

ALVARO LUIZ DE ARAUJO CRESTON

**COMO A SEXUALIDADE DE UMA ADOLESCENTE
INTERFERE NA CONSTRUÇÃO DO SEU
CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre.
Programa de Mestrado em Educação.
Universidade Federal de Juiz de Fora.
Orientadora: Prof^ª. Geysa Silva

JUIZ DE FORA
1999

ALVARO LUIZ DE ARAUJO CRESTON

**COMO A SEXUALIDADE DE UMA ADOLESCENTE
INTERFERE NA CONSTRUÇÃO DO SEU
CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre.
Programa de Mestrado em Educação.
Universidade Federal de Juiz de Fora.
Orientadora: Prof^ª. Geysa Silva

JUIZ DE FORA
1999

ALVARO LUIZ DE ARAUJO CRESTON

**COMO A SEXUALIDADE DE UMA ADOLESCENTE INTERFERE NA
CONSTRUÇÃO DO SEU CONHECIMENTO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela Comissão formada pelos professores:

Orientadora:

Prof^ª. Dr.^a. Geysa Silva
Faculdade de Educação, UFJF

Prof. Dr. Roberto Alves Monteiro
Faculdade de Educação, UFJF

Prof. Dr. Luís Edmundo Bouças Coutinho
Faculdade de Letras, UFRJ

Juiz de Fora, 28 de junho de 1999

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.

Paulo Freire

A reforma do mundo começa pela reforma de mim mesmo. Temos que ser autores do mundo e não seus cúmplices ou suas vítimas que só sabem lamentar-se.

Hermam Hesse

O homem é o ser que questiona, que problematiza; é só ele que pergunta. Sua insatisfação com o mundo, com as respostas dadas pelo mundo, é um fator de inquietude, de fermento, de recreação. Somente quem pergunta pode obter respostas. Aquele que não inquire estagna-se em sua impossibilidade de constatar-se, de aperfeiçoar sua personalidade, o que vai contra sua potência inicial que tende à consciência de si e à sua perfeição.

Sara López Escalona

À dedicada companheira Claret e às adoráveis filhas Helena e Martha que, em muitos momentos, abriram mão da minha presença, sem entenderem bem o porquê. Por todos esses anos que estamos juntos, compartilhando nossas vidas, nasce, como resultado de um acalentado sonho, este texto que vocês, de alguma forma, ajudaram a tecer.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora **Geysa Silva**, por ter me conduzido de maneira atenciosa e dedicada ao longo desta dissertação, incentivando-me com sua sabedoria e carisma à medida que as dificuldades surgiam.

Sou profundamente grato ao professor **Roberto Alves Monteiro** por sua peculiar competência na coorientação desta pesquisa, revisando minuciosamente os aspectos metodológicos com sugestões valiosas no decorrer da investigação, o que enriqueceu sobremaneira o teor qualitativo desta dissertação.

Ao professor **Luís Edmundo Bouças Coutinho**, que durante o exame de qualificação impressionou-me pelo seu talento em vislumbrar de forma holística o humano, traduzindo em significativas palavras o tácito valor social contido na temática em apreço.

Ao meu sujeito de pesquisa, **Wanda**, que participou com interesse, envolvimento e confiança desta empreitada, revelando-se para mim uma pessoa sensível, amável e, sobretudo, sincera.

À sempre companheira **Claret**, que com seu amor e amizade manteve-se ao meu lado, incentivando-me e colaborando na leitura e digitação dos textos.

Às minhas queridas filhas, **Helena e Martha**, que dão sentido ao que faço, renovando meus objetivos e sonhos.

Ao meu saudoso **pai**, que se encontra na esfera superior, pelos ensinamentos recebidos desde tenra idade.

Aos meus **colegas** de Curso e **professores** do Mestrado que, através de suas contribuições, me estimularam em mais uma etapa na ilimitada jornada da produção do saber.

Aos **amigos** que sempre acreditaram em mim.

SUMÁRIO

1 - AUTOBIOGRAFIA INTELECTUAL.....	01
1 - INQUIETAÇÕES DE UM EDUCADOR IDEALISTA.....	01
1.2 - BUSCANDO UMA NOVA POSTURA PEDAGÓGICA.....	04
2 - OBJETIVO DA PESQUISA.....	06
3 - ESTRUTURA CONCEITUAL E METODOLÓGICA.....	09
3.1 - ADOLESCÊNCIA: UMA FASE ESTIGMATIZADA?	09
3.2 - SEXUALIDADE ADOLESCENTE.....	15
3.3 - EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: LIMITAÇÕES E ALTERNATIVAS.....	26
3.4 - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	33
4 - ACHADOS.....	43
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64

RESUMO

Esta dissertação é uma contribuição, no sentido de acrescentar ou mesmo de favorecer mudanças, na maneira de lidar com a sexualidade adolescente.

Analiso como esta faceta, mormente no âmbito do universo escolar, interfere no processo de construção do conhecimento de uma adolescente. Para tanto me baseio nas suas experiências afetivas, tomando a sexualidade como eixo para a análise. Através de entrevistas não estruturadas e de observações, procedi ao registro analítico-crítico das vivências manifestas e declarações do sujeito pesquisado, tal como voluntariamente ela as relatou durante nossas conversações.

Isto só me foi possível em virtude da opção por uma abordagem qualitativa, possibilitando-me evidenciar o grau de complexidade dos fenômenos cotidianos e suas contradições, bem como o caráter singular e surpreendente das relações interpessoais daquela adolescente, no seu contexto.

Portanto, o escopo deste relatório é oferecer elementos, os quais, espero, possam contribuir para que o professor exerça o papel de facilitador da discussão com e entre seus alunos. Este trabalho oferece, ainda, suporte para que profissionais, no campo da educação, reflitam e se posicionem em relação à sexualidade de estudantes adolescentes.

Concluo, com esta pesquisa, que o melhor amparo diante de uma fase tão mal compreendida, como é o caso da adolescência, principalmente quando diz respeito a aspectos inerentes à sexualidade, é a coordenação harmônica entre pais e professores na sua ação educativa.

ABSTRACT

This dissertation aims at contributing to adding and favoring changes in the ways of dealing with adolescent sexuality.

I analyze how adolescent sexuality, mainly within the school universe, interferes in the process of knowledge construction. My research subject was one adolescent girl. I draw from her affective experiences by using sexuality as an axis for analysis. I conducted non structured interviews and an analytical and critical documentation of her manifested living experiences as she voluntarily reported them during our conversations.

This was only possible by virtue of my option for a qualitative approach, enabling me to put in evidence, within its context, the degree of complexity of day by day phenomena and its contradictions as well as the unique and surprising character of the interpersonal relationships of that adolescent.

Therefore, the scope of this report is to offer elements which, I hope, may contribute to the teacher's role of mediator in the debate with and among students regarding their sexuality. Also, this report offers some basis to professionals, in the field of education, regarding their reflection and positioning about their adolescent student's sexuality.

The report concludes that the best support in such an misunderstood age as is the case of adolescence, primarily when it comes to sexuality, is the harmonic coordination between teachers and parents in their educative action.

1 - AUTOBIOGRAFIA INTELECTUAL

1.1 - INQUIETAÇÕES DE UM EDUCADOR IDEALISTA

A dissertação em apreço decorre da experiência profissional e acadêmica que reuni nos últimos dezenove anos, principalmente atuando como professor de Ciências no ensino fundamental.

O relato que se segue é uma oportunidade de realizar o balanço dos fatos e vivências que nortearam minha trajetória enquanto cidadão e que influenciaram diretamente minha visão de mundo. Indubitavelmente, as leituras que faço de quem me cerca, bem como as leituras que fazem de mim contribuem de forma decisiva para a compreensão do papel que exerço como “pessoa” - no sentido mais humanístico do termo - e, certamente, como educador, enquanto inquiridor de fenômenos. Elementos para compreender-me nesta perspectiva e, assim, indicadores de possíveis impactos em minha Dissertação, é o que apresentarei a seguir.

Aqui, pode-se, ao inverso do vivido, partindo de um ponto de chegada, rever experiências e buscar significações. No meu caso, ao elaborar esta pesquisa, percebo o cruzamento de vários campos teóricos, alguns até de certa forma surpreendentes, ao levar em conta os rumos imprevisíveis de minhas opções profissionais. Isto porque, em nenhum momento da minha infância, poderia imaginar a possibilidade de me ver, algum dia, lidando com situações tão paradoxais como a educação e a deseducação do homem, envolvendo, este segundo aspecto, especificamente, seu lado sombrio, ou seja, seu lado perverso, como apregoam alguns psicanalistas. No entanto, lido com os paradoxos por obrigação profissional pois, além de professor e educador, milito na área policial. É ao meu lado educador que darei precedência ao relatar minha trajetória.

Não posso precisar em que instante aflorou na minha mente o desejo, quase incontrolável, de investigar a natureza, tentando atuar como naturalista incipiente. Creio que tal tentativa se deveu a uma vigorosa busca que vem me servindo como subsídio para transmitir, a quem quer que se interesse, as descobertas que sempre me fascinaram.

Quando criança, costumava observar, por longos períodos, o comportamento dos animais, mormente das aranhas, no trabalho de confecção de suas teias e na captura e aprisionamento dos insetos. Na vã tentativa de se libertarem daquelas ardilosas armadilhas, simetricamente distribuídas pelos ângulos das paredes, moscas, mosquitos, enfim, toda espécie de invertebrado alado, era vítima das “garras” impiedosas dos seus predadores aracnídeos.

A luta pela sobrevivência me encantava. O momento da captura, o debater da presa tentando se livrar, tudo isso causava-me uma estranha sensação de prazer mesclada com excitante ansiedade. Talvez um legado dos ancestrais, adormecido nos meus gens, fazendo-me sentir um pouco aranha, um pouco caçador. Certamente estes acontecimentos freqüentes me motivaram decisivamente na escolha profissional que faria anos mais tarde. Aliado a estes argumentos, percebo que ter um pai como farmacêutico, ex-professor, estudioso e dedicado a seus afazeres, influenciou-me a trilhar os caminhos da ciência. Optei pelo Curso de Ciências Biológicas, uma vez que me identificava com a sua proposta. Porém, pouco tempo depois de ter ingressado na Faculdade, o abismo entre a teoria e a prática revelar-se-ia mais profundo do que eu poderia supor.

Até então, sonhava em ser pesquisador. Todavia percebi que, muitas vezes, a investigação científica, no nosso país, cumpria o medíocre papel de atender aos anseios de uma privilegiada burguesia, comprometida com “o interesse das corporações imperialistas em apropriar-se do crescimento industrial latino-americano e capitalizá-lo em seu benefício”, como nos aponta GALEANO (1979, p.224). Tal percepção me frustrava e constrangia, a ponto de provocar em mim uma boa dose de revolta.

De repente me vi diante da alternativa de ensinar. Confesso que já demonstrava certa vocação para a carreira docente, embora não quisesse admiti-la. No entanto, surgiu a questão crucial: como, o que e a quem ensinar?...

À medida que cursava a faculdade, por forças das circunstâncias, comecei a lecionar. Foi quando percebi que, com raríssimas exceções, a prática pedagógica que eu antes abominava, reproduzia-se com fidelidade no ensino que agora recebia, alienando o estudante. Tal prática, de tendência liberal-tradicional, viciada e contraproducente, nos ensinava a aprender e a nos adaptar aos valores e às normas vigentes numa sociedade pautada na exploração do homem pelo homem, levando os menos favorecidos economicamente à condição de alienados em relação ao fruto de sua própria produção.

Como estudante eu percebia o sentido do conceito de alienação, identificando-me, na minha experiência acadêmica, com a idéia proposta por MARX (1983) aqui parafraseada, de que os próprios atos se convertem, para o homem, em uma força estranha, situada acima dele e contra ele, em vez de ser governada por ele. A experiência de alienação que sentia coadunava-se com o que FROMM (1979, p.124) entende a este respeito: “...um modo de experiência em que a pessoa se sente como um estranho. Poder-se-ia dizer que a pessoa se alienou de si mesma. Não se sente como centro de seu mundo, como criadora de seus próprios atos, tendo sido os seus atos e as conseqüências destes transformados em seus senhores, aos quais obedece e aos quais quiçá até adora.”

O contexto de sala de aula, centralizado na figura do professor que propõe conteúdos e avalia rendimentos, antecipando para o aluno um futuro ambiente de trabalho, validava a estrutura daquela perspectiva injusta de sociedade a que me referi. Em verdade, vivi a experiência de muitos futuros professores, como eu. Não conseguia entender, enquanto aluno, quaisquer aplicações ou implicações daquilo que aprendia com o que iria ensinar ou com o que estava ensinando. Vivi a experiência de ser professor enquanto ainda cursava minha graduação.

As aulas que ministrava no início de minha carreira no ensino fundamental (noturno) constituíam-se num grande desafio, em especial, devido à condição em que os alunos se apresentavam: quase sempre desmotivados, cansados e famintos. Muitos dormiam sobre as carteiras, cumprindo o triste ritual de comparecer, por obrigação, a um local desprovido de qualquer significado para eles.

A escola constituía-se apenas num recinto de alienados, de manipuladores (manipulados), uma vez que a realidade vivida pelos educandos não encontrava eco naquilo que eu tentava transmitir-lhes nas aulas. Compreendi que o objeto que os motivava a “visitar” a escola era a possibilidade de um “encontro”, de uma “paquera descontraída” quando “dava jogo”, como diziam. Esta situação era notória, repetitiva e facilmente perceptível. De lá para cá as coisas não mudaram muito...

Na década de 80 me comportava como um idealista romântico, na contraditória missão de repassar conhecimentos - no sentido bancário questionado por FREIRE (1979) - e, não obstante, transmitir esperança para indivíduos ávidos por muito mais do que isso. Na verdade, necessitavam de todo tipo de amparo, exceto instrução, pelo menos da forma como era dada.

Sentia-me improdutivo e acabei por reconhecer que me tornara vítima e reprodutor do próprio sistema que tanto repudiava.

O período em que me dedico à investigação que suporta esta dissertação corresponde a um rigoroso processo de autocrítica e de repensar a educação. Decido buscar novas idéias, tomar conhecimento de novas propostas, de novas linhas pedagógicas. Posso dizer que reformulei minha postura de educador. Assimilei esse desafio naquela época e ainda o trago comigo. A tarefa é árdua, porém estimulante.

1.2 - BUSCANDO UMA NOVA POSTURA PEDAGÓGICA

Hoje percebo que, a despeito das inúmeras possibilidades de desenvolvimento material e espiritual da sociedade humana, produzidas pela revolução técnico-científica em andamento, a crise daquela época persiste. Daí minha preocupação incidir sobre a constituição dos indivíduos, visando formar cidadãos cômnicos dos seus direitos e deveres.

Embora dividindo a função de professor com a de policial civil, atuando nesta última área como perito criminal, percebo, mais do que nunca, que é gratificante lidar com seres humanos, haja vista a heterogeneidade de pensamentos e a riqueza de expressões, independentemente das instâncias em que estas se dêem.

Venho, ao longo de dezenove anos ininterruptos, trabalhando com adolescentes. Em momentos de crises e de renúncias, mas também, de satisfações e incentivos, sempre procurei renovar minhas esperanças de desenvolver nos educandos habilidades cognitivas, bem como o respeito pelo outro, num clima de confiança e liberdade responsável.

Sentindo a necessidade de sistematizar meus pensamentos e ávido por conhecer novas concepções epistemológicas, optei por fazer um curso de especialização em “Educação para Ciência”. A experiência foi assaz significativa. Ampliei meus conhecimentos, cresci como pessoa e como educador, encontrei subsídios esclarecedores que me forneceram elementos concretos de forma a permitir que eu faça, periodicamente, análises do meu desempenho profissional.

Acrescento às considerações aludidas à maneira como aquele curso foi conduzido: sua filosofia, inovadora e atraente, convidava-nos a participar de reuniões onde avaliávamos o

andamento das atividades, uma vez que éramos cúmplices do processo. Minha experiência como aluno da especialização resgatou o prazer do trabalho pedagógico bem feito. Na realidade, professores e alunos-professores estavam construindo um Curso. Lapidavam-se arestas, introduziam-se novos componentes que acabavam por tornar-se essenciais.

Dinamismo, flexibilidade no planejamento e um esforço de correlacionar as disciplinas, visando a uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano; estas eram marcas registradas daquela Especialização. E a partir deste espírito de renovação dos paradigmas pedagógicos é que despertávamos para uma tomada de consciência dos valores humanos que, amiúde, encontram-se enfraquecidos. Revivê-los, na prática diária e dentro das possibilidades, era dever do qual cada um de nós não podia se furtar, sem o risco de ver prejudicada, irremediavelmente, nossa tarefa de educar.

O compromisso por nós assumido era o de que o homem, antes de qualquer coisa, deve ser sempre a meta. Para tanto, faz-se mister estar atento para que o diálogo se instale nesses encontros de intertextualidades. Esse desafio começou a ser enfrentado na medida em que procurei abrir espaço - em minha prática pedagógica pessoal - para que meus alunos se manifestassem, inclusive sobre os conteúdos que pretendia introduzir. Começava sondando a percepção dos alunos em relação aos assuntos, ou seja, que conceitos espontâneos tinham dos conteúdos a ser desenvolvidos. Procurava, igualmente, captar o contexto sociocultural em que os jovens se encontravam inseridos, partindo de suas histórias, de seus relatos, dos seus anseios e posturas. Com tal procedimento, tive condições de abordar temas e planejar atividades promovendo elos de ligação entre o que eu tinha em mente e os presumidos dos alunos sobre o que eu pretendia. Minha experiência com essa incessante permuta pedagógica foi a de estabelecer uma compreensão prazerosa da Ciência, resultando num interesse crescente não só pela Disciplina, como também, pela Escola.

No mestrado em educação, aprofundi meus conhecimentos sobre o fenômeno educacional, estudando seus aspectos sócio-histórico-filosóficos, com vistas a uma maior compreensão das relações estabelecidas entre a escola e seu contexto. Ampliei minha visão no tocante às questões metodológicas de pesquisa, priorizando os pressupostos e fundamentos da pesquisa qualitativa, bem como suas estratégias.

É com esta vivência e seus significados que me proponho a apresentar esta dissertação de mestrado.

2 - OBJETIVO DA PESQUISA

Esta dissertação apoia-se, além de dar-lhes prosseguimento, em pesquisas já realizadas anteriormente. A primeira, como requisito de conclusão de um Curso de Especialização (CRESTON, 1995), em que tentei verificar como a sexualidade do adolescente interfere na sua disponibilidade para aprender. Concluí, com este estudo, que ela não só interfere, como atua, com freqüência, promovendo, de forma mais eficiente, a aquisição de conhecimentos. Durante o desenrolar desta primeira pesquisa, ficou claro, para mim, que as aulas se tornavam mais agradáveis para os estudantes em decorrência da abordagem de temas desenvolvidos na escola, correlatos à sexualidade adolescente, muitas das vezes, sugeridos pelos próprios alunos.

Verificava, mormente nessas ocasiões, que a disciplina melhorava, o nível de informação e interesse aumentavam, bem como a solidariedade e o respeito mútuos. Meus alunos tornaram-se mais assíduos e a apatia cedeu lugar à participação, que, aos poucos, foi se generalizando, revelando “sujeitos” até então desconhecidos.

A segunda soma-se ao citado trabalho, estabelecendo com ele um *continuum*. Trata-se de pesquisa iniciada em julho de 1997, que acabo de concluir, onde procurei compreender como a sexualidade de uma adolescente - estudante de escola pública municipal - interfere na construção do seu conhecimento, partindo de suas experiências afetivas. Uma pequena parte desta empreitada encontra-se expressada em artigo publicado (CRESTON, 1998) e apresentado na forma de COMUNICAÇÃO no Fórum intitulado “A Investigação Qualitativa em Educação”, ocorrido no mês de junho do ano de 1998.

Esta dissertação explora a parte mais substantiva do banco de dados que acumulei durante esta segunda pesquisa, envolvendo principalmente questões de ordem afetiva contextualizadas na escola, na família e nas relações interpessoais mantidas pelo meu sujeito.

Através de entrevistas não diretivas e da observação participante imergi profundamente, por um longo período de tempo, na vida do meu sujeito, coletando dados a respeito dele, observando seu comportamento na tentativa de compreender como ele interpreta seu cotidiano. Procedendo desta forma creio que minha tarefa em reconhecer o *bias* ficou

facilitada dando-me condições para poder prevenir-me de sua interferência nas conclusões desta pesquisa.

Convicto de que o professor deve exercer o seu papel de mediador, ajustando suas estratégias ao processo de construção de conhecimentos pelos alunos, senti-me motivado a investigar os aspectos afetivos da sexualidade do meu sujeito. Isso porque a experiência tem me mostrado a importância da existência efetiva de um compromisso interativo entre concepções alternativas dos alunos com as concepções científicas dos professores.

Penso que se quisermos entender mais de perto os problemas que a Escola Brasileira enfrenta, é importante investigarmos criteriosamente sua realidade.

Por exemplo, é fundamental compreender como se articula a atenção exagerada à forma expositiva e livresca com que o “comandante” (professor) transmite à sua platéia de subordinados (alunos) os conteúdos; estes, quase sempre prontos, acabados, sob medida. Ou, diria, utilizando-se uma linguagem mais estratégica: como as escolas se valem de uma “pedagogia alopática” onde se combatem os *males educacionais* com cargas pesadas de medidas, portarias, normas - na maior parte das vezes em caráter de urgência - sem se preocuparem com os efeitos colaterais advindos de tais doses. Neste caso a educação clama por mudanças.

Em vista das imperiosas necessidades de reestruturações que requer nosso sistema educacional, urge investir na formação de profissionais que tenham disposição e consciência política para fazer de nossa escola, uma “Nova Escola”, um baluarte de cidadania. Alimento a esperança de que tal possibilidade seja viável.

Parto do pressuposto de que a educação sexual vai ao encontro da formação integral do cidadão, mormente numa fase da vida em que a sexualidade encontra-se permeando as mais diversas manifestações do adolescente. Assim, minha pretensão em tentar compreender como a sexualidade interfere na construção do conhecimento de uma adolescente de uma escola pública municipal, a partir de suas experiências afetivas, é parte da aceitação do desafio de participar de uma prática de LIBERTAÇÃO, para mim e para meus jovens estudantes, com repercussões sociais e históricas. Como afirma GOLDBERG (1988, p.82), “sexo foi, é e sempre será uma *Questão Social*, sem deixar de ser também uma *Questão Individual*”.

Corroborando os argumentos expostos anteriormente, enfatizo a relevância da metodologia qualitativa adotada nesta pesquisa. Chamo a atenção para o fato de que ela

contribui, a meu ver, para uma mudança de paradigma na forma de abordar a educação sexual. Isso porque possibilita compreender a sexualidade nos seus aspectos mais sociais, antropológicos e filosóficos e não, simplesmente, a nível biológico, de concepção empirista, como tem sido trabalhada tradicionalmente na Educação.

Creio, baseado nos contatos e na convivência com o meu sujeito em seu contexto, que tal metodologia permite, igualmente, explorar e resgatar - com maior profundidade - o lado “humano” da sexualidade adolescente, enfocando, também, seus aspectos psicológicos.

Percebi que pesquisar qualitativamente significa provocar uma acentuada mudança na maneira do investigador vislumbrar questões que permeiam o social, muitas das vezes, com reflexo no individual.

Sendo assim, penso que a Escola pode valer-se desta metodologia para (re) fazer leituras mais acuradas e densas da sua realidade, visando implementar inovações curriculares como, por exemplo, os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (**PCN**) que, a propósito, tratam a orientação sexual como um dos seus temas transversais.

Como estudioso da educação, cabe-me não desprezar esta via de acesso, além de estimular uma ampla e enriquecedora participação de todos os profissionais interessados, para que percebam as implicações sociais que um estudo de tal ordem encerra.

Em qualquer lugar, de acordo com cada cultura, a criança e o adolescente assimilam informações e conhecimentos, desenvolvem percepções, atitudes e comportamentos e assumem seus papéis na sociedade. Nesta investigação tentarei “ler” uma adolescente como um “texto vivo”, como proporei mais adiante, procurando compreender, de forma adequada, a teia de significados em que se articula.

3 - ESTRUTURA CONCEITUAL E METODOLÓGICA

3.1 – ADOLESCÊNCIA: UMA FASE ESTIGMATIZADA?

Consoante ALBERTI (1996), inúmeros estudos na área da sociologia, da arqueologia do saber e da história tentaram dar conta do fenômeno do aparecimento do termo adolescência, nascido, tal como o senso comum o entende hoje, no final do século XVIII e início do século XIX. Esses estudos colocaram em evidência a necessidade que a sociedade tinha em designar uma certa categoria etária, a fim de integrá-la na sociedade global, para exercer sobre esse novo conjunto uma disciplina mais vigilante.

Na psicanálise o termo adolescência teria sido introduzido por JONES (1923), que define a adolescência como um período construído sobre o modelo dos estágios da primeira infância e cujo final feliz é marcado pelo estabelecimento de uma harmonia definitiva advinda da fusão dos diferentes objetivos pulsionais, em direção à genitalização.

Atualmente a adolescência é reconhecida pelo senso comum como um período de grandes transformações e descobertas. Ela inicia-se na puberdade, que se caracteriza por mudanças biológicas no indivíduo, tornando-o apto à procriação.

A puberdade, portanto, é uma etapa fisiológica caracterizada pela aparição das primeiras menstruações da jovem e das primeiras emissões espermáticas do rapaz, além de outras características ditas sexuais secundárias, tais como o crescimento acelerado do corpo, surgimento dos pêlos, das mamas, alterações na genitália, etc. O conjunto dessas características colocam em evidência a aptidão dos jovens a assumir a reprodução da espécie. A época em que essas mudanças começam, assim como a ordem em que ocorrem e o tempo que levam para concluir o desenvolvimento completo, varia para cada sexo e de pessoa para pessoa. Conforme pontua SPITZ:

Na maioria das pessoas, há um desejo de se tornar adulto, o que é normal e salutar. Mas essas transformações físicas são acompanhadas de transformações psicológicas importantes: toda a visão que a pessoa tem de si mesma, dos amigos e do mundo exterior se altera. Um campo de incertezas apresenta-se permanentemente ao adolescente e quase sempre toma a forma de mais um obstáculo a ser transposto (1997, p.27).

FREUD (1997) compreende, sob o termo puberdade, tanto as transformações corporais quanto as transformações psíquicas que as acompanham. O período pubertário é para ele um abrir de túnel pelos dois lados. Essa abertura implica numa preparação do sujeito e do organismo para o ato sexual que corresponde a ereção do membro masculino nos rapazes, e a umidificação da vagina nas moças. Para alcançar esta condição é necessário que o aparelho biológico possa receber três tipos de excitação:

- do mundo externo, através da excitação das zonas erógenas;
- do mundo orgânico interno;
- e da “vida psíquica”.

É a inclusão dessa terceira “excitação” que nos mostra o quanto Freud visava, na puberdade, o “psíquico”. A vida psíquica será o terceiro tipo de excitação que Freud tomará em consideração no seu “Ensaio sobre a sexualidade”, a propósito da puberdade.

Assim, quando a puberdade chega, traz consigo as fantasias que têm inicialmente como cena a própria família, mas, à medida que a puberdade progride, o enquadramento familiar vai dando lugar a outras relações do sujeito com o mundo ambiente. Neste sentido escreve FREUD:

Contemporaneamente à subjugação e ao repúdio dessas fantasias claramente incestuosas consuma-se uma das realizações psíquicas mais significativas, porém também mais dolorosas, do período da puberdade: o desligamento da autoridade dos pais, unicamente através do qual se cria a oposição, tão importante para o progresso da cultura, entre a nova e a velha gerações (1997, pp.103-104).

Portanto, a adolescência é um fenômeno psíquico e social, que se estende, em nossa civilização ocidental, através de um período de nove a dez anos, e às vezes mais. Poderia ser definida como uma etapa que conduz todo o indivíduo da maturação da puberdade à sua inserção social e profissional na sociedade. Essa relatividade temporal pode ser facilmente constatada em situações em que crianças de 10 anos podem ser adultas, sob pressão, e muitas pessoas de 30 anos podem ser crianças ou adolescentes ainda, porque elas não escolheram, não se definiram, ainda estão fermentando. Por isso, talvez, seja mais interessante abordar a adolescência como fenômeno social.

A propósito, o que por vezes me faz refletir, é essa mitologia de que os indivíduos passam por fases e que essas fases são naturais, compreendendo divisões tais como: a criança, o adolescente, o adulto e o velho. Sou favorável à idéia de que essas fases não são naturais, mas sociais. Muita gente, porém, insiste em tratar o adolescente como se ele fosse uma potência relativa a uma fase de desenvolvimento. E quando se fala em fase de desenvolvimento, logo se fala em algo natural. E se tem em mente que o natural não pode ser mudado, pois é natural.

Por outro lado, como diz Charles Zygel, citado por ALBERTI (1996, p.21), “a adolescência tem uma dimensão fenomenológica, e nisso, não responde a nenhuma definição, não faz senão colocar problemas”.

O argumento que consiste em situar o início da adolescência como o momento da maturação sexual fisiológica fundamenta-se no desencadeamento de toda uma transformação pulsional.

Na linha psicanalítica, representada por Freud e seus seguidores, admite-se de forma geral que haveria uma sexualidade pré-genital na infância e que a adolescência introduz a sexualidade genital. Porém HAIM (1971) vai mais longe, uma vez que na sua ótica o adolescente tem seu próprio corpo não sabendo dele se servir. Tal condição deixa-o angustiado e receoso de cometer faltas para com o proibido, mostrando a importância básica do complexo de castração nessa fase. Sendo assim, é imprescindível que o adolescente redescubra seu corpo o qual se tornou um desconhecido para ele, em decorrência de novas sensações a nível genital, como também em função de modificações do sistema ósteo-articular. As novas dimensões de seu envelope corporal provoca no adolescente um sentimento de desconhecido dos dados corporais genitais em relação aos pré-genitais.

Mas a adolescência é uma etapa do desenvolvimento das pessoas que atualmente existe por causa da maneira como nós vivemos. Cabe talvez intuir sobre que estrutura se baseia esse fenômeno da adolescência.

Na medida em que o adolescente busca uma identidade própria, revezando momentos de maturidade e convicção com momentos de infantilidade e incerteza, ficam evidentes os estados de ambivalência e instabilidade típicos do comportamento nesta fase. “Estas flutuações seriam anormais em qualquer época da vida, mas são normais na adolescência.” (SUPLICY, 1993, p.57).

Diante da assertiva acima, as dificuldades que o adolescente encontra no caminho para ser adulto não levam necessariamente a comportamentos anormais ou alarmantes, como parece ser idéia corrente. O comportamento do adolescente resulta do relacionamento que ele tem com a família, da educação que ele recebe, do ambiente e das condições econômicas em que ele vive, da religião, enfim, de tudo o que compõe a sua história de vida.

Na verdade, essas influências não atingem apenas o adolescente: elas se estendem à família, à turma de amigos, aos alunos da escola, à sociedade, constituindo-se num retículo intercambiável norteado por padrões de comportamento, crenças, valores espirituais e materiais, ou seja, pela cultura. E cada sociedade tem a sua. Ela muda com o tempo, vai se transformando com as produções científicas, com as inovações tecnológicas, com novas formas de pensar e agir.

Mas, o que faz, afinal, esse tal adolescente ?

Neste período de fermentação, de escolha, não se cobra do adolescente maiores compromissos. Ele ainda não casou, ainda não tem filhos, não se comprometeu com uma profissão, não é completamente responsável pelo estilo de vida que tem, nem despende esforços para manter aquele estilo. Ele ainda pode mudar sua maneira de viver. Ele ainda está elaborando valores...

Se formos analisar as imagens do adolescente elaboradas pelos adultos (e, em consequência, as expectativas apresentadas aos jovens), encontramos os traços mais variados e mais contraditórios.

O adolescente é, por vezes, pintado em cores sombrias, como alguém que fatalmente se meterá em complicações. Outras vezes, mesmo nos nossos dias, é descrito como jovem ingênuo, estranho ao mundo corrupto dos adultos. Às vezes é um indivíduo perigoso, capaz de subverter o equilíbrio alcançado pelos adultos; outras, é um ser frágil, dependente, carecendo de ajuda e encorajamento. E mais: tanto aparece como indivíduo sexualmente pujante, a ser mantido à rédea curta, como acanhado, inexperiente, um tímido a quem é necessário levar, aos poucos, o conhecimento do amor. Não raro na imaginação dos adultos, rapidamente ele se transforma num desajustado, um marginal em revolta contra tudo e todos e uma pessoa difícil que perturba a harmonia da família com provocações cotidianas. É, ao mesmo tempo, aquele que quando se separa da família deixa saudades e vazio atrás de si, e um competidor, ainda assim, objeto de orgulho, muitas vezes exibido pelos pais.

Penso serem estas algumas das caracterizações correntes do adolescente, frases feitas e estereótipos alimentados pelos meios de comunicação e pela publicidade em doses maciças e lugares-comuns que desorientam o adulto e deixam-no sem saber que atitude assumir perante essa criatura misteriosa e multifacetada.

Uma vez que o adolescente encontra-se num estágio de busca de sua própria identidade, ele o faz espelhando-se nos pais, amigos, ídolos... Sem dúvida, nesta ânsia de encontrar seu caminho ele sente-se perdido, confuso e assustado ante às possibilidades que se projetam à sua frente.

Compartilho com o autor abaixo o questionamento que se segue, em que o mesmo analisa esta etapa de nossas vidas de forma até certo ponto, eu diria, poética:

A literatura refere-se a esse tempo como sendo de crise. Questiono esse ópio literário. Será mesmo de crise o sentimento do jovem frente a seu tempo ou ele se sente em explosão de vida, em descoberta? Se a infância é o poço do ser, a adolescência é como a água que brota desse poço. A água que jorra com intensidade. O adolescente é impelido a viver uma pluralidade de experiências que não temos o direito de patologizar. São condutas de busca que marcam descobertas e afirmações (CARIDADE, 1997, p.48).

BRACONNIER (1985), por exemplo, que escreve sobre adolescentes, indaga se existe sempre crise de adolescência ou se a crise significa alguma patologia. A essa questão ele responde que “a crise de adolescência é uma tautologia, na medida em que se, para uns, o termo crise já compreende, por si só, uma maturação, para outros, a crise se define como perturbação momentânea dos mecanismos de regulação”. Logo, para o aludido autor, é o que ocorre efetivamente na adolescência. Daí concluo que a crise da adolescência não é patológica.

Acontece, no entanto, que a adolescência é vivida como uma espécie de doença da qual só se espera que passe depressa. Poucos se lembram de entrar em contato com o adolescente, de vê-lo tal como é, aqui e agora, com suas necessidades normalíssimas, numa relação sem dimensões dramáticas.

Muitos se esquecem, também, que as dificuldades da adolescência não são de hoje: cada geração busca ser diferente e oposta à que a antecedeu, na tentativa de encontrar a

própria estrada, assim como cada geração pode socorrer-se da tradição enquanto a mudança era mínima em relação aos tempos precedentes.

Hoje, a diferença tornou-se bem mais visível, devido à aceleração das mudanças tecnológicas e sociais; a diferença (“o fosso”) entre as gerações é tangível, a tensão torna-se mais forte e os jovens têm de enfrentar uma situação radicalmente diferente daquela que seus pais enfrentaram no seu tempo. Isso explica a escassez de diretrizes e modelos que possam propor-se como seguros e adequados aos nossos dias.

Atualmente, os jovens põem tudo em discussão pela necessidade normal e saudável de conseguir respostas pessoais às suas interrogações, pela exigência tão velha quanto o mundo de se libertarem dos adultos para desenvolver sua autonomia, e sentem violentamente a desorientação geral.

Essa tentativa de libertação passa por uma espécie de crise de autoridade e de identidade experimentada pelos adolescentes em que os valores éticos e morais são questionados e comumente desprezados por aqueles. CARVAJAL (1998, p.120) respalda tal assertiva apontando que “embora a crise central da metamorfose da adolescência seja a crise de identidade, observamos em paralelo e inter-relacionada com a primeira uma crise de autoridade”. Sobre esta última espécie de crise prossegue o autor argumentando que ela é o “braço armado” da crise central sendo “a mais ostensiva e incômoda para os adultos que convivem com o adolescente e consiste numa atitude de oposição, de rebeldia e de confronto, às vezes dramático, com tudo o que implique autoridade”.

O prolongamento da idade escolar, com a acrescida dependência econômica da família, e as transformações contínuas no campo do trabalho, que já não garantem uma colocação profissional segura ao recém-universitário, tornam a adolescência uma idade cheia de conflitos, acentuados sobretudo no caso do estudante. Por outro lado, a inserção prematura no campo de trabalho, evidenciada geralmente nas classes sociais menos abastadas, atua como incremento que contribui para avolumar os citados conflitos do jovem educando. Decorre daí o baixo rendimento do estudante, culminando com uma acentuada evasão escolar, um dos grandes problemas enfrentados na atualidade pelas escolas públicas.

Apesar de tudo isso, o adolescente não é um personagem a rezear ou por quem rezear. Para enfrentar com serenidade a adolescência, importa conhecer mais profundamente as mudanças que se operam nesta fase do desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e emotivo.

Assim, tornar-se-á possível viver (e ajudar a viver) esta idade tão discutida, mas que, de qualquer modo, é o limiar da idade adulta e que por isso sempre apresenta uma carga altamente positiva e estimulante.

A estrutura conceitual que proponho requer um detalhamento de aspectos da sexualidade adolescente de que trato a seguir.

