexuality started from images of sculptures, paintings or media that represented different eastern and western cultures was held. With these workshops we discussed themes such as genre, sex, pregnancy in adolescence, parental responsibilities, pleasure, eroticism, domestic violence, sexual orientation, human and sexual rights and citizenship. Three female and one male training psychologists and one teacher of Arts held the workshops weekly, during two months. The goal of this was to call attention of the participants to discuss with their students matters related to sexualities. This sensibilization happened taken into account their on life history narrative and through shared critical reflection. The main idea of this work revolved around the hypothesis that to better questioning Sex Education at school is important to decrease teacher's individual vulnerabilities. To reach this goal, initially, by means of a pool we gathered data about teachers difficulties to work with this subject. This information helped us to organize the themes of the workshops. Although the results show some changes in teacher's way of perceiving their selves and on the way of dealing with the subject at their classes and school, we realize that a long way still has to be done because many of them revealed inhibitions to share with their students what has being learned among them.*

Referências

- Ayres, J. R. C. M. (2001). O jovem que buscamos e o encontro que queremos ser: a vulnerabilidade como eixo de avaliação de ações preventivas do abuso de drogas, DST e Aids entre crianças e adolescentes. In C. M. Amaro, et al., *Idéias 29. Papel da educação na ação preventiva ao abuso de drogas e às DST/AIDS* (4ª. Ed.). São Paulo: FDE. Diretoria de Projetos Especiais.
- Alberoni, F (1988). *O erotismo*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado. O mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Barroso, C.; & Bruschini, C. (2000). *Sexo e juventude: como discutir a sexualidade em sua casa e na escola* (7.ª ed., Coleção Biblioteca da Educação – Série 1 – Escola, Vol. 13). São Paulo: Cortez.
- Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.
- Camargo, A. M. F. (1999). *Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como tema transversal* (Coleção Educação em pauta: temas transversais). São Paulo: Moderna: Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas.

- Chauí, M. (1984) *Repressão sexual – essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Deleuze, G. (1989). Qu'est-ce qu'un dispositif? [O que é um dispositivo?]. In *Michel Foucault Philosophe*. Rencontre Internationale. Paris, 9, 10, 11 janvier, 1988. Paris, Seuil.
- Denzin, N. K. (1997). The many faces of emotionality. In C. Ellis & M. G. Flaherty (Eds), *Investigating Subjectivity*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications, Inc.
- Diamond, C. T. P., & Mullen, C. A. (1991). *Teacher Education as Transformation*. Buckingham: Open University Press.
- Diamond, C. T. P., & Mullen, C. A. (1992). Accounting for our accounts: Autoethnographic approaches to teacher voice and vision. *Curriculum Inquiry*, 22(1), 67-81.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freud, S. (1976). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (J. Salomão trad., Vol. 7). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905)
- Gadotti, M. (1997). *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática.
- Giddens, A (1993). *A transformação da intimidade — Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: UNESP.
- Kemmis, S. (1987). Critical Reflection. In M.F. Wideen & I. Andrews (Eds.), *Staff Development for School Improvement: A focus on teacher*. New York: The Falmer Press, 1987.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (1998). *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Longo, P. H.; & Silva, E. F. (1998). *O livro das oficinas*. Rio de Janeiro: Editora Velocípede.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Moreno, M. (1999). *Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola* (Coleção Educação em Pauta). São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Mezirow, J. (Ed.) (1991). *Fostering Critical Reflexion in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Néret, G. (1993). Nudit veiled. In A. Muthesius, & B. Riemschneider (Eds.), *Erotic art*. Germany: Beneditkt Tashcen.
- Paiva, V. (2000). *Fazendo arte com a camisinha*. São Paulo: Summus.
- Picazio, C. (1998). *Diferentes desejos*. São Paulo: Editora GLS.
- Picazio, C. (1999). *Sexo secreto. Temas polêmicos da sexualidade*. São Paulo: Editora GLS.

- Ribeiro, P. R. M. (1990). *Educação sexual além da informação*. São Paulo: EPU.
- São Paulo (1986) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Sexualidade Humana, reflexões e propostas em ação*. São Paulo: SE/CENP.
- Teixeira-Filho, F. S.; Santis, M. B. & Silva, R. (2003). Corpo, afecto e sexualidades: capacitando professores para o trabalho com a educação sexual nas escolas. *Núcleos de Ensino* (Vol.1, pp. 141-154). São Paulo: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação.
- Telles, J. A. (2004). Modos de representação: O Espetáculo teatral como dispositivo de reflexão e representação do desenvolvimento do professor. In M. H. V. Abrahão, (Org.), *Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua.