

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**CURSO DE MESTRADO**

**CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES**  
**SOBRE A SEXUALIDADE DO ALUNO**  
**NOMEADO COMO DEFICIENTE**  
**MENTAL NA ESCOLA INCLUSIVA**

**RITA DE CÁSSIA COSTA TEIXEIRA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**CURSO DE MESTRADO**

**CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A SEXUALIDADE DO**  
**ALUNO NOMEADO COMO DEFICIENTE MENTAL NA ESCOLA**  
**INCLUSIVA**

**RITA DE CÁSSIA COSTA TEIXEIRA**

Dissertação de Mestrado  
apresentada ao Curso de Pós-  
Graduação em Educação da  
Faculdade de Educação da  
Universidade do Estado de Minas  
Gerais, como parte dos requisitos  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Flávio de  
Figueiredo Fernandes

FAPEMIG/FRA

BELO HORIZONTE

2011

G262c Teixeira, Rita de Cássia Costa

Concepção dos professores sobre a sexualidade do aluno nomeado como deficiente mental na escola inclusiva / Rita de Cássia Costa Teixeira. – 2011.

108 f. : il.

Orientador: Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Bibliografia: f.99-103  
Inclui anexos e apêndice.

1. Sexualidade -- Teses. 2. Deficiência mental -- Teses. 3. Inclusão -- Teses. I. Fernandes, Júlio Flávio de Figueiredo. II. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação. III. Título.

Ficha catalográfica: Raquel de Oliveira Torres CRB 6/2786

CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A SEXUALIDADE DO  
ALUNO NOMEADO COMO DEFICIENTE MENTAL NA ESCOLA  
INCLUSIVA

RITA DE CÁSSIA COSTA TEIXEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes - ORIENTADOR  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Profa. Dra. Ana Lydia B. Santiago  
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

*Dedico este estudo a todas as pessoas que, como Sêneca (4 a.C), ainda acreditam que “a educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida”.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, sábio amigo, que hoje se encontra no outro lado da vida e não me deixa esquecer os versos de Vinícius de Moraes: “Para isso fomos feitos: para lembrar e ser lembrados – por isso temos braços longos para os adeuses e mãos para colher o que foi dado”. E nem os versos de Drummond: “Tenho apenas duas mãos e o sentimento do mundo”.

A toda a minha família, que, para mim, tem os sentidos mais bonitos que essa palavra pode ter: porto seguro, âncora, terra firme. “Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é. A coisa mais fina do mundo é o sentimento” (Adélia Prado).

Aos meus filhos, Mariana e Lucas, que cresceram de repente. Sábias as palavras de Affonso Romano de Sant’Ana: os filhos crescem “independentes de nós, como árvores tagarelas e pássaros estabanados, eles crescem sem pedir licença. Crescem com uma estridência alegre e, às vezes, com alardeada arrogância. Mas não crescem todos os dias, de igual maneira; crescem, de repente”. Filhos, vocês me obrigaram a crescer também.

Aos muitos amigos que conquistei durante a vida e com quem compartilho sonhos, alegrias e sofrimentos. Essa vitória é de vocês também. “Amigo é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito, dentro do coração” (Fernando Brant e Milton Nascimento).

Aos novos amigos: Floriscena, Jacqueline, João, Jovelaine, Martha, Ramuth, Rosa Margarida, Sara e Violeta. Valeu a pena cada palavra de incentivo, cada abraço na hora do desânimo, cada mão estendida na necessidade, cada sufoco compartilhado, cada alegria vivida. “Pode ser que um dia nos afastemos, mas se formos amigos de verdade, a amizade nos reaproximará” (atribuído a Einstein).

Aos professores do Programa de Mestrado da FaE/UEMG, que contribuíram para o meu crescimento e formação. “Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha, mas não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós” (Chaplin).

À professora Regina Campos, que me ensinou que “o que verdadeiramente somos é aquilo que o impossível cria em nós” (Clarice Lispector).

Ao professor Júlio Flávio, meu orientador, por me possibilitar compreender que “há um tempo em que é preciso esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia” (Fernando Pessoa).

À Banca Examinadora, composta pelas professoras Ana Lydia Santiago (UFMG) e Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito (UEMG), agradeço a generosa contribuição.

Ao grupo de pesquisa NAMMES/CEFET/MG. Segundo Aristóteles, “nós somos aquilo que fazemos repetidamente. Excelência, então, não é um modo de agir, mas um hábito”. Nesse grupo, me habituei a buscar conhecimento.

À FAPEMIG/Fundação Renato Azeredo, pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou minha dedicação ao mestrado. “Todos somos responsáveis de tudo, perante todos” ( Dostoievski).

E, por fim, agradeço aos meus limites. "Ninguém se torna mestre num domínio em que não conheceu a impotência, e, quem aceita esta idéia, saberá também que tal impotência não se encontra nem no começo nem antes do esforço empreendido, mas sim no seu centro" (Walter Benjamin).

# Gracias a la vida

Violeta Parra

Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me dio dos luceros que cuando los abro  
Perfecto distingo lo negro del blanco  
Y en el alto cielo su fondo estrellado  
Y en las multitudes el hombre que yo amo

Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado el oído que en todo su ancho  
Graba noche y día grillos y canarios  
Martirios, turbinas, ladridos, chubascos  
Y la voz tan tierna de mi bien amado

Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado el sonido y el abecedario  
Con él, las palabras que pienso y declaro  
Madre, amigo, hermano  
Y luz alumbrando la ruta del alma del que estoy amando

Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado la marcha de mis pies cansados  
Con ellos anduve ciudades y charcos  
Playas y desiertos, montañas y llanos  
Y la casa tuya, tu calle y tu patio

Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me dio el corazón que agita su marco  
Cuando miro el fruto del cerebro humano  
Cuando miro el bueno tan lejos del malo  
Cuando miro el fondo de tus ojos claros

Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto  
Así yo distingo dicha de quebranto  
Los dos materiales que forman mi canto  
Y el canto de ustedes que es el mismo canto  
Y el canto de todos que es mi propio canto

Gracias a la vida, gracias a la vida!



## RESUMO

Este estudo buscou apreender os sentidos atribuídos pela escola à sexualidade, examinando, em especial, as concepções dos educadores que lidam diretamente com os alunos que compõem a categoria nomeada “deficiência mental” e os efeitos dessas concepções na expectativa, da escola, sobre as “incapacidades” e “desvantagens” da vida afetiva e sexual desses alunos. Intentamos encontrar elementos e significações para a sexualidade humana presentes na narrativa dos educadores ao abordarem esse assunto no contexto escolar, bem como dialogar com alguns autores que apontam a dificuldade dos educadores ao discutir tais questões. Propomos o tratamento de nosso objeto de estudo a partir da pesquisa qualitativa, que se concentra na busca da compreensão da dinâmica das relações sociais em sua complexidade. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista livre, a entrevista semiestruturada e a observação livre do fazer docente, no desafio de analisar as dimensões subjetivas e simbólicas da organização escolar sobre a sexualidade. Priorizamos a instituição escolar por entendermos que ela é um lugar privilegiado de produção de sentidos, valores e normas. O principal intuito desse estudo foi focar o olhar sobre as questões da sexualidade na escola inclusiva: um olhar científico e indagador. A análise dos dados revelou que o mal-estar dos educadores pode estar no conflito que se estabelece entre os aspectos biológicos e os aspectos culturais imbricados na vivência da sexualidade dos alunos em questão, já que o corpo está situado na dimensão social e simbólica; é o lugar, tanto do prazer quanto do afeto.

**Palavras-chave:** Sexualidade. Deficiência mental. Inclusão.

## **ABSTRACT**

This study sought to identify the meanings attributed by the school to sexuality, examining in particular the views of educators who deal directly with the students that make up the category named "mental disability" and the effects of these concepts in anticipation of the school, on "disabilities "and" disadvantages "of affective and sexual life of these students. Intend to find elements and meanings of human sexuality present in the narrative of educators to address this subject in the school context, as well as dialogue with some authors who point out the difficulty of educators to discuss such issues. We propose the treatment of our subject from the qualitative research, which focuses on the quest for understanding the dynamics of social relations in their complexity. As data collection instrument was used to interview free, semi-structured interview and observation free to teachers, the challenge to analyze the subjective and symbolic dimensions of school organization on sexuality. Prioritize the educational institution because we believe that it is a privileged place of production of meanings, values and norms. The main purpose of this study was to focus the eye on the issues of sexuality in inclusive schools: a scientific and inquiring look. Data analysis revealed that the malaise of educators may be in conflict established between the biological and cultural aspects of sexuality permeating the experience of the pupils concerned, since the body is situated in the social and symbolic, is the place, both pleasure and affection.

Keywords: Sexuality. Mental desability. Inclusion.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2. A ESCOLA E O CONCEITO DE SEXUAL .....</b>	<b>20</b>
2.1 SEXO E SEXUALIDADE .....	222
2.2 A SEXUALIDADE E O ESPAÇO ESCOLAR .....	25
2.3 EDUCAÇÃO SEXUAL .....	29
2.4 A SEXUALIDADE COMO AFETIVIDADE E VIVÊNCIA AMOROSA.....	32
<b>3 DEFICIÊNCIA MENTAL E SEXUALIDADE .....</b>	<b>37</b>
3.1 DEFICIÊNCIA MENTAL .....	38
3.2 A NOMEAÇÃO <i>DEFICIENTE MENTAL</i> .....	41
3.3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA MENTAL .....	45
3.4 O EDUCADOR, A SEXUALIDADE E A DEFICIÊNCIA MENTAL .....	51
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>60</b>
4.1 PROBLEMA DA PESQUISA .....	62
4.2 CONTEXTO.....	62
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA .....	66
4.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS EM PESQUISA COM SERES HUMANOS .....	67
4.5. INSTRUMENTOS.....	69
<b>5. O DISCURSO DOS DOCENTES SOBRE SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>71</b>
5.1. SEXUALIDADE DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM COMPARAÇÃO AOS DEMAIS.....	72
5.2. O ALUNO NOMEADO COMO DEFICIENTE E AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS SOBRE O SEXUAL.....	83
5.3. A MEDIAÇÃO QUANTO AO SEXUAL: O DIÁLOGO COMO INVENÇÃO DE SENTIDOS.....	87
<b>6. CONCLUSÃO.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA NARRATIVA .....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXO - DOCUMENTO DO COMITÊ DE ETICA .....</b>	<b>108</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Certamente, supor-se ia que não pudesse  
haver dúvida quanto ao que se entende por “sexual”.  
Primeiro e acima de tudo, aquilo que é sexual é algo impróprio,  
algo de que não se deve falar.*

Sigmund Freud, 1905

*Sexualidade e deficiência* são conceitos que sofreram muitas transformações ao longo da história da humanidade. Essas transformações se refletem nos valores, nos comportamentos, na linguagem e nas formas de relacionamento. Mas, apesar das mudanças ocorridas nas diversas sociedades, entre elas a brasileira, a sexualidade ainda é compreendida sob a égide do modelo cultural ocidental judaico-cristão. A análise das narrativas dos educadores sobre as experiências relativas à sexualidade dos chamados *deficientes mentais*, no cotidiano do espaço escolar, pode nos dar pistas das concepções desses educadores sobre a sexualidade. Assim, sem pretender generalizar conclusões, buscamos apreender indicadores dessas concepções.

Em relação à deficiência, mudanças significativas aconteceram na educação básica brasileira, principalmente no final da década de 1980, e que se efetivaram durante os anos de 1990, com a consolidação da Constituição Federal de 1988. Além da Constituição, outros documentos, como a lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, serviram de base para a elaboração de políticas inclusivas que levavam em conta a demanda por direitos sociais que emergiam naquele contexto histórico. Para Mazzotta (1996) e Mader (1997), havia uma proposta de redemocratização pautada na organização e reivindicação dos movimentos sociais e dos grupos historicamente excluídos, entre eles os das pessoas com deficiência, que ganhou força e visibilidade. Mas a inclusão social é um processo amplo que exige mudanças e que não se instala por decreto nem de um dia para o outro; exige também a participação de todos na tomada de decisões. A princípio, incluir significa repensar valores e crenças, mas abrange também as mudanças políticas, já que no ideário da

inclusão se parte do pressuposto de que todas as pessoas têm os mesmos direitos sociais.

A deficiência envolve condições pessoais, individuais, mas tem, ainda, uma dimensão social e cultural que está fora do sujeito e não é intrínseca a ele. Quando as representações da deficiência, socialmente construídas, impingem a pessoa com essa condição a estigmatização de suas características, sua deficiência se torna um atributo depreciativo. Portanto, o estigma não é um atributo pessoal, mas uma forma de designação social e de relação com a identidade do sujeito. Frequentemente, a sexualidade da pessoa com deficiência é negada ou considerada um problema, com base no mito de que elas são deficientes também na expressão de sentimentos ou que são assexuadas (GOFFMAM, 1988). Um olhar mais atento nos mostra que, no espaço escolar, também não há lugar para as experiências eróticas e afetivas da criança, do adolescente, do adulto e do idoso não deficiente.

Em função das nomeações da deficiência, acredita-se que os sujeitos com deficiência carregam em si predisposições para a incapacidade e a desvantagem. Porém, acreditamos que a normalidade preconizada pelos campos legal, social ou educacional é um conceito relativo que não pode ser entendido fora de um contexto histórico e cultural, já que é estabelecido nas relações sociais quando os sujeitos se deparam com novos modos de ver o mundo e agir nele. Além disso, o conceito de debilidade utilizado no campo da psiquiatria foi incorporado à pedagogia com o sentido de debilidade mental, ou seja, como sintoma patológico usado para diagnosticar os distúrbios de aprendizagem, tais como as dificuldades de leitura, escrita e raciocínio lógico (FERNANDES, 2009; SANTIAGO, 2005).

Na tentativa de interrogar tal perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem, como tema transversal, a abordagem da Orientação Sexual no espaço escolar (PCN,1997). De acordo com esse documento, a escola deve ser um espaço onde o aluno possa esclarecer suas dúvidas e aliviar sua ansiedade que, muitas vezes, interfere no processo de aprendizagem. Além disso, as informações, aliadas ao

trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade, ampliam a consciência sobre os cuidados para a prevenção de problemas como abuso sexual, gravidez não planejada, doenças sexualmente transmissíveis e Aids.

Os PCN propõem, ainda, que o estudo sobre sexualidade, na escola, a considere nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural, com vistas a favorecer a vivência da sexualidade com prazer e responsabilidade, bem como o exercício da cidadania, na medida em que propõe trabalhar com o aluno o respeito por si mesmo e pelo outro e, ainda, garantir direitos básicos como saúde, informação e conhecimento.

A implantação de um programa de educação sexual na escola, isto é, um programa pedagógico e institucionalizado, divide opiniões de pais e educadores: de um lado estão aqueles que acreditam que tratar dessas questões na escola poderia despertar, prematuramente, o interesse e a curiosidade dos alunos por esse assunto; de outro lado estão aqueles que acreditam que a sexualidade é uma dimensão do desenvolvimento humano que se faz presente desde o nascimento e, portanto, é também uma questão social, biológica e histórica. Assim, todas as pessoas, enquanto sujeitos constituídos socialmente estão submetidos a um modelo de comportamento sexual determinado pela sociedade da qual faz parte. Considerando que a cultura diz respeito aos modos de vida, aos costumes e às crenças e que, por isso, determina os comportamentos dos sujeitos (entre eles, o comportamento sexual), acreditamos que a concepção do educador sobre a sexualidade da pessoa com deficiência é marcada pelas significações da sexualidade de determinado contexto histórico (GIAMI, 2004), ainda que todo contexto histórico seja mutável e aberto a novas significações, novas experiências e novos sentidos.

Atualmente, ao falarmos sobre sexualidade é necessário considerar que vivenciamos uma aparente liberação dos corpos, presente na publicidade, na mídia e nas interações cotidianas, mas que tem como pano de fundo um processo civilizatório, já que a exposição dos corpos exige dos sujeitos o controle de suas ações. Os significados atribuídos à sexualidade, nos dias de hoje, fazem parte de um conjunto de outras

transformações ocorridas na base da cultura ocidental, na qual a sexualidade é amplamente explorada através dos veículos de comunicação de massa, numa perspectiva erótica e pornográfica, o que contribui para que a sociedade aceite comportamentos e práticas sexuais mais livres (LOURO, 2007). Entretanto, essa pseudoliberalidade sexual não é regra quando se trata da sexualidade das pessoas com deficiência.

Sem desconsiderar os componentes apontados pelos estudos feitos, perguntamos: Quais são as concepções dos educadores no que diz respeito à sexualidade do aluno com deficiência? Que experiências dos educadores foram mais significativas para constituir essas concepções? Que relações podem ser estabelecidas entre experiência e intervenção docente em situações nas quais a sexualidade é mais explícita por parte dos alunos com deficiência?

Na tentativa de responder a essas questões, elegemos a experiência do educador como fator importante, pois “a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, ou o que nos toca” (LARROSA, 2001, p. 27).

Os estudos de Nóvoa (1992) e de Pimenta (1999) trazem uma discussão sobre o saber docente e sua implicação na prática pedagógica, em oposição às abordagens que visavam separar formação e prática e que, por isso, acabavam reduzindo a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas e, conseqüentemente, provocando uma ruptura entre o sujeito e o profissional. Nos estudos citados são considerados diversos aspectos da história de vida e da trajetória profissional com o intuito de valorizar os professores e de identificar os saberes implícitos na prática docente. Nessa perspectiva, “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Repensando a formação dos professores e considerando a prática pedagógica, Pimenta (1999) parte do pressuposto de que a identidade docente é construída com

base na significação social da profissão e na reafirmação das práticas culturalmente consagradas e que permanecem significativas. Por conterem os saberes válidos às necessidades do cotidiano escolar, essas práticas, muitas vezes, resistem às inovações. Por isso, deve-se considerar o professor num processo de autoformação, de ressignificação dos saberes científicos em confronto com sua prática vivenciada, num movimento reflexivo.

As análises dessa autora enfatizaram o aprendizado a partir da prática e reconhece que a formação de professores, tanto inicial como continuada, ainda não favorece a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos do ambiente escolar. Neste estudo, interessou-nos identificar os saberes docentes, advindos da teoria ou da prática, sobre as questões que envolvem a sexualidade do aluno, mais especificamente o aluno nomeado como deficiente mental.

Portanto, ao iniciarmos este estudo, não definimos previamente as categorias de interesse, acreditando que elas seriam definidas *a posteriori*, à medida que os educadores entrevistados fossem atribuindo sentido às experiências relativas à sexualidade vividas pelos alunos com deficiência; seriam percebidas nas narrativas desses educadores. Sabemos que esse é um processo complexo, que mistura experiências pessoais e profissionais e relações sociais e afetivas que ocorrem num espaço - no caso, a escola - que é uma construção social e histórica. Por isso, acreditamos que as concepções dos educadores sobre a sexualidade serão mais bem compreendidas se considerarmos o contexto onde se deu este estudo: uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte que atende, numa proposta inclusiva, crianças e adolescentes oriundos de diversas classes sociais.

O interesse pessoal pelo estudo da sexualidade dessas pessoas surgiu a partir de um seminário realizado no Hospital Sarah Kubitschek, em Belo Horizonte. No encerramento do encontro, uma adolescente com síndrome de Down e também cadeirante se dirigiu à equipe de pedagogos do hospital para agradecê-los. Sua dificuldade no uso das palavras não dificultou a expressão de seus sentimentos e emoções:



As pessoas não me enxergam. Elas enxergam minha cadeira, mas não me enxergam [...] o pior que já aconteceu comigo foi que me apaixonei. Falei para minha mãe e ela disse que isso não era para mim, que eu não sabia o que estava falando [...] olhem para mim, por favor. Eu sou uma pessoa inteira, estou amando, mas eu nunca vou poder ser amada... namorar. Gente, eu sou uma mulher e tenho desejos (adolescente com síndrome de Down, cadeirante, 2004).

Seu depoimento me causou grande desconforto e pensei em quem, naquela situação, estava a deficiência; dei-me conta de que nunca havia pensado na sexualidade da pessoa com deficiência.

Busquei ampliar meus conhecimentos sobre o assunto quando o propus como temática de monografia do meu curso de graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais, no ano de 2006 e quando optei pelo curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Afetivo-Sexual da Faculdade do Noroeste de Minas, no ano de 2008. Discutir a sexualidade nessa perspectiva ainda possibilitou minha integração no Grupo de Pesquisa em Analogias e Metáforas na Tecnologia, na Educação e na Ciência – AMTEC/CEFET-MG/CNPq e minha participação efetiva no Núcleo de Estudos em Analogias, Metáforas e Modelos na Educação Sexual – NAMMES/CEFET-MG. Nessa trajetória, fui, por diversas vezes, convidada a ministrar palestras e a organizar discussões sobre o tema em escolas e outras instituições empenhadas no atendimento à pessoa com deficiência. Nessas ocasiões, percebi que os educadores e/ou cuidadores ansiavam por “dicas” e fórmulas de como lidar com os “problemas” sexuais dos deficientes. Todo esse contexto me levou a este lugar de investigadora dessa temática.

Neste estudo, realizamos uma análise das concepções do educador sobre a sexualidade do aluno com deficiência, na perspectiva da escola inclusiva, entendendo que a prática educativa é orientada pela experiência e pelas concepções de quem a pratica. Partimos do pressuposto de que realizar a educação sexual e abordar questões referentes à sexualidade com os alunos, dentro da escola, implica em abordar também

as concepções do educador acerca de sua própria sexualidade, o que, por vezes, pode gerar mal-estar no próprio educador.

Nessa perspectiva, elegemos como objetivos: observar as atitudes de intervenção dos educadores em situações de vivência da sexualidade dos alunos com deficiência; compreender como ocorrem as práticas educativas de educadores colocados em contato direto com alunos nomeados como deficientes mentais; analisar as concepções, mitos e conceitos do educador frente à sexualidade desses alunos.

A temática estudada nos encaminhou para uma abordagem qualitativa, mas não desprezamos as técnicas quantitativas. Como principal instrumento para coleta de dados, optamos pela entrevista livre, por entendermos que ela nos possibilitaria, pela via da interpretação das falas, conhecer a concepção do educador sobre sexualidade. Entendemos que as concepções dos educadores estão em constante estruturação e o pensamento pode ser revelado por meio da palavra, que, por sua vez, lhe atribui sentido e significado.

Preocupados com as questões éticas, submetemos o projeto de pesquisa à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte, a fim de validar os requisitos da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e obtivemos parecer favorável desse órgão. Este estudo está estruturado, além desta introdução, em mais cinco tópicos, cujos temas estão descritos a seguir.

No primeiro deles discutimos os conceitos de *sexo* e *sexualidade* constituídos nas sociedades humanas, principalmente no Ocidente, numa dimensão política e social e abordamos a ocorrência dessas noções no espaço escolar, lugar onde ocorre a manifestação das várias formas de sexualidade humana.

No tópico seguinte, propomos uma discussão sobre a sexualidade das pessoas diagnosticadas ou nomeadas como deficientes e as expectativas da escola sobre a incapacidade e a desvantagens desses sujeitos no que se refere ao seu

desenvolvimento cognitivo e à sua vida afetiva e sexual. Buscamos, também, compreender como se deu o processo de inclusão dessas pessoas na escola de ensino regular e a concepção dos educadores em relação à sexualidade delas.

Depois, apresentamos a metodologia de pesquisa, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados e as questões éticas que emergem numa pesquisa que envolve seres humanos.

Por último, procedemos à análise dos dados coletados nas entrevistas narrativas e semiestruturadas e nos registros feitos na observação do campo, tecendo algumas considerações sobre as análises e apontando perspectivas para estudos posteriores.

Por fim, apresentamos, à guisa de conclusão, considerações finais sobre o estudo e sobre as temáticas por ele exigidas, inclusive a de estudos posteriores que aprofundem a discussão do saber e da experiência docentes construídos no contexto da educação tocada do ideário inclusivo e no contato com alunos nomeados como deficientes mentais.

## 2. A ESCOLA E O CONCEITO DE SEXUAL

*Que propósito se visa atingir negando às crianças, aos jovens esclarecimento sobre a vida sexual dos seres humanos? Será por medo de despertar prematuramente seu interesse por tais assuntos, antes que o mesmo irrompa de forma espontânea? Será na esperança de que o ocultamento possa retardar o aparecimento do instinto sexual por completo, até que este possa encontrar seu caminho pelos únicos canais que lhe são abertos em nossa sociedade de classe média? Será que acreditamos que as crianças não se interessarão pelos fatos e mistérios da vida sexual, e não os compreenderão se não forem impelidos a tal por influências externas? Será possível que o conhecimento que lhes é negado não os alcançará por outros meios? Ou será que se pretende genuína e seriamente que mais tarde elas venham a considerar degradante e desprezível tudo que se relacione com o sexo, já que seus pais e professores quiseram mantê-las afastadas dessas questões o maior tempo possível?*

Sigmund Freud, 1907

O estudo das concepções dos professores a respeito de seus alunos com diagnóstico de debilidade mental, e, portanto, incluídos entre os que têm necessidades educacionais especiais<sup>1</sup>, faz parte de um problema mais amplo, que é o da relação da escola (do espaço escolar, seja ele especializado ou normal) com a noção de sexualidade. As concepções do educador sobre a sexualidade fazem parte do saber docente, constituído no campo da experiência docente e a partir dos impasses diante das questões sexuais como elas aparecem na escola. A noção de sexualidade como afetividade ou como vida amorosa é passível de ser encontrada pelo educador, em formas de manifestação diferentes, em qualquer época da vida: desde a infância, passando pela adolescência, pela idade adulta até a velhice. Assim, o educador infantil se depara com questões sexuais infantis, isto é, modos da afetividade humana em

---

<sup>1</sup> De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação especial (SEESP/MEC/01), essa expressão pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s). Trata-se de um leque de manifestações, de natureza orgânica ou não, de caráter temporário ou permanente cujas consequências incidem no processo educacional. Ao mesmo tempo, as necessidades especiais são caracterizadas como manifestações decorrentes de dificuldades de aprendizagem, de limitações no processo de desenvolvimento com comprometimento do desempenho escolar, de dificuldades de comunicação e sinalização, de altas habilidades ou superdotação.

situações infantis, tanto quanto o educador do ensino médio terá que se haver com o surgimento das questões adolescentes sobre a sexualidade, assim como o educador do ensino de jovens e adultos ou o educador de idosos. São fundamentais, em todos esses casos, as concepções do educador, o saber docente sobre a sexualidade e a questão a investigar é o modo pelo qual essas concepções aplacam os temores dos educadores diante do sexual, como problema geral dos seres humanos. Esses modos se modificam de acordo com o momento histórico e de acordo com as transformações culturais.

Nesse sentido, neste tópico, primeiro discutiremos *sexo* e *sexualidade* como conceitos historicamente constituídos nas sociedades humanas, em especial no Ocidente. Procuramos mostrar que, como lembra Foucault (1997), há uma dimensão política na partilha das questões sexuais, notadamente aquela partilha que advém da própria noção, constituída socialmente, do que é o sexual. Em seguida, abordaremos a ocorrência dessas noções no espaço escolar, lugar privilegiado para a manifestação das várias formas de sexualidade humana por ser um espaço que congrega pessoas reais com todas as suas dimensões - erótica e afetiva, inclusive. De que modo, então, tem-se lidado com a sexualidade no espaço escolar? Logo após, apresentaremos alguns indícios de que a sexualidade, nesse espaço, tanto teoricamente como para a organização da escola, é um problema importante para as questões do currículo e para os sujeitos, apresentando as considerações sobre o percurso da educação sexual na escola. É nesse contexto, de uma problemática da sexualidade no espaço escolar, que se acrescenta um problema a mais para aqueles educadores que se relacionam com alunos com necessidades educacionais especiais. Aqui, como sinalizado por vários autores, temos uma questão a ser investigada: qual o significado dado pelos educadores à sexualidade como experiência de crianças e adolescentes quando estes se contrapõem a regras socialmente constituídas e que visam manter no âmbito privado as vivências sexuais? As manifestações afetivas e eróticas dos alunos nomeados como deficientes mentais, que aparecem com grande intensidade na vida diária da escola, tornam-se desafios aos professores e exigem deles posicionarem-se a respeito da própria noção de sexualidade constituída na escola.

## 2.1 Sexo e Sexualidade

*Hoje, tenho consciência de que a escola deixou marcas expressivas em meu corpo e me ensinou a usá-lo de uma determinada forma.*

*Guacira Louro, 2007*

Sexo e sexualidade são termos usados e explicados por diferentes áreas do conhecimento e pelo senso comum, sendo, não raramente, utilizados como se fossem sinônimos. Por essa razão, se faz necessário discutir tanto as identificações entre eles quanto as diferenças que fazem desses dois termos reflexões sobre os corpos e os comportamentos dos sujeitos. No espaço escolar, esses conceitos ora se fundem, numa abordagem biológica, ora se distinguem, numa concepção de que o corpo biológico não abarca a sexualidade, as emoções e os afetos. Para Guimarães (1995), por exemplo, que identifica sexo e sexualidade, esses termos referem-se ao conjunto de características somáticas, genitais e extragenitais que distinguem os gêneros entre si, separando-os entre machos e fêmeas. Mas, do ponto de vista cultural e social, sexo inclui características físicas, aspectos psicológicos, éticos, culturais e morais, sendo, portanto, identidade sexual tanto quanto é o ato sexual humano (GUIMARÃES, 1995). Para outros autores, ao corpo biológico, que anatomicamente define os sexos, estão atreladas, também, as noções de sexualidade, pois se no corpo ocorrem as possibilidades de prazer e de desejo, é em estreita ligação a isso que se inscreve a subjetividade humana, sendo o corpo o lugar onde se materializa o querer humano (LOURO, 2005). Desde o início do século XX, principalmente por influência do trabalho de Sigmund Freud, a dimensão subjetiva da sexualidade relaciona-se a um sentido de sexual como conotação do termo amar - *lieben*, na língua alemã (FREUD, 1905). Todas as questões sociais relacionadas ao amor, como o pudor, a vergonha, a moralidade, a repressão e as regras sociais, fazem parte da sexualidade e, conseqüentemente, da constituição do sujeito. Nessa direção, pode-se concluir que a sexualidade é uma resultante da implicação do corpo, em suas várias fases de desenvolvimento e suas diferentes formas de manifestação afetiva. Presente desde a infância até a fase adulta

da vida humana, a sexualidade é parte das relações sociais e, por isso, faz parte da escola tanto quanto qualquer outra dimensão das relações entre seus agentes.

Nessa direção, Foucault (1997) indica que os significados dados à sexualidade são socialmente organizados e produzidos por uma variedade de discursos que fornecem a noção do *que é sexo*, ao mesmo tempo em que servem para regular o uso dos corpos. Para ele, sexualidade é uma dimensão que se constrói não apenas no biológico, mas no imaginário, pois a sexualidade se coloca não apenas no plano do que é palpável, como também no discurso que sustenta esse palpável, no discurso ideológico que define os padrões de normalidade legitimados e impostos nas relações sociais. Assim, “estes discursos têm a necessidade não de reproduzir os dispositivos de sexualidade, mas de proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar [os sujeitos] de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 1997, p. 101).

O discurso da sexualidade é, para esse autor, o modo mais poderoso de regulação social e o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem somos, servindo de fundamento para a identidade sexual. Frequentemente, os discursos sobre sexualidade se restringem à crítica do machismo ou dos códigos repressivos da sociedade ocidental, encobrendo os conflitos sexuais que se encontram na raiz social: os homens controlam os meios de produção e constroem a ideologia da superioridade natural deles em relação às mulheres, numa relação de poder (FOUCAULT, 1997). As relações sexuais são simbolizadas de acordo com os modelos das relações sociais de produção.

Como mostra o autor francês, a partir do século XVIII, no mundo ocidental (europeu), a sexualidade se transforma em uma questão política, pois é necessário regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição. Essas regras incidem também sobre a criança. O corpo da criança, antes da modernidade, era visto como portador de uma sexualidade natural e perigosa e que, por isso, deveria ser reconduzido a desenvolver padrões de comportamento aceitáveis, por isso, o onanismo

(masturbação) é duramente condenado. “O sexo das crianças e dos adolescentes passa a ser importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas” (FOUCAULT, 1997, p. 32), na medicina, na justiça penal, na economia e na pedagogia. A sociedade ocidental não relega o sexo à obscuridade, mas o trata como um segredo. O autor diz ser necessário analisar o conhecimento do sexo através do poder representado pela lei, onde o sujeito é também o “sujeitado”, ou seja, aquele que obedece.

Além das implicações socioculturais, nossa sociedade foi capaz de criar uma ciência sobre o sexo, referindo-se a ele, sobretudo, em suas “aberrações, perversões, extravagâncias excepcionais, anulações patológicas, exasperações mórbidas” (FOUCAULT, 1997, p. 53). Tal ciência é normatizada por imperativos morais cujas classificações reiteraram, sob a forma de normas médicas elaboradas por profissionais, a existência de identidades sexuais normais e desviantes. O prazer erótico, segundo Foucault (1997), se transforma em sexualidade à medida que a sua investigação produz textos, manuais e estudos que distinguem a sexualidade normal de seus domínios patológicos. Trata-se, segundo ele, de um esforço social para disciplinar os corpos em suas relações eróticas.

Considerando as reflexões sobre sexo e sexualidade, pode-se dizer que ambos os termos, de modos diferentes, referem-se ao resultado da junção das experiências subjetivas e sociais dos seres humanos e que o corpo é o lugar de onde essas experiências são comunicadas. As concepções estudadas são modos de apreensão das questões da sexualidade presentes nas sociedades ocidentais, inclusive a sociedade brasileira, para a qual o espaço escolar ganhou relevância no início do século passado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definem sexualidade como expressão cultural e conjunto de regras, criados por cada sociedade e que se constituem em referências fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), sexualidade é:



Uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônima de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso. É energia que motiva encontrar o amor. Contato e intimidade, que se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamento, sentimentos, ações e integrações e portanto a saúde física e mental. Se saúde é um direito humano fundamental, a sexualidade, a saúde sexual também deveria ser considerada como direito humano básico. A saúde mental e a integração dos aspectos sociais, somáticos, intelectuais, emocionais de maneira tal que influencie positivamente a personalidade a capacidade de comunicação com outras pessoas e o amor (BOLETIM OMS, 2000, p. 17).

Sintetizando, sexualidade é um conjunto de ações e relações do sujeito consigo mesmo e com os outros; constitui-se em um elemento da personalidade que determina um modo particular e individual de agir, de se expressar, de se comunicar, de sentir, de viver. Portanto, falar da sexualidade é falar do individual e do coletivo, simultaneamente, pois envolve posições singulares, individuais, mas atreladas a valores, emoções e crenças. A sexualidade faz parte de uma invenção social para que conheçamos a nós mesmos, não sendo essencial nem natural.

Considerando a noção de Foucault, da sexualidade como conjunto de discursos cujo esforço social seria o de disciplinar os corpos em suas relações eróticas, o espaço escolar se apresenta como lugar de grande importância.

## **2.2 A Sexualidade e o Espaço Escolar**

*O comportamento das crianças na escola, que propõe aos professores um número bastante grande de enigmas, merece, em geral, ser relacionado com o desabrochar de sua sexualidade. O efeito sexual excitante de muitos afetos que em si são desprazerosos, tais como a angústia, o medo ou o horror, conserva-se num grande número de seres humanos por toda a vida, e sem dúvida explica por que tantas pessoas correm atrás da oportunidade de vivenciar tais sensações, desde que haja apenas certas circunstâncias secundárias (a pertença a um grupo imaginário, à leitura ou ao teatro) para atenuar a gravidade da sensação desprazerosa*

Sigmund Freud, 1905

No início do século XX, assistimos a uma onda de entusiasmo pela educação no Brasil, quando se acreditava que todos os problemas seriam resolvidos através dela. A década de 1930 foi bastante representativa para a educação brasileira, pois foi naquela época que se iniciaram as discussões intelectuais e políticas sobre o projeto de uma escola pública e laica. Naquele momento, o mundo ganhava novas configurações com a reconstrução de várias nações após a Primeira Guerra Mundial e havia grande discussão sobre educação pública. No caso do Brasil, essa discussão foi gerada, entre outros fatores, pela reforma Francisco Campos da educação mineira<sup>2</sup> de 1927; pela criação do ministério da Educação e da Saúde, em 1930; pela Assembléia Constituinte e o manifesto, em 1932; pela Carta Magna e a elaboração do Plano Nacional de Educação, em 1934 (FARIA FILHO, 2009).

Nesse período, buscava-se orientar as pessoas para a adoção de um novo modo de vida, com o objetivo de homogeneizar a população. Influenciados pelas ideias eugenistas da Alemanha nazista, os médicos higienistas brasileiros assumem a liderança do saneamento popular, bem como da Educação Física, que se encontrava em seus primórdios. Desse modo, a escola contribuía para a formação física, mental e intelectual das crianças, pois à Educação Física cabia ajustar o corpo à mente dos alunos, a fim de torná-lo mais obediente e flexível. Havia necessidade de controlar os gestos, as diversas formas de comportamento e cobrir os corpos, o que se constituía também numa forma de negação desse corpo. Para Louro (2007),

um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (p. 21).

---

<sup>2</sup> Reforma Francisco Campos estabeleceu, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro. Organizou o ensino secundário por meio de várias estratégias escolares, como a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal.

A educação, visando ao disciplinamento do corpo, ditava normas no espaço escolar. Del Priore (2004) comenta que, ao educar o corpo,

construía-se uma estética e uma ética. Uniformes sóbrios avessos à moda escondiam os corpos das jovens, tornando-os praticamente assexuados, e combinavam com a postura discreta e digna. O mesmo valia para as professoras como modelos para as estudantes, as mestras também deveriam trajar de modo discreto e severo, manter maneiras recatadas e silenciar sobre sua vida pessoal [...]. Todo um investimento político era realizado sobre os corpos das estudantes e mestras. Através de múltiplos dispositivos e práticas ia se criando um jeito de professora (p. 465).

Um discurso único era legitimado pela escola e reforçado pela família, pela igreja, pelos médicos, pelos juristas e por diversos segmentos sociais, consolidando uma pedagogia da sexualidade que desconsiderava a diversidade e apontava para o autodisciplinamento que os sujeitos deveriam exercer sobre si mesmos. A introdução da Educação Física no currículo escolar, aos moldes do método francês, serviu a esse propósito.

Segundo Del Priore (2004), a inserção do método francês no Brasil foi favorecida pelo contexto histórico, pois se ajustava perfeitamente às nossas demandas sociais. O discurso intelectual brasileiro passava a valorizar a saúde da população e a exigir uma intervenção estatal e os higienistas viam o método francês como o mais científico e apropriado para melhorar a saúde da população, que estava abandonada, sem assistência e entregue às doenças. Por isso, era preciso educar o povo, ensiná-lo a trabalhar na indústria, a prevenir as moléstias e dar atendimento médico. A Educação Física, medida profilática para evitar a fadiga, estava presente nos manuais de higiene da época e, segundo os higienistas, o treinamento físico era capaz de propiciar uma adaptação funcional a maiores exigências, um aperfeiçoamento da resistência ao esforço requerido, um rendimento mais nítido do trabalho solicitado, enfim, um aumento na resistência à fadiga, o que resultaria na formação de um trabalhador mais descansado e melhor alimentado, mais sadio e melhor educado. Mas, desde aquela época, o objetivo dessa disciplina não era o mesmo para os corpos de meninos e meninas.

Santa'Anna (2005) relata que o discurso higienista-eugenista recomendava a prática de atividades físicas para as mulheres, contanto que houvesse uma adequação às suas especificidades biológicas. Havia uma preocupação de entender as mulheres para planejar um programa condizente com suas características físicas, emocionais e psicológicas, já que se acreditava que elas possuíam um corpo frágil, emocionalmente instável e tinham uma personalidade fraca, merecendo cuidados especiais. A Educação Física deveria não só trazer-lhes benefícios físicos, mas, sobretudo, morais, visto que apresentavam um sistema nervoso mais delicado que o dos homens, uma sensibilidade maior e uma resistência moral menos segura. Por vezes, a ginástica feminina vinha acompanhada de música, tomando a forma de movimentos rítmicos. Além disso, a ginástica rítmica era incentivada como prática feminina por não ter finalidade competitiva. As atividades realizadas com músicas e as artísticas eram entendidas como tendo apelo emotivo e privilegiavam a parte inferior do corpo, especialmente a região da cintura e dos quadris, o que valorizaria as formas femininas ao mesmo tempo em que ajudaria na preparação para a maternidade. O uso da dança como atividade física que atendia ao perfil feminino revelava condutas inadequadas ao gênero masculino e, portanto, não deviam ser praticadas pelos homens, evidenciando a diferenciação entre o feminino e o masculino. As diferenças biológicas legitimavam propostas diferenciadas que reforçavam os papéis que deveriam ser desempenhados por homens e mulheres, determinando o que era socialmente permitido de ser praticado segundo o gênero, como também o que devia ser proibido a cada um deles. As relações sociais se estruturavam a partir de instâncias sociais, da organização política e religiosa, das práticas cotidianas, das atitudes e dos valores, dos estereótipos relativos aos gêneros internalizados pelos sujeitos.

As mudanças nas relações de gênero ocorridas ao longo do século XX e no início do século XXI não retiraram o caráter restritivo do uso do corpo em nossas sociedades. A vigilância aos corpos sobrevive, hoje, no temor de se “falar disso” no espaço escolar, como encontramos no discurso dos professores, conforme será discutido mais adiante. Mas essa vigilância, bastante afeita à direção do controle “cientificamente” determinado,

sobrevive, também, em torno da preocupação com a educação para a sexualidade saudável.

### **2.3 Educação Sexual**

*Uma aula de educação sexual não pode ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e de 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.*

Naumi Vasconcelos, 1994

A proposta de educação sexual nas escolas surgiu na França, na segunda metade do século XVIII. O objetivo, segundo Sayão (1997), era, principalmente, combater o onanismo (masturbação), preservando a suposta pureza infantil e assim permaneceu até o século XIX, quando o foco da preocupação passou a ser as doenças venéreas, a degenerescência das raças e o aumento do aborto clandestino (SAYÃO, 1997). No Brasil, a discussão sobre a sexualidade no currículo escolar vem da década de 1970, provavelmente por causa da mudança de comportamento da juventude dos anos 1960, dos movimentos feministas, dos grupos que defendiam o controle da natalidade, dos movimentos sociais que se propunham a repensar o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados.

A partir dos anos de 1980, a discussão sobre a sexualidade nas escolas se intensificou por causa da preocupação dos educadores com o crescimento da gravidez não planejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), causador da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS). A educação sexual trabalhada nas escolas restringia-se à descrição das funções reprodutoras do ser humano, às características do aparelho reprodutor feminino e masculino, às funções sexuais e à prevenção de doenças venéreas (NUNES e SILVA, 2000). Esse modelo não atendia aos objetivos de uma educação sexual que pretendesse ir além de uma abordagem médico-biologista-higienista, conforme acontecia nas décadas de 1920 e 1930. Ainda que a Medicina colabore com a

pedagogia no trabalho escolar de esclarecimentos sobre as questões da fisiologia sexual e da anatomia dos órgãos sexuais, apenas essas informações não são suficientes. Silva (1997) salienta que é necessário muito mais do que conhecimentos fisiológicos e anatômicos para compreendermos a complexidade da questão da sexualidade no espaço escolar; é necessário entender a sexualidade numa perspectiva histórico-cultural e que considere a subjetividade, não mais numa perspectiva estritamente biológica.

Ainda nos anos de 1980, a mídia, principalmente a televisão, surge como um dos agentes educativos de forte influência social e, com ela, um discurso mais libertário, ao qual se agregaram variantes como: defesa dos direitos dos homossexuais, igualdade entre homens e mulheres, aborto, uso de anticoncepcionais, denúncias de violência contra a mulher, críticas ao casamento tradicional, entre outras. Com a constante exposição do tema na mídia, os discursos sobre sexualidade se proliferam e, para Foucault (1988), essa exposição funciona como uma técnica de controle sobre essa sexualidade que não passa mais pelo seu silenciamento, mas justamente pela sua confissão, pela incitação ao discurso sobre ela, pela sua visibilidade:

Muito mais do que um mecanismo negativo de exclusão ou de rejeição, trata-se da colocação em funcionamento de uma rede sutil de discursos, saberes, prazeres e poderes; não se trata de um movimento obstinado em afastar o sexo para alguma região obscura e inacessível, mas, pelo contrário, de processos que o disseminam na superfície das coisas e dos corpos, que o excitam, manifestam-no, fazem-no falar, implantam-no no real e lhe ordenam dizer a verdade: todo um cintilar visível do sexual refletido na multiplicidade dos discursos, na obstinação dos poderes e na conjugação do saber com o prazer (FOUCAULT, 1988, p. 70).

Nos discursos sobre a sexualidade, o sexo torna-se objeto de saber por meio de dispositivos de poder. Mas, se os mecanismos repressivos se tornam mais evidentes e são mais combatidos, Foucault (1988) nos alerta para outros discursos, que se pretendem liberadores da sexualidade, mas que estão permeados por mecanismos sutis de normatização e controle.

Na década de 1990, esses discursos normativos se fizeram presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, elaborados em 1995 e implantados em 1998, que instituíram a educação sexual como um dos temas transversais a serem trabalhados nas escolas de ensino fundamental. De acordo com as orientações contidas no volume 10 dos PCN, o trabalho com essa temática, no ambiente escolar, se justifica pelo reconhecimento de que a sexualidade pode ser percebida em todas as faixas etárias. A partir da proposta dos PCN, se esperava um avanço em relação aos programas de educação sexual no que diz respeito à ênfase exclusivamente biológica dada a essa temática, com foco sobre a anatomia e fisiologia dos sistemas reprodutores, na prevenção da "gravidez precoce" e das doenças sexualmente transmissíveis. De acordo com o documento em questão, a sexualidade deveria ser abordada a partir de três principais eixos: o corpo como matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids. A novidade ficou por conta da proposta de discutir, também, a discriminação social e o preconceito do qual são vítimas os portadores do HIV e os doentes de Aids, da noção de cidadania e de valores como solidariedade e respeito. Também são mencionados aspectos históricos da sexualidade, mas, como ressalta Altmann (2001, p. 581), "esta dimensão histórica é pensada como sendo construída em cima de algo naturalmente dado". Em outras palavras, "a sexualidade e o sujeito são pensados como essências sobre as quais há um investimento da cultura".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que as manifestações mais frequentes da sexualidade infantil acontecem na realização de carícias no próprio corpo, na curiosidade sobre o corpo do outro, nas brincadeiras com colegas, nas piadas e músicas com letras que se referem ao sexo, nas perguntas ou, ainda, na imitação de gestos e atitudes típicos da manifestação da sexualidade adulta. Considera que essas manifestações ocorrem também no âmbito escolar, exigindo um posicionamento claro e consciente da instituição quanto às referências e limites com os quais irá trabalhar essas manifestações do aluno, a fim de que ele aprenda a distinguir as expressões que fazem parte da sua intimidade e privacidade daquelas que são pertinentes ao convívio social. A intervenção, nessas situações, deve apontar a inadequação de determinados

comportamento às normas do convívio escolar, não cabendo aos professores condenar ou aprovar tais atitudes, mas sim contextualizá-las. É função da escola estabelecer, diretamente com seus alunos, os limites para o que pode ou não pode ocorrer dentro dela (BRASIL, 1997, p. 300). Portanto, a proposta de educação sexual continuou cumprindo seu papel regulador, em detrimento da compreensão de todos os aspectos que abarcam a sexualidade humana, sobretudo seu aspecto constitutivo do sujeito.

Dinis (2006) aponta que as discussões sobre relações de gênero e homossexualidade, por exemplo, não estão presentes na proposta dos PCN, apesar de os objetivos mencionarem o respeito à "diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano" ou, ainda, "reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas" (BRASIL, 1997, p. 133). O recalçamento da sexualidade, ao impor a renúncia pulsional, gera o mal-estar inerente à espécie humana, mas, ao mesmo tempo, é esse processo que estrutura e diferencia o humano. Em seu texto, *Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna*, Freud (1908) afirma que a civilização é a responsável direta pela infelicidade do indivíduo, na medida em que ela exige renúncias pulsionais. Mesmo que algumas pessoas sejam capazes de suportar os limites impostos à sexualidade sem adoecer (a sublimação, por exemplo), outras se mostram incapazes de fazê-lo, recorrendo às doenças ou às transgressões como alternativas pulsionais de extravasar a sexualidade. O discurso da sexualidade na escola funciona como uma tentativa de, com base numa moral sexual civilizada, substituir a pulsão, impondo uma sexualidade normatizada aplicável a todos.

#### **2.4 A Sexualidade como Afetividade e Vivência Amorosa**

*Vista isoladamente, a sexualidade tem seu valor limitado, isto é, reduzida ao prazer do corpo e às suas manifestações genitais. No entanto, quando inserida nas circunstâncias de vida de uma pessoa, distingue-se sua participação intensa e freqüente no desenvolvimento de cada ser humano.*



Freud entende que as experimentações infantis com o próprio corpo somente ganham sentido sexual retroativamente, pista que lhe foi oferecida pelos pacientes adultos, às voltas com suas questões afetivas. Aquilo que foi vivenciado sem significação sexual tomava lugar no discurso adulto sobre o passado (o das experiências infantis), mas essa ligação essencial, segundo Freud, não ocorre facilmente à consciência. Não é sem sentido que o senso comum negue que a pulsão sexual esteja presente na infância, tomando sua ocorrência como processo excepcional, como curiosidade anormal ou como depravação precoce. Concorre para isso a conceituação de uma normalidade sexual - pensada pelo ponto de vista exclusivamente biológico e com esperança de uma maturação. Nesse sentido, alerta Freud,

[...] faz parte da opinião popular sobre a pulsão sexual que ela está ausente na infância e só desperta no período da vida designado de puberdade. Mas esse não é apenas um erro qualquer, e sim um equívoco de graves conseqüências, pois é o principal culpado de nossa ignorância de hoje sobre as condições básicas da vida sexual. Um estudo aprofundado das manifestações sexuais da infância provavelmente nos revelaria os traços essenciais da pulsão sexual, desvendaria sua evolução e nos permitiria ver como se compõe a partir de suas fontes (FREUD, 1905, p. 51).

Os estudos freudianos ressaltam a importância da estratégia do esquecimento da sexualidade infantil como um modo de colocar em suspenso a ideia de sexualidade como afetividade, ampliada inclusive para a infância. Por um lado, com o expediente da amnésia se produz e se mantém o esquecimento da significação sexual (erótica) das experiências infantis, criando as possibilidades de localização dessas experiências sob o controle social dos corpos. Por outro lado, as experiências e curiosidades infantis sobre o sexual, colocam em cheque as estratégias sociais, devolvendo à sexualidade seu caráter de conflito entre aquilo que Freud chamou de instâncias pulsionais e a consciência.

A clínica freudiana da vida afetiva adulta foi a primeira a apontar que aquilo que chamamos de fase adulta da sexualidade humana é, na verdade, o resultado de configurações parciais das relações afetivo-sexual vividas desde a infância, mas esquecidas. Não se trata, para Freud, de estabelecer uma sequência evolutiva de

estágios de desenvolvimento a serem lembrados. Entretanto, a sexualidade infantil como relação erótica, implica que há destinos decisivos das implicações da vida das crianças com a vida erótica (no sentido *Eros*). A vida afetiva, assim, não se dissocia da busca de satisfação e do direcionamento dessa busca a objetos. A construção da sexualidade está intimamente ligada à construção da subjetividade e, ao mesmo tempo, à construção da posição do sujeito em relação ao outro.

Assim, a afirmação de Freud de que há sexualidade na infância nos faz levantar duas linhas de raciocínio: primeira, a sexualidade, desde a infância, se estrutura a partir das experiências com o outro, isto é, a experiência e a curiosidade pelo sexual ganham uma coloração social que se faz presente nas relações dentro da escola; segunda, o significado dos afetos vividos, muitas das vezes livremente no âmbito da escola pelas crianças, para ser interpretado como sexual, certamente depende muito dos adultos e das formas de socialização preconizadas pela escola. Essas duas questões têm implicação com o posicionamento subjetivo diante das formas sociais de renúncia ou regulação das relações afetivo-sexuais. Assim, a presença do outro que interpreta as experiências auto-eróticas ou com a alteridade é um dos elementos decisivos para compreendermos a sexualidade no contexto escolar.

A reflexão de Freud recai sobre o sentido dado no discurso dos adultos sobre suas pesquisas precoces a respeito da diferença entre os sexos (FREUD, 1906). Aquilo que a anatomia mostra não é recoberto de imediato por uma localização simbólica. As várias narrativas de adultos serviram a Freud para concluir que essa diferença, na situação infantil lembrada, se tornava não somente enigmática, mas direcionada de acordo com as soluções particulares que marcavam o âmbito do sexual para cada sujeito.

De toda sorte, na resolução do enigma da diferença entre os sexos se farão valer menos a iniciativa espontânea da criança e mais a sua inserção no mundo das regras. Dada a rigidez dessas regras para que uma civilização seja possível, essa mesma civilização acaba por gerar em seus integrantes, como dimensão subjetiva da regra

social, o que Freud chama de *sentimento de culpa*, muito importante na estruturação da sexualidade (FREUD, 1906). Tal sentimento se instala como uma forma de regulação da conformidade ou não das ações (inicialmente infantis) aos padrões morais.

A amamentação do recém-nascido, por exemplo, se dá precisamente na relação entre um adulto - pertencente a um grupo social e a uma cultura - e a criança, que, inicialmente, depende desse adulto (e seus pares) para se inserir na vida simbólica dessa cultura. Assim, é pela influência direta dos adultos, representantes da cultura para a criança, que ela irá adquirir a capacidade de dar significado às suas experiências afetivas, como aquela que se estabelece no processo de amamentação, indo além do objetivo biológico de saciar a fome. Certamente, para esse objetivo, o objeto é o alimento, isto é, sugar o leite da mãe se constitui numa necessidade. Mas resta, nesses atos infantis, outra dimensão, a da busca de satisfação, distinta da necessidade de alimentação, que pode ser relacionada também ao seio da mãe, agora um dos objetos possíveis da busca de satisfação e que se desprende da necessidade (FREUD, 1905). O que Freud salienta dessa operação é que, em algum momento da história da criança, será imposta a ela a significação de que esse objeto de satisfação (distintamente da saciação), externo ao seu corpo, representa algo proibido. Ao ser amamentada e entrar em contato com o corpo da mãe, a criança vivencia uma troca afetiva com ela. Após abandonar a tarefa nutritiva de sugar o seio (ou algo que o represente), a criança somente poderá manter a outra dimensão de seus atos infantis relacionados ao corpo da mãe na ordem da fantasia. A operação fantasiosa terá, então, como protótipo da experiência de satisfação afetiva vivida, por exemplo, com o seio, enorme importância para a estruturação de relações com os objetos da libido. O simples ato de sugar o próprio dedo (autoerotismo) ou, ainda, em outros momentos, a busca de satisfação em hábitos culturais aceitos para cada idade, como o beijo entre os adultos, farão parte de uma mesma lógica da sexualidade humana. Nesse sentido, é que a sexualidade, para Freud, se desvia do instinto, isto é, a necessidade se distingue da busca de satisfação e isso define a sexualidade humana como erotismo e afetividade, muito mais do que como genitalidade (FREUD, 1905).

As manifestações da sexualidade no espaço escolar poderiam, então, ser entendidas como manifestações dessa complexa operação subjetiva de situar-se diante do outro. Para Freud,

o comportamento das crianças na escola, que propõe aos professores um número bastante grande de enigmas, merece, em geral, ser relacionado com o desabrochar de sua sexualidade. O efeito sexual excitante de muitos afetos que em si são desprazerosos, tais como a angústia, o medo ou o horror, conserva-se num grande número de seres humanos por toda a vida, e sem dúvida explica por que tantas pessoas correm atrás da oportunidade de vivenciar tais sensações, desde que haja apenas certas circunstâncias secundárias (a pertença a um grupo imaginário, à leitura ou ao teatro) para atenuar a gravidade da sensação desprazerosa (FREUD, 1905, p. 81).

A distinção freudiana entre sexualidade como vivência sexual no sentido genital e sexualidade como experiência ampla da afetividade, que denominamos de erotismo, é importante quando queremos compreender a dificuldade da discussão sobre sexualidade no espaço escolar, inclusive nas concepções dos educadores sobre a sexualidade dos alunos nomeados como deficientes: o que é “sexual” nas vivências desses alunos? Haverá, pela condição a eles atribuída, alguma diferença significativa quanto aos modos de viver a sexualidade? O quê, de fato, incomoda na vivência da sexualidade desses alunos?

### 3. DEFICIÊNCIA MENTAL E SEXUALIDADE

*Se tratar com a deficiência já é polêmico, mais ainda é tratar com deficiência e sexualidade. A concepção de sexualidade inclui todos os aspectos da existência humana. Entender os liames determinados por construções sociais impróprias e estabelecer possibilidades e limites desvinculados de preconceitos relativos à deficiência mental e à sexualidade não é tarefa fácil para os profissionais atuantes em Educação Especial.*

Denari, 1995

Em 1917, Freud lembrava que “certamente supor-se-ia que não pudesse haver dúvidas quanto ao que se entende por ‘sexual’. Primeiro, e acima de tudo, aquilo que é sexual é algo impróprio, algo de que não se deve falar” (FREUD, 1917, p. 309). Em nossos dias, mesmo com a compreensão de que a sexualidade faz parte do desenvolvimento dos sujeitos humanos, abordar temas referentes a ela continua causando desconforto aos educadores. A discussão da sexualidade das pessoas nomeadas como deficientes não se separa desse impasse. Nesse sentido, se essas pessoas são consideradas deficientes, também é expectativa geral, adotada inclusive pela escola, que seu desenvolvimento sexual e afetivo seja deficiente. Por isso, suas capacidades são subestimadas e elas são consideradas incapazes de analisar sua vida e expressar seus sentimentos e desejos. Os conceitos, ideias e valores do grupo ao qual pertencem determinam seus comportamentos, assim como sua expressão de sentimentos e desejos, a partir de um referencial de normalidade (GOFFMAN, 1988).

Nesses casos, fica ainda mais evidente a ineficácia do modelo da dicotomia normal/anormal para a sexualidade humana, principalmente a vertente que reduz a noção de sexualidade ao desenvolvimento da genitalidade, um critério biológico. Será necessário, agora, examinar, também, até que ponto a expectativa de um problema sexual, ou até mesmo de uma incapacidade sexual, atribuída aos sujeitos nomeados como deficientes, resulta exatamente da dificuldade de distinguir entre critérios biológicos e critérios psicossociais para a própria nomeação *deficiente*.

Neste tópico, abordamos, em primeiro lugar, a nomeação *deficiente mental* como categoria elaborada nas discussões do campo da saúde e que, por um longo percurso, chega até o espaço escolar. Como veremos, há, nesse caminho, elementos para as possíveis posições dos atores da escola de que a deficiência mental implicaria uma expectativa de que vivência da sexualidade por esses sujeitos não poderia ser perfeita ou, ao menos, satisfatória. Em seguida, veremos como o movimento de inclusão (ou de integração) dos alunos com deficiência na escola regular renova e salienta o desafio dos educadores quanto às formas de lidar com os sujeitos com necessidades educacionais especiais. No âmbito, então, do movimento inclusivo da escola, veremos, ainda, como o educador, ao ser confrontado com a vida sexual dos alunos com necessidades educacionais especiais, é desafiado a constituir para si, a partir das manifestações desses alunos, uma concepção sobre a sexualidade.

Nessa direção, esperamos estabelecer algumas referências para investigar o posicionamento dos educadores em relação ao problema da sexualidade das pessoas nomeadas como deficientes, tomando essas posições como oriundas dos saberes da experiência, que implicam uma maneira de incluir essa questão nos processos educativos junto a esses alunos.

### **3.1 Deficiência Mental**

*O conceito de normalidade no campo médico, legal, social ou educacional será um conceito relativo e estará sempre inserido num dado momento histórico e cultural, pois é estabelecido e mantido nas relações sociais vigentes.*

Maia, 2002

As reflexões teóricas que contribuem para pensar o lugar ocupado pela deficiência mental no contexto social contemporâneo permitem articular o conceito de saúde de Canguilhem (1990) à noção de controle social de Foucault (2003). Canguilhem (1990), em *O Normal e o Patológico*, opta pelo estudo das doenças somáticas. A princípio, ele desmonta a ideia difundida no século XIX de que haveria uma identidade real dos

fenômenos vitais normais e patológicos e que as diferenças entre um estado e outro seriam apenas quantitativas.