3.2 – SEXUALIDADE ADOLESCENTE

Conforme já expressei em outro trabalho (CRESTON, 1998), o desenvolvimento da sexualidade inicia-se na infância, quando a criança toma contato com o ambiente que a rodeia, através da alimentação, do carinho da mãe, das sensações de prazer e desprazer, enfim, das experiências basicamente táteis.

No que concerne ao desenvolvimento da sexualidade infantil FREUD (1997) adverte que faz parte da opinião popular sobre a pulsão (instinto) sexual que ela só desperta no período da vida descrito como puberdade, estando ausente na infância. No entanto, este psicanalista assegura que tal pensamento não é apenas um mero erro, mas um “*equivoco de graves conseqüências*”, pois é principalmente a esta idéia que debitamos nossa atual ignorância sobre as condições fundamentais da vida sexual.

O bebê não tem uma percepção totalizada de seu corpo. No sentir e no ser sentido, ele vai se despertando para o sensual. Este despertar implica novas descobertas acerca de seu próprio corpo (forma, textura, gosto, sonoridade, etc.) e do corpo de sua mãe ou daquela (e) que dele cuida.

Ao longo do desenvolvimento da criança, algumas áreas do corpo lhe darão um tipo especial de prazer, algo próximo do que nós adultos conhecemos como prazer sexual. Da percepção mais integral do corpo nasce uma pergunta: **quem é esse corpo ?** Com essa pergunta cria-se aos poucos a noção do **eu**. Será através da procura de satisfação por parte da criança e das manipulações a que está sujeita (carícias, banho, troca de roupa) que ela, passando pelas áreas de prazer mais relacionadas à digestão e à excreção (prazer oral e anal), descobrirá seus órgãos genitais. A partir daí buscará prazer na manipulação destes.

Prossegue FREUD na sua análise sobre a organização pré-genital, cuja importância nos faz ver:

Chamaremos *pré-genitais* às organizações da vida sexual em que as zonas genitais ainda não assumiram seu papel preponderante... A primeira dessas organizações sexuais pré-genitais é a *oral*, ou, se preferirmos, *canibalesca*. Nela, a atividade sexual ainda não se separou da nutrição, nem tampouco se diferenciaram correntes opostas em seu interior... Uma segunda fase pré-genital é a da organização *sádico-anal*. Nela, a divisão em opostos que perpassa a vida sexual já se constituiu, mas eles ainda não podem ser chamados de *masculino* e *feminino*, e sim *ativo* e *passivo*. A atividade é produzida pela pulsão de dominação através da musculatura do corpo, e como órgão do alvo sexual passivo o que se faz valer é, antes de mais nada, a mucosa erógena do intestino (1997, pp.75-76).

A criança só estará , no entanto, apta, em termos físicos e psíquicos, para a realização plena de sua sexualidade genital, após a puberdade, quando também a livre escolha de um parceiro lhe será possível.

É na adolescência que a descoberta da sexualidade assume sua maior pujança, despertando no jovem grande interesse. Nesta etapa da vida, além de teoria, os jovens querem saber sobre questões práticas, coisas que começam a fazer parte do seu dia-a-dia. Anseiam por informações precisas a respeito de namoro, masturbação, relacionamento sexual, gravidez, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis, e outras. Basicamente, buscam esclarecer dúvidas geralmente respondidas de forma confusa e incompleta, o que dá margem a todo tipo de preconceitos e idéias errôneas sobre sexo.

O adolescente descobre que é bom democratizar a emoção e trocá-la com alguém. Ele ensaia parcerias descobrindo a diferença do outro nas relações, o que suscita prazer e perplexidade. É em meio à paixão, dor e espanto que o adolescente vai tateando sua descoberta amorosa-sexual. BARTHES (1998, p.96-97) ao referir-se às descobertas inerentes aos adolescentes, apropriadamente expressa-se com a metáfora: “vasculho o corpo do outro, como se quisesse ver o que tem dentro, como se a causa mecânica do meu desejo estivesse no corpo adverso (me pareço com esses garotos que desmontam um despertador para saber o que é o tempo)”.

Muitos adultos temem falar sobre sexualidade com os jovens por imaginarem que trazer o assunto à tona poderia despertar precocemente seu interesse. Ledo engano acreditar que o

que não é expresso em palavras claras e objetivas deixa de ter existência na cabeça das pessoas.

É impossível falarmos sobre sexualidade sem levar em conta outras características humanas, independentemente do contexto onde ela se expressa e se insere. Fantasia, personalidade, ideologia e valores morais permeiam tal discussão. Além disso, o ambiente e o momento no qual vivemos também determinam e são determinados pela sexualidade. Daí sua conotação biopsico-sociocultural.

Ao tomar contato com a obra de FOUCAULT (1994) “História da Sexualidade” constatei que este autor infere que a invenção da sexualidade foi parte de alguns processos distintos envolvidos na formação e consolidação das instituições sociais modernas. Os Estados modernos e as organizações modernas dependem do controle meticuloso das populações através do tempo e do espaço. Tal controle foi gerado pelo desenvolvimento de uma “*anátomo-política do corpo humano*” - tecnologias do controle corporal que visam ao ajuste, mas também à otimização, das aptidões do corpo. A “*anátomo-política*” é, por sua vez, uma questão central no reino do biopoder mais amplamente estabelecido.

Diante da complexidade da cultura e dos códigos sociais que nos rodeiam, pensar em sexualidade natural parece algo distante da realidade. Lamentavelmente ou não, o que serve para os “bichinhos” não serve para nós ou nossas crianças e adolescentes. Embora consistentes com a idéia de sexo natural, no sentido descrito acima, expressões como: **liberou geral, não à repressão sexual, transar sexo numa boa** são usualmente proferidas por adolescentes. Elas parecem contribuir menos para facilitar as coisas do que para alimentar angústia frente à defasagem entre o que somos e sentimos e aquilo que deveríamos ser e sentir. Tais expressões se estabeleceram em oposição a uma visão que impunha à sexualidade humana severas restrições.

Vejamos o que nos aponta GIDDENS em sua análise sobre a contemporaneidade da sexualidade:

Hoje em dia a “sexualidade” tem sido descoberta, revelada e propícia ao desenvolvimento de estilos de vida bastante variados. É algo que cada um de nós “tem”, ou cultiva, não mais uma condição natural que um indivíduo aceita como um estado de coisas preestabelecida. De algum modo, que tem de ser investigado, a sexualidade funciona como um aspecto maleável do *eu*, um ponto de conexão primário entre o corpo, a auto-identidade e as normas sociais (1993, p.25).

Interessante notar que o sexo é tão antigo quanto a existência dos seres humanos e, no entanto, continua causando polêmica e constrangimento para tantas pessoas. Um fato histórico pode ilustrar isto. É sabido que até o início do século XX a masturbação era prática condenada pela Igreja e inclusive por muitos médicos. Alegavam ser um ato que poderia causar impotência nos homens, frigidez nas mulheres, problemas orgânicos como câncer e outros quadros ameaçadores. Ao longo do tempo, foi provado que não havia base científica que confirmasse tais conjecturas mas, apesar disso, ainda hoje alguns jovens vivenciam este momento de intimidade num clima de culpa e conflito.

A sexualidade infantil era rotulada como algo anormal e sofria constantes ameaças tais como as simbolicamente contidas em ditos do tipo: **“criança que se masturba, a mão cai”**. A esta negação de sexualidade enquanto prática, poderíamos chamar de educação sexual repressiva. Oportuno se torna intuir sobre os escritos de FOUCAULT (1994), onde ele categoriza as maneiras de conceber a sexualidade, no Ocidente e no Oriente, partindo de formas discursivas e práticas diferenciadas. Para este autor o Ocidente desenvolveu a *scientia sexualis*, entendida como discurso confessional, expressivo, colonizado, incitado, forma de controle e delimitação do permitido, esquadrinhado. NUNES comenta brilhantemente o pensamento de Foucault:

A *scientia sexualis*, em continuidade com o esquadrinhamento do imaginário e do discurso sobre sexualidade vivido na Idade Média, ampliou-se com as rupturas da modernidade e sua implantação em todos os campos da ação humana. A forma de apresentar a sexualidade como incitação ao discurso é medida repressiva e controladora, delineada pelo crivo da lógica, da racionalidade e do poder (1997, pp.24-25).

Prossegue Nunes em seu comentário sobre a *scientia sexualis* que, enquanto mecanismo de interdição adotado pela sociedade moderna para disciplinar os corpos e os discursos, estabelece a regra do permitido e do ilícito, do oculto e do perverso, do proibido e do oficializado. Portanto, Foucault ao questionar a proliferação dos discursos, apresentando a *scientia sexualis* como uma forma cabal de dominação, supera a compreensão própria do senso comum de que a modernidade provocara uma mudança positiva na compreensão da

sexualidade ao retirá-la do intimismo confessional medieval. Assim, Nunes depreende que a *scientia sexualis* é comandada e fundamentada pela lógica da dominação e do controle, da descompressão verbal para legitimar e institucionalizar o poder sobre as práticas.

Atualmente, vemos em substituição à educação repressiva, mencionada anteriormente, um certo **império do tudo deve ser permitido**, uma educação ajustada aos novos tempos e novas idéias. Ver os adultos em sua nudez, masturbar-se, ter qualquer tipo de contato corporal com outras crianças ou adultos e quase sempre falar muito sobre sexo, parecem ser alguns dos imperativos da nova educação sexual que vem se instalando sobretudo entre a classe média urbana, possuidora de maior poder aquisitivo e intelectual.

Todavia, a despeito de tais comportamentos serem muitas vezes adotados, eles ainda causam certo incômodo em muitos pais e educadores que se sentem temerosos com relação aos resultados dessa educação sexual liberalizante. Logo, entre a repressão e permissividade fica a dúvida com relação a como educar, o que permitir, o que limitar ou proibir.

A masturbação é buscada pela sensação de conforto e prazer que provoca ao se manipular os próprios genitais. Quando acontece de forma saudável prepara o indivíduo para uma vida sexual posterior satisfatória: se hoje é possível dar prazer a si mesmo, amanhã será possível dar e receber prazer na relação com o outro. Porém, alguma complicação pode ocorrer quando a masturbação é utilizada para substituir (impedir) a busca de contato afetivo-sexual com um parceiro, a exemplo do que acontece no namoro. O casal precisa cuidar para que o relacionamento seja satisfatório para os dois lados em geral, não só no que se refere à atividade sexual. “Os adultos que tiveram inibidas, mesmo parcialmente, as atividades masturbatórias têm maior propensão a disfunções sexuais”. (RIBEIRO, 1993, p.104)

Outra fonte de ansiedade e conflitos para o adolescente é o namoro. Quem nunca namorou pode imaginar que estar a dois é muito complicado, pode achar que abrir mão de alguns planos individuais em prol do casal dá muito trabalho e não compensa. Os que assim pensam costumam evitar relações mais íntimas e duradouras, justificando ser mais confortável viverem desacompanhados. Neste ponto, pode-se fazer uma comparação. Da mesma forma que a masturbação é um ato individual (não precisa de um parceiro para acontecer), os que se mantêm sozinhos desenvolvem uma espécie de “pensamento masturbatório”, acreditando poder viver única e exclusivamente para si mesmos. Assim, perdem a oportunidade de estar com o outro e a chance de administrar as diferenças e situações que vão surgindo durante o

namoro, culminando com o desejo sexual e a inevitável comunhão dos corpos. Para FROMM (1958, p.59) tal desejo “é uma manifestação da necessidade de amor e união.”

Portanto, o namoro é a oportunidade que um dá ao outro de conhecer a si e ao companheiro, através de um relacionamento afetivo. Logo, o namoro implica na aproximação e na ligação entre duas pessoas que se sentem atraídas física e emocionalmente, onde ambas experimentarão e desenvolverão a habilidade de amar e ser amado.

Acontece, porém, que os adolescentes pensam que estão amando se estiverem vivendo uma relação de dependência e de domínio de um sobre o outro. Acreditando que nada é mais fácil do que amar, acham que seu insucesso em encontrar felicidade no amor é apenas uma questão de falta de sorte para descobrir o parceiro certo. É apenas uma questão de tempo.

Concordo, todavia, plenamente com Fromm quando, ao aludir a esse modo de pensar confuso e cerebrino, típico dos adolescentes, esclarece que o amor é um sentimento muito específico, e, apesar de todo ser humano ter certa capacidade de amar, sua realização é uma das mais árduas conquistas. A esse respeito:

O amor autêntico tem suas raízes na produtividade e pode chamar-se, apropriadamente, “**amor produtivo**”. Sua essência é a mesma, quer se trate de amor materno pelo filho, quer do nosso amor pelos semelhantes, quer do amor erótico entre dois indivíduos... Embora os objetos de amor difiram e, conseqüentemente, a intensidade e qualidade do próprio amor, certos elementos básicos podem ser considerados característicos de todas as formas de amor produtivo. São eles desvelo, responsabilidade, respeito e conhecimento (FROMM, 1980, p.90).

Além da dúvida do próprio adolescente quanto a experimentar a relação com o outro, o ambiente social geralmente protela a experiência sexual, vetando-a na adolescência. Uma das principais justificativas baseia-se no fato de que o relacionamento não deve ocorrer entre solteiros uma vez que, pelo menos do ponto de vista religioso, a atividade sexual objetiva a reprodução da espécie humana. E o prazer, como fica? Parece que é com isto que a sociedade não sabe lidar e, por isso, fica fácil compreender porque a sexualidade é inibida.

Outros alegam que os adolescentes ainda não têm maturidade física e psicológica para exercer sua sexualidade, o que em certa medida é verdadeiro, negando que a curiosidade e o desejo emergem dos jovens, são naturais em quem está crescendo e se preparando para a vida adulta.

Nas adolescentes, as dúvidas e os conflitos são freqüentes no tocante à virgindade. Embora a sociedade já esteja superando esta questão, continuam a existir muitas dúvidas quanto à primeira relação sexual. O argumento de COSTA (1997) é que a manutenção da virgindade até o casamento tende a ser valorizada e cobrada nas pequenas comunidades, onde o papel da mulher ainda é de inteira submissão ao homem. No entanto, esta situação não se coaduna com a verdadeira realidade do nosso país. Profissionais de áreas de saúde têm manifestado em congressos médicos seus resultados de pesquisa, revelando que uma ínfima parcela da população feminina brasileira preserva a virgindade até o casamento, independentemente de preceitos morais e religiosos.

As garotas ficam apreensivas diante da dor e sangramento característicos quando se perde a virgindade, bem como quanto à possibilidade de uma gravidez indesejada e de serem abandonadas pelo namorado após o relacionamento sexual haver se concretizado. Não obstante, a adolescente sente-se mal se ainda não transou, como as amigas, e questiona-se por que não é como elas, por que não corresponder ao padrão das demais.

Em sua obra “Sexo sem vergonha”, FUCS (1998, p.53) comenta esta condição conflituosa por que passam as adolescentes em particular, uma vez que elas tendem a incorporar o comportamento do grupo para se sentirem aceitas: “A menina supera o medo de uma gravidez inesperada, de adquirir o estigma de ser ‘uma garota fácil’ ou de não agradar ao parceiro, para se tornar uma garota moderninha, igual às outras”.

É importante salientar que existem outros motivos que influenciam o comportamento das adolescentes que acabei de descrever. A mídia generaliza a imagem de sexo passando a idéia de que as práticas sexuais ocorrem indiscriminadamente, envolvendo todos, sem exceção. Ainda é do nosso conhecimento que, se a garota não se sente amparada pelos pais emocional e financeiramente ou se há conflito familiar e ela não recebe atenção e carinho, provavelmente fará sexo mais cedo do que aquela que não se encontra nessa situação.

Com relação aos rapazes, existe uma preocupação básica com o julgamento da moça e dos colegas quanto à sua condição de virgindade. Esse padrão ainda é uma tônica: “Se eu não transar, ela vai me julgar um frouxo e eu não digo de jeito nenhum a meus amigos que fugi da raia ou que não consegui.” (Id.ibid., p.54).

Ocorrendo a transa, o adolescente preocupa-se apenas com as complicações que dela podem resultar, como ser forçado a se casar ou contrair alguma doença venérea. Nestes casos,

os rapazes atribuem todo o dever da prevenção às garotas, negando assim sua parcela de responsabilidade no ato sexual do qual é participante.

Neste panorama conturbado, são os adolescentes os que seguem mal orientados quanto às questões de grande emergência, tais como os verdadeiros riscos: de uma gravidez indesejada, de doenças sexualmente transmissíveis e de estarem ultrapassando os próprios limites. Cria-se um clima de tal forma misterioso em torno do sexo e da sexualidade como um todo, que a coisa assume um tamanho maior do que realmente tem. Pudessem os jovens se entregar ao próprio desejo e ao prazer das descobertas, o que não significa falta de consciência e responsabilidade pelo que fazem, e sexo seria então algo bem mais simples. Porém, o que se vê são adolescentes “metendo os pés pelas mãos” e, aí sim, passando por vivências desastrosas, que poderiam ser evitadas mediante boa informação.

Quem ainda não teve sua primeira experiência sexual sabe quanta coisa passa na cabeça - medo, vontade, curiosidade e infinitas dúvidas. Como é difícil se posicionar, decidir se já está na hora de dar esse passo tão importante!

Às vezes o medo de ter um contato mais íntimo é tão intenso que nem deixa aparecer a ansiedade gostosa e o prazer que acompanham as primeiras descobertas - do pegar na mão e dar um beijo, à “transa” sexual completa.

Consoante RIBEIRO (1993, p.106): “O primeiro coito é cercado de muitas expectativas por parte do adolescente, expectativas sociais e cognitivas, além de ansiedades quanto ao desempenho de algo que nunca realizou. É muito difícil para qualquer pessoa perceber se está ou não preparada para algo que ainda não fez. É impossível! A experiência ainda não ocorreu!”

O que se pode dizer rapidamente numa frase como esta (do pegar na mão ... à “transa” sexual completa), na verdade é um processo longo, onde o jovem vai se conhecendo, experimentando novas sensações: um frio na barriga, o disparo do coração, ondas de calor, arrepios, umidade, intumescência, etc.

O medo também se manifesta em pré-ocupação em não falhar na hora “H”, em não “dar bandeira” de que não se tem muita (ou nenhuma) experiência na cama. Quando isso acontece, a probabilidade maior é de que o momento deixe de ser gostoso e curtido a dois: vira uma luta por controlar a excitação e o prazer, coisas que com naturalidade acontecem quando não se tenta comandar o desejo racionalmente com a cabeça. Aí já não se sabe se o parceiro

está gostando ou vai se decepcionar, se é possível sentir sensações gostosas ou se o clima vai esfriar de vez.

O autor mencionado acima considera que a primeira relação do adolescente pode ter um final feliz, desde que os parceiros vivenciem a experiência sexual como “*forma de integração à vida*”, como “*descoberta dos seus próprios potenciais sexuais e sensoriais*”. Através do diálogo e das informações obtidas, o adolescente pode superar tranquilamente os conflitos que por ventura existirem. Estando informado, o adolescente escolherá o momento adequado para si mesmo e não agirá de forma leviana e inconseqüente, movido simplesmente pela ânsia de matar a curiosidade.

