

Educação sexual e gravidez de adolescentes: significados construídos por docentes do curso de formação de professores em uma escola pública do Rio de Janeiro, Brasil

**Ivanilza de Oliveira Silva, Vera Helena Ferraz de Siqueira e Glória
Walkyria de Fátima Rocha**

Núcleo de Tecnologia Educacional para Saúde - NUTES. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mails: niisarural@yahoo.com.br; verahfs@yahoo.com.br; gloriawalkyria@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa de cunho empírico em que se analisaram alguns significados construídos por docentes do curso de nível médio de uma escola pública do Rio de Janeiro, Brasil, a respeito do papel da escola e do/a docente na abordagem de questões de sexualidade e gravidez na adolescência. Realizamos um estudo de cunho qualitativo, no qual fizemos uso das técnicas de observação participante e de entrevistas semi-estruturadas para a coleta de dados. Os resultados evidenciaram que padrões de "normalização" e de "individualização" das responsabilidades marcam os discursos docentes. Acreditamos que os resultados do estudo, ainda preliminares, contribuem para que o/a professor/a se conscientize de que é uma figura-chave na formação dos/as jovens e que as repercussões de seus discursos, em se tratando de sexualidade, gênero e gravidez, influem na constituição identitária e na questão da cidadania tanto de si próprio como na de seus/suas alunos/as.

Palavras-chave: Educação sexual escolar, gravidez na adolescência, formação de professores, identidades, cidadania.

Title: Sexual education and teenage pregnancy: meanings assignment by teachers at a teachers formation course in a public school in Rio de Janeiro, Brazil.

Abstract: This articles presents an empirical research aimed at analyzing some meanings that are constructed by teachers at a high school teaching formation course concerning both the school's and the teachers' role in the approach of sexuality, gender and teenage pregnancy issues. It was a qualitative study, in which observation techniques and semi structured interviews were used in data collection. The results have evidenced that the teachers' discourses are marked by normalizing patterns, and by a tendency towards individualizing responsibilities. We believe that the preliminary results of this study contribute to teachers' awareness of his/her key role in young people's formation and that the repercussion of their speeches, concerning sexuality, gender and pregnancy, influences not only their own identity constitution and citizenship issues but also their students'.

Keywords: School sexual education, teenage pregnancy, teacher's formation, identities, citizenship.

Introdução

Este artigo versa sobre os significados construídos por docentes de um curso de nível médio voltado à formação de professores a respeito do papel da escola e do/a docente na abordagem de questões de sexualidade, gênero e gravidez na adolescência, no contexto de uma escola pública do Rio de Janeiro, Brasil. Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado, da primeira autora deste artigo (Silva, 2008).

A preocupação com esta temática surgiu a partir de um estágio feito pela primeira autora deste artigo na Escola Estadual Presidente Dutra, situada na cidade de Seropédica, Rio de Janeiro, durante seu curso de graduação em Economia Doméstica na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRuralRJ). Nesta escola, chamou sua atenção a presença de muitas jovens grávidas e o fato de inexistir por parte da escola e de seus/suas professores/as um investimento mais sistematizado voltado à educação sexual. A partir daí, surgiu o interesse em entender melhor o papel exercido pelos/as professores/as na condição de mediadores, junto aos jovens, de questões relativas à sexualidade, gênero e gravidez no contexto escolar.

A escola é o locus em que os/as jovens muitas vezes iniciam suas relações íntimas e onde se manifestam constantemente valores, crenças e comportamentos sexuais. Em diferentes contextos, como em sala de aula, as identidades dos/as participantes discursivos – alunos/as e professores/as – se constroem e são modificadas: nesse espaço social aprendem valores, noções diversas e se posicionam sobre questões centrais como o comportamento sexual. Nesse sentido, entende-se que o currículo escolar constitui uma arena das práticas sociais, um verdadeiro “documento de identidade”, conforme colocado por Silva (1996). Assim, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. “O currículo não apenas está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais” (idem, p. 195).

Vale ressaltar que no Brasil a proposta de inclusão da educação sexual nas escolas retomou com grande intensidade a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1995 (Brasil, 1998) e do caderno sobre “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”, em 1997. Não resta dúvida que questões referentes ao exercício de uma sexualidade responsável envolvem fatores mais amplos de cunho sócio-cultural e econômico, extrapolando a responsabilidade escolar; entretanto, é inegável a importância do investimento escolar na educação sexual.

Nesse contexto, entendemos que o papel e a participação do/a professor/a é central para que o/a estudante reconstrua sua rede de relações, resgate sua cidadania e transforme sua identidade. Apesar de hoje existir respaldo legal e diretrizes oficiais para que se contemple a educação sexual nas escolas brasileiras, de forma transversal e interdisciplinar, sabemos que há uma série de pressupostos para que sua efetiva implementação ocorra. Entre esses se destaca o reconhecimento do papel importante que essas instituições e cada um de seus professores e

professoras têm, ao lado da família e de outras instituições modernas, de assumir a educação sexual como de sua responsabilidade. Neste sentido, é importante questionar em que medida a escola vem se reconhecendo como espaço socialmente legitimado para “encarar” esse desafio; e, o/a professor/a, como uma figura-chave, cujos discursos influem na constituição identitária, no exercício das relações sociais e da cidadania tanto de si próprio/a como de seus/suas alunos/as.

Relacionadas e muitas vezes pressupostos para a incorporação desse papel, colocam-se as oportunidades de formação docente – inicial e continuada - que logrem problematizar a questão da sexualidade em toda a sua complexidade; ou seja, que a situem no bojo dos deslocamentos que marcam a sociedade atual, que influenciam no exercício da sexualidade do/a jovem; e, que discutam o lugar ocupado pela instituição escolar na construção das identidades sexuais e de gênero dos sujeitos.

No desenvolvimento deste artigo, iniciamos por contextualizar a problemática da educação sexual e sua inserção nos currículos escolares, problematizando o papel do/a professor/a nesse contexto; a seguir, apresentamos brevemente o aporte metodológico da pesquisa para então discutir os seus resultados, ainda de cunho preliminar, os quais se estruturam a partir de dois eixos: de que os discursos dos/as professores/as são marcados por uma “normalização” dos significados, em que a sexualidade dos/as jovens é percebida como um problema, tentando-se sempre conformá-la a dados padrões relacionados a uma abordagem prescritiva e de controle. De forma muitas vezes relacionada à “normalização” dos significados, encontramos também marcas nos discursos docentes de uma “individualização” das responsabilidades, na medida em que os sujeitos são culpabilizados pelos “problemas” que os acometem (no caso, a gravidez e vários comportamentos dos/as jovens vistos como errados). Finalmente, a partir da identificação de alguns discursos e ações que investem em possibilidades de mudança, discutimos alguns aspectos envolvidos em um enfoque alternativo que esteja pautado no reconhecimento das subjetividades dos/as alunos/as e das dimensões culturais, sociais e políticas da educação sexual.

Educação sexual, currículo escolar e o papel do/a professor/a

A preocupação com a educação sexual em nosso contexto teve início no final da década de 20 do século XX, fundamentada no medo das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e, por conseguinte, na repressão à sexualidade (Sayão, 1997). Entretanto, as primeiras experiências formais e sistematizadas de educação sexual nas escolas aconteceram apenas nos anos 60, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, e foram extintas após o início dos governos militares nos anos 60.

Em 1971, a Lei 5692/71 alterou as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e instituiu o Ensino de 1º e 2º graus - atualmente denominados respectivamente de ensinos fundamental e médio. Essa lei tornou obrigatória a inclusão de programas de saúde no currículo escolar, razão que levou a escola a tratar de questões ligadas à sexualidade humana, ainda que a educação sexual em si não fosse oficialmente admitida. Sobre esse fato, Bagnato menciona o parecer n.º 2.264/1974, do Conselho

Federal de Educação, que recomendava que os programas de saúde fossem planejados de acordo com as necessidades do meio e do aluno. Tais programas deveriam ser estabelecidos por representantes dos órgãos de saúde, docentes e universidades locais, visando "a auto-capacitação dos indivíduos e da sociedade para lidar com problemas fundamentais do cotidiano, como o desenvolvimento biopsicológico, nutrição, reprodução, etc." (Bagnato, 1987, p.18). De modo contraditório, em 1978, um documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) manifestava-se contrariamente à educação sexual no espaço escolar.

Somente em 1992, a partir de preocupações com o crescente aumento na população brasileira da Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (SIDA/AIDS), a Portaria Interministerial n.º. 796 propôs a implantação, manutenção e/ou ampliação de projeto educativo de prevenção à AIDS nas redes públicas e privadas de ensino em todos os níveis.

Nesse movimento, a proposta de inclusão da educação sexual nas escolas de todo o país retomou com grande intensidade a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujo caderno sobre "Pluralidade Cultural e Orientação Sexual" (1997) apresenta a atual política do Estado brasileiro para a área. Os PCNs propõem o desenvolvimento desta e de outras temáticas a partir do que denominou "temas transversais" que correspondem a um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores de atividades escolares que não estão ligados a nenhuma disciplina em particular, sendo comuns a todas e correspondendo a problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal. Seguindo tais critérios foram selecionados cinco agrupamentos de temas transversais: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual.

O documento introdutório dos PCNs assinala que "a proposta (...) para educação sexual é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas" (Brasil, 1998, p.67). Conforme explica Yus (1998), estes conteúdos estão conectados muito mais com as preocupações diárias do cidadão que participa (ou que deveria participar) numa democracia e são muito mais úteis para a vida de todas as pessoas, independentemente de sua posterior qualificação no sentido de sua inserção no mundo do trabalho.

Lopes (2002) analisa que desde sua publicação e distribuição às escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM Brasil, 1999) vêm se constituindo como a expressão maior da reforma desse nível de ensino no Brasil. Nesse sentido, o documento dos parâmetros é a carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino; configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial - o conhecimento educacional construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico oficial.

Em nosso contexto, a educação sexual escolar tem sido tradicionalmente restrita a uma idéia de ensino apenas a respeito da reprodução humana, identificada como uma atribuição do/a professor/a de ciências, particularmente do/a professor/a de biologia, e freqüentemente associada à transmissão de informações visando, sobretudo, a prevenção das doenças

sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência. Uma abordagem mais complexa, que contemple os aspectos culturais e a subjetividade dos indivíduos, tem estado ausente nas escolas. Podemos dizer que tradicionalmente crianças e jovens têm sido tratados como seres assexuados e a sexualidade tem se constituído em tabu: falar sobre sexo nas salas de aula ainda hoje para muitos é considerado um estímulo à atividade sexual.