Os estudos sobre a anatomia patológica nos séculos XVIII e XIX resultaram numa teoria das relações entre o que é normal e o que é patológico. Tal teoria aponta que os fenômenos patológicos nos organismos vivos nada mais são do que variações quantitativas, para mais ou para menos, dos fenômenos fisiológicos correspondentes (CANGUILHEM, 1990, p. 22). Para Canguilhem (1990), a variação quantitativa como conceito de saúde acabaria sendo um conceito vazio, pois entre o estado normal e o patológico se deixaria de fora as diferenças qualitativas que não podem ser traduzidas apenas em mudanças enumeráveis. Ele defende a tese de que o estado patológico não é um simples prolongamento quantitativamente variado do estado fisiológico e que, por isso, também a partir do que é considerado patológico se pode chegar à compreensão da saúde. Com o advento da fisiologia, a doença tornou-se objeto de estudo para o campo teórico da saúde. No entanto, afirma o autor, a análise fisiológica de funções separadas só indica que se está diante de fatos patológicos devido a uma informação clínica prévia; o fato patológico só pode ser apreendido como alteração do estado normal ao nível da totalidade orgânica em que a doença se torna uma espécie de mal. Observa-se, então, um descompasso entre o plano da fisiologia e o plano do homem concreto, com risco de a fisiologia fazer uma leitura ilegítima das subjetividades, daí a importância da clínica. Ser doente é, realmente, para o homem, viver uma vida diferente, mesmo no sentido biológico da palavra; a doença é uma forma diferente de vida (CANGUILHEM, 1990, p. 54).

A perspectiva apontada por Canguilhem (1990) cria uma ruptura entre a doença vivida pelo doente e sua explicação fisiológica. No espaço entre o vivido e o explicado é que se situa a subjetividade. Desse espaço nos fala Foucault, quando adverte que o nascimento da clínica indica o aparecimento de uma nova experiência: a possibilidade de um discurso sobre a doença (FOUCAULT, 2003, p. 13).

De acordo com Foucault (2003, p. 8), o surgimento da experiência clínica teve origem na transformação do discurso médico, que passou a reconhecer os sintomas subjetivos do doente, de modo que:

O olhar não é mais redutor, mas fundador do indivíduo em sua qualidade irreduzível [...] o *objeto* do discurso também pode ser um *sujeito*, sem que as figuras da objetividade sejam por isso alteradas. Foi esta reorganização formal em profundidade, mais do que o abandono das teorias e dos velhos sistemas, que criou a possibilidade de uma experiência clínica: ela levantou a velha proibição aristotélica; poder-se-á, finalmente, pronunciar sobre o indivíduo um discurso de estrutura científica (FOUCAULT, 2003, p. 13).

Assim sendo, o conceito de doença ou saúde está diretamente relacionado à subjetividade; é o sujeito que, pela sua vivência, diz o que é normal e, portanto, qual é o ideal de saúde a ser atingido. Sendo assim, a fisiologia seria, então, a ciência das condições estáveis da saúde. Com isso, o sujeito do adoecimento somático, além de ser o que aponta o sofrimento de seu corpo na clínica, passa a ser também o responsável por vários tipos de doenças que o acometem (CANGUILHEM, 1990).

Para Canguilhem (1990), normal é o termo com o qual o século XIX caracterizou o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica. Tanto a reforma hospitalar como a reforma pedagógica são expressões da exigência de racionalização que se manifestou também na política e na economia com o advento da industrialização emergente, levando a sociedade, enfim, ao que ele chamou de normalização.

Na mesma direção, Foucault (1979) argumenta que, com o surgimento do capitalismo, o cuidado com a saúde da coletividade passa a ser exercido como uma forma de poder, por meio da qual os governos visavam a preservar a força militar e a força de trabalho de suas populações:

Com o capitalismo não se deu a passagem de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas justamente o contrário; [...] o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os



indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo... com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política (FOUCAUT, 1979, p. 80).

Apesar do investimento político e social no corpo como força de trabalho, o que parece característico da evolução da medicina social, no Ocidente, é que o corpo, a princípio, não foi atingido pelo poder médico. Os problemas do corpo, da saúde e da força reprodutiva dos indivíduos ocuparam o último lugar na sociedade produtiva. E, nessa sociedade, a questão da doença mental, e, nela, a do deficiente mental, é um capítulo à parte. Salienta-se, apenas, que na definição do campo da doença mental está a ampliação da noção de disfuncionalidade (orgânica) atribuída à doença fisiologicamente definida, como estudada por Canguilhem, ao campo da subjetividade.

### **3.2 A Nomeação *Deficiente Mental***

*No final do século XIX, as leis de obrigação escolar – apoiadas na idéia de que a escola poderia normalizar a natureza infantil, agitada e heteromorfa da criança – fazem aparecer uma série de casos de alunos de difícil escolarização. Como a ineducabilidade se tornara equivalente à falta de inteligência, essas crianças passam a ser identificadas, de imediato, com o retardo mental.*

Ana Lydia Santiago, 2005

O termo *deficiência mental* se mostrou desafiador em todas as sociedades, mas é em nossos dias que ele tem gerado maiores efeitos sobre a escola, sendo adotado pelo sistema educacional brasileiro para designar a condição de indivíduos com dificuldades extremas de adequação do comportamento às várias situações sociais, inclusive à escola. Oriundo da discussão no campo da medicina, no contexto discutido acima, a noção de deficiência consta do elenco de definições da Organização Mundial de Saúde nos seguintes termos:

Deficiência: perda ou anormalidade de estrutura ou *função psicológica*, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, *inclusive das funções*

*mentais*. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um *distúrbio orgânico*, uma *perturbação no órgão* (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2003, grifos meu).

Como aponta Mazzotta (1996), a *Conferência Mundial Sobre Educação para Todos*, de 1999, adota essa definição de deficiência da OMS. Essa orientação aparece nas políticas educacionais e sociais dos países mais pobres e dos mais populosos do mundo, inclusive nas reformas educacionais ocorridas no Brasil nos anos de 1990, que reconheceram os direitos das pessoas nomeadas como deficientes mentais. Essa definição da OMS também é adotada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, tida como um avanço em relação às leis educacionais que a antecederam, principalmente por garantir a todos, indiscriminadamente, o acesso e a permanência na educação básica. Essa lei visa a conferir oportunidades educativas para o desenvolvimento pessoal e social do educando, preconizando a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas de ensino regular. Aliada a outras políticas, legitima direitos conferidos aos grupos até então excluídos do sistema educacional. A proposta de educação inclusiva, apesar de apontar novos rumos para a educação das pessoas nomeadas deficientes mentais, ainda não é uma realidade na prática educativa e não retira os efeitos da nomeação como tal.

Nesse sentido, espera-se, dos sujeitos nomeados deficientes mentais, incapacidades ou desvantagens, definidas no mesmo documento da OMS da seguinte forma:

Incapacidade: restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária. [...] Desvantagem: prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2003, grifos meus).

A questão da deficiência e as consequentes expectativas de incapacidades e desvantagens atreladas a essa nomeação, adotada inclusive nos documentos oficiais relativos a diretrizes educacionais, têm confluência no campo pedagógico com a discussão da *debilidade mental*. Como mostra Santiago (2005), a noção de *debilidade*, cunhada no campo psiquiátrico, passou para o domínio da pedagogia como *debilidade mental*, considerando-se que, com ele, se poderia diagnosticar os chamados *distúrbios de aprendizagem* e justificar o atraso do desempenho escolar do aluno. Assim, as dificuldades de leitura, escrita e raciocínio lógico ganharam o valor de *debilidade mental*, ou seja, de sintoma patológico (SANTIAGO, 2005, p. 47).

Como consequência da associação das primeiras elaborações conceituais clínicas a respeito da *debilidade mental*, no início do século XIX, a um elemento deficitário, sedimenta-se, no campo da educação, a relação do termo *debilidade* à falta de vigor físico ou psíquico, fraqueza e atraso intelectual. Nesse período, surgem também diversas práticas educativas que se preocupam com a valorização da pessoa com deficiência. Na psiquiatria humanista - corrente dos psiquiatras que propõem um tratamento especial à debilidade mental - pode-se perceber a intenção de transformar essas novas práticas educativas em um tipo de pedagogia especial, capaz de reverter a insuficiência mental, tida anteriormente como irreversível. Sobre isso, Santiago (2005) escreveu:

[...] é exatamente sobre esse ponto que as idéias humanistas adquirem importância, pois vão considerar, apenas secundariamente, a dimensão patológica, o diagnóstico do déficit, em detrimento do tratamento do projeto humano. Além disso, os resultados da prática educativa dos filantropos servem de base para negar o caráter definitivo e irreversível da deficiência (SANTIAGO, 2005, p. 56).

Para esses psiquiatras, a aplicação de métodos pedagógicos especiais garantiria aos sujeitos com deficiência a restituição da saúde mental, ajudaria a superar sua limitação e seu déficit cognitivo, propiciando até mesmo seu desenvolvimento normal. Estava firmada, assim, uma parceria entre psiquiatria e pedagogia capaz de normalizar a infância por meio do processo educativo. Esse fato contribuiu para a construção da ideia de que o mal-estar social contemporâneo e o mal-estar da constituição subjetiva

podem ser reduzidos às classificações psicopatológicas e, conseqüentemente, tratados com medicamentos, o que, obviamente, alimenta a poderosa indústria farmacêutica. De acordo com Fernandes (2009),

a intensidade e a insistência dos desafios colocados ao educador no campo da subjetividade o dividem. De um lado, o educador sabe de sua condição de partícipe da invenção da escola e das subjetividades de nossos dias; de outro lado, lhe é facultado esperar das classificações alguma autoridade para a observação dos comportamentos do educando como sinais de psicopatologias. A conclusão de um déficit, síndrome ou transtorno no aluno e, ato contínuo, a indicação de uma terapêutica medicamentosa, em geral aceita e efetivada nos consultórios de especialistas, parece aplacar a divisão. Mas, nessa estratégia o poder de resolução das questões subjetivas é completamente nulo (FERNANDES, 2009, p. 120).

Os impasses subjetivos dos alunos cedem lugar às classificações das psicopatologias, supondo-se uma origem orgânica para elas e, portanto, tornando-as passíveis de tratamento com substâncias químicas. Assim, a escola nomeia o sofrimento humano, sem considerar, nesses diagnósticos, o contexto histórico e pessoal de cada aluno, bem como as relações educador/educando. Fernandes (2009) salienta ainda que “a busca de fundamentação teórica para as categorias diagnósticas das classificações, iniciada pelos pesquisadores do final do século XIX, deu lugar, ao longo dos últimos anos, à postulação ideológica que alimenta a esperança dos investidores em produtos farmacológicos” (p. 120).

Hoje, presenciamos na escola um processo de banalização de termos como síndromes, déficits, distúrbios, deficiências e transtornos, usados para justificar o fracasso escolar. No entanto, o educador pode ser o ator de discussão e reflexão crítica sobre essa questão, contribuindo para o esclarecimento da noção de psicopatologia e de subjetividade, a fim de não colocá-las num mesmo patamar. Essa diferenciação se mostra importante para o tema da discriminação e da exclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Trata-se de reconhecer, nesses sujeitos, a mesma condição de todos os demais no que se refere à necessidade de lidar com o mal-estar da constituição subjetiva. Pretendemos aprofundar essas

reflexões a partir da concepção sobre deficiência apreendida nas narrativas dos educadores.

### **3.3. Educação Inclusiva e Deficiência Mental**

*Quando a inclusão é guiada por um sólido modelo teórico de aprendizagem e de ensino, ela se constitui para os pesquisadores em educação e os agentes escolares em uma nova forma de responder às necessidades dos alunos especiais. A inclusão corresponde ao novo contexto sociocultural que emerge no início do século XXI*

Saint Laurent, 1997

O tratamento dispensado às pessoas nomeadas como deficientes mentais evoluiu muito nas últimas décadas, no sentido de permitir-lhes cuidados primários e por terem sido retirados do confinamento em instituições asilares. A discussão da inclusão das pessoas nomeadas como deficientes mentais no espaço escolar tem se caracterizado por um esforço tão grande quanto o que é feito na discussão das relações entre culturas diferentes. Como diz Lopes (2004), as diferenças culturais permitem a reflexão sobre a diversidade e propiciam igualdade de oportunidades aos diversos grupos que a compõem, mas também trazem a possibilidade de sobreposição de uma cultura sobre outra, numa relação desigual de poder que justifica a exclusão e discriminação de algumas pessoas, de grupos de pessoas, de povos ou nações. Se por um lado as diferenças culturais podem causar estranhamento, por outro elas podem também gerar um movimento contrário: o esforço para incluir na sociedade aquela pessoa considerada diferente da maioria (LOPES, 2004). Atualmente, é reconhecido o direito das pessoas com deficiência à educação, à seguridade social, ao trabalho, ao lazer e à participação na vida cultural.

De acordo com os relatos de Aranha (2001), a deficiência mental, nos séculos XVIII e XIX, era considerada hereditária e incurável e a maioria dos deficientes mentais era relegada a hospícios, albergues, asilos ou cadeias. Os estudos realizados sobre

deficiência física e mental, nessa época, possibilitaram descobertas na medicina, na fisiologia, na bioquímica e na patologia. Essas descobertas resultaram na reforma do sistema de saúde e as instituições para tratamento e educação dessas pessoas acabaram se transformando, em instituições asilares e de custódia. Os deficientes eram retirados de suas famílias ou das comunidades de origem e mantidas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais situadas longe dos centros urbanos. Assim, pessoas com retardo mental ou outras deficiências eram segregadas sob o pretexto de proteção, tratamento ou educação.

No início do século XX, foram criadas classes especiais no ensino público para atender as pessoas com deficiência. Sobre as propostas de ensino para as classes especiais, Ross (1999) esclarece:

A idéia de organizar um tipo de educação e dotá-la de recursos, sistematização e metodologias poderia ter constituído avanço histórico significativo frente às velhas concepções inatistas e deterministas sobre esses seres. Contudo, tal finalidade nunca fora concretizada em prol do abandono real do processo de institucionalização, o que justifica afirmar que se isso não ocorrera, não foram organizadas práticas pedagógicas coerentes com tais finalidades ou, então, essas finalidades nunca fora proclamadas anteriormente (ROSS, 1999, p. 199).

Havia uma tentativa de normalização dos recursos e serviços oferecidos aos deficientes para a equiparação deles com o nível de normalidade social que presumia uma ação partilhada entre a pessoa com deficiência e a comunidade (ARANHA, 2001). Essa iniciativa visava o fim da segregação, mas as mudanças necessárias a essa adaptação ocorreriam por conta do próprio deficiente.

No final da década de 1960, um movimento que se faz presente na política norte americana foi o da aproximação da escola comum com a escola especial numa proposta de integrar os alunos com deficiência mental, mas a diferença ainda tinha como atributo a incapacidade orgânica ditada pelo “critério organicista de diagnóstico” (FERNANDES, 2011). Nessa ocasião, foi feito um levantamento sobre a possibilidade de tornar essas pessoas produtivas e capazes de participar da vida cidadã. Em 1966, ainda nos Estados Unidos, foi criado o Comitê Presidencial de Retardo Mental cujos

trabalhos visavam, entre outras coisas, reconhecer as potencialidades e a dignidade desses sujeitos.

Este movimento resultou em estudos e legislações sobre a pessoa com deficiência e produziu vários documentos, entre eles, o Warnock Report (1978) que introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, em substituição à categorização médica das pessoas deficientes. Os critérios médicos foram substituídos pelos critérios pedagógicos nas propostas de ações educativas com vistas a construir uma metodologia capaz de reconhecer e tratar precocemente os deficientes mentais por meio da educação em escolas especializadas. Fernandes (2011) salienta que

Esse entendimento se desenvolve cada vez mais ao longo da década de 1970, chegando-se no final dela a uma ampla separação entre a educação regular, voltada para os alunos a respeito dos quais não havia queixas e nem diagnósticos de retardo mental (ou outros problemas), e aqueles que precisavam ser educados nas escolas especiais. Entendeu-se, a partir dos projetos governamentais de assistência e das parcerias destes com instituições civis, que para uma melhor evolução dos alunos diferentes (com diagnóstico) se deveria mantê-los em espaços isolados dos demais (FERNANDES, 2011, p.14)

A intervenção junto às crianças com deficiência mental se deu no âmbito de escolas especiais privadas ou sociais, paralela aos meios normais de ensino. Na década de 1990, houve um movimento de escola para todos nos Estados Unidos e em outros países que deu lugar à proposta de inclusão total (full inclusion)<sup>3</sup> com o propósito de promover a inclusão social da pessoa com deficiência. O marco da ruptura com a educação especial foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), reforçada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que deram origem à Declaração de Salamanca (1994), assinada por representantes de 92 países, que concordavam com os princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas. Estes documentos afirmam os direitos das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais em consonância com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e com as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993) (MENDES, 2006; FERNANDES, 2011). Estes

---

<sup>3</sup> Termo *full inclusion* pode ser traduzido como “inclusão total”.

documentos orientaram ações políticas, em nível internacional, e expressaram urgência no combate à exclusão.

No Brasil, a proposta de inclusão exigiu novos posicionamentos da escola o que significou a modernização do ensino e o aperfeiçoamento da prática docente, uma vez que ela não atingiu apenas as pessoas com deficiência, mas também as pessoas pobres, as que não vão à escola porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que abandonam a escola após várias retenções na mesma série, entre outras. Para Mader (1997),

Os valores emergentes foram absorvidos pelas declarações internacionais e as políticas públicas sociais e educacionais no Brasil [...]. A viabilização dessa proposta na prática é um processo de vivência com valores em mudança. É este processo que estamos vivendo nesse momento. Como consequência, observamos o surgimento de uma série de projetos em diferentes partes do país, cujo objetivo é a inclusão (MADER, 1997, p. 49).

Diferente da integração, a inclusão prevê intervenções decisivas e afirmativas no processo de desenvolvimento do sujeito. Ainda segundo Mader (1997), “não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva” (p. 172) e para que uma sociedade seja realmente democrática é necessário que todos, deficientes ou não, possam participar de decisões sobre as questões sociais.

Uma análise de Guijarro (1999) sobre o processo de inclusão mostra que, no intuito de implantar uma sociedade inclusiva, alguns termos foram substituídos, sem que fossem mudados os conceitos e as concepções. Foi assim que o termo integração foi substituído por inclusão; deficiência foi substituída por necessidades educacionais especiais. Embora possam ser confundidos, estes termos implicam em concepções diferentes. No âmbito da escola, a problemática da exclusão não se resolve com a mudança de termos ou com diferentes expressões linguísticas, pois esta é uma questão complexa que requer mudança das concepções e das práticas sociais.

Refletindo sobre integração e inclusão, observa-se que a primeira pretende responder à seguinte questão: como incorporar o aluno com deficiência na escola comum após sua permanência, durante muito tempo, em um regime de educação especial, que é



completamente diferente da escola considerada normal? A proposta de integração adapta o ensino à criança considerada deficiente, mas não se estende às crianças com necessidades educacionais especiais, como as crianças com dificuldade de aprendizagem, as que vivem em situação de risco social ou as que sofrem abuso, por exemplo. Isso mostra que, mesmo na escola comum, sobrevive o paradigma da educação especial, centrado no modelo clínico de atendimento às pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais (MARCHESI, 1995).

A opção pelo uso do termo necessidade educacional especial, por si só, não exclui a deficiência. A necessidade especial pode explicar, em parte, um problema do desenvolvimento e da aprendizagem, enquanto a deficiência diz de uma condição subjetiva, portanto mais ampla. O direito a recursos e ajuda especializada, no espaço escolar, parece ainda ser direcionado às crianças com deficiência, contrariamente à perspectiva da inclusão. As necessidades educacionais especiais podem ter caráter transitório ou permanente, entretanto, no cotidiano escolar, observa-se que tal transitoriedade não é considerada. Assim, uma vez rotulado como aluno com necessidades educacionais especiais, esse rótulo se mantém mesmo que esta necessidade do aluno seja superada. É então, que uma necessidade educacional transitória ganha *status* de deficiência.

Segundo o ideário da inclusão, todos os alunos têm o direito de serem educados juntos na escola da sua comunidade, sem pré-requisitos para o ingresso em suas dependências. O conceito de escola inclusiva está ligado à modificação da estrutura física e ideológica, ao funcionamento, à resposta às questões educativas, à acessibilidade das pessoas com qualquer tipo de deficiência ou com necessidades educacionais especiais, à estrutura curricular, à importância atribuída às diferenças individuais ou coletivas (GUIJARRO, 1999). Apesar de não ser um conceito novo, a inclusão está posta para nossa realidade escolar como um grande desafio: a totalidade do sistema educativo. Marchesi (1995) salienta, ainda, que a inclusão escolar não está resolvida em nenhuma parte do mundo; ainda é um desafio a ser vencido.

