

## Orientação sexual na escola: expressão dos sentimentos e construção da autoestima

---

Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

---

### Resumo

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a escola foi convocada a desenvolver projetos de intervenção na socialização afetivo/sexual dos adolescentes. O artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre as respostas oferecidas pelo Sistema Municipal de Educação do Rio de Janeiro a esta nova demanda social. A análise dos dados permite afirmar que os professores que coordenam projetos de orientação sexual no Sistema Municipal de Educação do Rio de Janeiro desenvolveram uma teoria para explicar a orientação sexual na escola. Eles acreditam que a simples distribuição de informações é ineficaz porque os adolescentes precisam aprender “no emocional” para que mudem seus comportamentos sexuais. O artigo analisa as premissas desta “teoria nativa” sobre a orientação sexual na escola.

Palavras-chave: adolescência; juventude; sexualidade; escola; orientação sexual.

---

## **Abstract**

### ***Sexual orientation in school: expression of sentiments and construction of self-esteem***

*Since the publication of the National Curriculum Parameters in 1997, the school was requested to develop emotional and sexual socialization intervention projects for adolescents. In order to attend this social demand, this paper presents research results based on the answers offered by the Rio de Janeiro Municipal Board of Education. Data analysis suggests that teachers in charge of sexual orientation projects in the Rio de Janeiro Municipal Board of Education developed a theory to explain sexual orientation in school. They believe the mere distribution of information is ineffective because the teenagers need to learn "in the emotional" to change their sexual behavior. The article examines the assumptions of this "native theory" about sexual orientation in schools.*

*Keywords: adolescence; youth; sexuality; school; sexual orientation.*

## **Introdução**

A escola contemporânea tem sido convocada a intervir na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. O fenômeno ocorre porque existem expectativas sociais que relacionam educação escolar ao controle de doenças sexualmente transmissíveis, como a Aids, e à redução do número de gravidez indesejada na adolescência. Estas demandas sociais promoveram a formulação de propostas públicas que transformaram a escola em *locus* privilegiado para a orientação sexual<sup>1</sup> dos adolescentes.

Tradicionalmente, a orientação sexual dos adolescentes é associada à família, portanto, um evento exógeno à organização escolar. A partir do momento em que passa a ser tarefa da escola, se apresenta como um problema que deve ser resolvido pelos professores. São eles os profissionais considerados responsáveis pela mediação entre as propostas públicas de orientação sexual e o público discente, o que renova as interações entre professores e alunos. A escola é convidada a se reorganizar a partir da ampliação de suas funções e os atores envolvidos na construção coletiva desta instituição precisam incorporar as mudanças.

O investimento público na construção de projetos de orientação sexual em escolas reflete algumas representações a respeito da adolescência na sociedade contemporânea. Por um lado, existe a expectativa de renovação da sociedade que é promovida pela transição entre as gerações e, por outro, a adolescência como situação social liminar que provoca dúvidas

<sup>1</sup> A expressão "orientação sexual" foi proposta pela ONG Grupos de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS). Os membros deste grupo propuseram o termo orientação sexual no lugar de educação sexual e criaram uma série de metodologias para o trabalho na escola. Em 1997, a nomenclatura foi utilizada na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e substituiu o termo "educação sexual". Para um debate ampliado sobre a gênese da categoria "orientação sexual", ver Altmann (2005) e Rosistolato (2007).

nas gerações adultas sobre o que fazer com os adolescentes.<sup>2</sup> Tratando-se de sexualidade nesta fase da vida, salienta-se que há intenso investimento público para a disseminação de formas de controle e mudanças nas representações dos adolescentes em relação à vivência sexual. O eixo que norteia esses investimentos é a possibilidade de controlar a sexualidade dos adolescentes e, assim, influenciar amplamente a população, criando novas perspectivas de vida sexual e de planejamento familiar.

É necessário destacar, no entanto, que essas preocupações são dirigidas a uma camada específica da população adolescente que é: pobre, menos instruída e dependente do sistema público de saúde. Seria um equívoco afirmar que não existe gravidez na adolescência, contaminação por doenças sexualmente transmissíveis e Aids entre os mais favorecidos economicamente. Contudo, esta ocorrência não é considerada um problema social, mas sim, um problema familiar. Brandão (2003) realizou uma pesquisa sobre gravidez na adolescência nas camadas médias urbanas do Rio de Janeiro. Quando procurava por moças adolescentes grávidas ou que já eram mães, ouvia comentários sugerindo que ela estava procurando o fenômeno no lugar errado. A pesquisadora descobriu que embora existisse um número significativo de adolescentes grávidas ou mães, o fato não era considerado um problema social porque as crianças eram incorporadas às famílias de origem e as mães podiam dar andamento a seus projetos de vida. Com as moças pobres é diferente porque precisam constituir um novo núcleo familiar a partir do momento em que ocorre a gravidez, o que promove mudanças significativas em suas trajetórias de vida.

A gravidez na adolescência e a contaminação por doenças sexualmente transmissíveis e por Aids nas camadas populares são socialmente classificadas como graves problemas sociais que necessitam intervenção governamental. A escola passa a ser convocada a intervir na orientação sexual dos adolescentes e se transforma em *locus* privilegiado para a gênese de novas formas de percepção sobre a sexualidade e a vivência sexual (Altmann, 2005). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ministério da Educação prevê o desenvolvimento de projetos de orientação sexual em todas as escolas de ensino fundamental do país, com o objetivo de incentivar reflexões sobre o corpo como matriz da sexualidade, as relações de gênero e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e Aids.<sup>3</sup>

Na cidade do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação criou o Programa de Orientação Sexual (POS), dedicado a formar profissionais de orientação sexual. O POS oferece cursos anuais em que professores selecionados aprendem a formular e implantar projetos e atividades em suas escolas. Quando capacitados, os professores podem coordenar Núcleos de Adolescentes Multiplicadores (NAMs) e também passam a contribuir com a formação de outros docentes. As capacitações do POS são organizadas a partir de duas lógicas distintas, mas, complementares: a racionalidade médica que fornece os saberes

<sup>2</sup> Para um debate sobre a construção social da adolescência e da juventude, ver Bourdieu (1983), Ariès (1986), Groppo (2000), Soares (2000), Alvim (2002), Rosistolato (2003), Novaes (2003), Pais (2003), Kehl (2004), Castro, Abramovay e Silva (2004), Rosistolato (2007).

<sup>3</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais não têm força de Lei. Acredita-se que cada sistema educacional possui especificidades locais que devem ser respeitadas durante a formulação dos projetos de intervenção pública na sexualidade dos adolescentes. O Ministério da Educação apenas oferece parâmetros que devem ser seguidos durante a formulação das propostas de intervenção.

considerados necessários à formação dos estudantes e a lógica da afetividade, que incentiva os professores a buscar e acessar a subjetividade dos adolescentes, fazendo com que os alunos aprendam “no emocional”.

Durante o trabalho de campo<sup>4</sup> realizado para meu doutoramento, tive o primeiro contato com esta proposta de aprendizado emocional. Meu objetivo era analisar as respostas dadas pela escola às demandas sociais que a incentivavam a realizar a orientação sexual dos adolescentes. Quando conversei com os profissionais que desenvolviam projetos de orientação sexual, percebi que eram unânimes ao afirmar que a distribuição de informações não funciona porque não “toca no emocional”. Eles acreditam que é preciso educar o emocional para promover as “mudanças no comportamento” que são o alvo das propostas públicas de orientação sexual.

Analisar este aprendizado emocional foi um dos desafios enfrentados no decorrer da pesquisa. Entendi que os docentes desenvolveram uma teoria para explicar o lugar da orientação sexual na escola. Eles acreditam que os adolescentes recebem informações em excesso e sabem, inclusive, dos riscos que correm quando optam por comportamentos sexuais de risco. A opção ocorre porque, a partir de um cálculo custo/benefício, eles preferem o encontro apaixonado com o par romântico ao cuidado com o próprio corpo por meio de preservativos masculinos ou femininos.

Os professores explicam esta opção por comportamentos de risco a partir de referências à cultura dos adolescentes das classes populares. Acreditam que os estudantes vivem em um universo simbólico no qual a posse de um parceiro afetivo/sexual, assim como a maternidade e a paternidade, são socialmente valorizados. A gravidez na adolescência não é considerada um problema. Ao contrário, trata-se de um fruto do encontro apaixonado com o amor. As doenças sexualmente transmissíveis e a Aids também não são vistas como perigo porque a associação entre o par romântico e qualquer malefício não faz sentido. A lógica do amor romântico impede a associação do parceiro a qualquer doença perigosa.<sup>5</sup>

Esta simbologia diverge da proposta dos projetos de orientação sexual que, embora não incentivem qualquer sanção a interações afetivo/sexuais entre os adolescentes,<sup>6</sup> entendem que a iniciação e a continuidade das interações sexuais devem ser organizadas por escolhas pessoais, racionais, individualizadas, de forma que moças e rapazes reflitam sobre a hora certa de iniciar uma relação, de mantê-la ou encerrá-la. A ideia central da orientação sexual é incentivar mudanças comportamentais que façam com que os adolescentes entendam a vivência sexual como uma atividade individual, pessoal, que envolve o outro, mas não deve ser orientada exclusivamente por seus desejos. Assim, cada adolescente, moça ou rapaz, deve se proteger durante o ato sexual, buscando o prazer na relação e no envolvimento com o outro, seja ele hetero, homo ou bissexual, e fugindo dos perigos que o prazer, quando não higienizado, pode causar.

Os professores concordam com a ênfase nos cuidados individuais relacionados à prática sexual, mas acreditam que eles só se efetivam a partir do momento em que os adolescentes se percebem como “pessoas

<sup>4</sup> O trabalho de campo só foi possível graças à colaboração da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e dos professores envolvidos, direta ou indiretamente, com o programa POS.

<sup>5</sup> Para análises mais amplas do amor romântico nas sociedades modernas, ver Viveiros de Castro & Araújo (1974); Salem (1989); Mac Farlane (1990); Heilborn (2004).

<sup>6</sup> Trata-se de uma perspectiva diferente de outros contextos culturais. Nos Estados Unidos da América, o controle da gravidez na adolescência, das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids vem sendo realizado a partir da ênfase na abstinência sexual pré-conjugal (Bozon, 2004).

individuais". Os docentes afirmam que os alunos só abandonam este "comportamento suicida" quando têm a autoestima elevada, fundamental para que eles aprendam "no emocional". À escola, cabe desenvolver "estratégias" de sensibilização que permitam que os estudantes melhorem sua autoestima, o que proporcionará as mudanças comportamentais esperadas.

Os encontros anuais do programa POS têm por objetivo capacitar professores aprendizes e atualizar os veteranos com novos métodos para desenvolver as aulas de orientação sexual. Durante os cursos, aprendizes e veteranos são tratados como adolescentes porque se entende que eles também precisam aprender "no emocional" para que possam ensinar da mesma forma. A teoria nativa explica que para aprender no emocional é necessário expressar os sentimentos e melhorar a autoestima. A partir desta tese, os profissionais de orientação sexual desenvolveram uma série de dinâmicas de sensibilização que têm por objetivo fazer com que as pessoas "soltem suas emoções" e abram espaço para o aprendizado emocional. As dinâmicas são processos coletivos que pretendem oferecer novas perspectivas sobre o assunto discutido, visando mudanças nos comportamentos individuais. Neste trabalho, apresentarei as performances envolvidas na construção coletiva das dinâmicas de sensibilização e discutirei o lugar das emoções no processo de formação de uma nova categoria profissional: os orientadores sexuais ou "professores de Núcleo".