No tocante à identidade de gênero e o objeto do desejo sexual é comum entre adolescentes o estresse psicológico e emocional ao se perceberem da possibilidade de desejarem o mesmo sexo. No entanto, na Grécia antiga o adolescente iniciava sua vida sexual com seu mestre ou preceptor, como forma de elevada expressão de amor. Assim, percebo que historicamente, em relação à homossexualidade, as sociedades reagem de maneiras diversas, dependendo do nível de conhecimento, da época e do lugar em que se vive.

O medo da homossexualidade, já aprendido culturalmente, faz com que os adolescentes possam duvidar de suas próprias identidades de gênero. Compartilho com o argumento de COSTA (1997, p.20) de que tal medo está “proporcionalmente relacionado a uma exigência machista intensa do pai, ou existe naqueles adolescentes que exibem características menos agressivas e mais dóceis, mas preocupados por não corresponderem às expectativas que se têm da ‘sexualidade masculina’, associada à coragem ou à obrigatoriedade de ser mais macho, vencedor.” O mesmo ocorre em relação ao modelo feminino, quando se espera delicadeza: as mais dedicadas aos esportes violentos, por exemplo, podem sofrer pressão do grupo social.

Para MATARAZZO & MANZIN (1988, p.67) tal temor existe “porque o jovem não tem claros os seus sentimentos com relação aos outros. Para ele as emoções parecem misturadas; não há distinção entre amizade, desejo, paixão, amor, admiração, sedução etc.”

SUPLICY (1993) admite que o indivíduo desenvolve dois esquemas de identidade sexual no cérebro. Um é o esquema de identidade de si mesmo e o outro é o do sexo oposto. Logo, a identidade sexual é a percepção de ser homem ou mulher que cada indivíduo tem a seu respeito. Prossegue a mesma autora na sua análise, apontando que durante a adolescência é comum a ocorrência de experiências homossexuais, sendo considerados comportamentos

transitórios da infância para a vida adulta heterossexual. Equivalem a treinos e experiências de comportamentos sexuais. São úteis para o desenvolvimento da autopercepção sensório-sexual e para o controle das sensações e reações sexuais. Obviamente, podem também ocorrer com pessoas de sexo diferente.

Parto do princípio de que cabe ao adolescente, no seu processo de busca e descoberta, optar por uma sexualidade que o contemple como ser, independente dos preconceitos culturais. Concordo plenamente com VASCONCELOS (1985, p.47) quando, no desfecho do seu texto sobre homossexualidade, ela dá o seguinte parecer: “Uma relação sexual une duas pessoas e não dois órgãos genitais; nesse caso ela pode ser realizada tanto entre pessoas de sexo diferente quanto entre pessoas do mesmo sexo, com a condição de que se vejam e se reconheçam como iguais em direito e em dignidade humanos”.

O medo de engravidar ou de ser descoberto pelos pais também são questões que impedem os jovens de se “soltarem” na busca de novas experiências, na medida em que temem deixar transparecer aos olhos dos outros o desejo e o interesse sexual.

Como podem assumir estas coisas se ainda não estão bem estabelecidas para os próprios adolescentes? Eles também se assustam com a própria sexualidade, não são apenas os adultos que se esquivam diante do assunto. Conciliar tantas vivências novas, sensações, sentimentos e pensamentos exige esforço e trabalho por parte dos adolescentes.

Parece que a saída é ser honesto consigo mesmo, ou seja, poder estar atento aos próprios sentimentos, avaliar os prós e os contras, seja lá o que se vá fazer.

Aceitar um relacionamento mais íntimo por pressão dos amigos (para não se passar por “careta”), ou por temer perder o(a) namorado(a), pode gerar mais angústia e precipitação: a “transa” deixa de ser gostosa e torna-se um desafio.

A situação dos adolescentes, descrita anteriormente, agravou-se com o aparecimento da AIDS, que veio disseminar a idéia de que sexo é perigoso a ponto de ser fatal. É , AIDS pode matar. Porém, é preciso deixar claro que a doença não é transmitida exclusivamente pela relação sexual (pode ser adquirida pelo uso de drogas injetáveis, desde que se use seringas contaminadas, pela transfusão de sangue, etc.) e, se isto é assim, a idéia de contaminação ganha outro referencial.

Infelizmente, como observa OLIVEIRA (1996, pp.51-52), a AIDS/SIDA “tem sido considerada como a força motriz de uma contra-revolução sexual, de um retrocesso em toda a nossa escala de desenvolvimento em prol de uma democracia social e sexual”.

Proteger-se, escolher um parceiro fixo, aliado ao uso da camisinha são pontos fundamentais para quem pretende viver sua sexualidade longe de fantasmas de que sexo é arriscado e prejudicial à saúde; muito pelo contrário, é saudável querer conhecer as reações do próprio corpo, explorar o do parceiro e se deixar levar por este clima que envolve e renova os casais.

Só não devemos nos esquecer de que os jovens costumam ter intensa atividade sexual e, segundo TIBA (1994, p.116) “... esse comportamento foge a qualquer controle, seja de quem for. Portanto, não adianta ser do mesmo círculo de amizades, não adianta nem mesmo ser amigo íntimo de uma pessoa para ter qualquer certeza de seu passado sexual”.

Muitas vezes os jovens não sabem que não é preciso ter uma relação sexual completa para se ter prazer. Existem mil maneiras de trocar carícias - desde beijos, abraços e “passadas de mão”, até a masturbação conjunta ou o coito interrompido (quando o homem goza fora da mulher). O que importa não é a coisa em si, mas como o casal se permite “curtir” o momento, trocar carinhos e mesmo as idéias que vão surgindo a respeito: também é muito prazeroso quando o casal pode conversar sobre as descobertas, preferências e sentimentos. O que vale é poder estar junto, dar e receber prazer e não, como muitos imaginam, ter uma relação sexual “plenamente satisfatória”.

Sexo é gostoso quando pode ser vivido como um momento íntimo do casal, como uma brincadeira onde não tem **certo** ou **errado** e as coisas acontecem num clima de conforto e responsabilidade pelo que se faz. Vale fazer cócegas, “tirar sarro”, é uma hora de relaxamento e aproximação de dois que se desejam.

O que importa frisar é que a sexualidade, como dimensão humana, não pode ser encarada com reducionismos, como algo alienígena a nós, sobre o qual se faz um discurso técnico, frio, dogmático...

Na ótica de NUNES (1997, p.19) a sexualidade como dimensão privilegiada do subjetivo, do existencial e ainda mais, se considerarmos as rotulações e os controles religioso-morais históricos sobrepostos, “... só pode ser tratada de maneira profundamente próxima, densa de dignidade e humanismo, para ser eficaz e significativa. Isso requer

conhecimentos dos discursos teóricos cabais, dos dogmatismos de qualquer espécie e da suspeita, e equilíbrio, de nossas próprias contradições pessoais e culturais.”

Enfim devemos estar atentos para o fato de que nossa sexualidade apresenta componentes de ordem social, política e econômica. Sendo assim, como sinaliza CAMARGO (1994, p.108), “cada sociedade tem o sexo que merece”.

3.3 – EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: LIMITAÇÕES E ALTERNATIVAS

Está aberta a discussão na Escola sobre questões básicas da Educação Sexual e o debate que vem sendo travado entre educadores, pais e alunos os remete para reflexões e buscas provocadas pela temática.

Creio que não há uma época a iniciar a “educação sexual”. Nascemos como seres sexualizados e como tal não podemos continuar numa concepção infantil, olhando as crianças como assexuadas e ignorando o nível de tensão e interesse que lhes diz respeito. Com relação a este nível:

... toda a educação, sistemática ou não, envolve a sexualidade. Quando nós professores, ou qualquer outra pessoa, nos apresentamos diante de uma classe de escola, diante de uma função ou tarefa qualquer, nos apresentamos com toda a nossa pessoa, e dentre tantas dimensões a sexualidade é fator fundamental. Do contrário faremos uma educação sexual baseada no preconceito que é a fragmentação do ser humano e a consideração parcial de suas potencialidades e dimensões (NUNES, 1997, pp.19-20).

A experiência que adquiri ao longo dos anos, enquanto professor de ciências, permitiu-me destacar a importância da sexualidade na adolescência. Permitiu-me, igualmente, verificar como tal dimensão humana, no âmbito do universo escolar, interfere no processo de aquisição do conhecimento do jovem, partindo de temas correlatos à Educação Sexual (CRESTON, 1995).

No meu caso, em particular, trabalhando com adolescentes, cabe a pergunta: “Quem deveria fazê-la?”

Antes de mais nada devo dizer que, infelizmente, ao indagar-mos na escola sobre “Educação Sexual” nada é claramente assumido ou o que se assume tem os mais diferentes sentidos. Neste aspecto, GUIMARÃES (1995) oportunamente comenta a postura tradicionalmente conservadora que a escola impõe, haja vista a relutância de se inserir nos seus currículos temas correlatos à sexualidade. De maneira geral há pudores quanto ao “*falar de sexo*” nas instituições escolares. Preconceitos sorratamente arraigados atemorizam aqueles que detêm o controle do leme pedagógico. Obviamente a sociedade como um todo perde com isso.

Vale lembrar que educar sexualmente significa desencadear um processo que possibilite ao jovem viver atitudes sadias em relação à sua sexualidade, como também, em relação a outros aspectos, tais como: o emocional, o afetivo, o somático etc. Portanto, são louváveis iniciativas como, por exemplo, a justificativa encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quando, ao tratarem dos temas transversais, na seção sobre Orientação Sexual apontam que:

Se a escola deseja ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário reconhecer que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar e que englobe as diversas dimensões do ser humano (MEC/SEF, 1998, p.293).

Como nos lembra SOUZA (1991, p.17), “a educação sexual adequada cria um ajustamento do indivíduo para com ele mesmo. Livra-o da ansiedade que o faz desviar energias, melhor utilizadas para outros fins, inclusive estudar”.

Na verdade, penso que não há sentido em admitir a existência de uma disciplina “Educação Sexual” uma vez que idealizada dessa maneira, tal disciplina poderia incorrer no risco de ser ministrada como elemento de repressão e não de educação. Até porque, na minha visão, o homem, a educação e a sexualidade são indivisíveis. Como expressa Moraes, citado por RIBEIRO (1993, p.251): “O homem não é só, e desarticuladamente, intelecto, físico, sexualidade, trabalho, lazer ... compartimentá-lo é feri-lo mortalmente, é aceitar a velha estratégia liberal de ‘enfrentamento’ da questão desumanizando-o, investindo contra sua dignidade e potencialidades”.

Constatai, após minha pesquisa (CRESTON, 1995), que posso contribuir para mudar a realidade da sala de aula a partir de temas geradores que despertem e motivem o estudante a pensar e a agir diante das situações do cotidiano. Todavia, minha pretensão requer um compromisso de parceria com outros educadores, no escopo de socializar os conhecimentos que adquiri e as experiências pelas quais passei.

Apesar de avanços observados, mormente em alguns segmentos mais esclarecidos e organizados da sociedade, em largos setores da população não existe ainda uma prática familiar de educação sexual. Uma das explicações mais consistentes para tal realidade é o caráter conservador predominante entre os pais, aliado ao fato de que eles próprios não se sentem, em muitos casos, completamente à vontade com questões relacionadas à sua própria sexualidade. Nesta questão educação sexual-família, vale lembrar que a escola é a instituição que se situa entre a família (o privado) e a comunidade (o social), ocupando um papel de transição. Autores como BERNARDI (1985), por exemplo, discutem de forma pertinente e profunda as origens e os frutos desta anti-sexualidade, analisando as razões do medo muitas vezes apresentado pelas pessoas em relação ao tema. Este autor considera a família uma “*cópia miniaturizada da sociedade*”, com o pai governando os filhos e a mãe ocupando um papel intermediário entre a autoridade governamental e a categoria dos subordinados.

O quadro acima retrata habilmente a estrutura da família atual, herdeira do patriarcalismo autoritário, representado pelos latifundiários de outrora, que imprimiram nela as características vigentes da sociedade daquela época: domínio, submissão, valores e normas de conduta. Logo, a família tende a imprimir nos seus componentes uma estrutura psíquica, não só aprovada como também estimulada pela sociedade. Esta atua de forma a sugerir meios e estratégias como normas e modelos a serem seguidos, buscando no passado o culto à tradição, alicerçada na obediência e resignação.

Percebo que no tocante à sexualidade, a família brasileira é geralmente repressora. As formas de repressão que se apresentam negam pura e simplesmente todo tipo de manifestação sexual das crianças e jovens, passando a eles uma noção assexuada da família, além da idéia de que sexo é sujo, vergonhoso e pecaminoso.

Em sua obra, REICH (1982) explicita o aspecto cíclico da repressão sexual, em que toda carga de miséria conjugal, vivenciada pelos adultos e que deveria ser sanada, é despejada

sobre as crianças. Isso acarreta danos que repercutem na independência sexual dos infantes, determinando a continuidade de uma postura repressora de geração para geração.

Sendo assim, questiono se não necessitaria a própria família de educar-se sexualmente para educar seus filhos, haja vista o estado de ambivalência em que ela se encontra neste mundo onde os valores estão sendo negligenciados. Na ótica de RIBEIRO (1990) é essa ambivalência que incita grupos de pessoas a reivindicarem a supressão de cenas eróticas - ou que carregam esta conotação - em filmes, novelas e propagandas exibidas na TV. O aludido autor esclarece que, mesmo o visível não sendo tolerado, permanecem as “*mensagens subliminares*”; as sugestões passadas nas entrelinhas ainda provocam alterações no comportamento da sociedade.

Sem saber que rumo tomar, a família sente-se perdida, reproduzindo vícios do passado, ou seja, mantendo uma ideologia que direciona suas atitudes, o que REICH questiona na sua obra “*A Revolução Sexual*”:

A função política da família se bifurca em dois ramos:

1 - Reproduz-se a si mesma, aleijando o indivíduo sexualmente; ao perpetuar a família patriarcal, também perpetua a repressão sexual com suas conseqüências: distúrbios sexuais, neurose, psicoses, crimes sexuais.

2 - Cria o indivíduo que está sempre com medo da vida e da autoridade e assim estabelece repetidamente a possibilidade das massas poderem ser dominadas por um punhado de indivíduos poderosos (1982, p.112).

A escola, que deveria exercer um papel complementar na educação sexual, vê-se, portanto, na contingência de praticamente assumir essa tarefa em sua totalidade. Isso não ocorre e temos, então, um quadro desalentador. Milhões de adolescentes iniciando suas experiências sexuais sem orientação e apoio adequados. Algumas iniciativas isoladas tentam modificar, ao menos parcialmente, essa situação. Não obstante, elas próprias apresentam limitações das mais variadas ordens, conforme veremos a seguir.

Uma dessas limitações é a visão equivocada de que informações sobre a sexualidade humana restringem-se ao aspecto biológico, à genitalidade, a uma descrição fria e fragmentada do corpo. Em verdade isto contrasta com as experiências concretas envolvendo idéias, emoções, percepção do mundo, enfim, um amplo estado de bem-estar, vivenciado por boa

parte dos adolescentes. Soma-se a isso a falta de espaço, nas diversas disciplinas escolares, para discutir posturas, estabelecer relações, analisar criticamente os avanços técnico-científicos em relação à sexualidade.

Ao contrário, o que se vê é a pulverização das mentes dos educandos com produtos da ciência, isto é, definições, enunciados, conceitos, enfim, uma gama de “ensinamentos” muitas vezes desprovidos de qualquer significado para o estudante. Decorre daí que o aluno deixa de expressar seus sentimentos em relação às informações que recebe através da escola ou dos meios de comunicação. Com isso, o jovem não manifesta seus anseios, ficando comprometida sua capacidade intuitiva e criadora.

Outra limitação é a dificuldade com a própria sexualidade, revelada por muitos professores que, a exemplo dos pais, assumem uma postura conservadora ao lidarem com o tema.

Ainda como fator limitante, aponto a falta de abordagem do problema numa perspectiva interdisciplinar. As incipientes tentativas de realizar tal abordagem esbarram, de um lado, na própria organização tecnoburocrática das escolas e, de outro, no entendimento, por parte de muitos, de que interdisciplinaridade significa justaposição ou, quando muito, integração de conteúdos.

Ante as limitações apresentadas, é importante ressaltar o papel da instituição escolar, no sentido de estar preparada para colaborar na tarefa educativa primeira de orientação sexual de seus alunos que, a meu ver, deve iniciar-se no seio familiar. Para tanto, urge que a escola apresente profissionais qualificados, estruturados, que sejam capazes de lidarem de maneira coerente com as dúvidas e problemas que possam surgir.

Moraes, citado por RIBEIRO (1993, p.257) chama a atenção para a necessidade das Secretarias de Educação se esforçarem no sentido de trabalhar seus profissionais, visando uma mudança de paradigma, uma vez que “falar de sexo, sexualidade e educação sexual implica compreender uma dimensão que atravessa saberes e práticas diferentes e por vezes contraditórias, numa intervenção necessariamente interdisciplinar.”

A alternativa é a possibilidade de elaboração do conhecimento de forma unificada desde a sua origem, a partir do estudo conjunto da sexualidade como uma problemática comum. Vale lembrar, em reforço a essa alternativa, que a sexualidade reúne contribuições de diversas

outras áreas como: antropologia, história, economia, sociologia, biologia, filosofia, medicina, psicologia...

Alicerçando-se nos argumentos expostos acima, creio que o professor possa enfrentar o problema, na medida em que puder exercer o papel de facilitador da discussão entre os alunos, ampliando a capacidade de reflexão, avaliação e compreensão dos fenômenos observados e vividos por todos aqueles que percebem a educação como processo. Em consonância com BARROSO & BRUSCHINI (1991), defendo a tese de que um programa de educação sexual deve ter entre suas características essenciais a realidade e a utilidade. Deve ser apropriado ao grupo com o qual se trabalha e resultar em conhecimentos, experiências e conclusões válidas para o contexto social desse conjunto de pessoas. Se a mensagem educativa, bem como as informações fornecidas, não corresponde às expectativas da comunidade ou se encontra muito afastada da realidade cultural dos educandos, muitos esforços serão feitos em vão, porque os elementos do grupo não conseguirão se apropriar da experiência e utilizá-la no seu cotidiano.

Ainda penso que o professor, enquanto orientador sexual, deve, antes de tudo, acreditar em sua proposta, na necessidade de se levar para a sala de aula o debate sobre sexo e sexualidade. Deve ser uma pessoa que não tente passar modelos e, sim, analisar com os alunos as diferentes situações e visões que existem sobre o tema. Ser verdadeiro sem se achar dono da verdade. Conhecer os conteúdos sem ser onipotente. Ser sensível para perceber as ansiedades dos alunos e procurar elaborar um programa que atenda as necessidades e expectativas deles. Como nos faz ver SUPLICY (1993, p.49) “é desejável que a educação sexual aborde a sexualidade dentro de um enfoque sociocultural, amplie a visão de mundo do estudante, e o ajude a aprofundar e refletir sobre seus próprios valores”.