Guijarro (1999) e Marchesi (1995) propõem sete condições que, segundo eles, favorecem uma educação de qualidade para atender à diversidade. São elas:

- A valorização da diversidade como um elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social; a inclusão educativa não é, a princípio, uma questão técnica, didático-pedagógica, mas sim uma opção ideológica, uma opção por determinados valores;

- A adoção da diversidade como o eixo central da educação comum, reconhecida nas políticas públicas voltadas para a educação, nos marcos legais que legitimam uma educação inclusiva em todas os níveis de ensino e à transformação de todo o sistema educativo;

- A elaboração de currículos amplos, equilibrados, flexíveis e abertos, que considerem não somente a capacidade cognitiva do aluno ou os conteúdos conceituais, mas que considerem, também, que conteúdos e capacidades relacionados às relações sociais e afetivas são facilitadores do processo de inclusão; tal currículo deve ser comum a todos, com ajustes pertinentes que assegurem maior igualdade de oportunidades; esse currículo deve atribuir igual importância a todos os conteúdos e disciplinas;

- O reconhecimento de que a inclusão educativa é um projeto institucional e não de professores isolados; é preciso garantir projetos educativos institucionais que incorporem a diversidade como eixo central da tomada de decisão;

- O apoio aos educadores na tarefa de construção de uma escola inclusiva; não há equivalência entre a pressão da mudança que se propõe e a possibilidade real de alcançá-la e tal tarefa exige um nível de igualdade na relação entre gestores, educadores, pais, alunos e especialistas;

- A disposição de todos os envolvidos no processo educativo para envolverem-se inclusive nos aspectos afetivos e emocionais, os quais incidem no aprendizado da criança;

- Os critérios e procedimentos de avaliação e promoção do aluno; esse parece ser um dos maiores desafios quando nos referimos à inclusão escolar, pois visam a conciliar diferenças, deficiências e necessidades educacionais especiais com uma avaliação comum a todos (GUIJARRO,1999; MARCHESI, 1995).

O ideário da inclusão é, sem dúvida, um desafio para lidar com questões que envolvem, tanto o coletivo quanto a subjetividade. E, dentro dessa problemática maior, se insere também o sexual, ou seja, a inclusão da sexualidade no espaço escolar

### **3.4 O Educador, a Sexualidade e a Deficiência Mental**

*Na escola os modos de enfrentamento do mal estar da constituição subjetiva são visíveis de maneira privilegiada. Diariamente o educador é colocado, com grande inquietação diante das estratégias subjetivas do educando para lidar com as mazelas modernas.*

Fernandes, 2009

Para falar sobre sexualidade humana, é necessário considerar as influências da cultura judaico-cristã sobre o comportamento sexual na sociedade ocidental, principalmente no que diz respeito ao imaginário social gerado pelos traumas, pelos medos e pelo silêncio imposto pela repressão sexual ao longo da história, à concepção de sexualidade marcada pela genitalidade e que pressupõe uma sexualidade dita normal e ao fato de a sexualidade de determinado grupo ser considerada um problema social. Por isso, falar sobre sexualidade pode gerar mal-estar nas pessoas, entre elas o educador. Esse mal-estar pode ser mais intenso quando remete o educador à sua própria sexualidade.

Para Giami (2004), o mal-estar do educador ao tratar dessas questões se instala porque a sexualidade assume significados e produz impactos diferentes de acordo com o lugar e a situação. No contexto da escola inclusiva, esse assunto pode ser entendido pelos educadores como um aspecto do cuidado aos deficientes, como um assunto que deve ser evitado ou, ainda, como um problema sem solução que causa sofrimento e constrangimentos. Em seu estudo sobre a sexualidade do deficiente mental em instituições educacionais francesas, esse autor percebeu o mal-estar dos educadores ao tratar desse tema. Os educadores entrevistados por ele viam a sexualidade de seus alunos como exibicionista, desprovida de afetividade, incompleta e infantilizada. Em suas palavras,

as reticências do educador ao abordar esses assuntos estavam fundadas sobre a fantasia de se ver exposto. Falar da sexualidade do outro é vivido como falar da própria sexualidade. É compreensível que dentro de situações profissionais complexas os educadores busquem se proteger (GIAMI, 2004, p. 17).

Assim, as dificuldades de falar da sexualidade, em particular da sexualidade da pessoa com deficiência, reside no fato de que não há como falar da sexualidade do outro de forma objetiva. Falar sobre sexualidade, mesmo em se tratando de uma proposta de educação, pode ser, em alguma medida, uma forma de interação sexual vivida no plano do simbólico ou do verbal.

Além disso, os educadores atribuem características específicas à sexualidade dessas pessoas e elaboram um sistema de representação para ela. Essas representações se fundamentam na crença que a deficiência desses sujeitos estaria na origem de suas formas particulares de vivenciar a sexualidade. Essa visão é uma herança das concepções médicas que atribuíam a algumas práticas sexuais, como a masturbação, por exemplo, a causa da loucura e de todo um conjunto de problemas psicossomáticos, assim como do esforço em criar dispositivos educativos para eliminar esse “mal”. Percebe-se, nos educadores, uma tendência a considerar somente as práticas sexuais genitais do deficiente ou, então, a atribuir-lhes uma afetividade pura, separada da genitalidade, o que demonstra uma desconsideração da capacidade afetiva desses sujeitos. Acreditam, ainda, que a sexualidade desses sujeitos tenha uma dimensão autoerótica muito forte, semelhante à dos adolescentes, talvez em função do aspecto lúdico presente nas ações e na linguagem deles. Porém, as manifestações sexualizadas sem afetividade constituem a maioria das representações dos educadores sobre a sexualidade dos alunos com deficiência e que, por isso, devem ser reguladas (GIAMI, 2004).

A regulação da sexualidade no espaço escolar aparece nos discursos e nas intervenções em relação às vivências da sexualidade dos alunos, mais especificamente dos alunos com deficiência. Essa regulação resulta de um compromisso firmado entre

o educador (e seu posicionamento frente ao tema) e a realidade da instituição escolar (suas normas, suas representações sobre a sexualidade e a obrigatoriedade, prevista na legislação, de abordar o assunto). O confronto entre essas duas realidades - educador e escola - pode gerar mal-estar, pois os educadores se veem obrigados a aceitar, recusar ou, ainda, a negociar com a escola o limite das interdições às vivências da sexualidade dos alunos em questão. Citando Giami (2004):

No âmbito da instituição, a proibição assegura a coesão e a coerência das práticas dos educadores. Ela permite que as discussões de fundo sejam evitadas, o que remeteria cada um à sua problemática pessoal, situação percebida como ameaçadora. A ameaça pessoal de se ver exposto é abordada, na instituição, de forma desestruturante e de conflito (p. 96).

As proibições, mesmo que não sejam aceitas por todos os educadores, favorecem a tomada de posição deles em favor delas, obrigando-os a modificar condutas que gostariam de colocar em prática. Nesse contexto, as proibições e as regras, principalmente as proibições acerca da sexualidade, exercem a função de manter a segurança e a ordem e de estabelecer um relativo equilíbrio entre as exigências, os ideais e a prática docente.

Os esforços para implantar um programa de educação sexual num âmbito mais geral vêm desde a década de 1960, mas ganharam força a partir da década de 1970. Uma iniciativa importante foi a criação do *Comitê de Educação Sexual para a América Latina*, por ocasião de um encontro realizado na América Latina e Caribe (ATUCHA, 1995), que contou com a participação de diversos países, entre eles Uruguai, Paraguai, Argentina, Costa Rica, Venezuela, Colômbia e Brasil. O objetivo desse comitê era implantar um programa de educação sexual que discutisse assuntos como contracepção, gravidez não planejada, DSTs, práticas sexuais responsáveis. Atucha (1995) presidiu esse comitê e relata que, no desenvolvimento desse trabalho, pode identificar algumas categorias específicas que resumem o conjunto de concepções encontradas no espaço escolar sobre a sexualidade. Em síntese, Atucha (1995) categorizou sete concepções que embasam as discussões sobre sexualidade na

escola: a moralista, a erótica, a biologista, a mecanicista, a patologista, a integral e a dialógica.

Os princípios educativos da concepção moralista incluem a pureza, a castidade e a virgindade como valores essenciais, entendendo que a sexualidade tem a função de reprodução e preservação da espécie. A concepção erótica entende o prazer sexual separado da reprodução e como um fim em si mesmo, o que, segundo o autor, desvaloriza a sexualidade como experiência afetiva. A concepção biologista identifica o sexo como um componente biológico do homem vinculado à reprodução humana e, por isso, se preocupa meramente com a transmissão de informações sobre anatomia e fisiologia da reprodução. A concepção mecanicista dá um enfoque restrito ao momento do coito e às técnicas da prática sexual, definindo a sexualidade como um conjunto de engrenagens que permite o acoplamento sexual, satisfatório ou não. A corrente patologista reduz o ensino da educação sexual ao estudo das doenças sexuais – DSTs e AIDS, por exemplo. A concepção integral defende que o ser humano é formado por corpo e mente e que, em consequência disso, a sexualidade vai além das questões físicas, avançando em relação às anteriores, mas pretende dar respostas a tudo o que se refere à sexualidade humana. Por último, a corrente dialógica, que parte do princípio de que não existem condutas normais ou anormais no comportamento sexual humano, mas sim comportamentos variáveis, válidos e aceitáveis no âmbito cultural e pessoal. Atucha (1995) classifica as concepções dos educadores com base na observação da prática pedagógica e na análise dos conteúdos sobre sexualidade dos livros didáticos.

Aqui, cabe ressaltar que o estudo de Atucha (1995) se aproxima do estudo de Nunes (1987), principalmente no que diz respeito ao relato histórico sobre a sexualidade humana; as correntes metodológicas identificadas por ele podem ser associadas aos modelos de sexualidade identificados por Nunes (1987) em cada uma das etapas do desenvolvimento sexual humano.

No que se refere à categorização apresentada por Atucha (1995), a proposta de educação sexual na perspectiva da corrente dialógica considera a demanda e os

problemas do grupo de alunos ao qual se destina, promovendo o diálogo e a busca de soluções para as questões propostas. Contraditoriamente, apresenta um manual da dinâmica de trabalho: forma de proceder, temas relacionados, sugestões didáticas, conceitos a serem abordados. Os conteúdos sugeridos em nada diferem daqueles encontrados em qualquer material que verse sobre o tema: contracepção, prevenção às DSTs, fisiologia do aparelho reprodutor masculino e feminino, entre outros. Portanto, qualquer que seja a concepção adotada, os programas de educação sexual desenvolvidos na escola ainda abordam essa temática numa perspectiva biológica, sem promover discussões críticas a respeito das construções, significações e modelos históricos e sociais dos ditos, interditos, permissões e proibições acerca da vivência da sexualidade. A fim de manter a ordem e a segurança, se limitam à reprodução dos valores socialmente legitimados.

Essa mesma tendência de proibir a vivência da sexualidade para manter a ordem e segurança é encontrada nas experiências de educação sexual e nas concepções dos educadores que lidam com alunos diagnosticados como deficientes mentais. Assumpção e Sprovieri (1993) esclarecem que o desenvolvimento sexual dessas pessoas ainda é pouco estudado, principalmente no que se refere aos mecanismos de repressão e autocritica. Por isso, qualquer manifestação de sexualidade desses sujeitos é entendida como distúrbio de conduta, pois, no imaginário social, é como se fossem eternas crianças. Assim,

[...] no deficiente mental, o desenvolvimento sexual não é muito conhecido, principalmente pelo fato de que, como apresenta um déficit cognitivo, suas relações interpessoais se processam de forma alterada e as manifestações de sexualidade são vistas com surpresa primeiramente e, a seguir, com medo decorrente das idéias que a colocam como imprevisível e incontrolável (ASSUMPÇÃO E SPROVIERI, 1993, p. 39).

Conforme esses autores, para cada grau de deficiência há uma expectativa em relação à vivência da sexualidade. Assim, pessoas com deficiência mental severa ou profunda apresentam conduta indiferenciada, vinculada à gratificação sensorial; a conduta sexual permanece no âmbito das manipulações genitais, com finalidade de satisfação

dos impulsos. As pessoas com deficiência mental moderada apresentam alguma possibilidade de relacionamento. Como no grupo anterior, a masturbação é frequente, porém mais elaborada, com pequeno conteúdo imaginativo, mas sem conteúdo cultural e afetivo que caracterizam uma relação adulta. A sexualidade do deficiente mental tem, então, um caráter exploratório e não satisfaz as exigências sociais (ASSUMPÇÃO E SPROVIERI, 1993).

Ao se relacionarem com esses sujeitos, os educadores buscam se preparar para promover esclarecimentos a respeito da sexualidade, evitando a transferência de preconceitos e conflitos que impeçam o processo educativo, respeitando os valores culturais e reconhecendo as dificuldades inerentes ao tema. Todavia, esses esforços costumam ser acompanhados de grande mal-estar, uma vez que a conduta sexual desses sujeitos se apresenta como algo ineducável.

Glat (1992) também nos fala desse mal-estar do educador, mas acredita ser necessário oferecer educação sexual às pessoas nomeadas como deficientes mentais como parte integrante de um processo pedagógico. A autora acredita que

[...] a pessoa com deficiência mental tem o direito de viver e de manifestar sua sexualidade e tem o direito igualmente fundamental a uma educação adaptada a seu estado, que a leve a atingir o maior grau possível de autonomia que suas próprias potencialidades possam proporcionar-lhe, em pé de igualdade com o restante de seus concidadãos (GLAT, 1992, p. 52).

Na discussão de Glat (1992), afora o excessivo otimismo com as possibilidades de uma educação sexual, a pessoa entendida como deficiente aparece como beneficiária de programas de educação sexual. A autora se refere aos chamados *comportamentos inadequados*, tais como a masturbação em público, o toque sem censura no próprio corpo e no corpo do outro, o toque compulsivo nos genitais e até mesmo o uso frequente de termos chulos para se referir aos genitais, cuja frequência em alunos com necessidades educacionais especiais poderia ser minimizada pelo esclarecimento. É no intuito de enquadrar a sexualidade dos alunos com deficiência nos padrões de



normalidade que essa autora justifica a inclusão desses alunos nos esforços de educação sexual no espaço escolar.

Num outro estudo sobre a sexualidade das pessoas nomeadas como deficientes mentais, Glat e Freitas (1996) reconhecem que “indivíduos ditos excepcionais, não são necessariamente excepcionais em seus impulsos sexuais. Eles também sentem desejo e prazer como qualquer outra pessoa” (p. 16). Por outro lado, mantendo-se na perspectiva do entusiasmo quase higienista com a educação sexual, essas autoras entendem que a educação sexual seria um modo de controle social, uma vez que essas pessoas “*se ensinadas, podem aprender a controlar e exprimir esse desejo de forma socialmente apropriada*” (Idem). Para elas, muitos educadores ainda se opõem à educação sexual dos alunos com necessidades educacionais especiais por causa do mito de que a sexualidade dessas pessoas é, por natureza, problemática ou patológica. Essa visão advém do modelo clínico tradicional que atrela deficiência à patologia.

Os sujeitos que não correspondem às expectativas do grupo a que pertencem são, geralmente, excluídos do convívio social e estigmatizados. Atualmente, sexualidade e deficiência são discutidas de forma mais ampla no âmbito educacional, pois a proposta de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular considera que todos os membros da sociedade são cidadãos e, portanto, participam do projeto político-social de construção de uma sociedade livre, justa, solidária e que, em tese, não pactua com nenhuma forma de preconceito e discriminação.

A sexualidade das pessoas nomeadas como deficientes mentais, que, segundo Glat e Freitas (1996), começa a ser estudada na perspectiva conjunta das áreas da educação e da saúde, se apresenta como um nó que aglutina várias questões. A primeira delas é que a procura por esclarecimento, vigente nos programas de educação sexual, intenta ajudar a resolver o problema da escola imediatamente, o que significa desenvolver formas de evitar ou restringir a vivência da sexualidade dessas pessoas, pois seus problemas sexuais são concebidos como ignorância sobre o assunto.

Outra questão é a concepção higienista do processo de educação sexual, que pode ser encontrada nos estudos das próprias autoras quando elas enfatizam a sua aposta na eficácia de uma educação sexual oferecida na infância e na adolescência que poderia “prevenir comportamentos inadequados e proporcionar o desenvolvimento da sexualidade plena e prazerosa” (GLAT E FREITAS, 1996, p. 59). Ressalte-se que, por essa interpretação, a ideia de sexualidade resume-se ao progressivo desenvolvimento da genitalidade, à qual se associa o imaginário da satisfação sexual plena. O que seria, para qualquer pessoa, deficiente ou não, viver a sexualidade de forma plena e prazerosa?

Noutra direção, Maia (2006) ressalta que as concepções e as diferentes ações sociais que vêm à tona ao lidarmos com pessoas diagnosticadas, formal ou informalmente, como deficientes ganham também uma coloração de gênero. A determinação social dos papéis masculinos e femininos tende não somente a incluir a diferença, mas a utilizá-la de modo a criar desigualdades de tratamento, como é o caso da censura mais explícita às vivências da sexualidade nas mulheres do que nos homens.

Segundo Lipp (1981) e Gherpelli (1995), as pessoas com deficiência mental não são excepcionais em seus impulsos e desejos sexuais, ou seja, a deficiência intelectual não interfere no desenvolvimento da sexualidade. A tentativa de dar a esses sujeitos o direito de receber informações sobre sexo e sexualidade tem por objetivo aproximar, ao máximo, o comportamento delas do comportamento socialmente aceitável, o que acaba legitimando a tendência geral da diferença de direitos segundo o gênero. De toda forma, para as essas autoras, as pessoas com deficiência mental têm condições de adquirir autonomia, realizar tarefas da vida diária e adaptar-se à vida familiar e comunitária. Os educadores reconhecem a necessidade de educar as pessoas deficientes para a vivência da sexualidade, porém a preocupação maior é encontrar meios para controlar e canalizar essa sexualidade. Se a escola não fosse mais um dos dispositivos de controle dos corpos, que lugar teria nela a sexualidade humana, tal como se apresenta em seus impulsos e desejos? Os conteúdos a serem trabalhados

serão pensados apenas como forma de adequação às normas sociais e aos bons costumes vigentes?

A atividade sexual humana está sujeita às regras sociais e, como tal, não se limita ao determinismo animal, restrito ao mundo natural. Para Nunes (1987),

nas instituições sociais já existe sistematizado um papel modular, pragmático, ao qual devem se adaptar os “homens” e “mulheres” novos-nascidos. Este processo de enquadramento dura a vida toda, com seus reforços ideológicos e mais, implícitos e explícitos (p. 17).

A isso se atrela o fato de que o discurso sobre sexualidade reproduzido no espaço escolar é condizente com o que é veiculado pelos meios de comunicação. A sexualidade é, portanto, um dos ícones da sociedade de consumo e da sociedade de massas. Associada ao processo de globalização das mentes e dos corpos serve como apelo para compra e venda de mercadorias; faz parte do jogo capitalista de mercantilização do sexual. O consumo de mensagens elaboradas em série a partir da lei da oferta e da procura não revela seu efeito político, filosófico e educativo sobre as relações de gênero e a sexualidade.

Nesse sentido, questionamos as propostas de educação sexual da pessoa nomeada como deficiente apresentadas pelos especialistas, pois elas tendem a excluir ou relegar a segundo plano uma reflexão sobre os aspectos históricos, culturais e sociais da sexualidade humana. Assim sendo, esse discurso nos parece pautado nos valores e experiências pessoais, propiciando uma compreensão da sexualidade voltada unicamente na direção heterossexual, reprodutiva, restrita a determinados grupos (os adultos, por exemplo) e, portanto, normal. Essa concepção afasta a possibilidade de discussão crítica sobre o tema e reforça a ideia de que há uma fórmula didático-metodológica adequada a qualquer situação pedagógica envolvendo a vivência da sexualidade.

#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha de um método de pesquisa é necessária para assegurar resultados confiáveis e válidos. Segundo Laville (1999), as ciências humanas se desenvolveram no final do século XIX e no início do século XX a partir do modelo das ciências naturais e com espírito positivista. Do ponto de vista do positivismo, os fatos humanos se assemelham aos da natureza, devendo, portanto, ser submetidos à experimentação para que se possa determinar suas causas e, daí, extrair explicações gerais. Ao longo do tempo, esse modelo foi questionado, passando a ser considerado limitado e inadequado ao objeto de estudo das ciências humanas: o ser humano. Nesse campo, os fatos não podem ser considerados coisas ou objetos, uma vez que expressam pensamentos, ações e reações, inclusive do pesquisador, um ator que influencia e é influenciado pelos fatos. Isso contribuiu para o progressivo esgotamento do positivismo.

Laville (1999) afirma que as ciências humanas que hoje conhecemos se desenvolveram nas primeiras décadas do século XX e buscavam compreender os problemas que surgem no campo do social.