### **Aprendendo "no emocional"**

A análise será realizada a partir da descrição de um curso de formação em orientação sexual para professores aprendizes, organizado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dividido em sete encontros, foram debatidos: o programa de orientação sexual, sexualidade, adolescência, prevenção ao uso indevido de drogas, direitos humanos, o papel da escola, além do último dia dedicado ao encerramento. Descreverei o primeiro encontro<sup>7</sup> porque, a partir dele, é possível analisar a convivência entre as duas lógicas que orientam as capacitações: a racionalidade médica e a lógica da afetividade. A partir do relato, será possível entender as motivações, os dilemas, as certezas e as incertezas daqueles que pretendem implantar projetos de orientação sexual na escola.

Existe consenso com relação à necessidade de capacitar os professores para o trabalho com orientação sexual na escola. Capacitar não é somente fornecer informações sobre a sexualidade humana. Trata-se de um processo amplo de formação que pretende educar o corpo, o intelecto e as emoções dos professores para que eles possam fazer o mesmo com os alunos. A formação envolve profissionais de diversas áreas: medicina, sexologia, história, pedagogia e antropologia, mas não pode ser oferecida por qualquer profissional. Eles devem ser escolhidos a partir de duas características: precisam ser dinâmicos e saber trabalhar com o lúdico. Os saberes disciplinares são importantes, mas é preciso que sejam

<sup>7</sup> A descrição completa de todos os encontros de capacitação pode ser vista em Rosistolato (2007).

apresentados de forma pragmática, traduzidos para a “realidade das salas de aula”. Um palestrante que não consiga fazer esta tradução pode ser acusado de ser “muito teórico” ou “pouco prático”, o que invalida sua atuação no projeto de capacitação.

Os veteranos com os quais conversei se referem às dinâmicas como o principal método de trabalho utilizado no desenvolvimento de suas atividades. As dinâmicas são “brincadeiras sérias” que produzem sensibilizações para o tema a ser desenvolvido.

Durante o curso, percebi que as dinâmicas são um dos principais bens trocados nos processos de reciprocidade desenvolvidos entre veteranos, aprendizes e outros profissionais envolvidos nas capacitações. Um dos palestrantes chegou a dizer que “eles são obcecados por dinâmicas”, referindo-se aos professores de Núcleo. A teoria nativa explica que as dinâmicas são formas lúdicas de trabalhar os temas. São elas que realizam a mediação entre razão e afetividade e fazem com que os estudantes aprendam, na mente e no corpo, o assunto trabalhado. Os professores acreditam que é necessário sentir o tema, pois não basta aprendê-lo. Este processo ocorre a partir do momento em que se consegue “chegar no emocional deles [dos alunos e, no caso do curso, dos aprendizes em processo de capacitação]”.

Todas as dinâmicas da capacitação foram organizadas para que os aprendizes descobrissem como os veteranos trabalham com os adolescentes, seus alunos. Eles foram tratados como adolescentes, alunos dos veteranos. Precisavam, portanto, estar dispostos a participar de tudo, sem contestar a autoridade de quem já desenvolve projetos há muitos anos. Nenhum aprendiz manifestou qualquer discordância com a proposta, ao contrário, todos estavam muito animados com a possibilidade de aprender a trabalhar. Aliás, a ideia fundamental do curso de capacitação é ensinar a trabalhar, não somente discutir os temas, mas criar formas de aplicar os conhecimentos adquiridos nos contextos escolares em que os professores estão inseridos.

O responsável pela primeira dinâmica iniciou sua participação afirmando que “essa é uma dinâmica muito simples”. Diz que precisa de uma “vítima”, escolhe uma moça e a segura pela mão. Ele olha em seus olhos e diz: “bom dia”. Ainda sem entender, ela responde: “bom dia”, que é louvado com um “viu como é simples!”. Agora “eu tenho que pegar outra mão, sem soltar a que estou apertando, olhar nos olhos da pessoa e também dizer bom dia. Somente depois de apertar outra mão é que posso largar a primeira”. Após a explicação, veteranos e aprendizes misturaram-se em um grande bolo humano recheado com dezenas de apertos de mão, desejos de bom dia e muitas risadas.

Esse tipo de troca de afeto esteve presente em todos os encontros. Os palestrantes se esforçam para criar um ambiente que classificam como “fraterno”, “carinhoso”, “agradável”, “diferente do dia-a-dia” porque “assim se aprende melhor”. Não houve palestrante que não iniciasse as atividades com uma “dinâmica de relaxamento”. A ideia era romper com a estrutura de uma palestra ou encontro formal. Eles desejavam “criar o

grupo”, “construir o grupo”, “formar o grupo”. Acreditavam que as dinâmicas conseguiam “quebrar o gelo inicial”. Foi interessante observar que todas as dinâmicas tinham o corpo como alvo. Os professores eram convidados a trocar abraços, beijos, massagens. Precisavam segurar uns nos outros para ultrapassar uma ponte imaginária. Tentavam conquistar um parceiro sem utilizar a palavra, apenas com o movimento do corpo.

As dinâmicas são utilizadas porque se acredita que a simples distribuição de informação não promove “mudança interna”. As informações não “mexem com o emocional”, o que impede que sejam “assimiladas na totalidade”. Os palestrantes são especialistas em provocar emoção e discutem as manifestações emotivas que ocorrem durante a capacitação. Em um dos encontros, uma professora chorou porque a música trabalhada era a preferida de seu filho mais velho. O rapaz tinha sido vítima de um atropelamento que lhe tirou a vida. Aos prantos, a mãe contou a história e foi muito incentivada a “botar pra fora”, “chorar mesmo”, “não prender nada”. Os especialistas concordavam que tinha sido ótimo para ela “dividir aquela emoção conosco [com o grupo]”.

As explicações sobre as dinâmicas e seu papel na formação dos orientadores sexuais são construídas a partir de uma teoria nativa alicerçada em um conjunto de ideias que circula entre os profissionais envolvidos com a orientação sexual. Não há referências bibliográficas ou cursos especializados. As dinâmicas são aprendidas de forma artesanal, por meio de vivências. São ensinadas de geração a geração e constituem uma das principais dádivas trocadas entre os orientadores sexuais. Perguntas como “você tem uma dinâmica para este tema” e afirmações do tipo “descobri uma dinâmica nova que é ótima” são muito frequentes no universo dos orientadores sexuais.

Embora as dinâmicas tenham por objetivo ensinar a falar de sexo, são definidas como uma metodologia que relaxa o grupo porque diminui as tensões, promove o encontro e permite que o afeto seja trocado entre os participantes. A “construção do grupo” não ocorre apenas por intermédio das palavras, mas também dos comportamentos. Entende-se que as pessoas precisam se tocar para que estejam seguras e livres das “defesas” que poderiam atrapalhar o aprendizado. O encontro com o outro deve ser intermediado por um discurso sobre si e pela transgressão das fronteiras entre os corpos.

Bozon e Heilborn (2001) analisam a iniciação sexual de jovens no Rio de Janeiro e em Paris e percebem algumas diferenças que sublinham características culturais de ambas as cidades. Enquanto o percurso entre o primeiro encontro e a relação sexual no Rio de Janeiro é realizado por meio de carícias, em Paris o trajeto é mediado pela linguagem. Esta diferença cultural é explicada a partir da ideia de que Brasil e França passaram por diferentes processos civilizatórios, o que faz com que o controle das emoções e as opções pelo momento da iniciação sexual sejam diferentes. Em ambos os casos a transgressão das fronteiras entre os corpos é progressiva, mas os limites são impostos pelo corpo ou pelas

palavras. Os autores propõem que a importância das carícias progressivas no desenrolar das interações afetivas no Brasil está relacionada a uma característica da cultura nacional: a cordialidade. Diferente da civilidade europeia, que valoriza a “individualização” (Elias, 1994), a cordialidade valoriza as relações pessoais, a proximidade e a intimidade.

Os professores em processo de capacitação estão aprendendo a falar de sexo e são incentivados a utilizar as palavras e as carícias no decorrer de seu aprendizado. É claro que não se trata de carícias sexuais, mas carícias consideradas necessárias para que as pessoas melhorem sua relação com o próprio corpo e possam ensinar os alunos a fazer o mesmo. É preciso falar sobre si, mas também deixar que as fronteiras entre os corpos sejam ultrapassadas. Os veteranos utilizam as dinâmicas para proporcionar esta dupla experiência. Acreditam que os aprendizes devem estar “em paz com seus corpos e com suas mentes” para que consigam entender os sentidos da orientação sexual na escola. Assim, poderão proporcionar o mesmo aos seus alunos quando estiverem oferecendo aulas de orientação sexual. É mediante a este contato consigo que os estudantes poderão refletir a respeito do trajeto ideal a ser percorrido até a iniciação sexual. Os alunos também precisam aprender a construir uma postura com relação ao sexo que envolve reflexão intelectual, corporal e emocional. Os veteranos acreditam que a sexualidade é individual, mas só se realiza a partir do encontro com o outro. Sua intervenção é orientada para a organização e o planejamento individual deste encontro afetivo com o outro.

A valorização da fala aparece nos momentos em que a teoria organizadora das dinâmicas é explicada. O discurso sobre as dinâmicas é formulado a partir de alguns conceitos do mundo “psi” (Russo, 2002) que foram incorporados ao linguajar do senso comum, principalmente nas camadas médias urbanas do Rio de Janeiro (Velho, 1999). Termos como “complexo”, “defesa”, “catarse”, “ego” são utilizados para explicar a importância da atividade na construção do grupo. Há também a formulação de uma teoria educacional crítica à postura metodológica da escola tradicional, que separa professores e alunos e não incentiva a participação. Para ser um orientador sexual é necessário participar, sentir, encontrar com o outro e, principalmente, trocar afeto. No caso dos professores que querem aprender a desenvolver a orientação sexual em suas escolas, eles precisam primeiro ser tratados como se fossem alunos adolescentes para que aprendam no corpo, no intelecto e no “emocional”, os saberes considerados necessários à vida sexual saudável.

A dinâmica dos carinhos quentes, realizada no primeiro dia da capacitação, é um exemplo da articulação entre corpo, intelecto e emoção no processo de formação dos futuros orientadores sexuais. Os aprendizes foram organizados em círculo enquanto era realizada a leitura de um texto sobre “a importância de trocar carinhos quentes”. Ao final, a coordenadora disse: “gente, esse texto é um convite para que as pessoas voltem a trocar carinhos. isso a cada dia é mais difícil e nós não percebemos como vivemos isolados. Então, vamos trocar carinhos quentes? Vamos lá,



gente!”. Todos começaram a trocar abraços e beijos afetuosos, inclusive os veteranos. O círculo de pessoas foi desfeito e todos andavam lentamente em meio àquele bolo de gente se abraçando e beijando. Alguns sorriam e até choravam. Uma moça, aos prantos, me abraçou e disse que estava feliz demais por estar ali. Foi um dos momentos de maior emoção em todos os encontros, o que fez com que a coordenadora comentasse que a partir dali “o grupo estava formado”. Ela acredita que é preciso “que as pessoas se toquem, sintam a energia uns dos outros para que se tornem íntimas” e utilizou a dinâmica dos carinhos quentes para incentivar o contato corporal.