Contudo, é preciso que se tenha em mente que ensinar com qualidade e/ou educar sexualmente um indivíduo requer, *a priori*, sondagens e pesquisas de reconhecimento sobre o tipo de clientela que se almeja atingir. Tal assertiva baseia-se no fato de que qualquer ação interativa que se pretenda estabelecer, implica o conhecimento recíproco dos sujeitos engajados na dinâmica do processo, mormente quando tais sujeitos são pessoas em formação. Assim, como o texto adverte:

Se o educador sexual partir da realidade e da situação específica do grupo, é bastante provável que os conteúdos das exposições, discussões, palestras, diálogos e debates sejam de interesse geral; que as formas de apresentação sejam apropriadas; que se mantenha uma coerência entre forma de apresentação e filosofia educativa a ser transmitida e que o processo seja divertido, motivante, descontraído e enriquecedor (BARROSO & BRUSCHINI, 1991, p.15).

Infelizmente, o que se observa é uma morosidade acentuada que vem se propagando, geração após geração, pouco ou nada se fazendo no que tange à implementação de uma pedagogia de qualidade. Portanto, é fundamental que tomemos consciência desta condição de descaso para que possamos reverter tal quadro. Esta pesquisa pretende ser uma cooperação neste sentido.

Uma vez que a ação educativa está impregnada de intencionalidade, implicando a formação integral do homem, fica tácito no valor etimológico do termo (educação) a idéia de que algo é ou deve ser compartilhado com outrem. Porém, a despeito de ser a educação uma realidade singular, essencial, inconfundível e permanente da vida humana, ela é condicionada por diversos fatores: históricos, filosóficos, científicos, sócio-políticos, dentre outros.

Diante da consideração anterior, é necessário que recorramos à nossa própria experiência, àquilo que observamos em nós mesmos e no que nos rodeia para tecermos um conceito que conceba a educação como fato real, efetivo, tangível, que abarca o individual e o coletivo, com múltiplas facetas. Dessa forma, como assinala, com muita propriedade, LARA (1996, p.36), “a educação está em relação com a produção cultural e com a consciência que nela amadurece”, uma vez que o ser humano, pela sua própria condição de inacabamento, necessita estar sempre em atitude de inventar a sua maneira de ser. Permeando essa nossa característica diferenciadora de inconclusão, que se atrela à educação, enquanto produtora de sujeitos e de realidades determinantes desses últimos, evidencia-se a articulação existente entre produção do humano, cultura e educação.

Partindo do pressuposto de que cada ser humano é produto de sua matriz cultural, relativa a períodos históricos determinados e aos grupos com os quais interage, fica patente que as várias perspectivas culturais são perspectivas de formação dos seres humanos concretos, são perspectivas de educação, de produção humana, consoante nos assevera o mesmo autor citado acima.

Decorre daí que a educação passa necessariamente por um compromisso assumido com os processos culturais. Entretanto, tal compromisso não significa sujeição à imposição ditada por normas tidas como ideais, mas revela-se como uma tomada de consciência das reais possibilidades de produção do ideal de vida humana.

Subsidiando o que digo anteriormente, reporto-me às ponderações, abaixo aludidas, que nos dão uma ampla dimensão da educação sexual, uma visão antropológica que envolve a cultura e as relações sociais:

Educação sexual é abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre 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 de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e moral, que não apanham a sexualidade naquilo que lhe pode dar significado e vivência autêntica: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor (VASCONCELOS, 1971, p.111).

Por fim, creio que educar sexualmente torna-se possível diante da dupla perspectiva: de um lado, crítica dos dogmatismos, construções e modelos sócio-históricos que envolvem proibições, interditos etc; e de outro, o pessoal, o afetivo, o existencial, que a educação tecnicista procura sufocar num discurso frio e objetivo. Ao educador que debruçar sobre esta questão está o desafio de encontrar a estratégia adequada de transmitir esse paradoxo de maneira honesta e significativa.

3.4 - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Entendo a metodologia como disciplina que se relaciona com a filosofia ou a epistemologia da ciência, tendo por objetivo analisar e avaliar as limitações e potencialidades dos métodos de pesquisa, criticando os pressupostos ou as implicações de sua utilização.

Segundo THIOLLENT (1996, p.25), a metodologia ao nível mais aplicado, além de ser considerada como modo de conduzir a pesquisa, “... lida com a avaliação de técnicas de

pesquisa e com a geração ou a experimentação de novos métodos que remetem aos modos efetivos de captar e processar informações e resolver diversas categorias de problemas teóricos e práticas da investigação.”

Tenho percebido que, nos últimos anos, começaram a surgir entre pesquisadores sinais de insatisfação crescente no que tange aos métodos empregados nas pesquisas educacionais (VAN MAANEN, 1982). Eles não estavam resultando na descoberta de soluções para os problemas prementes, que se avolumam na área da educação. Esse sentimento de descontentamento em relação aos resultados esperados, levou diversos investigadores, que trabalhavam dentro de uma perspectiva positivista, para a qual o método de estudo empregado nos fenômenos sociais deveria valer-se daquele utilizado pelas ciências físicas e naturais, a reconhecerem que era preciso romper com o antigo paradigma. Perceberam que não podiam procrastinar a busca de novas formas de trabalho em pesquisa, que partissem de pressupostos mais adequados ao objeto de estudo por eles aspirados.

Não é minha intenção aprofundar a discussão sobre o modelo acima, que descrevi brevemente. Entretanto, reconheço que os estudos do tipo levantamento, ou *survey*, contribuíram e continuarão a contribuir na prestação de relevantes serviços à pesquisa educacional, porém, válidos, a meu ver, para certas questões, tais como, as macrossociais. Em reforço à colocação anterior, devo acrescentar que *os survey*, de acordo com LÜDKE & ANDRÉ, por exemplo, “se limitam a oferecer uma visão geral e instantânea de um determinado assunto, como se uma máquina fotográfica o tivesse registrado em determinado momento”(1986,p.6). Tal parecer sugere que os *survey* apresentam limites no que tange ao aprofundamento de nuances que grupos ou indivíduos apresentam dentro de contextos maiores. Sendo assim, diferenças significativas inerentes à pesquisa ficam diluídas nos resultados estatísticos médios obtidos.

Ante às limitações apresentadas por métodos que, por sua própria natureza aplicativa, não se prestavam a compreender a trama intrincada do que ocorre numa situação microssocial, como, por exemplo, numa sala de aula, emerge uma nova atitude de pesquisa, que insere o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela. Assim surgiram a pesquisa participante, a pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação, o estudo de caso, como modalidades ou estratégias de pesquisa que se enquadram dentro da chamada “pesquisa qualitativa”.

Fica claro que entender a pesquisa qualitativa como uma “expressão genérica” implica admitir, por um lado, atividades investigativas específicas como as apontadas acima. Por outro lado, como assevera TRIVIÑOS (1987), tais atividades podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta idéia é fundamental já que pode elucidar o papel de um pesquisador que objetive atingir, do ângulo qualitativo, uma interpretação da realidade.

Prossegue este último autor salientando que parece ser um consenso, no meio acadêmico, o ponto de vista de que a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades. Só posteriormente irrompeu na investigação educacional.

A título de esclarecimento vale lembrar que a tradição antropológica da pesquisa qualitativa faz com que esta seja mais conhecida como **investigação etnográfica**. Constato que, às vezes, ambas as expressões são usadas indistintamente para referir-se a uma mesma atividade. Todavia, alguns autores, como o citado acima, reconhecem a pesquisa etnográfica como “*uma forma específica de investigação qualitativa.*” Para aquele autor esta afirmação é importante porque significa que o tipo de inquirição que está procurando caracterizar recebe todas as peculiaridades de fazer diferente o enfoque etnográfico, de modo que, ao descrever brevemente este, está descrevendo um tipo de pesquisa qualitativa.

Por hora, torna-se essencial entender que a designação de “pesquisa qualitativa” é possível, como pontua MONTEIRO (1998, p.7) “em vista de certas características partilhadas por aquelas estratégias (as quais me referi) que privilegiam a compreensão do sentido dos fenômenos sociais para além de sua explicação, em termos de relações de causa-efeito.” Parafrazeando MONTEIRO (1998), vejamos quais são estas características:

1 - Questões de pesquisa não são tornadas investigáveis pela operacionalização de variáveis. Ao contrário, orientam a investigação, no contínuo desta, em toda a sua complexidade;

2 - O “foco” do pesquisador desenvolve-se no transcorrer da coleta de dados, ou seja, não se vai ao campo para responder questões preestabelecidas ou para testar hipóteses;

3 - O pesquisador deve preocupar-se em entender comportamento(s) sob as “lentes” daquele(s) que o(s) manifesta(m), buscando compreender o processo comportamental e relegando importância secundária a causas externas;

4 - A tendência do pesquisador é manter prolongado contato com seu(s) pesquisado(s), durante a coleta de dados, nos contextos em que estes despendem seu tempo;

5 - O sentido que o pesquisador faz, daquilo que observa, é influenciado pelas idéias que leva consigo para o campo, sejam elas advindas de sua própria experiência ou da comunidade acadêmica com a qual convive, por aqueles que ele encontra no campo, e pelo papel que adota no ambiente em estudo; Hammersley, citado por MONTEIRO (1998, p.7).

Procurarei ater-me um pouco mais nesta última característica que, a meu ver, traduz-se num dos grandes desafios teóricos da pesquisa qualitativa.

Não tenho a pretensão de traçar os cânones positivistas projetados por Augusto Comte (1798-1857), que defendia a unidade de todas as ciências e a aplicação da abordagem científica à realidade social humana. Pretendo, tão somente, apoiar-me na sociologia compreensiva, enraizada no historicismo alemão Kantiano, que considera necessário, para estudar os fenômenos sociais, um procedimento metodológico diferente daquele utilizado nas ciências físicas e matemáticas, de cunho positivista. Para tanto, recorro a Willhelm Dilthey (1833-1911) que foi um dos primeiros a criticar o uso da metodologia das ciências naturais pelas ciências sociais, em função da diferença fundamental entre os objetos de estudos das mesmas. Como esclarece GOLDENBERG (1997, p.18), referindo-se às respectivas ciências: “nas primeiras, os cientistas lidam com objetos externos passíveis de serem conhecidos de forma objetiva, enquanto nas ciências sociais lidam com emoções, valores, subjetividades. Esta diferença se traduz em diferenças nos objetivos e nos métodos de pesquisa”.

Corroborando com os argumentos de Dilthey, resgato o pensamento de outro grande expoente da sociologia compreensiva, Max Weber (1864-1920), que procurou decifrar os fenômenos sociais e históricos à luz dos **tipos ideais**, afirmando ser o principal interesse da ciência social o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social, ou seja, o comportamento ao qual os indivíduos agregam significado considerando o comportamento de outros indivíduos. Para WEBER:

Obtém-se um tipo ideal mediante a acentuação unilateral de um ou de vários pontos de vista e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isoladamente dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogêneo de pensamento. É impossível encontrar empiricamente na realidade este quadro, na sua pureza conceitual, pois trata-se de uma utopia (1973, pp.137-138).

Sendo assim, o **tipo ideal** representa um momento real percebido pelo pesquisador de acordo com seu ponto de vista relativo à singularidade dos fenômenos. Desta forma, o **tipo ideal** define o conjunto de conceitos que o pesquisador social constrói para fins de pesquisa.

No entanto, foi Husserl (1858-1938) que, avançando em relação a Kant, estabeleceu uma concepção holística que capta não conceitos formais, mas as coisas em si mesmas. De acordo com CHIZZOTTI (1998, p.14): “... Husserl propõe um caminho que ultrapasse as aparências imediatas das coisas e alcance os fenômenos, a essência das coisas na sua manifestação”.

Ao assimilar a perspectiva acima penso que o pesquisador qualitativo deva procurar convergir suas atenções para os valores, motivações e sentimentos do homem, visando compreendê-los dentro de um contexto de significado. Aqui dirijo as atenções para a Fenomenologia, ciência que objetiva atingir a essência dos fenômenos, ultrapassando suas aparências imediatas. Na ótica de BICUDO & ESPÓSITO (1994, p.25) fenômeno é “aquilo que surge da consciência e se manifesta para essa consciência como resultado de uma interrogação.”

É através da descrição do fenômeno que o pesquisador qualitativo pratica a essência da fenomenologia. E ele o faz consciente de que o conhecimento a respeito do mundo é adquirido pela maneira pessoal de enxergá-lo ou de experimentá-lo, sem que para tanto haja necessidade de quantificá-lo, explicá-lo, reduzi-lo a determinado universo. Creio que, quando isso vier a ocorrer, estaremos fazendo ciência. Como esclarece o filósofo e psicólogo francês, MERLEAU-PONTY:

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu “psiquismo” (aspas do autor), eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (1996, p.3).

Conferindo suma importância à experiência de mundo, Ponty evidencia a agência dos atores humanos que a protagonizam. Nessa mesma linha de raciocínio, MONTEIRO (1998, p.9) acrescenta que “parece possível propor que essa agência deva ser compreendida no contexto dos entrecruzamentos de experiências de diversos protagonistas cuja interação é constituidora de sentido tanto para a experiência individual quanto para a coletiva.”

Nesta dissertação de mestrado e nos trabalhos anteriores a que me referi (CRESTON, 1995a, 1998b) optei pela investigação de cunho qualitativo, tendo incorporado uma massa significativa de dados nos estudos que efetuei.

Compreendi que pesquisar qualitativamente um fenômeno, através de processos indutivos, implica apreender o significado das relações sociais a partir de descrições densas - no sentido geertziano - oriundas da convivência do investigador com as situações estudadas e seus atores (GEERTZ, 1989). Assim, na pesquisa qualitativa, a teoria vai sendo construída num processo eminentemente dinâmico, tendo um caráter inicial abrangente e tornando-se específica à medida que o investigador vai percebendo quais são as questões mais relevantes que norteiam seus estudos. Contrariamente à pesquisa quantitativa, que já se encaminha para a investigação buscando, através de experimentos bem controlados, confirmar hipóteses previamente estabelecidas, a pesquisa qualitativa procede de “baixo para cima”, usando uma terminologia de BOGDAN e BIKLEN (1994, p.50). Estes autores entendem que: “...para um investigador qualitativo que planeje elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos.”

Portanto, meu interesse reside na verificação da maneira pela qual o sujeito desta pesquisa atribui sentido à sua vida. Ao apreender as perspectivas deste sujeito, espero conseguir penetrar no dinamismo interno das situações por ele vividas. Para tanto é preciso ir além da superficialidade dos fatos. Segundo Psathas, citado por BOGDAN e BIKLEN (1994, p.51) os investigadores qualitativos devem estar sempre questionando os sujeitos da investigação, no escopo de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem”.

Logo, adotei estratégias e procedimentos que me possibilitaram levar em consideração as experiências de uma adolescente com sua sexualidade na sua própria ótica, ou seja: “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.” (Id. *ibid.*, p.51).

Ao trabalhar sob este enfoque dei prioridade a observações participantes ou não, em situações que oportunizaram interações verbais com a adolescente em estudo, sustentadas nos encontros cotidianos entre pesquisador e pesquisado. Este procedimento vem sendo utilizado desde julho de 1997.

Assim, na medida em que o diálogo foi se estabelecendo com o sujeito desta investigação, cresceu não só o conhecimento específico do assunto que eu detinha, como também, no meu trabalho de pesquisa, novas evidências foram estabelecidas.

Portanto, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desprovido de todos os seus princípios e convicções prévias. Ao contrário, interrogando os dados - com base no seu arcabouço cultural relativo ao assunto - é que aquele constrói conhecimentos sobre o que pesquisa. E tal construção vem carregada e comprometida com as singularidades do pesquisador, com suas inferências políticas. Recorro a RUBEM ALVES (1984, p.99) que, apropriadamente, expressa o seguinte: “todo ato de pesquisa é um ato político.”

Logo, não há como estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda, bem como os resultados do que ele estuda. Penso ser um mito, como muitos advogam, o pesquisador assumir uma posição de neutralidade científica, uma vez que ele está irremediavelmente implicado nos fenômenos que conhece e no que decorre desse conhecimento que ajudou a estabelecer.

Como mencionei anteriormente, nesta pesquisa tento compreender como a sexualidade de uma adolescente, estudante de uma escola pública municipal, interfere na construção do seu conhecimento, partindo de suas experiências afetivas.

O estudo em questão, desde sua origem, tem sido o estudo do caso de Wanda, nome fictício da adolescente que escolhi como sujeito da pesquisa. Para tanto, apoio-me na literatura sobre estudos qualitativos de casos. A propósito, o termo estudo de caso procede, como assinala GOLDENBERG (1997), de uma tradição de pesquisa nas áreas médica e psicológica,

na qual se refere a uma detalhada análise de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma determinada doença. É um método que busca aquisição de conhecimento sobre o fenômeno estudado, partindo de intensa exploração de um único caso.

Tendo sido adaptado a partir da tradição médica, o estudo de caso tornou-se uma das principais estratégias de pesquisa qualitativa em ciências sociais. Trata-se de uma análise holística, que adota a unidade social estudada como um todo, seja uma família, uma instituição ou mesmo um indivíduo, objetivando compreendê-los em seus próprios termos. Logo, o estudo de caso não é uma técnica específica. Ele engloba uma gama de informações detalhadas, valendo-se de técnicas diversas, tais como entrevistas não-estruturadas e observações participantes, no intuito de apreender a globalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Sendo assim, o pesquisador, ao utilizar-se desta modalidade de pesquisa, efetua um mergulho profundo em um objeto delimitado penetrando na sua realidade social, o que não é conseguido pela análise estatística.

Assim, a vantagem metodológica do estudo de caso reside na possibilidade de se acompanhar minuciosamente situações por um tempo mais prolongado revelando o significado daquelas situações para os indivíduos. Logo, essa técnica é mais ampla do que o que se verifica, por exemplo, num questionário padronizado, utilizado em pesquisa quantitativa, que trabalha com a idéia de que questões formalmente idênticas tenham o mesmo significado para indivíduos diferentes.

Já no estudo de caso, cada entrevista ou observação é única, uma vez que depende do tema, do pesquisador, e do(s) sujeito(s) pesquisado(s). Decorre daí que o investigador não está adstrito a nenhuma regra objetiva que estabeleça o tempo adequado de pesquisa, a nenhum dado padronizado; todavia, o pesquisador deve estar preparado para lidar com surpresas e descobertas imprevisíveis que poderão reorientar seu estudo.