Alguns estudos, como o de Britzman (2001), vêm apontando para questões que a nosso ver são importantes para explicar as dificuldades enfrentadas pela escola e professores/as para lidar com questões referentes à sexualidade e gravidez na adolescência. A autora chama atenção para o obstáculo existente, "tanto nas mentes das professoras, quanto na estrutura da escola, que impedem uma abordagem cuidadosa e ética na educação" (p.86). E identifica que isso se relaciona, em grande parte, à normalização dos significados, em que não são admitidas ambigüidades e contradições.

Objetivos e metodologia do estudo

Como já foi dito aqui, o objetivo do estudo, um recorte de estudo maior (Silva, 2008), foi analisar os significados construídos por docentes que atuam na formação de futuros professores/as a respeito do papel da escola e do/a docente na abordagem de questões de sexualidade, gênero e gravidez na adolescência.

O contexto da pesquisa foi a Escola Estadual Presidente Dutra, já mencionada, situada no município de Seropédica, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, em frente ao campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRuralRJ). Seropédica possui 284 Km² e 73.262 mil habitantes, sendo 15.256 adolescentes em idade escolar (IBGE, 2004).

Os seguintes referenciais teórico-metodológicos fundamentaram o estudo: noções pós-estruturalistas de Foucault (1997, 2003) versando sobre a sexualidade do sujeito moderno e o poder disciplinar que incide sobre os corpos; a noção de normalização, conforme desenvolvida por Foucault, e que embasa também o trabalho de Britzman (2001) versando sobre a educação sexual; abordagens teóricas que desessencializam as noções de juventude (Heilborn, 2002, 2006) e de identidade (Baumann, 2005), situando-a a partir de vários deslocamentos da modernidade; e algumas noções introduzidas por teóricos da educação, que estabelecem pontes entre a teoria crítica da educação e questões da cultura, conforme aparecem em Silva (1996) e Freire (1991).

Tratou-se de um estudo de cunho qualitativo; no decorrer da pesquisa estivemos alertas para o fato de que estávamos inseridas em um processo de relação social com os/as professores/as e alunos/as, e que, portanto, seria impossível conseguir um isolamento das distorções que estão inscritas na própria relação de pesquisa; essa consciência nos permitiu tomar os cuidados necessários para "dominá-las", conforme nos alerta Bourdieu (1997): "Ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, ela continua, apesar de tudo, uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos". Segundo o autor, a

interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa. Estas distorções como salienta Bourdieu, devem ser reconhecidas e dominadas; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação de uma reflexão teórica, pois só “a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num ‘trabalho’, num ‘olho’ sociológico, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza” (Bourdieu, 1997).

Para a coleta de dados fizemos uso das técnicas de observação e de entrevistas não-diretivas. Em nossas observações não nos limitamos a ver e ouvir, mas também em examinar os fatos que desejávamos estudar, utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade (Lakatos & Marconi, 1979). Ao realizar as entrevistas partimos de certos questionamentos básicos, com apoio nas categorias que fundamentaram o estudo e em nossas questões de pesquisa, e à medida que recebíamos as respostas dos/as informantes novas questões iam surgindo (Triviños, 1987). Nesse processo, assumimos o papel de facilitadoras e de apoio, deixando aos/às entrevistados/as a condição de exploração das questões propostas, a partir do pressuposto de que a pessoa interrogada é a mais apta a explorar o problema que lhe é colocado, em função do que ela pensa e sente (Michelat, 1987).

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, em que apenas interrogaríamos um pequeno número de pessoas, tivemos o cuidado de escolher professores e professoras responsáveis pelas diferentes disciplinas escolares, partindo do pressuposto de que cada um/a desses/as professores/as ao mesmo tempo compartilha aspectos da cultura docente de que faz parte, e detém uma imagem específica da cultura a que pertence, incluindo determinações do campo disciplinar de origem – sociologia, biologia, etc. “Tenta-se deste modo apreender o sistema, presente de um modo ou de outro em todos os indivíduos da amostra, utilizando-se as particularidades das experiências sociais dos indivíduos enquanto reveladoras da cultura tal como ela é” (Michelat, 1987).

A coleta de dados ocorreu entre maio e dezembro de 2006. As observações foram feitas durante as aulas dos/as professores/as de biologia, química, sociologia, e português do curso de nível médio, em um total de 86 horas, no decorrer de vinte e duas semanas. Realizamos também entrevistas com esses/as mesmos/as professores/as além de uma das diretoras da Escola. Todos/as os/as professores/as entrevistados possuíam licenciatura e tempo de magistério entre 09 e 25 anos. Os resultados apresentados a seguir resultam da análise das falas desses sujeitos e das observações efetuadas no período.

“Normalizando” situações e “individualizando” responsabilidades

Os resultados preliminares obtidos através da pesquisa empírica revelaram uma forte tendência nos discursos dos/as professores/as em direção ao enquadramento dos comportamentos dos/as jovens – das relações mantidas entre eles, do exercício de sua sexualidade e de suas opções de vida – em um modelo “natural”; em outras palavras, trata-se de um processo de “normalização” dos aspectos vistos como problemáticos com relação ao comportamento e à sexualidade desses/as jovens.