Hoje, no Brasil, as ciências humanas atingem os níveis e os padrões científicos que já prevaleciam na Europa a partir da segunda metade do século XX. Para Laville (1999), essa defasagem se deve, principalmente, à não autonomia do pensamento científico-racional em relação à ordem patrimonial e escravocrata dominante no Brasil no século XIX e à resistência cultural aos fundamentos de uma concepção científica do funcionamento das instituições e da origem dos comportamentos humanos. Esse contexto era marcado por uma indiferenciação dos papéis sociais e dominado por valores e interesses religiosos e conservadores.

A queda do modelo positivista se deu por meio de debates entre seus defensores e seus adversários. De acordo com Laville (1999),

[...] esse debate continua até hoje. Pode-se verificá-lo, principalmente, na oposição entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa. A

pesquisa de espírito positivista aprecia números. Pretende-se tomar a medida exata dos fenômenos humanos e do que os explica [...]. Para os adversários desse método, trata-se de trincar o real, afastando numerosos aspectos essenciais à compreensão (p.43).

Esse debate, ainda presente, parece inútil. Laville (1999) ressalta que os pesquisadores já aprenderam a conjugar suas abordagens conforme as necessidades, pois a pesquisa centra-se em um problema específico e é em função desse problema que o pesquisador escolherá o procedimento mais adequado: quantitativo, qualitativo ou uma mistura de ambos.

A pesquisa qualitativa, na visão de Gil (2002), se preocupa mais com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização do que com a representatividade numérica, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, ao utilizar a abordagem qualitativa, os pesquisadores se opõem ao modelo positivista aplicado ao estudo da vida social. Os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, mas não quantificam os valores nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados não podem ser medidos e podem ser comparados e interpretados em diferentes momentos e situações.

Este estudo, por se tratar de uma investigação dentro do campo das ciências humanas, cujo objeto é o ser humano e, nesse caso em particular, as concepções subjetivas do professor sobre a sexualidade, sobre Educação sexual e, principalmente, sobre a sexualidade do aluno nomeado como deficiente mental, foi orientado, em seus procedimentos metodológicos, principalmente pela abordagem qualitativa, que permitiu a aproximação e o envolvimento do pesquisador com todos os atores, com vista a compreender o significado das suas ações, interpretando-as e atribuindo significações àquilo que foi observado.

## 4.1 Problema da Pesquisa

A pesquisa parte de uma questão, um problema que se inscreve em uma problemática mais ampla e contextualizada. Para Laville (1999), são os problemas que movem a mente humana quando ela busca entendimento das questões postas pela realidade ou nela existentes. O problema de pesquisa pode se apresentar no cotidiano do pesquisador e sua cientificidade se dá na medida em que lhe é aplicado o método investigativo, não podendo, portanto, ser resolvido pela intuição, pelo senso comum ou pela especulação. O verdadeiro problema de pesquisa é aquele cuja compreensão fornece novos conhecimentos para o tratamento das questões a ele relacionadas. A definição e a delimitação do problema é o ponto chave da pesquisa: “Um problema de pesquisa é um problema que se pode resolver com conhecimentos e dados já disponíveis ou com aqueles factíveis de serem produzidos” (LAVILLE, 1999, p. 87). O quadro no qual se situa a percepção de um problema é a problemática. Portanto, a problemática é “o conjunto dos fatores que fazem com que o pesquisador conscientize-se de um determinado problema, veja-o de um modo ou de outro, imaginando tal ou tal eventual solução” (LAVILLE, 1999, p. 98).

A problemática que circunscreve esta proposta de pesquisa abrange a discussão da sexualidade das pessoas nomeadas como deficientes mentais nas escolas inclusivas, tendo como parâmetro as possíveis dificuldades dos professores ao abordarem o tema. Neste estudo, nos guiamos pela seguinte questão: Quais são as concepções do educador sobre a sexualidade do aluno nomeado como deficiente mental na escola inclusiva?

## 4.2 Contexto

O *locus* desta pesquisa é uma escola de ensino regular da Rede Pública Municipal, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, que mantém uma proposta de inclusão para os alunos com deficiência. Sua proposta pedagógica segue as diretrizes da política educacional adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte: a da

Escola Plural. Para caracterizar a escola, utilizaremos a conceituação geral *Escola Plural*, seguindo orientação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte de manter o nome da instituição no anonimato.

A política pedagógica da Escola Plural propõe uma intervenção no sistema escolar, na seguinte perspectiva:

Sintonizada com a pluralidade de espaço/tempo socioculturais de que participam seus alunos, onde se socializam e se formam, e alargando suas funções e recuperando sua condição de espaço/tempo, socialização, individualização de cultura e de construção de identidades diversas, redimensionando estruturas, conteúdos e processos, tendo como referência a formação de sujeitos humanos em sua dimensão múltipla e totalizadora (BELO HORIZONTE, 1994).

Nesse sentido, de acordo com a Proposta Político Pedagógica das escolas municipais de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 1994), é denominada *Plural* a escola aberta a todas as possibilidades humanas, que se constrói no enfrentamento cotidiano dos conflitos, impasses e limitações, em consonância com a *Declaração de Salamanca* (documento produzido na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994), que tem como princípio orientador que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Crianças, jovens e adultos cujas necessidades têm origem na deficiência ou em dificuldades cognitivas são considerados portadores de necessidades educacionais especiais e devem ser incluídos em programas educacionais previstos para todos os alunos, mesmo aqueles que apresentam desvantagem severa. A escola inclusiva deve ser adaptada às necessidades dos alunos, respeitando o ritmo e os processos de aprendizagem, além de promover educação de qualidade para todos os alunos, modificando atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e desenvolvendo uma sociedade inclusiva. Essa escola deve contrapor-se à sociedade que inabilita e dá ênfase aos impedimentos dos alunos, propondo uma pedagogia centrada nas potencialidades humanas.

A concepção de escola inclusiva aproxima-se dos princípios da Escola Plural, cujos fundamentos reconhecem as diferenças humanas como normais e propõe uma aprendizagem centrada nas potencialidades do sujeito, ao invés de impor aos alunos práticas pedagógicas pré-estabelecidas. Deve, ainda, incorporar estilos e ritmos de aprendizagem por meio de arranjos organizacionais, currículos apropriados, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. Nesse sentido, todas as crianças devem, sempre que possível, aprender juntas, independente de qualquer dificuldade ou diferença que possam ter (BELO HORIZONTE, 1994).

A escola pesquisada integra, em diferentes ciclos, alunos com deficiência física, auditiva, visual e com condutas típicas. Foi fundada em dezembro de 1992 e localiza-se Reginal Centro-Sul de Belo Horizonte. Atualmente, atende, do total de 630 alunos, 37 com deficiências física e mental múltiplas, inclusive sindrômicos, oriundos das classes populares e de várias faixas etárias. Esses alunos são encaminhados à escola pelo Conselho Tutelar, Juizado da Infância e da Adolescência, Postos de Saúde e outros órgãos de atenção à pessoa com deficiência ou necessidades educativas especiais. Além desses encaminhamentos, a escola obedece à demanda recorrente originária do cadastro escolar e leva em conta as avaliações clínicas e psicológicas para realizar uma avaliação psicopedagógica segundo critérios e parâmetros internos. Nessa instituição, trabalham 46 profissionais, que ocupam as seguintes funções: diretor, vice-diretor, coordenadores pedagógicos e de turno, professores, estagiários, secretária, auxiliares de secretaria, bibliotecária, auxiliares administrativos.

O espaço físico da escola proporciona a socialização e a interação entre alunos e profissionais, sendo constituído por uma quadra poliesportiva coberta, um campo gramado para futebol, uma área para piquenique, uma horta (cultivada pelos alunos), um parque infantil com brinquedos de madeira, um pátio interno, um refeitório, três banheiros femininos, três banheiros masculinos, três banheiros para cadeirantes, um vestiário com chuveiros, uma biblioteca, cantina, secretaria, sala de coordenação e diretoria. Os alunos com deficiência frequentam salas temáticas, mas há momentos em



que é feita a integração deles com os alunos sem deficiência, principalmente quando são desenvolvidos projetos pedagógicos. As atividades pedagógicas são variadas e são realizadas em espaços específicos: (1) sala de atividades preparatórias para a alfabetização; (2) sala de atividades de alfabetização; (3) sala de música, com acesso a instrumentos variados; (4) sala de estimulação sensório-motora para o desenvolvimento da percepção de si mesmo e do espaço; (5) sala de comunicação alternativa suplementar, onde se trabalha com a linguagem alternativa, associando imagens às expressões verbais (PCS – Pictures Communication Symbols); (6) sala de treinamento para execução de Atividade de Vida Diária (AVD), onde os alunos realizam atividades que ajudam a desenvolver a autonomia na execução de tarefas do cotidiano; (7) sala de Atividade de Vida Prática (AVP), onde os alunos têm aula de noções básicas para a vida social como respeitar sinais de trânsito e lidar com dinheiro; (8) sala de desenvolvimento da expressão corporal, onde acontecem as aulas de dança; (9) sala de informática já montada, mas ainda não funcionando por falta de técnico, com recursos de tecnologia assistiva, na qual os recursos didáticos tecnológicos são adaptados para pessoas com as mais diversas deficiências.

O Projeto Político Pedagógico da instituição entrou em vigor em março de 1996 e tem por princípio norteador a garantia de condições mínimas de igualdade e qualidade de vida através de: formação contínua dos professores, condições de trabalho, infraestrutura (reformas/construções), verbas para financiar projetos, criação de espaços permanentes de avaliação e planejamento, espaços sistemáticos de interlocução com a escola regular e projeto de acolhimento às famílias. O trabalho ainda contempla conteúdos extracurriculares: oficinas de artesanatos para confecção de bijouterias, papel artesanal e papietagem; oficina de esporte (corrida, capoeira, dança e olimpíadas escolares); oficina de beleza, onde os alunos aprendem noções básicas de higiene pessoal e auxiliam uns aos outros nas atividades; Projeto Horta, onde são cultivadas hortaliças pelos alunos; Projeto de teatro, conto e reconto de histórias, realizado pela bibliotecária; Projeto de Sexualidade, que provavelmente será implantado no ano de 2011. Para a realização de parte desses projetos, a instituição faz parceria com uma

associação de Belo Horizonte, especializada em educação especial, que capacita os profissionais da escola através de consultorias.

Durante o período de observação, foi possível perceber a pouca utilização desses espaços pelos alunos nomeados como deficientes e nenhum uso pelos alunos sem deficiência. Questionada sobre o (des)uso dos espaços, a coordenadora pedagógica disse que faltam pessoas especializadas e capacitadas para a utilização dos equipamentos, com técnicas apropriadas. Há também um espaço denominado *sala de contenção*, para onde são levados os alunos “surtados” (fala da coordenadora). Essa sala tem uma janela de vidro enorme (sobre a qual foi colocado um tapume e grade de ferro) e uma porta de madeira que se abre em duas partes (sendo uma inferior e outra superior, também com grade); as paredes e o assoalho são recobertos por material emborrachado. Alguns alunos passam todo o horário escolar nesse ambiente porque, de acordo com a pedagoga, são “inssociáveis”.

### **4.3 Sujeitos da Pesquisa**

Considerando os objetivos e critérios deste estudo, foram identificados e selecionados como participantes da pesquisa os professores da referida escola que têm na sala de aula alunos nomeados ou diagnosticados como deficientes mentais.

O grupo foi formado por quinze professores do ensino fundamental (1º ao 9º ano), sendo que dez deles são graduados em Pedagogia, um em Matemática, dois em História, um em Biologia e um em Educação Física. Dos quinze professores, nove participaram da entrevista narrativa, um participou tanto da entrevista narrativa quanto da entrevista semiestruturada, dois participaram somente da entrevista semiestruturada e três da entrevista narrativa e da observação da prática docente. Dez desses professores são do sexo feminino e cinco do sexo masculino. A idade dos professores participantes variou entre vinte e seis e cinquenta anos, com tempo de docência em classe com alunos com necessidades educacionais especiais variando de dois a oito

anos. Essas características estão descritas na Tabela I, de Identificação dos professores.

**Tabela I – Identificação dos professores participantes da pesquisa**

IDENTIFICAÇÃO DO EDUCADOR	SEXO/IDADE	FORMAÇÃO	PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	TEMPO DE DOCENCIA COM ALUNO DEFICIENTE
Educador (1)	Feminino, 48	Pedagogia	Entrevista Narrativa	5 anos
Educador (2)	Feminino, 50	Pedagogia	Entrevista Narrativa	8 anos
Educador (3)	Feminino, 45	Pedagogia	Entrevista Narrativa	3 anos
Educador (4)	Masculino, 28	Pedagogia	Entrevista Narrativa	2 anos
Educador (5)	Feminino, 32	Pedagogia	Entrevista Narrativa	5 anos
Educador (6)	Masculino, 35	Matemática	Entrevista Narrativa	4 anos
Educador (7)	Masculino, 41	História	Entrevista Narrativa	8 anos
Educador (8)	Feminino, 27	Pedagogia	Entrevista Narrativa	3 anos
Educador (9)	Feminino, 39	Biologia	Entrevista Narrativa	7 anos
Educador (10)	Masculino, 28	História	Entrevista Narrativa / semiestruturada	3 anos
Educador (11)	Feminino, 34	Pedagogia	Entrevista Narrativa/Observação	5 anos
Educador (12)	Feminino, 26	Pedagogia	Entrevista Narrativa/Observação	3 anos
Educador (13)	Masculino, 28	Educação Física	Entrevista Narrativa/Observação	4 anos
Educador (14)	Feminino, 40	Pedagogia	Semiestruturada	6 anos
Educador (15)	Feminino, 33	Pedagogia	Semiestruturada	5anos

**Fonte:** Dados fornecidos pelos professores participantes da pesquisa, 2010

#### 4.4 Considerações Éticas em Pesquisa com Seres Humanos

Foi com base no rigor científico, nas normas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e no conteúdo das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, contidas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e, ainda, considerando os objetivos propostos neste estudo que submetemos o projeto de pesquisa à análise do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte (CEP – SMSA/BH). O projeto de pesquisa foi avaliado na reunião do dia 10 de maio de

2010 e aprovado pela coordenadora adjunta do CEP-SMSA/BH, Senhora Lenice Harumi Ishitani, no dia 02 de agosto de 2010; encontra-se registrado sob o nº CAAE 0023.0.410-10P1 (Anexo). A partir dessa data, estávamos autorizados a ingressar no campo pesquisado.

Assim como a escola, todos os participantes da pesquisa foram previamente informados de seus direitos quanto ao sigilo das informações e quanto ao uso dos dados coletados. Aqueles que, voluntariamente, aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), concordando com a realização da pesquisa, no qual ficou registrado o caráter voluntário da participação e esclarecidas as questões éticas que embasavam este estudo.

De acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde - Resolução 196/96 -, o respeito à dignidade humana exige que toda pesquisa se realize após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem seu consentimento para participação. A resolução define que o esclarecimento dos sujeitos seja feito em linguagem acessível, observando, necessariamente, entre outros aspectos: a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa; os desconfortos e riscos possíveis e os possíveis benefícios advindos da pesquisa; a garantia de esclarecimento, antes e durante o curso da pesquisa; a liberdade do sujeito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa; a garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi elaborado pelo pesquisador responsável, expressando o cumprimento das exigências da resolução e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa que referenda esta investigação. Foi assinado ou identificado por todos os sujeitos da pesquisa ou por seus representantes legais, em duas vias, sendo uma destinada ao sujeito da pesquisa ou ao seu representante legal e a outra arquivada pelo pesquisador.

#### 4.5. Instrumentos

Neste estudo, utilizamos como instrumento de coleta de dados:

Entrevista livre, para obter as categorias nas quais aparece a sexualidade dos alunos com deficiência mental no discurso dos educadores. A entrevista (Apêndice B) foi realizada individualmente, em espaço reservado, cedido e agendado previamente com a escola. Escolhemos a técnica de entrevista com o objetivo de que o entrevistado falasse livremente sobre sua concepção de deficiência e de sexualidade, principalmente sobre a sexualidade da pessoa diagnosticada ou nomeada pela escola como deficiente mental. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas textualmente para análise e categorização das concepções dos educadores sobre sexualidade. Depois, essas concepções foram categorizadas e serviram de dados para análise. Foram realizadas duas entrevistas-piloto, a fim de testar a eficiência da pergunta gerativa. Após alguns ajustes, chegamos à seguinte pergunta de sondagem: *Conta pra mim a sua história como professora em uma escola inclusiva. Você pode começar narrando uma experiência que considera muito significativa e desafiadora. Depois, você pode falar sobre o aluno incluído na classe regular e seu relacionamento com os adultos da escola e com as outras crianças.* As entrevistas produziram dados do mundo individual de experiência, do saber docente, por isso, foi uma alternativa neste estudo.

Observação de campo, para obter informações a respeito das relações dos educadores com os alunos nomeados como deficientes mentais em situações sociais dentro da escola. Três professores permitiram que as atividades realizadas na escola fossem observadas pela pesquisadora para, posteriormente, serem apontadas por eles as situações interpretadas como comportamento sexual.

Entrevista semi-estruturada, para obter informações específicas a respeito das noções de sexualidade adotadas pelos professores e da implicação dos alunos com deficiência mental com essas noções, segundo o discurso dos professores. As entrevistas tiveram

um roteiro semi-estruturado (Apêndice C), com questões abertas, em que cada entrevistado teve a liberdade de falar sobre o tema proposto. Foram realizadas três entrevistas: com o Professor 10 (que já havia participado da entrevista livre) e com as Professoras 14 e 15, que não haviam participado nem da entrevista livre nem da observação. A seleção dos participantes se deu em função da disponibilidade e do desejo manifesto de participar do estudo.

Por meio de uma conversa inicial, foram esclarecidos os motivos da volta ao campo: investigar elementos apresentados nos conceitos de sexualidade e de sexualidade do deficiente mental. Os educadores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as entrevistas transcorreram com presença e interação do entrevistador, no sentido de possibilitar uma maior informalidade e abertura quanto ao tema proposto. Os entrevistados participantes foram avisados de que deveriam responder às perguntas feitas, mas que estavam livres para tecer os comentários que julgassem pertinentes. A fim de evitar situações de constrangimento, procurou-se estabelecer um clima de privacidade e confiança para obtenção de relatos mais próximos à realidade dos entrevistados.

Os dados obtidos a partir das entrevistas semi-estruturadas foram organizados de acordo com as definições dos educadores para sexualidade humana e para a sexualidade do deficiente mental.

## **5. O DISCURSO DOS DOCENTES SOBRE SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA**

A análise qualitativa das entrevistas semi-estruturadas foi feita com base na análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), é uma técnica ou um conjunto de técnicas que analisam e interpretam o conteúdo manifesto das comunicações por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos. O interesse reside no que o conteúdo pode oferecer ao investigador após ser tratado e classificado. A análise do conteúdo envolve identificar a mensagem além do que ela diz à primeira vista, buscando aquilo que ela veicula em seu contexto.

As unidades de registro foram organizadas por meio de temas, na medida em que eles aparecem na narrativa dos educadores e, em seguida, foi feita uma categorização dos conteúdos (elaboração das categorias de análise) presentes na narrativa, a partir de correspondência entre o sentido existente no conteúdo das narrativas e a literatura existente sobre o tema.

A categorização, de acordo com Bardin (1977), é uma operação estrutural que comporta a organização das mensagens e a separação de elementos constitutivos do conjunto. A classificação dos elementos em categorias é um processo que permite o agrupamento dos elementos considerando as partes comuns e as distinções existentes entre eles.

A análise do conteúdo da fala dos professores teve início com a transcrição, na íntegra, das respostas dadas por eles. Em seguida, foi feita uma leitura extensiva dos relatos a fim de identificar as unidades de registro e seus desdobramentos para posterior categorização do conteúdo. Os resultados obtidos serão apresentados de acordo com a sequência lógica das temáticas surgidas no discurso dos educadores participantes da pesquisa e de acordo com as escolhas implicadas pela análise qualitativa das predominâncias de aspectos que caracterizam as noções dos educadores a respeito da sexualidade dos alunos nomeados como deficientes mentais.

## 5.1. Sexualidade do Aluno com Deficiência em Comparação aos Demais

As respostas dos professores revelaram que eles fazem distinção entre os modos da sexualidade dos alunos com deficiência mental e os dos alunos sem essa nomeação. A partir disso, foram criadas duas categorias de análise: a da sexualidade em geral, que se refere àquilo que, no discurso dos professores, faz alusão à sexualidade dos alunos em geral, isto é, sem nomeação de deficiência mental e a da sexualidade do deficiente mental, referida àquilo que aparece na fala dos professores como dizendo respeito apenas aos alunos com essa nomeação. Tomou-se como parâmetro para o aprofundamento nessas duas categorias, principalmente, a identificação das concepções dos educadores sobre a sexualidade do aluno nomeado como deficiente mental no espaço escolar que diferiam daquilo que é suposto nos alunos sem essa condição. Os quadros a seguir mostram a predominância dos sentidos constituídos pelos educadores para sexualidade do aluno com deficiência mental e do aluno sem essa nomeação.