Ao analisar a aplicabilidade do estudo de caso em ciências sociais, BOURDIEU argumenta a importância da “*interrogação sistemática de um caso particular*” para dele obter as propriedades gerais ou invariantes, ocultas “*debaixo das aparências de singularidade*”. Sendo assim, o aludido autor acrescenta:

É ele (o raciocínio analógico) que permite mergulharmos completamente na particularidade do caso estudado sem que nela nos afoguemos, como faz a idiografia empirista, e realizarmos a

intenção de *generalização*, que é a própria ciência, não pela aplicação de grandes construções formais e vazias, mas por essa maneira particular de pensar o caso particular que consiste em pensá-lo verdadeiramente como tal. Este modo de pensamento realiza-se de maneira perfeitamente lógica pelo recurso ao *método comparativo*, que permite pensar relacionalmente um caso particular constituído em caso particular do possível (1989, pp.32-33).

Em seu artigo “**Case studies**”, STAKE (1994) aponta as seguintes categorias de investigação, relevantes para este tipo de pesquisa:

- **estudo de caso intrínseco:** a proposta neste estudo não é compreender alguma construção abstrata ou fenômeno genérico com o escopo de construir teorias. Requer minucioso entendimento do caso em particular, sendo de grande interesse, por parte do pesquisador, concentrar-se no caso em questão no que este guarda de singularidade e ordinariedade como, por exemplo, numa criança, escola, currículo etc.

- **estudo de caso instrumental:** aqui, um caso particular é examinado para prover *insights* dentro de um tópico ou refinamento da teoria. O caso atua como uma regra de suporte, sendo de interesse secundário, porém facilita a compreensão de alguma coisa mais. O caso é sempre olhado em profundidade, seu contexto é estudado, suas atividades ordinárias detalhadas, mas tudo isso visa alcançar o interesse externo. Assim, a escolha do caso é feita porque é esperado avançar nossa compreensão daquele outro interesse.

- **estudo de caso coletivo:** trata-se de estudar um número de casos conjuntamente com o objetivo de investigar no fenômeno a população ou a condição geral. O investigador realiza estudo instrumental estendido para muitos casos, podendo ou não ser conhecidos previamente como casos que manifestam características comuns. Eles podem ser similares ou não e são escolhidos porque acredita-se que a compreensão deles levará o pesquisador a um melhor entendimento sobre uma ampla coleção de casos.

Vimos, consoante STAKE (1994), os três tipos de estudo - intrínseco, instrumental e coletivo - por ele categorizados para enfatizar a variação nos cuidados com o caso e na orientação metodológica do mesmo.

Minha investigação enquadra-se no estudo de caso instrumental onde examino particularmente a sexualidade de Wanda, concentrando-me nas suas experiências afetivas, no escopo de compreender como tal dimensão interfere na construção do conhecimento dessa adolescente.

Saliento que tal estudo é uma investigação profunda do caso em questão, na tentativa de entender a complexidade dos seus contextos, o que demandou tempo e dedicação na coleta e análise dos dados.

Compartilho com o argumento de STAKE (1994) de que, a despeito dos estudos de casos serem de grande valor no refinamento de teorias, sugerindo complexidades para investigações adicionais, bem como ajudando a estabelecer limites para generalização, ocorre um grande erro, quando o compromisso com esta e com a criação de uma teoria torna-se tão forte que a atenção do pesquisador se dispersa de características relevantes para o entendimento do caso. Assim, meu propósito neste estudo não é de representar o mundo, mas de representar o caso.

Quanto ao ambiente onde a pesquisa se desenvolveu, trata-se de uma escola pública municipal, onde leciono Ciências. Está situada num bairro de classe média baixa, na zona norte de uma cidade de porte médio, com características industriais. Tal cidade apresenta boa infraestrutura no que concerne às suas condições de saneamento básico e à sua malha rodoviária. Por servir-se de uma Universidade Federal, de vários Centros de Ensino Superior e de uma rede escolar de ensino fundamental e médio significativa, comporta uma população estudantil relativamente numerosa e heterogênea quanto à procedência dos estudantes.

Com relação ao local da pesquisa, trata-se de um estabelecimento educacional bem estruturado, apresentando três pavimentos, uma quadra interna cimentada, dotada de refletores, biblioteca funcional, sala de vídeo, bons banheiros e um refeitório, anexo à cozinha. Esta possui um fogão industrial, um freezer, um fogão convencional e utensílios adequados às suas finalidades precípuas. Adjacente à cozinha, existe um cômodo que serve como dispensa, onde gêneros alimentícios são devidamente acondicionados.

A escola funciona em três turnos. Tem boa iluminação e seus cômodos são arejados. A sala dos professores, anexa à secretaria, localiza-se no pavimento inferior. Possui uma grande mesa com cadeiras bem distribuídas, armários individuais, computador e uma máquina de xerox. Tais artefatos destinam-se a atender aos professores, facilitando nossas tarefas docentes.

O acesso à escola é bastante viável, uma vez que o ponto de parada dos coletivos que por ali circulam encontra-se a cerca de vinte metros do prédio escolar.

4 - ACHADOS

Na pesquisa qualitativa a entrevista ocupa lugar de destaque, como um dos principais meios que possui o investigador para efetuar a **Coleta de Dados**, enriquecendo sobremaneira a investigação. É o que enfatiza BOGDAN e BIKLEN (1994, p.134): “ Em investigação qualitativa, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

Com base no teor do assunto em estudo, sugeri ao sujeito desta pesquisa para que suas atenções, durante nossos diálogos, se concentrassem em torno do tema sexualidade.

Na condição de pesquisador, procurei verificar a existência de situações interativas entre a sexualidade do meu sujeito, uma adolescente de dezessete anos, e a construção do seu conhecimento numa escola pública municipal.

Examinei o que ocorreu durante nossos encontros, que interferências atuaram neles e de que modo as características pessoais e/ou atitudinais daquele sujeito influíram no desenvolvimento das entrevistas.

Estabeleci um tempo máximo de uma hora para cada entrevista, objetivando não comprometer a qualidade das mesmas. No entanto, não pretendi, com isso, adotar um critério rígido quanto a este aspecto da gravação. Esclareci ao sujeito investigado que a duração sugerida significava não incorrer em repetições desnecessárias, o que empobreceria consideravelmente a entrevista.

Procurei orientá-lo sobre alguns pontos que julgo fundamentais neste tipo de interação e que se coadunam com o tipo de pesquisa em apreço: que deveria permanecer um clima de simpatia, de lealdade, de confiança e harmonia entre nós. Isto seria essencial para que atingíssemos a máxima profundidade no diálogo que se estabeleceria nos nossos encontros, com vistas ao que eu desejava pesquisar.

Disse à Wanda que o êxito da entrevista requereria, necessariamente, que tanto o pesquisador quanto o pesquisado deveriam abandonar, pelo menos temporariamente, suas arrogâncias, suas reservas e predisposições, e se deixassem navegar num ambiente pleno de naturalidade e descontração, respeitando-se mutuamente.

Fiz questão de transmitir a Wanda estes aspectos para que ela pudesse se sentir mais despreendida e confiante. Procurei enfatizar, igualmente, que o sucesso a ser alcançado no trabalho empreendido implicava a contribuição - por menor que fosse - de sua parte; que sua participação era fundamental na busca de nossas metas comuns. Enfim, percebi o quanto ela ansiava para gravar as entrevistas. E os resultados, na minha ótica, foram positivos.

O conjunto das entrevistas realizadas não foi considerado como um texto único para fins de análise. Cada entrevista foi analisada inicialmente em sua íntegra, no intuito de se verificar a existência de pontos polêmicos e/ou conflitantes, passíveis de reflexão por parte do examinador. Em seguida, procedi a recortes do material obtido, buscando dados que envolviam diretamente a temática, onde procurei ter cuidado para não cometer equívocos e para estar sempre atento a uma fiel transcrição - na íntegra - das entrevistas gravadas com a depoente.

A análise visa aproximar-se da meta de encontrar os sintomas relativos ao sistema de representações, de valorizações afetivas, de regras sociais, de códigos simbólicos interiorizados ou não pelo indivíduo pesquisado, nas suas relações conflitivas com as diversas dimensões de suas experiências atuais que ele partilha com muitos outros. Conforme BOGDAN e BIKLEN (1994, p.205): “A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

Os relatos obtidos foram confrontados com o referencial bibliográfico de suporte na tentativa de se dar sustentação ou não a teorias, bem como de identificar possíveis inovações na maneira pela qual o sujeito desta investigação pensa as questões inerentes à sexualidade, no que tange a seus aspectos afetivos, e de compreender como este pensar interfere na construção do conhecimento daquele. Ou seja: “A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descobertas dos

aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”. (Id.ibid., 1994, p.205).

Respeitando os preceitos da pesquisa qualitativa, devo salientar que, ao procurar captar dados “reais” e “objetivos”, o resultado foi sempre uma interpretação, uma versão dos fatos, que poderá ser confrontada com outras.

Encerradas estas considerações preliminares, passo a apresentar os achados, descritos na forma de vinhetas.

“APAIXONADA PELA ESCOLA”

Na nossa primeira entrevista, ocorrida no gabinete da Chefia da Seção Técnica Regional de Criminalística, situada na Delegacia Regional de Segurança Pública, falávamos, dentre outras coisas, do contexto escolar.

Minha tentativa objetivou reconhecer como o sujeito desta investigação percebe a escola em que estuda, uma vez que ela situa-se num bairro distante daquele onde Wanda reside. Obviamente que esta condição geográfica despertou o meu interesse, já que faz parte da política educacional do município priorizar as matrículas daqueles estudantes que residem no bairro onde a escola encontra-se localizada. Wanda deveria então estudar no bairro onde reside, em outra escola diferente da que frequenta hoje.

Wanda, ao falar sobre a escola onde estuda, demonstra interesse e afeição pela mesma, referindo-se ao corpo docente e aos colegas de forma amável e simpática, a despeito de viver uma espécie de nostalgia antecipada, pois em breve terá que sair em busca de um novo local, já que a prefeitura municipal não oferece o segundo grau. Nas palavras de Wanda:

- *“Esse negócio da gente se apegar muito fica até ruim pra você. Às vezes você tem que fazer alguma coisa, é necessário, mas você fica com aquele negócio na cabeça. E é por isso que não sai dali (referindo-se à escola onde estuda), até hoje. Eu preciso de sair dali, mas a minha cabeça e o meu coração não deixa. Gosto da forma como sou tratada pelos professores e já apanhei muita amizade”.*

Percebo que o vínculo de Wanda com a escola contém um forte componente afetivo que a atrela ao lugar, traduzindo-se nas relações que mantém com as pessoas daquele contexto educacional.

Seus pais não compreendem muito bem sua opção e até já tentaram persuadi-la a mudar de escola. Mas Wanda manteve-se irredutível e acredita que os venceu pelo cansaço. Referindo-se à sua mãe adotiva disse:

“ - ... como agora ela já viu que não tem jeito mesmo, que não conseguiu me tirar dali (da escola onde Wanda estuda), não fala mais nada”.

Diante do interesse acima demonstrado, percebo como que a escola tem uma função relevante na formação de aspectos particulares na vida de Wanda. Mormente numa fase em que ela, enquanto adolescente, na sua busca de identidade, encontra respaldo no seu processo de amadurecimento psíquico, emocional e orgânico.

A propósito, ao longo dos anos, tenho observado que o adolescente, procurando buscar sua própria identidade, reveza momentos de maturidade e convicção com momentos de infantilidade e incertezas, ficando evidente para mim, no caso de Wanda, este estado de ambivalência e instabilidade típicos do comportamento nesta fase.

Wanda acrescenta que alguns de seus professores conversam assuntos em sala de aula que são atuais e do interesse de todos. Salienta, como exemplo, diálogos que ela já teve oportunidade de travar nas aulas de Ciências e de Matemática, quando foi levantada a questão das relações sexuais envolvendo as Doenças Sexualmente Transmissíveis/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (DST/AIDS) e a gravidez indesejada.

Ainda faz um paralelo entre a escola onde estuda com a escola onde estuda seu ex-namorado “J”, sugerindo, inclusive, qual deveria ser a postura dos professores ao tratar de um tema tão polêmico como o sexo.

“- ... o “J” é uma pessoa totalmente desinformada a respeito de sexo. Você (dirigindo-se a minha pessoa) quando dá aula pra gente e o “V”, professor de matemática, quando comenta alguma coisa sobre como usar camisinha, sobre os cuidados que a gente deve tomar, vocês falam abertamente. Você explica pra gente sobre os órgãos genitais do homem e da mulher, o que ocorre durante a transa. Você não faz rodeios; vai direto ao assunto e a galera (colegas de sala) gosta, se interessa pela aula. Lá no colégio do “J” eles

ficam assim, explicando em código. Lá fica aquela estória de sementinha. Lá a professora explica as coisas de sexo de costas para a turma”.

Wanda acha esta situação cômica, mas ao mesmo tempo, preocupante, pois percebe que a desinformação é geral, e que, diante da insistência e dos apelos de “J”, ela mesma acaba por informá-lo a respeito de questões atinentes ao sexo.

Para Wanda esses assuntos referentes à sexualidade humana deveriam ser conversados independentemente da matéria de ciências. Ela coloca a situação da seguinte forma:

“ - Se o professor de matemática conversa com a gente sobre sexo, por que os outros não fazem o mesmo? Eu sei que tem professor que morre de vergonha, que é grilado com o sexo. Mas quando a gente conversa, a gente se ajuda. Porque sexo é coisa que está aí, né! Então eu acho que quanto mais eles informarem a gente, quanto mais a gente se orientar a respeito do sexo, acho que vai ser muito bom pra gente. Porque tem muita coisa que a gente não sabe; a gente acha que sabe, mas não sabe nada”.

Percebo, na fala de Wanda, uma reivindicação que vem se firmando ao longo de minha prática docente. Meus alunos me alertam para que eu preserve a postura franca, a disposição e a iniciativa com que venho abordando as questões sexuais, embora admitam que alguns professores não teriam condições ou não se sentiriam à vontade para tratar desse tipo de assunto. Isso, na minha visão, justifica-se em virtude de muitas pessoas apresentarem dificuldades de lidarem com a sua própria sexualidade.

Wanda prossegue nos seus comentários dizendo que se a sexualidade fosse tratada nas aulas, os alunos pensariam um pouco mais e seriam menos incoseqüentes nas suas atitudes sexuais, nos seus relacionamentos amorosos, pois, *“- na hora do tesão a gente não pensa”*. E ela prossegue no seu argumento: *“- ... se esses assuntos sobre sexo fossem tratados em determinadas aulas saçais, estas ficariam melhores, mais interessantes. Acho que em qualquer colégio os professores deveriam fazer um programa só de debate entre os alunos”*.

O argumento de Wanda sugere que se aborde nas escolas, com maior freqüência, temas ligados à sexualidade, podendo este assunto ser utilizado como fio condutor, como eixo temático nas distintas disciplinas, com enfoques diversos. Tal atitude, se abraçada com afinco pelo corpo docente, fecundará e dará bons frutos, aproximando os estudantes da escola, tal qual deve acontecer.

Em decorrência disso, teremos uma instituição integradora de ensino como totalidade, estabelecendo uma rede de conexões entre indivíduos, atividades, conteúdos a discutir e, principalmente, uma conexão satisfatória do próprio indivíduo consigo mesmo, favorecendo a sua disponibilidade para aprender.

Ratificando seu pensamento Wanda acredita que se esses assuntos fossem tratados com mais rigor e intensidade, o interesse do pessoal pelos conteúdos abordados na escola *“talvez até melhoraria, porque tem muitas coisas que a gente gostaria de falar e não fala, e, de repente, esses assuntos podem até puxar outros, acabando por dar coragem pra gente falar”*.

“UMA INFÂNCIA CONTURBADA”

Uma das preocupações que tive quando iniciei as entrevistas com o sujeito em foco foi conhecer um pouco de sua história, passando pela sua infância no que esta fase guarda com o contexto familiar, os sonhos e as decepções no passado de Wanda.

Atribuo este interesse à tentativa de, em conhecendo um pouco da trajetória daquele sujeito, poder compreendê-lo melhor, uma vez que, em maior ou menor grau, temos ciência de que somos seres construídos e, portanto, a leitura que fazemos de nós mesmos, no presente, guarda íntima relação com o que vivenciamos no passado.

Sendo assim, como pesquisador qualitativo, procuro captar como o sujeito pesquisado interpreta sua própria vida, suas experiências, enfim, sua maneira de ver e de posicionar-se diante do mundo.

Wanda, garota de olhar indagador, é uma adolescente de dezessete anos de idade, oriunda de uma família de classe baixa, cujos pais viveram conflitos de toda ordem, com inúmeras repercussões para os filhos. Cursa atualmente a sétima série do ensino fundamental, numa escola pública municipal, situada num bairro da zona norte da cidade.

É uma pessoa inteligente, ativa, estudiosa e responsável. Vive com seus pais adotivos e sua irmã, filha destes. Todos na família trabalham num bar que lhes serve de residência já que o mesmo apresenta alguns cômodos adaptados como dormitórios. Tal estabelecimento comercial situa-se na zona sul da cidade, num bairro distante daquele onde Wanda estuda.

Ao falar de sua infância, Wanda demonstra certa tristeza e mágoa, mormente quando refere-se à sua mãe biológica. Antes, porém, de seus pais se separarem, Wanda lembra-se dos bons momentos que passou junto à sua família.

“No início era muito bom, todos se davam bem, meu pai com minha mãe, eu com eles e com os meus irmãos. A gente saía, passeava, brincava uns com os outros. Era só alegria. Mas, eu não sei o que aconteceu, eu era pequena. De repente tudo ficou muito ruim”.

Enquanto entrevistava Wanda, percebia que o seu semblante ia se modificando à medida que fazia um breve retrospecto de sua vida. De uma feição radiante e alegre ela passa a expressar um sentimento de frustração e revolta, ao referir-se ao casamento de seus pais que entrou em crise. Os conflitos verbais e físicos começaram a fazer parte do cotidiano do casal - pais de Wanda - e como comumente se observa, as maiores vítimas são os filhos. Nas palavras de Wanda:

“ - ... com o tempo o casamento dos dois (seus pais) foi ficando desgastado. Ai quando os dois brigavam eles sempre descontavam a raiva deles na gente. Eles batiam muito na gente. Dava até polícia!”.

Em relação à sua mãe, Wanda apresenta uma aversão especial, marcada por uma infância de medo, agressões e desamparo.

Para uma criança, a figura materna representa carinho, cuidado, companhia. No entanto, quando esses elementos faltam ao infante, observa-se a repercussão dessa situação, com frequência, na adolescência. Os sujeitos mostram-se revoltados, ansiosos, descrentes, inclusive em relação às questões afetivas. Wanda demonstra por sua mãe uma mistura de raiva e desprezo. Fala com tristeza dos momentos vividos com seus irmãos:

- “ A mãe deixava a gente em casa sozinhos, eu e meus irmãos; quando ela chegava da rua queria bater na gente; ela batia na gente, mas ela machucava a gente muito. (Wanda falava com os olhos apertados e o corpo encolhido como que tentando esquivar-se de algo). Batia na gente de vassoura, de fio de luz”.