Encontramos em Foucault (2005) os fundamentos para o conceito de normalidade. Para o filósofo, é mais exato falar da história do sexo como um discurso florescente do século XIX. Seus alvos de conhecimento são suas próprias invenções ou uma série de populações imaginadas como problemáticas: “a criança masturbadora”, “a mulher histérica”, “o perverso” e o “casal maltusiano” (pág. 104). Essas, para Foucault, são as grandes unidades estratégicas do sexo e inauguram a crença agora comum de que o sexo também deve ser equacionado com o perigo. (...) Como isso funciona? Foucault analisa as estratégias de saber que produzem um elenco: em primeiro lugar, estabelece-se um problema. Em seguida, o problema é constituído como patológico. Finalmente, propõe-se uma cura para normalizar a patologia. É o que ocorre, segundo Britzman, com aquelas formas de educação sexual que enfatizam o aspecto “normalizador”: “as crianças devem ser constituídas como uma população-problema que necessita de uma educação ou de uma normalização”.

Ainda segundo Britzman (2001), já no início do século XX, os eugenistas entendiam que a educação sexual deveria estar vinculada aos esforços curriculares da escola para as pessoas “normais”. De acordo com a autora, “ao fazer um vínculo entre as teorias de degeneração racial e a degeneração sexual, os educadores eugenistas puderam, pois, passar de uma preocupação com a definição do desvio para uma preocupação com a constituição da normalidade” (p. 94).

Britzman considera que para os eugenistas os/as próprios/as professores/as estavam sujeitos/as aos efeitos desses discursos sobre a degeneração e eram considerados como também capazes de corromper a juventude, de forma que a educação sexual tornou-se “o lugar para trabalhar sobre os corpos das crianças, dos adolescentes e das professoras” (p. 94 e 95). Entende a autora que “a mudança para uma pedagogia de produção da normalidade e a idéia de que a normalidade era um efeito da pedagogia apropriada e não um estado *a priori* tornou-se, essencialmente, a base para o movimento higienista social chamado ‘educação sexual’” (Britzman, 2001:95). Nessa direção apontada, identificamos que a gravidez na adolescência, os “desvios de comportamento”, as “escolhas inadequadas” nas relações mantidas entre os/as jovens, apareceram frequentemente nos discursos dos sujeitos de nossa pesquisa como “problemas” a serem enfrentados e normalizados.

De acordo com o senso populacional de 1999 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de um total de 2,5 milhões de partos realizados no país, 704 mil foram de mães com idade entre 10 e 19 anos, correspondendo a 28% do total de partos realizados na rede pública de saúde. Por ocasião de nossa pesquisa freqüentavam a escola quinze

meninas grávidas. A professora Sônia, atual diretora da escola, ao ser indagada sobre suas percepções sobre as razões pelas quais as jovens da escola engravidam, diz:

Não sei, eu acho que é descuido. Alguns casos eu vejo como descuido, outros eu vejo como uma busca de uma saída, de uma falsa saída para a vida que elas levam; acham que engravidando, tendo um filho daquele rapazinho, daquela pessoa que elas escolheram como namorado, como amante, como não sei o quê? Não sei de que forma elas chamam, mas a maioria diz que é namorado, não é? E eu acho que elas idealizam uma vida melhor do que as que elas têm (Sônia).

É possível afirmar que nesta fala existe uma "teoria" da professora sobre o comportamento das jovens, e sobre o "risco" da gravidez a que elas estão sujeitas no caso de não aderirem aos padrões de comportamento tidos como "normais". Neste ponto consideramos importante lembrar que a gravidez na adolescência não é um fenômeno novo no país e tampouco na América Latina; como apontado por Heilborn et al (2006), o incômodo social atual resulta principalmente da mudança de expectativas em relação à juventude, como por exemplo, espera-se que nesta fase os indivíduos estejam se preparando pela maior escolarização para um melhor ingresso no mercado de trabalho. Na fala da professora Sônia, nota-se a individualização da responsabilidade pela gravidez vista como resultado de uma ação imprópria pela qual a menina é a maior responsável (ela resolve ter o filho e escolhe "o rapazinho" que será o pai). A professora confere um lugar passivo ao jovem do sexo masculino, "escolhido" pela menina, na "busca de uma saída" ou de "uma vida melhor". O seu discurso parece incorporar os preceitos do modelo tradicional da educação em saúde, autoritário e normativo e centrado na busca de mudança de comportamento; nesse enfoque, as responsabilidades são individualizadas e os sujeitos culpabilizados (Downie et al, 1997). Notamos que são ignorados resultados de pesquisas recentes que evidenciam os determinantes de cunho social, cultural e psicológico que interferem nos comportamentos dos/as jovens.

Para o presente trabalho utilizamos alguns dos resultados da pesquisa "Gravidez na Adolescência: Estudo Multicêntrico sobre Jovens, Sexualidade e Reprodução no Brasil (Gravad)" financiada pela Fundação Ford e apoiada pelas Instituições de fomento à pesquisa científica brasileiras - CAPES e CNPq -, além de outros órgãos de apoio como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Institut National d'Études Démographiques (INDE - França) e Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, Ministério da Saúde, Brasil).