**Quadro 1 - Predominância das categorias presentes na fala dos educadores sobre a sexualidade nos alunos em geral**

<b>Categoria</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>N</b>
<b>Sexualidade em geral</b>	A sexualidade é aflorada somente nos adolescentes	Professor 4	1
	A sexualidade é um assunto constrangedor em qualquer idade	Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 5, Professor 9, Professor 11	6
	Sexualidade é determinada pelo desenvolvimento hormonal ou biológico	Professor 7	1
	A sexualidade é um problema quando referido às relações sociais na escola	Professor 4, Professor 7, Professor 9, Professor 10, Professor 11	5

**Fonte:** Fala dos professores participantes da pesquisa coletadas por meio da entrevista livre, 2010.



**Quadro 2 - Predominância das categorias presentes na fala dos educadores sobre sexualidade do deficiente mental**

<b>Categoria</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>N</b>
<b>Sexualidade do deficiente mental</b>	A sexualidade do deficiente mental é sempre aflorada	Professor1, Professor 2, Professor 5, Professor 6, Professor 7, Professor 13	6
	A sexualidade do deficiente mental é um problema na escola	Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5, Professor 6 Professor 7, Professor 8, Professor 9, Professor 13	10

**Fonte:** Fala dos professores participantes da pesquisa obtidas na entrevista livre, 2010

De uma maneira geral, para os professores indicados nos quadros 1 e 2, a sexualidade, tanto dos alunos normais quanto dos alunos nomeados como deficientes mentais, aparece como uma motivação cujo controle escapa ao aluno. Essa característica geral, que retrata a sexualidade como descontrolada somente nessa fase, aparece na fala dos educadores por meio de vários adjetivos. A grande maioria dos professores entrevistados entende que “a sexualidade é um assunto constrangedor em qualquer idade” (subcategoria presente no quadro 1) ou que “a sexualidade é um problema quando referido às relações sociais na escola” (subcategoria também presente no quadro 1). Todavia, o “descontrole” é atribuído aos alunos sem nomeação de deficiente mental como característica de uma fase, em especial a adolescência. Assim, quanto aos alunos sem deficiência mental, dizem alguns professores: “O aluno adolescente não tem controle do impulso do sexo, sabe? Parece que eles ficam pensando nisso o tempo todo. Respiram sexualidade, né? (Pedagogo, 28 anos) ou “[...] São os questionamentos, os hormônios que batem, que eles nos questionam a todo momento. E a questão da sexualidade deles, dessa turminha de 11 anos, 12 anos, 13 anos... ela é latente [...] (Professor de História, 41 anos).

Ainda a partir dos quadros 1 e 2, nota-se que, a respeito dos alunos com deficiência mental, a percepção é de que o descontrole é significativamente maior. Nesse sentido, aparecem, no discurso dos professores, as concepções de que “a sexualidade do

deficiente mental é sempre aflorada” e “a sexualidade do deficiente mental é um problema na escola” (subcategorias presentes no quadro 2). Como dizem alguns professores a respeito do aluno com deficiência mental: “Se ele sentir necessidade de tirar a roupa, ele tira como se fosse uma coisa normal” (Pedagoga, 48 anos); “(...) Eles são muito difíceis de controlar” (Pedagoga, 45); “(...) Ele é tarado, sabe?” (Pedagoga, 32 anos); “(...) A sexualidade deles é um mistério para mim. Não sei se eles têm consciência disso, se eles sabem o que estão sentindo ou se agem por impulso...” (Professor de Matemática, 35 anos); “(...) Eles não têm limite, né? Não sabem a hora e o lugar apropriado para manifestar a sexualidade, né?” (Pedagoga, 27 anos); “Eu vejo que a sexualidade neles, nos alunos com deficiência, com deficiência mental mais ainda, aliás, ela é muito mais... eles não reprimem, ela é muito mais exacerbada, exteriorizada” (Professora 15).

A nomeação de deficientes mentais, atribuída aos alunos cujos professores participaram da pesquisa, é de conhecimento da comunidade escolar em função das contingências da chegada dos alunos à escola. Esses alunos são egressos de uma clínica especializada no atendimento à pessoa com deficiência, conveniada à rede municipal da qual faz parte a escola pesquisada. A referida clínica foi fechada e seus alunos/pacientes remanejados para diversas instituições escolares. O grupo de alunos integrados à escola pesquisada é formado por seis estudantes, sendo dois do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades variando entre dez e quatorze anos. A tabela a seguir indica os diagnósticos atribuídos aos alunos e que são tomados como justificativa para a nomeação deles como deficientes mentais.

**Tabela 2 – Caracterização dos diagnósticos atribuídos aos alunos cujos professores participaram da pesquisa**

<b>Caracterização</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Diagnóstico/profissional</b>
<b>Aluno A</b>	Feminino	13 anos	Hiperatividade, lesão cerebral (neurologista)
<b>Aluno B</b>	Masculino	12 anos	Deficiência mental leve (psicólogo)
<b>Aluno C</b>	Masculino	14 anos	Dificuldade de aprendizagem (psicopedagoga)
<b>Aluno D</b>	Masculino	10 anos	Síndrome de Down (pediatra)
<b>Aluno E</b>	Feminino	15 anos	Síndrome de Down (neurologista)
<b>Aluno F</b>	Masculino	13 anos	Sem diagnóstico específico/não aprende a ler (relatório da pedagoga da escola)

**Fonte:** Ficha do Aluno, apresentada pela coordenação escolar, 2010

Nas observações diretas das relações de alguns dos educadores com esses alunos obtiveram-se elementos para a construção dos quadros mostrados a seguir, que descrevem situações das quais participaram os alunos nomeados como deficientes mentais, outros alunos e professores participantes da pesquisa. Após as observações (em sala de aula e no pátio), educadores e pesquisadora se reuniam e os educadores apontavam as situações que consideravam como sendo vivência da sexualidade.

### Quadro 3 - Comportamento do aluno apontado pelo Professor 11 como sendo comportamento sexual

EDUCADOR	ATIVIDADE	VIVENCIA DA SEXUALIDADE APONTADA PELO PROFESSOR	INTERVENÇÃO DO EDUCADOR DIANTE DA VIVENCIA DA SEXUALIDADE
<p><b>Educador 11</b> Pedagoga, feminino 34 anos</p>	<p>Aula de ciências, cujo conteúdo era Reprodução Humana (aparelho reprodutor feminino e masculino)</p>	<p><b>Cena 1:</b> O aluno F, (13 anos) se levanta e faz movimentos de quadril imitando o ato sexual e fala: <i>Eu vou transar com ela</i> (apontando para uma colega de sala).</p>	<p>A professora intervém na cena e pegando o aluno pelo braço, o retirou da sala dizendo: <i>Que é isso? Pode parar já!</i> Em seguida, o levou para a sala da coordenação (esse episódio aconteceu no segundo horário e o aluno não retornou para a sala nesse dia. A professora explicou): <i>Hoje ele está muito nervoso, então ele ficou numa sala, sozinho.</i></p>
	<p>Aula de Artes, os alunos faziam uma pintura com guache e pincel.</p>	<p><b>Cena 2:</b> A aluna E, (15 anos) desabotoou a própria blusa e mostrou os seios para os colegas, dizendo: <i>Quem quer mamar?</i></p>	<p>A educadora pede à aluna que abotoe a blusa e solicita sua ajuda para recolher e lavar os pincéis. A aluna atende ao pedido da professora: recolhe os pincéis dos alunos que já terminaram a pintura e sai para lavá-los. Quando retorna, a professora agradece e fala baixinho, com ela: <i>Peça para sua mãe comprar um soutien para você. Não é bonito tirar a roupa perto dos colegas, viu?</i> (A aluna abraça a professora e pede desculpa. Em seguida, vai para seu lugar e termina a pintura que estava fazendo).</p>
	<p>Durante o intervalo</p>	<p><b>Cena 3:</b> O aluno C, (14 anos), se irrita com uma colega (sem deficiência) numa brincadeira com bola. Em seguida, dá um soco na cabeça dela e diz: <i>Vagabunda, filha da puta, piranhuda! Vou te encher de porrada, cê vai ver!</i> A aluna chora e vai à sala da coordenação (Ela não quis participar do resto da aula. No outro dia, o pai da aluna a acompanhou até a porta da sala e solicitou uma conversa com a professora).</p>	<p>A educadora acompanha o pai até a coordenação (ele estava, aparentemente, nervoso). Na hora do intervalo, a coordenadora chamou a professora para conversar (ela disse à pesquisadora que o pai estava bravo e exigiu que sua filha fosse retirada da turma do aluno deficiente. Segundo a professora, isso acontece sempre que as crianças reclamam em casa dos colegas com deficiência)</p>

**Fonte:** Quadro de registro da observação do campo, referentes à intervenção do educador diante de situações entendidas, pelo Educador (11), como vivência da sexualidade do aluno nomeado como deficiente mental, 2010

**Quadro 4 - Comportamento do aluno apontado pelo Professor 12 como sendo comportamento sexual**

EDUCADOR	ATIVIDADE	VIVENCIA DA SEXUALIDADE APONTADA PELO PROFESSOR	INTERVENÇÃO DO EDUCADOR DIANTE DA VIVENCIA DA SEXUALIDADE
Educador 12 Pedagoga, feminino 26 anos	Atividade de escrita, em sala de aula	<b>Cena 4:</b> O aluno B, (12 anos) se toca, repetidas vezes na região genital, deixando de fazê-lo apenas enquanto executa a atividade, mas retomando ao gesto assim que suas mãos ficam livres (essa atitude foi observada, repetidas vezes, no mesmo aluno, em diferentes situações).	A educadora não interferiu apesar de os outros alunos se mostrarem irritados com o colega. Um deles (11anos, sem deficiência) disse, se dirigindo à professora: - <i>Oh, fessora, olha o fulano bateno punheta aqui, oh!</i>
	Atividade de leitura, em sala de aula	<b>Cena 5:</b> O aluno D, (10anos) tenta, insistentemente, tocar os seios da pesquisadora.	A educadora percebeu a atitude do aluno e disse para a pesquisadora: <i>Dá um tapa na mão dele que ele para com isso!</i>
	Aula de matemática, com os alunos assentados em roda, numa atividade com material concreto para contagem.	<b>Cena 6:</b> O aluno C, (14 anos) segurou o pênis por sobre a bermuda de malha.	A educadora o repreende com um tom firme de voz, dizendo: <i>Tire a mão daí! Menino nojento.</i>
	Aula de matemática, com os alunos assentados em roda, numa atividade com material concreto para contagem.	<b>Cena 7:</b> Os alunos se mostravam visivelmente cansados. A aluna E, (15 anos), deitou no chão e acariciou os genitais da colega (sem deficiência, 9 anos) sentada ao seu lado, "com perna de índio".	A educadora, ao se deparar com a cena, repreendeu as meninas dizendo para primeira aluna: <i>Podem parar com isso agora!</i> E para a segunda aluna: <i>Fecha as pernas, menina!</i>
	Os alunos estavam no pátio ensaiando uma apresentação para a festa da família	<b>Cena 8:</b> O aluno F, (13 anos) se mostrava muito agitado. Não ficava no lugar marcado pela educadora, empurrava os colegas e xingou um colega de "filho da puta". O aluno xingado (sem deficiência), revida a ofensa mostrando o dedo médio em riste. O gesto foi seguido do xingamento: "Vai tomar no seu cu, veado".	A educadora repreende os meninos, dizendo ao primeiro: <i>Não fale assim!</i> E ao segundo: <i>Que coisa feia!</i> (Foram observadas diversas situações em que os alunos, nomeados como deficientes e os ditos "normais" fizeram uso de termos chulos, principalmente os referentes aos genitais, ao se dirigirem aos colegas e, até mesmo, aos educadores. Nessas circunstâncias, os educadores ou repreendem os alunos, ou os encaminham para a coordenação, ou ignoram o fato).

**Fonte:** Quadro de registro da observação do campo, referentes à intervenção do educador diante de situações entendidas, pelo Educador (12), como vivência da sexualidade do aluno nomeado como deficiente mental, 2010

**Quadro 5 - Comportamento do aluno apontado pelo Professor 13 como sendo comportamento sexual**

EDUCADOR	ATIVIDADE	VIVENCIA DA SEXUALIDADE APONTADA PELO PROFESSOR	INTERVENÇÃO DO EDUCADOR DIANTE DA VIVENCIA DA SEXUALIDADE
Educador 13 Prof. Ed. Física, masculino, 28 anos	Durante o horário do intervalo (atividade dirigida)	<b>Cena 9:</b> Alguns alunos fabricavam uma pipa e pediram ajuda à pesquisadora. O aluno D, (10 anos) se aproximou e tentou, novamente, tocar os seios da pesquisadora.	Ele foi repreendido pelo educador com a seguinte fala: <i>Não faça isso, que coisa mais feia! Ela não vai mais gostar de você. E se dirigiu à pesquisadora: Desculpa professora! Esse menino é terrível. Não se pode descuidar dele um segundo. Ele faz isso com toda mulher que chega perto dele.</i>
	Aula de Educação Física	<b>Cena 10:</b> A aluna A, (13 anos), ficou menstruada e sujou a roupa (calça de moletom). Ela tenta tirar a calça.	O educador a impede segurando seus braços, dizendo: <i>Vista já essa roupa, menina! Não faça isso! Você já é uma moça.</i>
	Aula de Educação Física	<b>Cena 11:</b> Após a intervenção do educador, impedindo que ela tirasse a calça, a aluna começou a chorar, rasgou um jogo que estava utilizando, gritou com o professor: <i>Seu puto, boiola!</i>	O professor, visivelmente irritado, disse: <i>Agora você vai ficar de castigo até a hora de ir embora! (Estávamos no terceiro horário).</i> A menina chorou muito, resmungou. O professor não a deixou participar do intervalo. Ela ficou trancada na sala. Quando retornamos, ela havia tirado a calça. O professor deixou os outros alunos no pátio e solicitou à coordenação que ligasse para a casa da aluna. A mãe veio buscá-la e não demonstrou desagrado com a situação em que encontrou a filha. Trocou a roupa dela e a levou embora.

**Fonte:** Quadro de registro da observação do campo, referentes à intervenção do educador diante de situações entendidas, pelo Educador (13), como vivência da sexualidade do aluno nomeado como deficiente mental, 2010

Analisando as situações apontadas pelos educadores como sendo comportamento sexual inadequado, pode-se perceber que tais situações remetem à concepção de sexualidade normal, entendida como uso correto e regulado do corpo, em especial dos genitais. Na concepção dos professores, a grande dificuldade da relação dos alunos com diagnóstico de debilidade mental com os demais está justamente na “impossibilidade do controle” social daquilo que, sendo afetividade, pode ser explicitado

socialmente (como os afagos, os abraços, algumas carícias) ou deve ser reservado ao âmbito privado (como a masturbação e os toques em regiões genitais e seios.). O uso do corpo na vivência da sexualidade, principalmente a que envolve a região genital (no próprio corpo ou no corpo do outro), deixa o professor inseguro quanto à atitude que deveria tomar (cenas 4, 5, 6 e 7, do quadro 4, e cena 9, do quadro 5).

No cotidiano escolar é comum a observação de comportamentos como carícias no próprio corpo e no corpo do outro, além de curiosidade sobre o corpo do outro e brincadeiras envolvendo o corpo. Foram observadas pela pesquisadora diversas situações em que os alunos, deficientes ou não, na presença do professor (ou professora), trocavam abraços, afagos nos cabelos, beijinhos, caminhavam de mãos dadas, tocavam no corpo do outro e trocavam olhares por períodos longos. Para os professores, essas manifestações afetivas não ofereciam problema, uma vez que não envolviam atitudes que transgrediam as regras socialmente aceitas de trocas de contatos corporais entre as pessoas.

A partir da observação e das falas dos professores, constata-se que eles, diante das manifestações às quais atribuem um caráter sexual dos alunos com diagnóstico de deficiência mental, presentificam as regras sociais. Isso aparece claramente nas situações da Cena 5 (“dá um tapa na mão dele que ele para com isso!”), da cena 6 (“tire a mão daí! Menino nojento”), da cena 9 (“não faça isso, que coisa mais feia! Ela não vai mais gostar de você”), da cena 19 (“vista já essa roupa, menina! Não faça isso! Você já é uma moça”). Nas várias intervenções dos professores, aparecem os matizes das regras morais direcionadas ao controle dos corpos, seja de modo pejorativo (“menino nojento”) ou de modo cuidadoso (“você já é uma moça”).

Esses expedientes, que aparecem na observação de campo, foram também referidos nas falas dos professores. Mas, nelas, os atos dos alunos são retomados em meio a uma reflexão a respeito do sentido desse “descontrole”, suposto em relação àqueles nomeados como deficientes mentais. As situações que remetem ao caráter relacional da sexualidade humana, entendida na dimensão da constituição da subjetividade, no

sentido dado a essa dimensão por Freud (1999), são também muito frequentes nas relações dos alunos nomeados como deficientes mentais com os demais. A grande dificuldade apontada pelos professores é a de relacionar a essa dimensão (isto é, ao conjunto das manifestações afetivas) os atos que transgridem as regras sociais, muito comuns no comportamento dos alunos nomeados como deficientes mentais.

Dentre os comportamentos sexuais explicitados pelos alunos, a masturbação do deficiente parece ser a que causa maior desconforto nos educadores, como se ela fosse reveladora das possibilidades sexuais, ou seja, do ato genital. A masturbação, nesse sentido, é percebida como um elemento dúbio: o ato masturbatório público seria um elemento constitutivo da infantilidade dos alunos nomeados como deficientes mentais e, ao mesmo tempo, a manifestação de um uso do corpo com potencialidades maduras em relação à infância. Aqui, nos remetemos à Foucault (1994, *apud* Giami, 2004, p.169) para lembrar que a criança masturbadora era uma das três figuras que compunha a classificação de anormais no século XIX, juntamente com o monstro humano e o indivíduo a ser corrigido. Constam desse período as relações estabelecidas entre loucura e sexualidade. Segundo Foucault, o monstro humano é aquele sujeito que viola as leis sociais e também as leis da natureza, representando toda forma de anomalia e ininteligibilidade; o indivíduo a ser corrigido é aquela pessoa incorrigível, que carece de processo de reeducação, de métodos disciplinares para que possa voltar a viver em sociedade. E a criança masturbadora é aquele sujeito que traz à tona a questão do segredo e das proibições sexuais e, por isso, precisava ser vigiada pela família, que era responsabilizada, e até mesmo culpada, pela prática masturbatória das crianças.

Se, como diz Foucault, na história da sexualidade humana, o onanismo transforma a sexualidade infantil em objeto de educação e patologia, para vários professores a masturbação infantil do aluno nomeado como deficiente mental causa desconforto exatamente por revelar a imensa dificuldade da tarefa da educação da sexualidade. Quanto a isso, diz o Professor 10:



Se uma criança de cinco anos começa a se tocar de forma constante e começa a sentir prazer nesse toque, isso nos chama a atenção e, até mesmo por um contexto, essa criança é interpretada como uma criança que tá desviando a uma conduta, né? E aí, a gente percebe vários exemplos, principalmente dentro do espaço escolar, onde o próprio professor acha que aquela situação é estranha e ele procura respostas ou uma possível solução pra esse fato, seja no apoio pedagógico ou convidando a família pra vir à escola, pra tentar justificar em que contexto aquela criança tá desenvolvendo essa busca por um desejo, essa masturbação, o que tá motivando ela a ter esse tipo de comportamento. Eu penso que, quando isso acontece, a gente acaba achando isso estranho, principalmente no espaço escolar, por não termos um preparo para lidar com essa situação no nosso cotidiano [...].