Wanda mostra-se decepcionada com sua mãe, colocando seus sentimentos nos seguintes termos: *“ - sabe quando você não sente aquele afeto pela pessoa; que você não sente nada, nada... Igual eu vejo ela assim, sabe... Eu não ligo, não sinto nada sabe... Me doeu muito o que ela fez com a gente, deixou a gente, a mim e meus irmãos. Foi embora, não tava nem aí pra gente, entendeu?... Como é que ela pode ser minha mãe se eu fiquei doente,*

fui parar no hospital e ela nem cuidou de mim! Que mãe é essa, que não tá nem aí para o que tá acontecendo com o filho e deixou de saber?”

Quanto ao seu pai, Wanda mostra-se mais compreensiva, a despeito do mesmo ter ido embora, para São Paulo, deixando-a aos cuidados do filho primogênito. A propósito, Wanda tem um carinho todo especial pelo seu irmão: - *“Sabe, Alvaro, eu adoro o meu irmão mais velho. Foi ele quem cuidou de mim e dos outros irmãos que eu tenho, quando o pai foi embora”*.

Retornando ao pai de Wanda, devo registrar que ela o vê como uma pessoa que ainda merece sua atenção pois ele preocupa-se com ela, com seu andamento na escola, com sua vida afetiva, mesmo que tal preocupação seja esporádica, quando Wanda o visita. Aliás, diga-se de passagem, quando o pai de Wanda foi para São Paulo, ele o fez porque a convivência com a mãe de Wanda tornou-se insuportável. No entanto, ele visitava os filhos periodicamente, abastecia a casa com gêneros alimentícios e procurava ajudá-los, mesmo a distância.

“NÃO CONSIGO CHAMÁ-LA DE MÃE”

Uma das curiosidades com as quais sempre convivi diz respeito à questão de como as pessoas que têm pais adotivos lidam com esta situação. Por ironia do destino, é o caso de Wanda, sujeito desta pesquisa.

Ao me imaginar vivendo tal experiência, tenho dificuldades em posicionar-me diante desta condição. Às vezes penso que ser filho de pais adotivos não faria nenhuma diferença para mim. Outras vezes, chego a questionar se o valor biológico, hereditário, o fato de “ter o sangue da família”, como apregoam por aí, influenciaria minha maneira de encarar este particular.

Embora, à primeira vista, acredito que nossos verdadeiros pais sejam aqueles que cuidam de nós, que nos amparam, que nos protegem, enfim, que se preocupam conosco, paira na minha mente a dúvida quanto à resposta que daria no tocante ao tratamento atribuído a pais adotivos, se um dia viesse a tê-los. Sinceramente, não sei se os chamaria de pais ou se os trataria de outra forma.

Todavia, ao me colocar na situação em que meu sujeito se encontra, minha tendência seria proceder de maneira diferente daquela adotada por Wanda. Isso porque, quando ela refere-se aos seus pais adotivos, o faz tratando-os pelos seus nomes: “Gildo e Inês”.

Pelo que pude constatar, através das entrevistas e observações durante as quais analisei as relações afetivas de Wanda com seus pais adotivos, especialmente com sua mãe, percebi que o vínculo que a atrela àqueles apresenta uma boa carga de afetividade. Logo, considero, a princípio, que o tratamento que Wanda dispensa ao Gildo e à Inês passa por uma esfera tal de proximidade, confiança e carinho que justificaria a utilização, por parte de Wanda, de referendá-los como “pai” e “mãe”, respectivamente.

A assertiva acima apoia-se nas próprias palavras de Wanda, a saber: “- *O Gildo é legal, preocupa-se comigo, me respeita e sinto que gosta de mim, apesar dele ser às vezes um pouco rabugento (por implicar com as roupas curtas que Wanda usa esporadicamente). Mas eu gosto dele, com todo seu jeito. Ele não é de ficar falando muito. Agora a Inês!!! Alvaro, você já viu que ela fala até demais! Mas eu adoro ela. Ela me ensinou a não mentir, a ser sincera. Ela cuida de mim, está sempre procurando saber o que se passa comigo, o que estou fazendo ou deixando de fazer. A gente briga de vez em quando, mas depois ela vem e diz que me ama muito e me dá toda a liberdade para conversar qualquer assunto, inclusive sobre sexo. Já com a minha mãe (biológica), o que a gente (ela e seus irmãos) aprendeu sobre sexo, foi na rua, porque ela nunca falou nada com a gente. Nunca! Ela nem meu pai (referindo-se aos seus pais biológicos). A Inês é muito legal comigo e me apoia em qualquer atitude que eu vier a tomar. Só, Alvaro, que eu não consigo chamá-la de mãe.*”

Um dado interessante que me despertou a atenção na fala de Wanda, foi quando ela, após tecer comentários elogiosos sobre Inês, sua mãe adotiva, concluiu seu pensamento fazendo um paralelo da educação que recebeu de sua mãe adotiva com a que recebeu de sua mãe biológica. E tal comparação enfocou, particularmente, o conteúdo sexual, lamentando a postura de sua genitora quanto à omissão de assuntos relativos a esta esfera.

Depreendo, a partir dos últimos argumentos de Wanda, como ela considera importante tratar da sexualidade na formação da criança, chamando atenção para si e para seus irmãos, quanto a este aspecto, especificamente. Penso que, no que concerne à sexualidade, Wanda, enquanto criança, apresentava inúmeras dúvidas não só com relação às mudanças que começavam a operar em seu corpo, como também, na sua mente. E, nesses momentos,

costumamos buscar respostas para nossas indagações exatamente naqueles que nos são mais próximos, representados, geralmente, por nossos pais.

Daí, creio que uma certa frustração abateu-se sobre Wanda, como consequência da repressão imposta pelos seus pais biológicos que exerceram, sobre ela e seus irmãos, uma forte pressão negativa no campo sexual. Esta situação possivelmente gerou em Wanda uma associação do papel de sua mãe biológica, em particular, enquanto modelo a não ser seguido. Como resposta à desatenção de sua genitora para com Wanda, ocorreu um comportamento projetivo por parte de Wanda em relação à Inês o que, com o tempo, a impediu de chamá-la de mãe.

Wanda, numa das entrevistas em que conversávamos sobre o papel da figura materna na vida de uma pessoa, fez as seguintes colocações: *“- Às vezes fico pensando: eu não chamo a Inês de mãe porque ela é muito mais minha amiga do que minha mãe mesmo. É lógico que a mãe da gente deve ser nossa amiga. Mas eu vejo a Inês como minha amiga, antes de qualquer coisa. Porque quando eu fui morar com ela (referindo-se à Inês, sua mãe adotiva) eu tinha perdido a vontade de chamar minha mãe biológica de mãe. Só que eu acabei chamando a Inês pelo nome. Mas ela sim, ela mereceria ser chamada de mãe, mas como eu lhe disse, não consigo. Às vezes, até chamo, só quando brinco com ela. Mas é muito difícil chamá-la de mãe. Talvez um dia eu encontre uma resposta para esta minha angústia.”*

Concordo com a última frase de Wanda. O processo de adoção é angustiante, tanto para quem adota, quanto para quem é adotado. Requer muita reflexão, diálogos, responsabilidade e disposição para compreender este jogo de intersubjetividades, de intercruzamentos afetivos e suas repercussões.

No caso de Wanda, a complexidade das relações torna-se mais acentuada face à existência de duas famílias presentes na vida dela, representadas pelos seus pais biológicos e pais adotivos. Os primeiros, ela os visita e com os últimos ela convive de forma mais intensa, pois mora com eles.

Tal situação é merecedora de cuidados e Wanda necessita de muita orientação e tranquilidade para continuar lidando, satisfatoriamente, com estas questões.

“VAI VENDENDO AÍ”

Quando conheci o texto “Um jogo Absorvente: Notas sobre a Briga de Galo Balinesa”, apresentado por GEERTZ (1989) em sua obra “A Interpretação das Culturas”, mapeando a estrutura conceitual em que o pesquisador baseou sua investigação, confesso que fiquei encantado. E meu encanto, naquele momento em que me deparava com os fundamentos da pesquisa etnográfica, deveu-se, especialmente, ao processo de inserção do aludido autor numa comunidade de características intrigantes e peculiares como a cultura balinesa.

O mencionado antropólogo, embora conhecesse os traços marcantes daquela cultura, sentiu-se como um invasor, uma vez que os sujeitos que seriam investigados não o reconheceram como um membro da aldeia. Aliás, diga-se de passagem, a comunidade à qual me referi anteriormente era muito pouca receptiva a estranhos.

Pois bem, Geertz e sua esposa incorporaram-se à comunidade pelo simples fato de adotarem um comportamento reconhecidamente satisfatório e coadunado com os demais aldeões, qual seja, o de “fugir da polícia”. A forma como o casal agiu foi plenamente aceita pelos membros da aldeia, demonstrando, com a fuga, uma atitude solidária para com os aldeões. E, em Bali, a expressão que demonstra aceitação é ser caçado; foi o que se deu com os “estranhos”.

Casualmente, o aludido pesquisador percebeu a forma de penetrar numa sociedade extremamente avessa à investidas estrangeiras. Ressalto que o trabalho de campo antropológico exige essa condição de inserção cultural a partir da percepção de aspectos introspectivos da mentalidade dos sujeitos pesquisados.

O propósito deste intróito tem, de certa forma e guardada as devidas proporções, muito a ver comigo e com o sujeito que investiguei, a despeito do contexto que deflagrou esta visita à obra de Geertz. Isto porque, quando fui conhecer os familiares de Wanda, representados por seus pais adotivos e sua irmã, filha legítima destes, deparei-me no bar - onde trabalham e residem - com uma situação igualmente peculiar, tal qual a vivenciada por Geertz.

Ao chegar no estabelecimento cognominado “Transbar” (nome fictício adotado por mim), fui recebido com cordialidade pelos pais adotivos de Wanda, apesar dos olhares desconfiados e curiosos que a freguesia, presente no local, lançou sobre mim. Devo ressaltar que um empregado do bar, que me pareceu bem íntimo da família, olhou-me, igualmente, com

certa desconfiança e curiosidade. No entanto, manteve-se a distância, atento aos meus movimentos, até que ele me fosse apresentado por Wanda.

Sentei-me por uns minutos numa das mesas situadas num ponto estratégico do estabelecimento, no intuito de dar-me conta do que estava se passando naquele ambiente.

Wanda, ao perceber minha tímida atitude, minha postura acuada, exclamou: “*Vai vendo aí*”. Neste momento, constatei que todos que se encontravam próximos ao balcão do bar, incluindo os familiares de Wanda, pararam suas atividades e me miraram. Experimentei, nesse momento, a sensação de representar uma ameaça para eles.

Não entendendo o significado daquelas palavras, disfarcei o meu constrangimento e dirigi-me ao balcão, na tentativa de compreender aquele código ritualizado. Perguntei à Wanda o que significava aquela expressão: “*Vai vendo aí*”. Todos riram da minha pergunta. Continuei não entendendo o significado daquelas palavras. No entanto, como não obtive resposta, simplesmente limitei-me a sorrir enquanto tentava desvendar o sentido da manifestação verbal da qual fui alvo.

Encontrava-me recostado no balcão, tomando uma cerveja, quando adentrou no bar um senhor acompanhado de um cão. Tal sujeito cantava e dançava, tentando acompanhar a música que ouvíamos no bar. Comecei a rir daquela cena e, dirigindo-me à Wanda e aos demais, próximos a mim, disse: “- Vai vendo aí.”

Novamente fui fitado pelos familiares de Wanda e por ela, bem como, pelas pessoas que se encontravam ao meu redor. Diante da situação, instintiva e espontaneamente acenei com a cabeça para o senhor que acabara de entrar. Todos olharam para aquela cômica figura acompanhada de seu cão, dançando no bar. Então, Wanda, seguida da Inês e do empregado, falaram quase em uníssono: “*Vai vendo aí*”; “*Vai vendo aí, Alvaro*”. Começamos a rir descontraidamente. Pouco tempo depois fui convidado por Wanda e por Inês (sua mãe adotiva) a entrar na cozinha do bar onde elas preparavam dobradinha com batatas, prato que seria servido no almoço do dia seguinte. Wanda perguntou-me se eu sabia cozinhar. Respondi-lhe que sabia fazer o trivial mas que conhecia várias receitas saborosas. Novamente ela expressou: “- *Vai vendo aí, Inês*”. Percebi, então, que tal expressão guardava uma mistura de novidade com surpresa, de admiração com atenção, presente na rotina verbal do cotidiano daquelas pessoas.

Casualmente me dei conta de como penetrei naquele contexto e de como fui aceito por parte dos familiares de Wanda e dos frequentadores do bar onde me encontrava. Incorporei-me ao ambiente pelo simples fato de adotar uma expressão reconhecidamente aceita e plena de significado para eles, qual seja, “*Vai vendo aí*”.

Em decorrência dessa minha inserção passei a dialogar com os sujeitos, mormente com Wanda, alargando o universo dos nossos discursos, tendo condições, inclusive, de perceber, com maior evidência, os acontecimentos sociais, os comportamentos demonstrados pelo meu sujeito, podendo descrevê-los com densidade.

“COMO POSSO ME CONCENTRAR NAS AULAS”

Acredito ser este momento um dos mais significativos no que tange ao âmago da questão que procuro compreender, ou seja, como a sexualidade do meu sujeito, interfere na construção do seu conhecimento.

Entender o comportamento sexual individual e suas repercussões implica levar em conta uma gama de estímulos que concorrem para o comportamento integral de cada um. Assim, depreendo que as diferentes dimensões do ser humano, tais como, emocional, afetiva, cultural dentre outras, influenciam-se mutuamente.

Considero que a sexualidade não só serve de mediação a todo o nosso ser, como também é mediada pelo que somos. Logo, ela não pode ser entendida em si mesma, isolada de todo o resto. Creio que as capacidades e os processos biológicos, intelectuais, lingüísticos e afetivos servem de mediação à identidade, ao papel, aos desejos, sentimentos, fantasias e posturas sexuais.

Partindo do pressuposto de que a escola tem um grande significado na vida do adolescente, e, em particular, na vida do sujeito pesquisado, pude perceber a relação do estado emocional de Wanda, no que este guarda de afetivo-sexual, com seu rendimento nas aulas.

Em dois momentos diferenciados constatee a interferência da afetividade no processo de aquisição de conhecimento em sala de aula e na disposição do meu sujeito para estudar.

Comentando com Wanda sobre seu desligamento na aula, em que demonstrei preocupação com o seu estado emocional (ela encontrava-se cabisbaixa e chorando), percebi que algo não ia bem. Wanda, oportunamente, desabafou comigo:

“- Quando eu fico deprimida, com algumas coisas na cabeça, não consigo pensar nas aulas (referindo-se aos conteúdos da disciplina), não consigo prestar atenção em nada. Penso no “J” (seu ex-namorado) e no “A” (pessoa com quem está ficando) e sinto-me confusa. Estou me sentindo sozinha, precisando de alguém para abraçar, para me abrir, para conversar”.

A crise existencial pela qual Wanda demonstra passar é típica nesta fase da vida (adolescência), mormente quanto à indefinição no âmbito afetivo. O adolescente vive momentos de incerteza e insegurança quanto ao objeto do seu desejo.

Quando Wanda namorava o “J” ela vivenciou uma série de conflitos amorosos que a abalou muito, interferindo sobremaneira no seu rendimento escolar. Disse-me que passava dias na escola assistindo às aulas, sem se dar conta do que estava acontecendo: *“- Alvaro, você acredita que eu olhava para o quadro e não conseguia entender quase nada! Era como se eu não estivesse ali. Eu estava viajando (completamente desatenta) e os professores me perguntavam o que estava acontecendo. Eu respondia simplesmente: nada, nada, nada...”*

Wanda ficou doente por causa de sua primeira paixão, o “J”. Não comia, não dormia e nem falava com ninguém quando o “J” terminou o namoro com ela. Eles viveram momentos intensos. Ela contou-me ter perdido a virgindade com ele (“J”). Entrou em detalhes comigo sobre sua primeira relação sexual. Como e onde aconteceu. Disse não ter gostado da primeira vez e atribuiu seu desprazer à ansiedade que o casal (tanto ela como seu namorado) experimentou nos momentos que precederam a transa (relação sexual). Porém, confessou-me que na segunda vez foi bom. Isso porque eles conversam muito no intervalo entre a primeira e a segunda relação. Foi um período pleno de diálogos que se arrastou por um mês antes que a segunda relação acontecesse.

Wanda comenta seus momentos de intimidade com bastante naturalidade e completamente despida de pudor. Senti sinceridade nas suas palavras:

“- Quando nós fizemos amor pela primeira vez, foi tão ruim! Eu estava tremendo e muito nervosa. E ele também (referindo-se ao “J”). Nossa! As mãos dele estavam trêmulas assim (Wanda esticou as mãos e simulou uma forte tremura). Ah! Foi tão ruim! Tanta dor!...

Agora, na segunda vez, foi diferente. Estávamos normais, entendeu? A gente não estava com medo. E a gente já tinha conversado muito, depois da primeira vez. Demorou muito (fez sinais estalando os dedos), demorou mais de um mês para que a gente fizesse amor de novo. Mas na segunda vez foi gostoso, foi bom mesmo”.

Durante a entrevista, em que Wanda falava sobre seu passado, reporteime aos momentos que vivi com minha primeira namorada. Realmente, quando nos encontramos afetivamente envolvidos, pensamos e ansiamos por nossa primeira experiência sexual. Daí ser comum surgir questões tais como: O que deve acontecer durante a relação?, Como é o corpo do(a) parceiro(a)?, Como vamos nos sentir durante e após a mesma?...

No caso de Wanda, a questão da virgindade não lhe pareceu tão importante a ponto de interferir na sua decisão. Obviamente que o medo e ansiedade estiveram presentes na cabeça dela. Todavia, sua tranquilidade se deveu ao fato de não ter pesado sobre ela preconceitos morais sociofamiliares que a inibissem naquela ocasião. Sua maior preocupação foi com relação à gravidez e o temor de ser surpreendida por alguma consequência desastrosa como, por exemplo, adquirir alguma doença sexualmente transmissível. Para afastar essa possibilidade Wanda fez questão de usar preservativo (camisinha) nas duas vezes que transou. E o mais curioso nessa história é o fato de Wanda ter revelado a mim a total ignorância de “J”, seu namorado, no manuseio e colocação do preservativo:

“- Eu acho que foi a primeira relação do “J” porque ele não sabia colocar camisinha direito. Rasgou duas e a terceira eu tive que ajudá-lo a colocar. Vai vendo aí, Alvaro, a ignorância da criança” (referindo-se ao “J” de forma pejorativa quanto ao total desconhecimento dele no manuseio do artefato em apreço).