Tais situações sempre me deixavam intrigado. Era curioso observar tantas pessoas que mal se conheciam trocando abraços, beijos, chorando, fazendo declarações de amor e amizade sendo que tinham acabado de se conhecer. Os professores explicam este fenômeno dizendo que as dinâmicas provocam o interior das pessoas, fazendo com que soltem emoções muito presas que “até podem fazer mal à saúde”.

Esses momentos criam um ambiente onde a expressão dos sentimentos é obrigatória. Mauss (2001) acredita que os sentimentos não são unicamente do indivíduo, são também do grupo. Estas expressões constituem um tipo de linguagem que é expressa por ser aceita pelo grupo. É a partir desta linguagem que os sentimentos grupais são afirmados e re-afirmados; momento em que os indivíduos passam a se autoperceber e a reconhecer outros indivíduos como membros do mesmo grupo.

As dinâmicas são organizadas para promover a construção do grupo de orientadores sexuais. A teoria nativa propõe que quanto mais afastadas do grupo, mais tristes são as pessoas. A tristeza é o resultado da vida individualizada, avessa à “cordialidade” (Holanda, 1995). A partir desta lógica as dinâmicas negam a civilidade europeia como método educacional e procuram criar um novo modelo orientado por duas características da brasilidade: a cordialidade e o afeto. Além destas, há um sentimento muito valorizado no decorrer da formação em orientação sexual: a confiança. As dinâmicas procuram colocar pessoas em relação, misturando e quebrando hierarquias a partir do contato afetivo. Em nenhum momento a troca de afeto é vista como uma imposição. Acredita-se que a partir dela cada pessoa passa a confiar no grupo e o aprendizado ocorre com mais facilidade.

Para criar o grupo, entende-se que é preciso haver confiança entre todos. Esta confiança, também, é incentivada por meio de dinâmicas, como a “do trenzinho”. Utilizando-se desta dinâmica, o palestrante colocou uma música e pediu que todos dançassem em círculo; enquanto organizava-se o círculo, pediu que cada um colocasse a mão nos ombros da pessoa que estava à frente, “formando um trenzinho”. Em seguida, a música foi interrompida e todos ficaram de cócoras, sem retirar as mãos dos ombros dos colegas. Em meio a gargalhadas e algumas quedas, os aprendizes cumpriram a missão. Sucessivamente, a música era desligada, todos ficavam de cócoras, levantavam e ficavam mais próximos da pessoa

à frente, até que “o grupo” estivesse completamente junto. Eles teriam que abaixar ainda mais uma vez. Desconfiados, os aprendizes disseram que era impossível. “Não é não. Quando eu parar a música vocês têm que abaixar”. Ao abaixar, perceberam que cada pessoa estava sentada no colo daquela que estava à sua retaguarda. Assim, era impossível continuar abaixando ou levantando, pois ficaram todos “encaixados”. A palestrante mandou que levantassem as mãos e disse: “Tá vendo gente, dá pra fazer. Basta confiar uns nos outros. Todo mundo consegue!”. A dinâmica terminou com os aprendizes espalhados pelo chão, pois era a única forma de romper o círculo humano formado pelo trenzinho”.

Quando pedi que explicasse a dinâmica do trenzinho, a coordenadora disse que, a partir dessa dinâmica, procura trabalhar alguns valores fundamentais, como: afeto, amizade, alegria e, principalmente, confiança. Ela acredita que a confiança é fundamental para que a relação entre professor e alunos se efetive. É interessante observar que o aprendizado de todos estes valores tem que passar pelo corpo. Os palestrantes e os veteranos são consensuais ao afirmar que a distribuição de informações somente pela via racional não promove as mudanças comportamentais esperadas, a não ser que o emocional também seja educado. Dizem que os saberes devem ser distribuídos de forma lúdica, “mexendo com a cabeça e o corpo”, pois só assim poderão proporcionar mudanças comportamentais nos aprendizes e, mais tarde, em seus alunos adolescentes.

A ideia de que o aprendizado só ocorre mediante o afeto e a confiança é aceita por todos os profissionais envolvidos nos trabalhos de capacitação para orientação sexual. Eles acreditam que é necessário sentir no corpo, no intelecto e no emocional para que os saberes sejam incorporados e passem a promover as mudanças comportamentais esperadas. Considerando que o desejo de estabelecer intimidade é uma característica central para a compreensão da cultura brasileira (Holanda, 1995), é possível entender as dificuldades que um modelo educacional organizado pela racionalidade e pela impessoalidade enfrenta no Brasil.

A escola moderna foi construída a partir de um projeto avesso à intimidade e à afetividade. Pautada nos ideais iluministas de fé na razão e na ciência, deveria ser um centro de disseminação do patrimônio cultural da humanidade a partir de uma perspectiva científica.<sup>8</sup> A dualidade cartesiana entre afeto e racionalidade organiza este projeto que pretende impedir a escola de reproduzir relações familiares. Neste modelo, os professores, portanto, devem organizar suas aulas a partir de metodologias que excluam relações afetivas. Este é problema da escola moderna, segundo os orientadores sexuais. Ela está “fora da realidade dos alunos”, o que faz com que eles tenham dificuldades para aprender. A capacitação pretende ensinar aos professores uma nova metodologia educacional que privilegia o afeto e o contato entre as pessoas como meio de aprendizagem.