Realizada pelas Universidades Federal da Bahia (UFBA), Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), nas cidades de Salvador, Porto Alegre e Rio de Janeiro, respectivamente, a pesquisa Gravad ouviu 4.634 jovens de 18 a 24 anos, mostrando que aspectos sócio econômicos e a trajetória familiar são os grandes responsáveis pela situação de gravidez, principalmente entre as jovens de classes sociais menos privilegiadas, mesmo que seja possível pensar que a mídia exerça algum grau de influência também no comportamento dos jovens (Heilborn et al, 2006). Segundo seus autores, a jovem que não tem perspectiva profissional

enxerga na gravidez a realização de um papel social. A pesquisa aponta que, no primeiro ano após o nascimento do bebê, 25% das jovens param de estudar temporariamente, 17% param definitivamente e 42% já estavam fora da escola antes da gravidez. Heilborn et al (2006) esclarecem que houve uma mudança de costumes sexuais no que diz respeito à sexualidade feminina. Hoje, para as mulheres, é socialmente aceitável manter relações sexuais na fase de namoro. Quanto à questão de que parte das jovens que engravidaram e tiveram filho já se encontravam fora da escola, quer dizer que, para tal parcela, não é a gravidez que impede uma maior escolarização.

Diante do questionamento sobre o número considerável de meninas grávidas na escola, Wander, professor de Química, relata o caso de uma aluna que após o nascimento do filho saiu da escola:

Outro dia tinha uma trazendo um bebê de dois meses para sala de aula. Não pode! A Direção [da escola] a chamou para uma conversa. Não sei no que deu, mas ela não veio mais para aula; acho que vai voltar, mas primeiro vai arrumar alguém para cuidar da criança. Aqui tem muito apoio, mas sala de aula não é lugar de trazer criança de colo. Lugar de criança de colo não é na Escola, é na creche. O Estado não oferece creche e os alunos daqui são muito carentes. Eles têm faixa etária avançada, são repetentes. Por isso acontecem essas coisas. Eu não concordo com isso, mas o que a gente pode fazer? A Direção aceita porque não tem outro remédio, senão o aluno desiste de vez da escola (Wander).

A entonação usada pelo professor foi bastante categórica, e notamos a incidência do uso de negativas (“não pode”, “não concordo”, etc.) para marcar sua discordância em relação aos procedimentos da instituição. Na sua fala, apenas duas alternativas aparecem como possíveis encaminhamentos da situação percebida como indesejável: aceitar ou não o bebê com a mãe na sala de aula. Acolher a jovem com a criança significa não perder um/a aluno/a, o que vai ao encontro da preocupação prevalente nos discursos acadêmicos e oficiais que circulam em nossa sociedade em relação ao controle da evasão escolar. O professor se exclui da situação, centrando toda a responsabilidade no Estado. Nota-se a presença aqui de uma prática auto-normalizadora, a qual segundo Pignatelli (1999) é entendida por Foucault como uma ameaça à liberdade do sujeito: uma disposição a aceitar e internalizar limites questionáveis em relação à forma como podemos agir. As situações referentes aos comportamentos dos jovens, aos encaminhamentos dados às suas vidas, e ao papel da escola aparecem nesta e em outras falas como naturais ou inevitáveis.

Um pouco adiante na mesma entrevista, o professor Wander culpabiliza os/as próprios/as jovens pela problemática hoje enfrentada pela escola e enfatiza a falta de interesse dos pais por seus/suas filhos/as.

Aqui tem gente de todo tipo: alguns vêm pra estudar, outros vêm só para pai e para a mãe não serem presos, porque o lugar de criança é na escola e o Estado cobra isso. Eles não querem nada, não estudam, não fazem dever, ficam por aí vagando, só pra dizer que vêm à escola, só para pai e para a mãe não serem presos mesmo. Tem pai e mãe

que não ligam se o filho vem estudar ou só passear na escola; só não quer ser preso, só isso (Wander).

Esse discurso isenta a escola da responsabilidade pelo não interesse dos/as jovens e projeta sua impossibilidade para lidar com alunos/as com certas características que atribuem, de forma essencializada, ao alunado: "eles não querem nada, não estudam, não fazem dever, ficam por aí vagando, só pra dizer que vêm à escola". A responsabilidade é individualizada e colocada como externa à instituição escolar, ao mesmo tempo em que é construída uma imagem negativa dos/as jovens, o que sem dúvida favorece processos de exclusão.

A família aparece nesse discurso como um dispositivo "perigoso", responsável pelo comportamento "desviante" dos/as alunos/as. Deve-se aqui lembrar as formulações de Foucault (2005) sobre a família que no século XVIII se tornou um lugar obrigatório de afetos, de sentimentos, de amor. O filósofo fala, ainda, de uma família reorganizada, com laços mais estreitos, intensificada com relação às antigas funções que exercia no dispositivo de aliança, entendido aqui como sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens. Nesse contexto, para Foucault, a família é o cristal no dispositivo de sexualidade, pois parece difundir uma sexualidade que de fato reflete e difrata. Por sua penetrabilidade e sua repercussão voltada para o exterior, ela é um dos elementos táticos mais preciosos para esse dispositivo. É a essa família, uma das instituições exemplares do exercício do disciplinamento moderno em relação à sexualidade, que o discurso dos/as professores/as se refere. Entretanto, a despeito do fato de a família indubitavelmente continuar a exercer papel importante como referencial de identidade dos/as jovens, conforme indicado por alguns estudiosos a exemplo de Elias (1994) verifica-se uma tendência na sociedade contemporânea ao enfraquecimento dos vínculos mantidos pelos jovens com a mesma. No bojo dessas mudanças, os/as professores/as passam a identificar que estão sendo levados a assumir uma carga ampliada de papéis e desafios, em relação aos quais, conforme evidenciado nas falas, não se percebem aptos para lidar.