Um segundo momento que influenciou negativamente no rendimento de Wanda na escola diz respeito ao seu relacionamento com “A”. Ao saber que este sujeito, com quem ela estava “ficando” encontrava-se noivo, Wanda decepçiona-se de tal forma que chega a manifestar tal decepção da seguinte maneira: *“- Alvaro, eu odeio mentira. Por acaso descobri que o “A”, o cara com quem eu estava ficando, é noivo da irmã do meu ex-namorado, o “J”, entendeu? Quando ele foi se justificar comigo, eu disse-lhe que não devia ter mentido para mim, porque a mentira é muito ruim e eu não gosto que mente para mim.”*

Wanda encontrava-se furiosa neste dia em que descobriu a trama de “A”. Durante a aula ficou olhando para os lados, rabiscando papéis, deitando a cabeça sobre a carteira,

suspirando... Percebi que ela não estava bem. Após as aulas, fui procurá-la no intuito de indagar-lhe sobre o seu estado. Ela foi curta e direta na sua resposta: “- *Eu estou revoltada, não consigo pensar em outra coisa*”.

Wanda preferiu ir embora e refletir sobre a situação na sua casa, longe de qualquer interferência. Durante a semana, Wanda mostrou-se desatenta e passiva diante dos acontecimentos na escola em relação às disciplinas, como pude averiguar com os colegas professores. Insisti para que ela não pensasse, pelo menos por hora, na situação. Que voltasse suas atenções para as aulas, mesmo sabendo que seria difícil lograr êxito no meu intento. Porém, ela novamente foi contundente na sua resposta: “- *Como posso me concentrar nas aulas?*”

Ficou evidente para mim, mais uma vez, como uma desilusão no campo afetivo interferiu na disponibilidade de Wanda para aprender os conteúdos na escola. Dessa forma, penso ser o aspecto afetivo-sexual a energia básica propulsora do adolescente e de boa parte de suas realizações.

“FICAR COM”

Há cerca de dois anos atrás quando cursava a Especialização tive a oportunidade de assistir a uma palestra da sexóloga Marta Suplicy. Naquela ocasião já havia definido o tema da minha monografia. Como sempre fui fascinado por etologia, especialmente pelos rituais de acasalamento entre os vertebrados, procurava entender como ocorria o processo de cortejamento na nossa espécie. Os gestos, os códigos verbais, a postura são elementos que nos ajudam a caracterizar um grupo enquanto expressão cultural. Foi quando me interessei pelo termo “FICAR”, muito usado pelos adolescentes.

Ao indagar Suplicy sobre tal expressão, ela indicou-me a obra de uma psicóloga (CHAVES, 1994) que versava sobre este novo código entre os adolescentes que tem suscitado inúmeras publicações.

Durante uma das entrevistas com o citado sujeito, em que ela falava de como era seu relacionamento passado com o “J” (seu ex-namorado), não houve um momento sequer onde a expressão “ficar” surgiu na sua fala. Porém, quando abordou o momento atual, perguntei-lhe

se ela tinha alguém em vista. Ela respondeu-me que estava envolvida com um cara, mas que só “ficava com ele”.

Embora este novo código de relacionamento ocupe um espaço na sociedade, sendo utilizado como prática inteligível, mormente entre os adolescentes, não tem suas fronteiras bem demarcadas, não sendo apreendido por todos. Como nos aponta CHAVES:

“Ficar com” é um código de relacionamento marcado pela falta de compromisso e pela pluralidade de desejos, regras e usos. O objetivo principal é a busca de prazer. É um encontro de um dia e/ou uma noite que pode ir de uma troca de beijos a uma relação sexual. Nele há um distanciamento acentuado entre o plano ideal e o plano real do sujeito. “Ficar com” é a maneira mais fácil de chegar perto de um outro sem se comprometer. É um exercício de sedução (1994, p.12).

Para Wanda, *“- ficar não é assumir nenhum compromisso sério; é não haver proibições; é conversar muito sobre tudo; é sentir, saber, descobrir um pouquinho de cada coisa”*.

Assim, é de bom alvitre salientar que, raramente, como tenho constatado, ficantes chegam a ter relações sexuais. Isso só acontece se a adolescente desejar, e para ela querer é preciso que tenha um envolvimento a tal ponto que já nem se pode classificar o relacionamento como ficar. Já é namoro. Dessa forma, percebo o que o “J” representava para Wanda, ou seja, era seu namorado enquanto que com o “A”, ela apenas “fica”.

Notamos que o “ficar” apresenta um componente corporal sem compromisso social. Com o ficar Wanda reexperimenta o toque, reaprende o que lhe dá e o que não lhe dá prazer, como se fosse uma preparação para o vestibular sexual. Por isso, como assinala TIBA:

- ... o ficar representa uma verdadeira revolução, e é muito mais importante do que se imagina. A diferença dos “amassos” de antigamente é que esses eram feitos às escondidas e quase sempre forçados pelos rapazes. As meninas só aceitavam ser tocadas depois de muitas promessas de que haveria compromisso. No ficar, não só a necessidade de compromisso desapareceu como as meninas já podem tomar iniciativa de iniciar esse relacionamento relâmpago (1994, p.90) .

Essa nova estratégia de comportamento chega ser perturbadora para os pais por acharem que seus filhos ficantes serão alvos de improperios. Logo, a esperança dos pais é que as filhas não engravidem, não se prostituam, não fiquem difamadas do ponto de vista sexual.

Porém, esse desejo é frustrado no momento em que os pais descobrem que as filhas são ficantes. Temerosos de que a jovem não mais corresponda às suas expectativas, os pais passam a interferir, cobrando um bom comportamento. E tudo fazem para afastar o risco de uma gravidez indesejada.

A propósito, Wanda disse-me que sua mãe adotiva dá a ela toda a liberdade para falar sobre sexo, relações sexuais etc. O mesmo não ocorreu com seus pais biológicos que omitiam tudo que dizia respeito a sexo “- ... *na verdade, os dois (referindo-se aos seus pais biológicos) achavam que a gente nunca ia crescer, né! Porque eles tratavam a gente de uma forma muito rigorosa, sabe! Os dois traziam a gente no cabresto; a gente não podia falar nem bunda que a coisa ficava feia. Já a Inês (referindo-se à sua mãe adotiva), falou pra mim e pra minha irmã que quando a gente quisesse transar, que ela levava a gente ao médico, comprava remédio pra gente. Até se a gente não tivesse usando remédio, pra gente pegar e usar camisinha, entendeu? Falava mesmo, numa boa*”.

Todavia, muitas vezes ocorre que a mãe reprime a filha ficante, não porque isso será prejudicial à menina, mas sim porque vão dizer que a mãe não soube educá-la. Obviamente esta postura materna cria uma pressão extra na cabeça da adolescente que, além de vivenciar seus medos, angústias, conflitos, tem de separar o que é dela mesma e o que são projeções dos pais.

Quando Wanda me revela que não gosta de compartilhar suas intimidades, mesmo com sua mãe adotiva, que lhe é de confiança, percebo sabedoria na sua atitude sonegadora. Aliás, entendo que a intimidade sexual de ninguém deve ser devassada. Tenho aprendido que a melhor maneira de lidar no caso é deixar o canal para o diálogo aberto, permitindo que o filho(a) tenha a iniciativa para utilizá-lo ou não.

Infelizmente, a interferência dos pais no desenvolvimento natural da sexualidade de seus filhos é um obstáculo ao amadurecimento dos jovens, provocando, não raro, sérios desajustes. É o que minha experiência tem revelado. Não devemos nos esquecer que os pais são os grandes responsáveis pela formação do adolescente. Penso que à escola está reservado o papel de complementação desse trabalho que se inicia na família. Daí a relevância do intercâmbio entre pais e professores nesse processo de construção desses incompreendidos jovens.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho depreendo que os aspectos afetivos, interados à sexualidade do adolescente, não só interferem como atuam, com freqüência, no processo de aquisição de conhecimento do jovem. Durante o desenrolar da pesquisa, ouvi do meu sujeito, como também verifiquei *in loco*, a íntima relação existente entre a autoestima no que concerne aos aspectos afetivos daquele e o seu desempenho na escola.

O que tem sido feito, no âmbito da sexualidade, são projetos esparsos onde trabalham-se aspectos afetivos envolvendo a autoestima dos alunos, compreendendo um reduzido contingente de estudantes adolescentes.

Na realidade, a educação sexual não está sendo discutida. O que constatei, nesta esfera, foi um trabalho realizado por pequenos grupos em algumas escolas, enfatizando o estudo das DST/AIDS.

A disponibilidade para aprender os conteúdos em sala de aula cresce significativamente quando Wanda encontrava-se afetivamente correspondida. Em contrapartida, quando tal correspondência deixava de acontecer, ela tornava-se apática e desinteressada e seu rendimento caía vertiginosamente. Wanda procrastinava suas tarefas ou mesmo as deixava de realizar, em algumas ocasiões, como ela mesma afirmou.

Outro ponto a considerar é a participação dos pais, num trabalho conjunto com a escola. É sumamente gratificante para o adolescente saber que o lar e a escola trabalham em

sintonia para ajudá-lo, mesmo que esta satisfação não seja claramente demonstrada por aquele. No caso do meu sujeito, verifiquei que seus pais, em especial sua mãe, acompanham Wanda e se interessam por sua vida escolar; não só pelo seu rendimento, como pelos assuntos que se discutem na escola, os relacionamentos que Wanda tem, enfim, pelo seu desempenho como um todo, inclusive sua sexualidade.

Em contrapartida, muitos pais eximem-se dessa responsabilidade de compartilhar, com seus filhos, o ambiente escolar. Portanto, a existência de antagonismos entre os dois ambientes da vida do jovem deixa-o mais perdido, numa fase em que a necessidade de algum tipo de orientação, tanto quanto possível, deve ser compartilhada por pais e professores. Estes precisam colaborar entre si e prover ao adolescente a base de que necessita para ser auxiliado e protegido contra seus impulsos, muitas vezes contraditórios, o que acaba gerando no mesmo vasta insegurança. Daí, devemos estar atentos para que consigamos equilibrar afeto e razão quando decidirmos o que é permissível e o que deve ser evitado.

Podemos ajudar o jovem se somos capazes de analisar nossos próprios sentimentos a respeito de nossa sexualidade, o bastante para nos colocarmos no lugar dele, sentir por ele em imaginação e nos recordarmos de nós mesmos em sua idade. Fazendo isso, provavelmente seremos menos juizes e mais inquiridores, pois agiremos com menos alarme ao percebermos sinais de que a curiosidade do jovem desperta furtivamente. Na verdade, ele passará a proceder de maneira menos furtiva e se sentirá menos culpado ao lidar com aspectos de ordem sexual.

A questão da sexualidade, portanto, exige estudo e análise criteriosa e a escola, por ter papel fundamental no desenvolvimento educacional do indivíduo, não pode furtar-se dessa responsabilidade. O comportamento de professores e pais é eficaz na medida em que ajuda o adolescente a crescer e amadurecer por si, aprendendo a reconhecer o ambiente que o rodeia e suas regras próprias.

Precisamos perceber que um ser humano completo só pode ser entendido na medida em que o movimento afetivo e emocional do sujeito interage com a expressão corporal que o mesmo manifesta através dos seus relacionamentos. Cada indivíduo desempenha um papel no grupo social ao qual pertence, valendo-se, para tanto, de sua cidadania, galgada em direitos e deveres amparados legalmente; não só o direito à saúde, à moradia, à educação, dentre outros, como também o direito a exercer a sua sexualidade de forma digna e responsável.

Deve ficar claro que isso implica respeitar o próprio corpo, os próprios sentimentos, bem como os das demais pessoas, uma vez que não podemos dissociar corpo, mente e aspectos sociais quando analisamos a sexualidade humana.

A educação não se pode restringir à transmissão de conhecimentos e de padrões e modelos preestabelecidos. O processo educacional deve ser o detonador e o catalisador dos potenciais do indivíduo num “*feedback*” entre professor e aluno, e o grande elo entre ambos deve ser o da compreensão da própria natureza humana.

Os achados da pesquisa sugerem que nos direcionemos pela busca consciente entre o que nos serve e o que não nos serve como fatos de desenvolvimento de nossos potenciais, ao invés de nos perdermos em julgamento entre certo e errado. Tal atitude requer uma mudança de postura, uma reestruturação do pensamento, uma maneira diferente de ver o mundo. Tais achados sugerem também uma grande responsabilidade do professor, mormente durante este processo de mudanças.

Contudo, o educador deve ter sempre em mente que ele não é responsável só pelas transformações que ocorrem consigo mesmo, mas também pelas mudanças e capacitação dos potenciais que se operam nos seus alunos. Todos temos de nos educar a nós próprios permanentemente, entender o homem que há em nós mesmos e compreender os outros para melhor servi-los.

Como os achados da pesquisa indicam, lidar com a sexualidade do adolescente significa, em grande parte, rever uma série de posicionamentos, bem como aprender o papel de orientador das discussões, não como dono da verdade que vai impor, mas como alguém merecedor de confiança e facilitador de interações, não importando em que nível estas se dêem. Para tanto, deve-se levar em conta a globalidade do jovem e os valores humanos universais e democráticos: respeito pelo outro, amor à verdade e aceitação do direito de opção e autodeterminação de cada um.

Foi Wanda quem me ensinou que, procedendo desta forma, o adolescente compreenderá a sexualidade por outro ângulo, assumindo uma postura diferente diante da mesma. Talvez este aspecto da natureza humana possa ser utilizado em sala de aula como impulso inicial que promoverá reações em cadeia de incomensuráveis benefícios para a educação.

Em qualquer lugar, de acordo com cada cultura, a criança e o adolescente assimilam informações e conhecimentos, percebem atitudes e comportamentos e assumem seus papéis na sociedade, sejam eles quais forem.

Ao fazer a leitura de Wanda como um “texto vivo”, como me propus, pude compreender, de forma adequada, a teia de significados que perpassa o sujeito da investigação, participando de um ajustamento dele consigo mesmo, favorecendo, com isso, uma melhor compreensão de seu desempenho em todos os aspectos de sua vida, inclusive na aprendizagem.

Por fim, gostaria de ver trabalhos como este constituindo-se em subsídios que possam contribuir na elaboração de temas correlatos à sexualidade, visando a configuração de programas interdisciplinares de educação sexual na rede pública municipal, com perspectivas de extensão para a rede privada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Sônia. **Esse sujeito adolescente**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

ALVES, Rubem Azevedo. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 2 ed. São Paulo: Ars Poética, 1995.

ANDRÉ, Marli E.D.A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo. EPU, 1986.

BARROSO, Carmen; BRUSCHINI, Cristina. **Sexo e juventude : como discutir a sexualidade em casa e na escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Trad. Hortência dos Santos. 14 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BERNARDI, Marcello. **A deseducação sexual**. São Paulo: Summus, 1985.

BOGDAN, R. C. ; BILKEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico: introdução a uma sociologia reflexiva.** Lisboa: Difel, 1989.

BRACONNIER, Alain. **Adolescentes: ruptures et séparations.** Paris: Masson, 1985.

CAFÉ, Sônia; SOUZA, Walter de; VILLARES, Maria Raquel Santilli. **O que é mesmo a sexualidade?** São Paulo: Cultrix, 1996.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli et al. **As dimensões do amor.** Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1994.

CARIDADE, Amparo. **Sexualidade: corpo e metáfora.** São Paulo: Iglu, 1997.

CARVAJAL, Güillermo. **Tornar-se adolescente : a aventura de uma metamorfose: uma visão psicanalítica da adolescência.** Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Cortez, 1998.

CHAVES, Jaqueline. **“Ficar com” : um novo código entre jovens.** Rio de Janeiro: Revan, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual essa nossa (des)conhecida.** 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, Moacir. **Sexualidade na adolescência**. 11 ed. Porto Alegre: L & PM, 1997.

CRESTON, Alvaro Luiz de Araujo. **Sexualidade e educação sexual na escola**. Juiz de Fora, 1995. Monografia (Especialização em Educação para Ciência) - Faculdade de Educação / Centro Pedagógico, Universidade Federal de Juiz de Fora.

_____. Como a sexualidade de uma adolescente interfere nas construção do seu conhecimento. In: MONTEIRO, Roberto Alves (org.). **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998. pp.23-44.

DENZIN, K. N.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publications, 1994.

FOCAULT, Michel. **História da Sexualidade I; a vontade de Saber**. Trad. Pedro Tamer. Lisboa: Relógio d'água, 1994.

_____. **História da Sexualidade 2; o uso dos prazeres**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____. **História da Sexualidade 3; o cuidado de si**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Trad. Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FROMM, Erich. **A arte de amar**. Trad. Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1958.

_____. **Meu encontro com Marx e Freud**. Trad. Waltensir Dutra. 7 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Análise do Homem**. Trad. Otávio Alves Velho. 11 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

FUCS, Gilda Bacal. **Sexo sem vergonha: a sexualidade discutida sem preconceitos**. São Paulo: Gente, 1998.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Trad. Galeno de Freitas. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. Trad. Magda Lopes. 2 ed. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1993.

GOLDBERG, Maria Amélia Azedo. **Educação sexual: uma proposta, um desafio**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola : mito e realidade**. São Paulo. Mercado de Letras, 1995.

HAIM, André. **Les suicides des adolescents**. Paris: Payot, 1971.

JONES, Ernest. **Einige probleme des jugendlichen alters**. Imago, 1923, nº 9.

LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive - o professor que não fui : temas de filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. (Os economistas) Trad. Regis Barbosa e Flávio Koth. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MATARAZZO, Maria Helena; MANZIN, Rafael. **Educação sexual nas escolas : preparar para a vida familiar**. São Paulo: Paulinas, 1988.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. (Coleção Tópicos) Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MONTEIRO, Roberto Alves. Pesquisa em educação: alguns desafios da abordagem qualitativa. In: MONTEIRO, Roberto Alves (org.). **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF. 1998, pp.7-22.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Silvério da Costa. **Sexo, sexualidade e sociedade**. Rio de Janeiro: Irradiação Cultural, 1986.

REICH, Wilhelm. **A revolução sexual**. Trad. Ary Blaustein. 8 ed. Rio de Janeiro:

Zahar, 1982.

RIBEIRO, Marcos (org.) **Educação sexual : novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

SOUZA, Hália Pauliv de. **Convivendo com seu sexo: pais e professores**. São Paulo Paulinas, 1991.

SPITZ, Christian. **Adolescentes perguntam**. Trad. Sônia Goldfeder. São Paulo: Summus, 1997.

STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, I.S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publications, 1994. pp.236-247.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TIBA, Içami. **Adolescência: o despertar do sexo - um guia para entender o desenvolvimento sexual e afetivo nas novas gerações**. 5 ed. São Paulo: Gente, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN MAANEN, J. Introduction. In: J. VAN MAANEN, J. M. Dabbs, Jr., & R.R.

Faulkner, (Eds.), **Varieties of qualitative research** London: Sage Publications, 1982. pp.11-29.

VASCONCELOS, Naumi. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Amor e sexo na adolescência**. . (Coleção polêmica) 16 ed. São Paulo: Moderna, 1985.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1993.