Os professores defendem que a orientação sexual seja organizada a partir do afeto, da cordialidade e da intimidade, mas entendem que ela precisa promover nos adolescentes algumas mudanças comportamentais.

<sup>8</sup> Para a discussão sobre a relação da escola com a tradição do humanismo ocidental, ver Louro *et al.* (2003) e Boto (2003).

A principal delas é a opção por atitudes reflexivas com relação à vida e, principalmente, à sexualidade. A iniciação sexual deve ser resultado de uma escolha individual e racional. A afetividade deve ser equilibrada por uma atitude reflexiva. É a medida exata entre posturas aparentemente antagônicas que promove uma “boa orientação sexual”.

### **Autoestima**

Quando escolhi a orientação sexual na escola, como tema de pesquisa, pretendia descobrir, entre outras questões, as justificativas de atuação profissional apontadas pelos professores que se dedicam a esta atividade. No primeiro momento, o discurso destes profissionais apresentava uma justificativa simples: os adolescentes precisavam de orientação sexual. Mas precisavam por quê? Quais os motivos, quais os dilemas vividos pelos adolescentes, o que justificaria esta necessidade de orientação para a vida sexual? Estas questões estiveram presentes durante toda a observação de campo e também no roteiro das entrevistas.

A baixa autoestima dos alunos é consenso, quando utilizada para justificar os projetos de orientação sexual. As críticas revelam que os professores conhecem as condições de seus alunos, pois são eles apresentados como sujeitos que precisam de orientação para a construção de sua personalidade. Acredita-se que a orientação sexual deve guiar o amadurecimento dos alunos, impedindo que enveredem por caminhos que os levem à gravidez indesejada, à Aids e a doenças sexualmente transmissíveis. Ao mesmo tempo, apontam que a ênfase desta orientação é incentivar a construção de um projeto individual que permita aos adolescentes guiar suas próprias vidas. Seus discursos oscilam entre dois sistemas de relevância: o primeiro, orientado por uma visão individualista, faz com que classifiquem seus alunos como sujeitos sociais independentes; o segundo, alicerçado em princípios hierarquizadores, sublinha tensões entre gerações que sustentam a expectativa de que devem orientar os alunos porque a adolescência é uma fase de transição “difícil de ser superada”.

Velho (1999) aponta que, em sociedades complexas, as noções de biografia e projeto tendem a ser dominantes. O autor analisa o universo das camadas médias urbanas do Rio de Janeiro e sublinha que a sustentação destas duas noções advém da premissa de que os indivíduos escolhem e organizam suas vidas a partir de escolhas. A consolidação deste projeto, no entanto, depende do trânsito que os indivíduos conseguem realizar em determinado campo de possibilidades. Uma das características dos indivíduos analisados pelo autor é a residência em bairros de classe média na Zona Sul do Rio de Janeiro, além da formação universitária e uma visão de mundo orientada por princípios individualistas. Ele procura a diversidade cultural dentro deste universo aparentemente homogêneo e percebe que as diferenças emergem quando são convidados a falar sobre a própria vida. São diferenças de percurso ou trajetória social, assim como de expectativas com relação ao futuro.

Os professores que entrevistei são próximos aos indivíduos entrevistados por Velho (1999), quando a comparação ocorre com relação à visão de mundo. Todos afirmam que “chegaram aonde chegaram” porque construíram um projeto para suas vidas e criticam seus alunos por “não terem um projeto de vida”. Em seus discursos, enfatizam a necessidade de ensinar os adolescentes a construírem um projeto individual. Acreditam que a partir do momento em que se percebem como indivíduos, entenderão a necessidade de cuidado pessoal e passarão a se proteger dos perigos inerentes ao despertar da sexualidade. Assim, cuidarão de si e, em consequência, do outro.

É necessário, no entanto, frisar que os indivíduos entrevistados por Velho (1999) estavam falando de suas próprias trajetórias de vida e projetos individuais. Os professores que entrevistei, também, estavam falando de suas opções e expectativas profissionais. Porém, utilizavam representações sobre seus alunos e sobre os adolescentes em geral para justificá-las. Falavam, portanto, de indivíduos pertencentes a outra geração<sup>9</sup> e acreditavam que, por serem professores, tinham obrigações no sentido da formação e orientação dos adolescentes, seus alunos. Esta preocupação com a formação dos mais jovens também é apresentada como uma especificidade do orientador sexual.

As justificativas para os projetos de vida dos professores entrevistados são orientadas por representações sociais acerca da própria profissão e também sobre os adolescentes. Os professores pretendem adequar os alunos a um universo simbólico em que a individualidade e a construção de projetos individuais são atitudes valorizadas. Acreditam que as aulas de orientação sexual devem permitir que ideais de projeto e biografia individual sejam incentivados para aumentar a autoestima dos alunos.

As referências à baixa autoestima dos alunos foram muito frequentes no discurso de todos os professores. Afirmam que a prevenção e a construção de trajetórias individuais estão diretamente relacionadas ao gostar de si mesmo porque “quanto mais você se gosta, mais você se protege”. Aliada à desestruturação das famílias, a baixa autoestima é considerada o principal inimigo a ser combatido pelos projetos de orientação sexual. A família é duplamente criticada por não conversar “esses assuntos [relativos à sexualidade]” com os adolescentes e também por não dar afeto e carinho, ambos considerados fundamentais para a consolidação da personalidade saudável dos adolescentes.