Processos de auto-normalização continuam quando os/as professores/as respondem à questão sobre como entendem e desenvolvem a educação sexual no contexto da sala de aula. A professora de biologia diz:

Sim, trabalho. Mas é complicado, né? Porque entra por um ouvido e sai pelo outro. Não temos um trabalho de aprofundamento com estas questões, eu falo porque é meu papel falar, mesmo que não desse [aula de] biologia, falo como professora, mas é complicado de verdade, sabe? Conversar com eles eu até converso, mas eles fazerem as coisas direito, aí já tem uma grande diferença. É bem complicado trabalhar estas questões, mas como professora eu não posso deixar de lado, né? (Valéria).

Nesse discurso, já se projeta a reação dos/as alunos/as: "entra por um ouvido e sai pelo outro". Verifica-se uma contradição entre "conversar", o que pressupõe um diálogo, e a afirmativa de que eles "não fazem a coisa direito", ou seja, de que eles não seguem as recomendações da professora. Temos aqui novamente a construção de uma "teoria" versando sobre quais

deveriam ser os comportamentos dos/as jovens, relacionada à idéia muito presente no pensamento pedagógico moderno, de que uma aprendizagem efetiva resulta em transformações no comportamento do aluno. O pressuposto seria que o sujeito ao qual são fornecidas informações e conhecimentos, passará por um crescente e contínuo desenvolvimento em termos não apenas cognitivos, mas também de responsabilidade e escolhas racionais.

Assim, ficou evidenciada uma tendência entre os/as professores/as de normalização das questões e individualização das “culpas” em relação à questão da gravidez dos/as jovens; identificamos em seus discursos a ausência de uma explicação mais complexa que fizesse relações entre as condições sócio-econômicas, culturais e psicológicas de grande número de meninas e meninos e o fato de se tornarem pais e mães tão precocemente. Isso remete a uma reflexão sobre o lugar de sujeito ocupado pelo professor/a, com as suas condições de formação, condições intelectuais e o respeito em relação à cultura do educando. Chama a atenção que nenhum/a dos/as professores/as chegou a este nível de elaboração explicativa, de forma que a cadeia de causalidade no discurso deles/as fica sempre muito restrita à “culpa da família”, desconsiderando, entre outros fatores, as relações sociais mais amplas e revelando pouco conhecimento das políticas públicas de saúde e de educação voltadas para os/as jovens, bem como do poder exercido pelas mídias sobre os comportamentos e valores da juventude brasileira.

Outras formas de ver, alguns deslocamentos nos discursos

Foucault afirma que o indivíduo não é onde se exerce e se abate o poder. O indivíduo, com suas características, sua identidade é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre si. E o poder em seu exercício nunca é o poder total, absoluto, porque a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder, argumenta Foucault, pois podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (Foucault, 2003). Essa tensão inerente às relações de poder e a liberdade que é dada ao sujeito de ver as coisas de outra forma, de tentar outros encaminhamentos, se concretizaram em alguns dos discursos dos/as professores/as, como relatamos a seguir.

No “senso comum”, as jovens grávidas abandonam a escola ao engravidarem. Entretanto, as meninas da escola pesquisada continuavam freqüentando as aulas, muitas lá permanecendo até o oitavo mês, conforme nos foi relatado pelos/as professores/as e alunos/as. Em nenhum momento vimos essas meninas isoladas, estando sempre em grupos, ao que parece interagindo com os/as colegas. Alice, professora de português, ao ser questionada sobre isso, diz:

Eu percebo que existe zelo, cuidado, veja só: todo mundo na turma cuida e gosta da Gabriela que está grávida. Lembra dela? Ela já tá com quase oito meses (Alice).

A mesma pergunta foi feita em outra entrevista a Wander, professor de química:

Sim. Eles a aceitam bem [se referindo ao relacionamento de outras/os alunas/os com as alunas grávidas]. Tratam bem. Não tem piadinha sobre quem é o pai, o nome do pai, nada disso. Eu nunca vi, não na minha aula eu nunca vi eles brincando com ela assim; (...) ela é expressiva, fala muito, se comunica com todos da turma, gostam dela. Parece que ela aceitou a gravidez bem também. Eu acho porque não a vejo triste. Ela falta, mas quando vem, está sempre feliz (Wander).

Essas falas, que indicam uma maior abertura por parte dos/as professores/as e da escola em geral para aceitar o que foge da "normalidade", talvez constituam indício de novos tempos, marcados por mudanças de mentalidades que adentram a instituição escolar. Há alguns anos atrás as jovens que engravidavam não sendo casadas, enfrentavam alta carga de preconceito nas escolas: sussurrava-se aos cantos sobre o seu estado, o qual não se reconhecia em público, ao contrário do que observamos em nosso estudo. Essa é uma situação que merece, obviamente, uma reflexão mais aprofundada e abrangente.

Lembrando que é um pressuposto nos PCNs de que a educação sexual - por ser um eixo transversal - perpassa todo o currículo escolar, Alice, professora de português, aborda em suas aulas questões que envolvem a sexualidade de seus/suas alunos/as, lançando mão de estratégias didáticas que possam dar suporte para alcançar seu objetivo; aqui é perceptível o seu entendimento de que o papel docente ultrapassa o de "transmitir conteúdos específicos" aos alunos, e que a interdisciplinaridade deve marcar a abordagem da educação sexual. A professora explica:

Eu converso sobre tudo com eles, sobre drogas, sexo, preservativos, camisinha, doenças, gravidez, futuro, sobre tudo! Uso textos para falar com eles e, dentro desses textos, faço uma abordagem do assunto que quero falar (...). Eles escolhem livros, são livros baratos, claro. No fim, tem comentários, eles acabam se identificando, se vêem nos livros. Nesse dia a gente conhece os alunos (Alice).

E acrescenta,

A gente fala para o aluno se prevenir. Não é proibido namorar, beijar, se relacionar sexualmente, mas tem que fazer com responsabilidade, usando camisinha (Alice).

O ato de falar sobre sexualidade na escola é entendido pelos/as professores/as como algo que rompe com as tradições. Foucault diz que se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada; acrescenta que é porque se afirma essa repressão que se pode ainda fazer coexistir, discretamente, o que o medo do ridículo ou o amargor da história impedem à maioria dentre nós de vincular: revolução e felicidade; ou, então, revolução e um outro corpo, mais novo, mais belo; ou, ainda, revolução e prazer. Mais adiante Foucault ressalta que, dizer que o sexo não é reprimido, ou melhor, dizer que entre o sexo e o poder a relação não é de opressão, corre o risco de ser apenas um paradoxo estéril (Foucault, 2005).

Também Mauricio, professor de sociologia, significa de outra maneira a condição de professor: "sou muito preocupado com o meu papel, *sou um*

educador, queria poder ajudar mais, tento fazer meu papel *de amigo, de orientador...* Eu tento, sabe?" Esse mesmo professor coordena um projeto interdisciplinar de educação sexual na escola, que encontra muitas resistências por parte da maioria dos outros docentes.

Diferentes significados são assim construídos sobre o papel docente, afunilando suas responsabilidades ou, a exemplo de Alice e Maurício, questionando o estabelecido, estranhando o que parece natural e conseqüentemente criando condições para estabelecer o tipo de relacionamento que a nosso ver poderia favorecer uma educação sexual assentada em novos moldes.

Parece pertinente trazer neste momento certas reflexões de Paulo Freire (1991) a respeito de como ele considera possível incorporar a visão do/a aluno/a, como parte do processo educativo, a partir do que denominou de "relação dialógica". Segundo o educador é essencial "a priorização da relação dialógica no ensino, pois esta permite o respeito à cultura do aluno e a valorização do conhecimento que o educando traz". Para Freire "um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sempre um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores". "Esta proposta", salienta o autor, "é muito séria e muito profunda porque a participação do aluno não deve ser entendida de forma simplista".

E Paulo Freire explica que o que ele propõe na verdade é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o/a aluno/a traz, que é uma expressão da classe social à qual o/a educando/a pertence, proporcione uma superação do mesmo, não no sentido de anular este conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. O que o autor propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do/a educando/a.

Entendendo que esta prática pedagógica na qual a relação "educador/educando", conforme propõe Freire, é pedra de toque na transformação do processo educacional, fica evidente a repercussão que tal abordagem tem no processo de formação das identidades e da cidadania para ambos.

Conclusão

Conforme colocado por Lopes (2002), o documento dos parâmetros configura um discurso que, como todo discurso oficial, "projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial - o conhecimento educacional construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico oficial". Em nosso estudo observamos que práticas estão sendo modificadas e os discursos dos/as informantes da escola pesquisada são permeados por indagações, comentários e avaliações sobre questões contempladas nesses documentos oficiais. Entretanto, encontramos que a maior parte dos/as docentes trabalha a partir de um modelo de sociedade harmônica e de identidades estáveis e previsíveis – em outras palavras, normais – que, segundo significam, a instituição escolar não dá conta de promover.

A insegurança e o senso comum marcam os discursos. Neste sentido, salientamos a não incorporação, no discurso dos/as professores/as, de

conhecimentos advindos de pesquisas que nos últimos anos vêm tentando elucidar questões sobre sexualidade e gravidez entre os/as jovens. Destacaram-se discursos que individualizam responsabilidades, culpabilizando principalmente os/as próprios/as jovens e a família e o Estado em relação à educação sexual e à prevenção da gravidez entre os/as jovens. O distanciamento entre a escola e o "mundo dos jovens" ficou evidente, à medida que os/as professores/as de forma geral se constroem e projetam suas ações educativas em relação ao que significam como *externo* e *diferente* aos "padrões escolares normais": o mundo violento dos/as alunos/as, as famílias que não contribuem etc. A alteridade molda o que dizem e como se percebem à luz do que o outro – "família", "dissolução de valores na contemporaneidade", "comportamentos sexuais dos jovens", etc. - representa para eles/as. Essas construções, a nosso ver, não contribuem em nada para que os/as professores/as percebam e criem alternativas que ajudem a desconstruir o que é, sobretudo, visto como não passível de mudanças.

Se a escola como instituição é um lugar democrático, é essencial que haja oportunidades para que seus atores possam experimentar novas formas de subjetividade. Nesse processo, o/a professor/a exerce um papel importante como mediador/a dos afetos, crenças e valores dos/ das alunos/as. Acreditamos que desenvolver a educação sexual em tal perspectiva extrapola o âmbito de conhecimentos e informações, sendo essencial dar-se voz, ouvir o/a aluno/a e respeitar o/a aluno/a, o que pressupõe uma formação docente assentada em moldes que favoreçam a compreensão e estabelecimento da relação dialógica entre professores/as e alunos/as, conforme concebida por Paulo Freire e aqui anteriormente explicitada.