Os professores acreditam que a informação é processada intelectualmente, mas só promoverá mudanças comportamentais a partir do momento em que os adolescentes forem “trabalhados” afetivamente. Todos desenvolvem estratégias para este trabalho afetivo, o que promove a criação e a circulação de diversas “metodologias de sensibilização”. Uma professora disse que “não adianta trabalhar com a sexualidade se você não tem autoestima definida.” Seus alunos, além de terem a autoestima muito baixa, “não têm identidade”, o que inviabiliza o trabalho porque os adolescentes “não sabem nem se elogiar”. Seu diagnóstico é realizado por meio de uma dinâmica, a dinâmica do chapéu com espelho,

<sup>9</sup> Para um debate sobre o problema sociológico das gerações, ver Mannheim (1982).

na qual os alunos são convidados a citar qualidades e defeitos do personagem que aparece refletido no espelho. A imagem é a de seu próprio rosto, mas o restante da turma não sabe disso. Ao pedir que citem as qualidades, os alunos se limitam a dizer que “não têm nenhuma” enquanto falam dos defeitos com muita facilidade. A partir desta percepção, os professores propõem que a autoestima só pode ser adquirida a partir da valorização da fala e da expressão das emoções. Eles afirmam que os estudantes têm emoções “muito presas” que “até impedem que eles se gostem”. Assim, buscam caminhos diversos para fazer com que os estudantes manifestem as emoções e construam autoestima durante o processo.

Além das dinâmicas, os professores desenvolvem outras estratégias para promover a expressão das emoções. Uma professora comentou que gosta muito dos alunos e procura demonstrar seu sentimento em todos os encontros, inclusive distribuindo abraços e beijos a todos. Ela diz que é “muito de beijar”, mas já enfrentou alguns problemas ocasionados por suas atitudes. Alguns adolescentes “entenderam errado” e ela teve que deixar claro que seus abraços e beijos eram fraternos, distribuídos a todos os meninos e também às meninas.

Durante minhas visitas às escolas, observei diversos momentos em que os estudantes corriam atrás dos professores para “dar um beijinho”. Em algumas situações eles entregavam presentes e diziam que foram feitos pensando nos professores. Presenciei uma situação em que uma aluna abraçou, beijou e entregou um presente a uma das coordenadoras de Núcleo durante uma entrevista. Na entrega, chamou a professora de mãe. A entrevistada comentou que procurava quebrar este tipo de associação sublinhando sua função de professora “mas não adianta, muitos acabam vendo você como mãe mesmo”. Sua análise é orientada a partir da associação entre baixa autoestima e carência afetiva. Os alunos são “muito carentes” e confiam “no primeiro que dá um carinho”, o que é visto como problema, pois percebem que as meninas se entregam aos rapazes à procura de carinho e abandonam qualquer tipo de proteção contra doenças sexualmente transmissíveis, Aids e gravidez.

A noção de entrega é muito presente no discurso dos entrevistados. São as meninas que se entregam aos rapazes, muitas vezes a procura de proteção, carinho, afeto. Os professores têm por objetivo fazer com que as informações oferecidas nas aulas de orientação sexual provoquem nas adolescentes uma reflexão antes da entrega afetiva, o que é considerado um grande desafio. Enfrentam dilemas proporcionados pela inadequação de sua visão de mundo à de seus alunos. Os adolescentes acreditam que os perigos ameaçam a vida dos outros, não a deles. Os professores classificam esta “atitude adolescente” como um “pensamento mágico” ou ainda como “síndrome de super-homem e mulher-maravilha”, aqueles com os quais nenhuma tragédia acontece. Eles acreditam que os estudantes percebem as doenças sexualmente transmissíveis, a Aids e a gravidez na adolescência como fenômenos muito distantes deles. Por isso, são obrigados a trabalhar com a contradição entre as experiências universais que pretendem

apresentar nas aulas e as particularizações das vivências individuais. Enfrentam o embate entre as suas próprias visões de mundo e estilos de vida e aquelas vividas pelos adolescentes em suas redes de relações sociais; seu objetivo é fazer com que os alunos percebam e sintam o mundo de outra maneira porque acreditam que assim estarão protegidos.

### **Comentários finais**

A orientação sexual é uma resposta da escola às demandas sociais que solicitam intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. A circulação das ideias presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais provoca uma nova interpretação e uma re-interpretação nos contextos culturais em que as escolas estão inseridas. Este fenômeno produziu, no caso do Rio de Janeiro, a construção de uma orientação sexual tipicamente brasileira. Os professores entendem que precisam orientar os adolescentes a partir de ideais individualistas, mas o fazem com a criação de um ambiente afetivo em que as relações e a expressão dos sentimentos são mais importantes do que a distribuição de informações racionalizadas.

A orientação sexual é apresentada como uma atividade diferente das aulas oferecidas na escola. Cada professor deve perceber esta característica para transformar-se em um bom “professor de Núcleo”, por isso, a capacitação precisa ser organizada no mesmo modelo em que a orientação sexual ocorre na escola. Os docentes passam por todo o ritual de formação para que futuramente orientem seus alunos.

Os encontros de capacitação para futuros “professores de Núcleo” são momentos em que a expressão dos sentimentos é obrigatória. A teoria nativa explica que existem sentimentos ou emoções internas que permanecem “presas” e podem “até fazer mal” se não forem liberadas. Esta tese vale para professores e alunos porque todos, independente da geração a que pertencem, têm “questões mal resolvidas”. O melhor “professor de Núcleo” é aquele que consegue utilizar estratégias dinâmicas que façam com que todos expressem seus sentimentos “naturalmente”. As dinâmicas permitem a criação de um ambiente intimista, acolhedor, fraterno, cordial, onde pessoas que mal se conhecem – professores em formação ou alunos que querem ser multiplicadores – e sentem a necessidade e a possibilidade de estabelecer relações afetivas. O “professor de Núcleo” é o mediador desta expressão de emoções porque precisa conseguir a participação de todos na atividade, mesmo aqueles que, em alguns casos, dão a entender que prefeririam não participar.

Termos como “grupo” e “equipe” são muito valorizados no discurso dos profissionais de orientação sexual. Eles entendem que é necessário “criar o grupo”, “construir o grupo” para que o ensino aconteça. A criação do grupo ocorre em um ambiente afetivo construído por meio das dinâmicas de relacionamento. O objetivo é romper com a frieza dos contatos entre indivíduos, transformando-os em um grupo que deseja aprender a trabalhar com orientação sexual na escola. As dinâmicas procuram educar

o intelecto e atingir a afetividade porque os profissionais acreditam que o aprendizado só se materializa a partir do momento em que o saber é percebido pelo intelecto, vivido pelo corpo e sentido “pelo emocional”.

Os “professores de Núcleo” entendem que o aprendizado emocional acontece quando a escola consegue trabalhar com alguns valores: afeto, amizade, alegria e, principalmente, confiança. São eles que geram aprendizado “no emocional” dos estudantes. Esta noção é aceita por todos os profissionais envolvidos com a capacitação de orientadores sexuais e também por aqueles que já coordenam Núcleos de Adolescentes Multiplicadores. Acreditam que o ensino depende de afeto e confiança para que as pessoas abandonem suas “defesas internas” e se encontrem com o outro em um clima afetivo.

A explicação dos profissionais de orientação sexual, em relação ao seu método de atuação, critica a racionalidade cartesiana presente nas escolas. O conhecimento deve ser utilizado, mas somente por meio de estratégias que proporcionem seu entendimento, não somente pela razão, mas também pelo corpo e “pelo emocional”. Não é possível oferecer somente aulas, seminários ou debates acadêmicos porque não “mexem com o emocional” e não permitem que as pessoas interiorizem o conhecimento oferecido. O conhecimento só faz sentido quando apresentado por meio de um método que promova a relação, o contato afetivo e a construção da confiança entre aqueles que desejam aprender a trabalhar com orientação sexual na escola. Eles precisam aprender no intelecto, no corpo e no emocional para que ensinem seus alunos da mesma maneira. Esta teoria, no entanto, é válida apenas para as aulas de orientação sexual porque os professores não conseguem aplicá-la a todas as disciplinas.

---

### Referências bibliográficas

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5-6, p. 25-36, 1997.

ALTMANN, H. *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 2005.

ALVIM, R. Olhares sobre a juventude. In: NOVAES, R.; PORTO, M.; HENRIQUES, R. (Orgs.). *Juventude, cultura e cidadania*. Rio de Janeiro: Iser, 2002. (Comunicações do ISER, v. 21).

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BOURDIEU, P. Juventude é apenas uma palavra. In: \_\_\_\_\_. *Questões de Sociologia*. São Paulo: Marco Zero, 1983.

- BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Caderno CEDES*, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003.
- BOZON, M. *Sociologia da sexualidade*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.
- BOZON, M; HEILBORN, M. L. Iniciação sexual no Rio de Janeiro e em Paris. *Novos Estudos Cebrap*, n. 59, p.111-135, 2001.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996 [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB]. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília. MEC/SEF, 1997. v. 1 – Introdução; v. 8: Apresentação dos temas transversais: ética; v. 10: Pluralidade cultural e orientação sexual.
- BRANDÃO, E. R. *Individualização e vínculo familiar em camadas médias: um olhar através da gravidez na adolescência*. 2003. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS/UERJ), 2003.
- CASTRO, M. G; ABRAMOVAY, M; SILVA, L. B. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco, 2004.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.
- FREYRE, G. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2003.
- GROPPO, L. A. *Juventude: ensaios sobre Sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- HEILBORN, M. L. *Dois é par: gênero e identidade sexual em contexto igualitário*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KEHL, M. R. A juventude como sinônimo da cultura. In: NOVAES, R.; VANUCCI, P. (Orgs). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.
- LENOIR, R. Objeto sociológico e problema social. In: MERLIÉ, D. (Org.). *Iniciação à prática sociológica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.



LOURO, G. L. et al. Apresentação. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAC FARLANE, A. *História do casamento e do amor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. (Org.). *Mannheim*. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção grandes cientistas sociais).

MAUSS, M. Ensaio sobre as variações sazonais das sociedades esquimós. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naif, 2003.

\_\_\_\_\_. A expressão obrigatória dos sentimentos (rituais orais funerários australianos). In: \_\_\_\_\_. *Ensaio de Sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

NOVAES, R. Juventudes cariocas: mediações, conflitos e encontros culturais. In: VIANNA, H. (Org.). *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003.

ROSISTOLATO, R. P. da R. *Orientação sexual com "jeitinho" brasileiro: uma análise antropológica da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes*. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2007.

\_\_\_\_\_. Orientação sexual nas escolas: classificações de gênero em uma escola carioca. *Gênero*, Niterói, v. 4, n. 1, p. 133-150, 2003.

RUSSO, J. *O mundo Psi no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

SALEM, T. Casal igualitário: princípios e impasses. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 9, v. 3, 1989.

SOARES, R. Adolescência: monstruosidade cultural? *Educação e Realidade*, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000.

VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VELHO, G.; KUSCHNIR, K. Apresentação. In: VELHO, G.; KUSCHNIR, K. (Orgs.). *Pesquisas urbanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, E.; ARAÚJO, R. B. Romeu e Julieta e a origem do Estado. In: VELHO, G. (Org.). *Arte e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

---

Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato, doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professor do Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

rosistolato@yahoo.com.br

Recebido em 10 de setembro de 2008.

Aprovado em 17 de abril de 2009.