Tomando a cidadania como um aprendizado para os sujeitos, o que se dá em seu próprio movimento na sociedade, assumem a escola e o/a docente o papel fundamental de aproximar do conhecimento cotidiano do/a educando o saber formal produzido. Não como algo a ser dado a esses sujeitos, sequer tomando-os como objetos, mas construído na interação com eles. Isso sem dúvida constitui um verdadeiro desafio de fala e de escuta assumido por educadores e estudantes, uma instigante aventura de compartilhamento de saberes, aproximando-se assim de um modelo que ao invés de negar ambigüidades e contradições, tome-as como ponto de partida para problematizar e desnaturalizar as questões. Assim como a cidadania, "o conhecimento não é algo pronto – é também uma possibilidade", de forma que o estudo dessas relações pode contribuir para a construção de uma sociedade que consiga aproveitar de sua heterogeneidade formas de relação mais humanas e menos ameaçadoras (Baumann, 2005).

A escola, neste sentido, deve ser um espaço que favoreça o contato entre pessoas de origens distintas, permitindo o desenvolvimento de diversas práticas sociais entre os indivíduos e os grupos, exercendo assim um importante papel no processo de formação de identidades que valorizem a noção de cidadania na constituição dos sujeitos. Conforme explicitam Pinsky et al (2003), ser cidadão é ter direito à vida, a liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos.

O autor alerta que os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação dos indivíduos na riqueza coletiva. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

Terminamos com uma série de questões que julgamos pertinentes, e que se relacionam à temática aqui desenvolvida: de que forma a escola estará se revendo nos próximos anos para dar as respostas requeridas para enfrentar os desafios trazidos pelas transformações que marcam os relacionamentos e o contexto sócio-cultural no qual hoje vivem os/as jovens? Estaremos hoje vivendo em tempos mais propícios para se abordar de forma madura a questão da sexualidade? Estará o/a aluno/a mais pronto/a para reivindicar este espaço? Podemos, enfim, afirmar que hoje a sociedade encara a sexualidade de forma mais transparente e que o sexo deixou de ser assunto a ser tratado entre quatro paredes? Estas são questões amplas, que envolvem de forma direta a instituição escolar e os/as professores/as, a serem respondidas a partir do acúmulo de conhecimentos a serem construídos com base em estudos interdisciplinares abordando essa problemática.

Referências bibliográficas

Bagnato, M.H.S. (1987). *A contribuição educativa dos programas de saúde na 5ª série do 1º grau*. Dissertação (Mestrado em Educação), SP, Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar.

Baumann, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. RJ: Jorge Zahar Editor.

Bourdieu, P. (1997). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª ed.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1997) *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. Ministério da Educação (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º ciclos): introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 4v.

Britzman, D. (2001). Curiosidade, sexualidade e currículo. In: Guacira Lopes Louro (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. BH: Autêntica, 2ª ed.

Downie, R.S., Tannahil, C. e Tannahil, A (1996). *Health promotion: models and values*. Oxford: OUP, 2ª ed.

Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. RJ: Jorge Zahar Ed.

Foucault, M. (2003). *Microfísica do Poder*. RJ: Edições Graal, 18ª ed.

Foucault, M. (2005). *História da Sexualidade. A Vontade de Saber*. RJ: Graal Ltda. 16ª ed.

Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. SP: Cortez.

Heilborn, M.L. (2002) *Aproximações sócio-antropológicas sobre a gravidez na adolescência*. Horizontes Antropológicos. Vol. 8, n.º. 17, Porto Alegre, RS. Em: <http://www.scielo.br/scielo.php>, (28-03-2007).

Heilborn, M.L.; Aquino, E.M.L.; Bozon, M. e Knauth, D.R. (organizadores) (2006). *O Aprendizado da Sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. RJ: Fiocruz.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2004) *Pesquisa Nacional em Demografia e Saúde*. Em: <http://sites.institutonacionaldemogsaude/infantil/adolesc3.html> (Agosto de 2006).

Lakatos, E. e Marconi, M. (1979). *Fundamentos de Metodologia Científica*. SP: Atlas.

Lopes, A.C. (2002). *Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização*. Educação e Sociedade, v. 23, n.º. 80, Campinas, set.

Michelat, G. (1987). *Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia*. Em Thiollent, M., *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária* (pp. 191–199). SP: Polis. Coleção Teoria e História, 5ª. ed.

Pignatelli, F. (1994). *Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente*. Em Silva, T.T. (Org.), *O sujeito da educação* (pp. 127-154). Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª ed.

Pinsky, J. e Pinsky, C. B. *História da cidadania*. SP: Ed. Contexto, 2003

Sayão, Y. (1997). *Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários*. Em: Aquino, J.G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 107-117). São Paulo: Summus.

Silva, I. de O. (2008). *Sexualidade, Gênero e Gravidez de Jovens: um estudo em escola da Baixada Fluminense, RJ*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES/ UFRJ).

Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. SP: Atlas.

Yus, R. (1998). *Temas Transversais: Em busca de uma nova Escola*. Porto Alegre: Artemed.