Quanto às crianças em geral, os agentes da escola constituem um certo modo de lidar com as manifestações que revelam a busca de satisfação, mesmo em período anterior ao esperado. A presentificação das regras sociais parece ser um elemento importante pelo qual vão se organizando as relações da criança com os demais, incluindo-se nisso as formas socialmente aceitas de uso do corpo. Essa condição, entretanto, não se dá com os alunos nomeados como deficiente mental. Como diz uma das professoras:

Aqui na nossa escola, enfrentamos sérios problemas com a sexualidade dos alunos deficientes. Eles não têm limite, né? Não sabem a hora e o lugar apropriado para manifestar a sexualidade, né? Os alunos normais ficam provocando eles é... porque gostam de vê-los tirando a roupa ou passando a mão nas colegas. Depois, os pais tanto de um quanto de outro, vêm reclamar na escola, né? Já fizeram até abaixo assinado par tirar um aluno do 7º ano que agarrava todo mundo. Mas, o que fazer com isso? (Pedagoga, 27 anos)

A questão prática de fazer algo com a diferença apontada entre os alunos nomeados como deficientes mentais e os demais encontra uma primeira resposta na fala dos professores em torno do reconhecimento de que essa diferença é socialmente constituída. A respeito disso, no discurso dos professores, encontram-se ressonâncias ao que dizem vários autores. Para Glat (1992), não se pode atribuir o descontrole fácil das manifestações dos alunos nomeados como deficientes mentais a nenhuma causa “endógena”, mas, ao contrário, “é a infantilização e o isolamento social, e não seu quociente intelectual ou problema neurológico que os impedem de gozarem de sua vida amorosa plena e satisfatória” (GLAT, 1992, p. 7). Isto é, se as relações sociais

mantidas com essas pessoas se articulam em torno da certeza de que são incapazes de assumir responsabilidade pelo próprio corpo, considerando-os infantis, por alusão ao modo “infantil” suposto em sua capacidade de compreender a realidade, talvez isso reproduza indefinidamente sua “infantilização”; se, em decorrência das dificuldades iniciais de relacionamentos apresentados por eles, forem mantidos em isolamento social, mais distante estarão ainda de experimentar os desafios do controle social do uso do corpo nas nossas sociedades.

Na mesma direção, Assumpção Júnior e Sprovieri (1993) afirmam:

Temos que ver a conduta sexual do deficiente mental não como uma imitação falha no desenvolvimento psicosexual, mas como condutas aprendidas, decorrentes de seu relacionamento com o ambiente, levando-se em conta a sua dificuldade no processamento dos fatos que percebe. O problema é que, em nosso ambiente, quer de ordem institucional, quer de ordem familiar, a tolerância com a sexualidade é pequena, principalmente no que toca à deficiência mental (p. 44).

É também nessa direção que se apresenta a narrativa do Professor 10, um dos participantes de nossas entrevistas. Para ele, na vivência da sexualidade pelos alunos nomeados como deficientes mentais estão implicadas também as relações sociais que determinam e moldam a sexualidade do adulto:

muitas vezes, a gente tem um olhar sobre a sexualidade quando a gente está dentro de um espaço escolar, dentro de uma igreja, dentro de um espaço profissional [...] o ambiente onde a gente tá inserido, muitas vezes ele vai determinar ou vai definir *o que é a sexualidade* (Professor 10).

A aproximação aos alunos nomeados como deficientes mentais, em sua transigência com a instância social, leva os professores a relativizarem a completude esperada da escola. Essa condição revela que nem sempre os sujeitos são regulados e vigiados por um processo que atribui valores, classifica e hierarquiza as formas de vivenciar a sexualidade. Nesse sentido, a experiência docente incentiva a conceber uma relação de tensão entre, de um lado, a concepção inspirada em Foucault de que a sexualidade é um dispositivo de controle por meio do qual a sociedade atua formando e produzindo

o sujeito e, de outro lado, as fugas ao sentido usual dado ao sexual, que emergem nos alunos nomeados como deficientes mentais.

Os modos mais expressivos dessa falência do sentido sexual socialmente esperado nos atos dos alunos nomeados como deficientes mentais não retira o fato de que, também, os demais alunos produzem essa queda. Esse seria, para os professores, um ponto de aproximação entre os alunos considerados normais e aqueles nomeados como deficientes mentais. Como dizem alguns professores, a ótica pela qual se interpreta o que neles há de diferente e que foge ao controle social está no âmbito das próprias relações com eles estabelecidas. É a partir disso que, diante dos objetivos do ideário da inclusão escolar, que considera os diferentes tempos e modos de inserção social, a sexualidade dos alunos nomeados como deficientes mentais é mais um aspecto a ser considerado como uma variação socialmente vivenciada. Como diz o Professor 10:

Eles têm manifestações diferentes. Eu acho que a forma de perceber a expressão da sexualidade vinda deles, ela tem que ser diferenciada também, mas não tem que ser diferenciada a ponto de fazer com que esse aluno seja excluído ou tratado como diferente.

Desse modo, a distinção encontrada entre as duas categorias, a da sexualidade em geral e a da sexualidade dos alunos nomeados como deficientes mentais, se mostra menos uma classificação rígida e mais um modo de melhor compreender as características que fazem desses últimos sujeitos a serem considerados como tal.

## **5.2. O Aluno Nomeado como Deficiente e as Estratégias Discursivas sobre o Sexual**

O uso de termos chulos para se referir aos genitais (como aparecem na cena 3, do quadro 3, na cena 8, do quadro 4 e nas narrativas dos professores) é um elemento que suscita discussão entre os educadores a respeito das estratégias discursivas para inserção da dimensão sexual diante da moral civilizada no espaço escolar. Um dos

professores descreve as expressões verbais dos deficientes como substitutas do comportamento sexual, como forma de extravasar a sexualidade:

A sexualidade por parte do aluno, mesmo que ele não tenha uma consciência clara de que aquele comportamento, aquela ação é uma ação ligada à sexualidade, ele manifesta a sexualidade a todo instante e isso se expressa, principalmente, dentro da concepção do aluno quando ele atribui essa questão da sexualidade na linguagem oral, por meio dos xingamentos (Professor 10).

Nesse sentido, Cabello (1989) indica que o uso da linguagem erotizada passou a fazer parte da conversa das pessoas e estabelece relações entre o cotidiano e os sentidos atribuídos às expressões metaforizadas, por meio das quais muitas pessoas constroem o conceito de sexualidade. Para Filipak (1983), o uso de uma linguagem metafórica funciona, muitas vezes, como recurso de autoproteção quando o sujeito pretende reprimir uma representação ou ideia cuja expressão simboliza um tabu, um pecado, um perigo ou como forma de expressar atitudes corriqueiras de um determinado grupo que a eleger como meio de comunicação linguística codificada. De acordo com a Professora 12, para tratar questões da sexualidade no espaço escolar, os alunos

usam termos específicos, por exemplo, BV (boca virgem). Quem é BV é porque nunca beijou na boca, nas não é só selinho, não, é beijo de língua, eles usam também os desenhos e escritas em carteiras, em capa de livros, no banheiro, coreografias mais ousadas (gestos)... Tudo isso são manifestações da sexualidade humana.

É comum que assuntos e termos que constituem um tabu sejam substituídos por expressões metafóricas. Porém, o uso de expressões metafóricas, principalmente ao abordar questões da sexualidade, pode suscitar ideias que envolvem preconceito, julgamento pejorativo e depreciativo, já que a metáfora é um recurso da linguagem e do pensamento com caráter interpretativo. A Professora 13 se refere ao uso da linguagem metafórica para falar sobre sexualidade também por parte dos educadores

Eu acho que falta é linguagem pra falar de sexualidade. Eu vejo, por exemplo, que o tratamento que se dá aos alunos, na sala dos professores, é no sentido pejorativo, mesmo. Ao invés de dizer que o

aluno é homossexual, dizer que é um viadinho, bichinha, essas coisas bem pejorativas, ainda. A sexualidade é tratada de uma forma implícita, como se ela fosse um tabu.

Assim, os conceitos metafóricos são compreendidos e estruturados não apenas em seus próprios termos, mas nos termos de outros conceitos e isso significa conceituar um tipo de objeto ou experiência em termos de um tipo de objeto ou experiência substitutiva. Foucault (1997) levanta a hipótese de que, desde o século XVIII, o Ocidente concedeu ao sexo uma autonomia discursiva, mediante uma “multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder” (p. 22). Contudo, toda essa aparente “liberdade de expressão sexual” produziu uma verdade sobre o sexo para, depois, mascarar-la. Foi a prática discursiva, por exemplo, que conferiu ao sexo o *status* de pecado. De acordo com o Professor 10, hoje,

Pra falar de sexualidade a gente tem que tentar associar essas formas de linguagem àquilo que vai fazer uma ligação mais direta com o objetivo que se tem ao trabalhar ou tratar de sexualidade, porque, se eu falo de sexualidade usando formas de linguagens superficiais ou sem fundamento ou sem nenhum tipo de ligação direta com a função estrutural da sexualidade, eu posso estar sujeito a gerar uma falsa interpretação em quem tá recebendo essas mensagens (Professor 10).

No espaço escolar, percebem-se diferentes conceitos de sexualidade expressas em diversas formas de linguagem. Os conceitos são instrumentos mediadores da relação conhecimento/realidade. A construção de conceitos do senso comum se dá a partir de modelos construídos no decorrer da experiência histórica e social do sujeito, utilizados para interpretar a realidade. Os sistemas de interpretação favorecem o reconhecimento dos objetos e a compreensão de fatos e ações que incidem sobre a realidade. Esse processo interpretativo dá origem a um repertório conceitual que se origina nas relações empíricas estabelecidas entre o sujeito e o mundo. Esses conceitos, assim estruturados, são chamados de conceitos espontâneos e podem ser observados nas interpretações do sujeito, mesmo depois dele passar por um processo de escolarização, quando, então, tem acesso ao conceito científico. Isso acontece porque os conceitos espontâneos são generalizações que se originam na palavra que, uma vez internalizada, se transforma em signo mediador entre o sujeito e seu universo

simbólico. Os conceitos espontâneos têm, em sua estrutura determinante, aspectos sensoriais, emocionais, afetivos e, até mesmo, de ordem moral, pois são construídos nas relações mediadas pelos familiares, grupos de amizade ou por outros grupos significativos, como a comunidade religiosa, por exemplo. Os conceitos científicos, por sua vez, são o resultado de um processo contínuo de desenvolvimento do pensamento. A formação conceitual se dá a partir da interação entre essas duas formas de pensamento (VYGOTSKY, 1991).

Analisando o conteúdo das entrevistas narrativas e dos registros feitos no campo, percebe-se que os educadores conceituaram sexualidade e deficiência ora se valendo de conceito espontâneo, ora de conceito científico, como ilustrado a seguir:

O portador de necessidade é... um deficiente mental ou se é um... uma criança que tem síndrome de Down, por exemplo, como é que eu vou falar? A sexualidade deles... não é que ... não é que ela ... o que eu percebo não é que ela é a florada, é... porque o... o... o... o portador de necessidade é... um deficiente mental ou se é um... uma criança que tem síndrome de Down, ele num guarda o que ele sente (Professor 1).

Essa fala do educador aponta para sua dificuldade em conceituar tanto a sexualidade como a deficiência mental. Outro professor, embora não elabore um conceito explícito para sexualidade, se refere a ela como tema que deveria permear o currículo escolar de forma contínua: “Quanto à sexualidade, essa disciplina deveria ser obrigatória em todos os níveis: na escola regular, na escola inclusiva, na pré-escola, no curso superior [...]” (Professor 11).

O esforço educativo preconizado pelos professores talvez seja o de criar sentidos que não se mostrem estagnados e, por isso, possam deixar de servir à estagnação também dos preconceitos a respeito da vivência sexual dos deficientes mentais. O enrijecimento das metáforas usadas para falar algo sobre o sexual, quando preponderantes na escola (e também na escola inclusiva), funciona como uma predisposição para um jeito único de lidar com as pessoas nomeadas como deficientes mentais. Isso dificulta o acesso aos modos singulares e, portanto, constitutivos da subjetividade, pelos quais as relações afetivas e eróticas desses sujeitos se processa.

### 5.3. A Mediação Quanto ao Sexual: o Diálogo como Invenção de Sentidos

Para a Professora 11, a sexualidade é uma característica do ser humano, construída ao longo da vida; é natural, normal e tão importante como o ato de se alimentar, de conviver, de amar. Está relacionada à história de vida, à concepção e ao momento dessa e do nascimento, a todo um contexto em que a sexualidade humana vai ser construída. Não é apenas um aspecto biológico e tem que ser trabalhada na escola “considerando o ser humano como um todo” e é uma descoberta que a gente faz todo dia, todos os momentos. A educadora exemplifica sua prática pedagógica com base nessa concepção:

Meu trabalho partia do dialogo, das inquietudes das perguntas que eles faziam, as leituras de textos, músicas, dinâmicas... Eu peço pra eles imaginarem que estão dentro da barriga, como se movimentavam, o que sentiam. Aí, eles recordavam de um fato que a mãe contou... eu tento trabalhar a sexualidade como um todo, o que eles sentiam, o que pretendiam no futuro, é nesse sentido. As coisas estão acontecendo cada vez mais rápido, né? Então, tem turmas que você tem mais liberdade pra falar do assunto. Na minha turma, as crianças com 9 ou 10 anos de idade já tinham beijado na boca, então, quando se tratava desse assunto, era na hora do recreio, na hora do intervalo de uma aula para outra, eles falavam muito de beijo na boca, já estavam começando a fazer festinhas e nessas festinhas aconteciam as coisas.

A Professora 11 observa, ainda, que a vivência da sexualidade pode ser percebida, no espaço escolar, nos comportamentos de crianças pequenas e atribui essa “*precocidade*” à mídia, principalmente à televisão. Fala também do mal-estar do educador ao se deparar com essa vivência:

A televisão, por exemplo, as propagandas, os programas, as novelas as propagandas das ruas, nas bancas de revistas, o modo como as pessoas se vestem. Quando eu comecei a falar de sexualidade na escola, eu achava muito difícil, mas depois eu comecei a pensar porque que isso me incomodava tanto e ai eu fui começando a fazer um trabalho comigo. Então eu fui descobrindo porque isso me incomodava tanto: o modo como eu fui educada, a escola onde eu fui educada, a própria educação em si e eu fui revendo muitos conceitos, muitos preconceitos, muitos mitos, tabus que eu tinha na vida e que me impediam de entender esse tema com a tamanha responsabilidade e profundidade que necessita (Professora 11).

De acordo com Assumpção e Sprovieri (1993), a cultura de massa foi uma característica marcante do século XX e a responsável por uma série de condicionamentos e padrões de comportamento a partir de modelos que romperam com padrões da moral tradicional, estabelecendo novos conceitos. É recorrente na narrativa dos educadores a ideia de que a exposição da sexualidade na mídia contribui para o despertar precoce da sexualidade infantil. Concordamos que a mídia impõe certos modelos de comportamento, entre eles o sexual, que, muitas vezes, ultrapassam a capacidade de compreensão da criança. Mas, como já exposto, a sexualidade infantil difere da sexualidade adulta, principalmente no que diz respeito à atribuição de sentido ao comportamento sexual. Freud (1999) afirma que, na infância, o pudor e a repugnância, por exemplo, servem como mecanismo de defesa da libido que, num processo de recalque, é desviada para outros objetos. Não é raro observarmos crianças que se sentem intimidadas, por exemplo, diante da nudez do adulto, principalmente da exposição dos genitais. Então, pudor e repugnância funcionam como barreira da pulsão sexual enquanto ela se encontra desorganizada na infância.

De acordo com a mesma professora, o espaço escolar transforma a sexualidade em “um problema, um mito, algo que não pode ser conversado, um pecado”. Sua compreensão da sexualidade no espaço escolar vai ao encontro da compreensão da Educadora 13, que acredita que o espaço escolar é, ainda, o mais eficiente reprodutor dos papéis sociais e sexuais legitimados pelo contexto social:

Na escola, eu vejo muito isso ainda, que o menino não pode brincar com boneca, a menina não pode brincar no meio dos meninos ou com carrinho ou com carrinho de mão, não pode falar. Existe aquela separação ainda: ou é fila de menina ou é fila de menino. Sempre nessa concepção religiosa mesmo, tradicional, de que menino tem que ficar de um jeito, agir de uma forma e a menina de outro, né? A menina tem que ser a boazinha, aquela que cuida e o menino aquele que brinca, aquele que pode fazer tudo (Professora 13).



Para o Professor 10,

A sexualidade humana pode ser definida através de um conjunto de expressões e de manifestações, que vão desde um comportamento ligado ao ato de desejo de uma pessoa para com a outra, como o próprio desejo que o ser humano pode desenvolver para se satisfazer a partir de um toque, de um gesto de uma ação.

A concepção desse professor é a de uma sexualidade ampliada, que não se limita ao ato sexual, ao seu fim reprodutivo ou ao instinto e nos remete à noção freudiana de sexualidade, entendida como busca de prazer e de satisfação através de diversas modalidades, ultrapassando as necessidades fisiológicas. Assim, a sexualidade se afasta do modelo genital de relação sexual, admitindo, além do prazer dirigido a um objeto (outra pessoa), o prazer derivado de qualquer área ou órgão do corpo (autoerótico). A dimensão autoerótica da sexualidade, para Freud (1980), depende da relação afetiva estabelecida entre a criança e seus cuidadores, que dão um sentido simbólico às sensações físicas.

A Professora 11 entende que “sexualidade é uma característica do ser humano. Ela é construída ao longo da vida, é um dos aspectos da vida. É natural, normal, é tão importante como a família, como alimentar, amar [...]”. Nessa concepção está presente a ideia de que a sexualidade é um aspecto do desenvolvimento humano. Está presente durante toda a vida e se estrutura não por estágios evolutivos e sim pelas representações culturais que os adultos transferem para as crianças, que, por sua vez, atribuem significados às experiências afetivas. Como já dito, com base em Freud, a sexualidade pertence à ordem psíquica, simbólica, biológica e social. Por isso, o sujeito pode experimentar momentos de satisfação com o prazer sexual, com o convívio familiar, com a sensação de ser amado, ao experimentar uma comida saborosa (prazer que vai além de saciar a fome).

Já para a Professora 15: “sexualidade? Difícil... É o que descreve... Pra mim, tá muito ligado ao gênero. Ao gênero e como cada pessoa se identifica e transforma isso na sua vida”. Nessa concepção de sexualidade, estão inscritas as relações de gênero e as

representações sociais justificadas pelas diferenças que advêm da classificação biológica de macho e fêmea e que constroem significados para o masculino e o feminino. Mas, tornar-se homem ou mulher, de acordo com Louro (2007), é um processo cultural que se estende por toda a vida, podendo, inclusive, ser modificado. Segundo a Professora 15, “a sexualidade, ela é... Não é a questão de ser homo ou hetero. Eu tenho que tá feliz com a identidade sexual que eu escolhi”.

A identidade heterossexual é produzida, normatizada e categorizada desde o nascimento, por meio das relações sociais que vão moldando a sexualidade da criança. Atualmente, os vários modos e sentidos atribuídos aos gêneros e à sexualidade têm sido foco de discussões de diversas áreas de estudo, numa tentativa de romper com as classificações de gênero que estigmatizam aqueles que não se enquadram numa identidade sexual aceita socialmente.

Para essa professora, a escola deveria ser um espaço apropriado para falar sobre a diversidade sexual que compõe esse espaço tão complexo, que tanto é produtor de significados quanto é produzido por eles. As concepções em torno da sexualidade e as práticas culturais a elas associadas estruturam determinados padrões considerados legítimos para o espaço escolar. Num espaço vivido cotidianamente, é necessário dar voz às diferentes experiências dos diversos grupos sociais. A fala do Professor 10 exemplifica o comportamento de uma aluna com deficiência mental, do ensino médio:

Ela fica sempre numa situação embaraçosa, porque ela quer falar aquilo que ela tá sentindo, ela quer elogiar os colegas, quer falar dos sentimentos que estão ali pulsando dentro dela, mas ela tem dificuldade de ser compreendida pelos demais que estão na sala.

Aqui, a ausência da fala aparece como uma forma de garantir da norma. A ideia de que a pessoa com deficiência é assexuada faz com que ela, na vivência da sua sexualidade, seja reconhecida como desviante, indesejável ou ridícula.

E o mesmo professor continua: “ela não consegue dosar, ela não consegue se expressar de uma forma menos direta, ela não usa nenhum tipo de máscara ou nenhum tipo de metáfora para se expressar” (Professor 10).

Por causa da dificuldade de falar a respeito da sua sexualidade utilizando-se de uma linguagem simbólica, observada nos jogos sexuais, essa aluna não é alvo de conquista dos alunos “normais” e isso se constitui num impedimento eles a conheçam e possam desejá-la.

Alguns estudiosos da sexualidade do deficiente mental afirmam que eles compartilham o desejo sexual e o potencial afetivo e erótico, inerentes a todo ser humano. Atestam que, no entanto, a diferença entre a sexualidade do deficiente mental e a sexualidade do não deficiente está mais associada ao tipo de educação que eles têm do que às potencialidades de desenvolvimento de sua sexualidade que, em tese, poderia ser uma fonte de prazer sexual. Acreditam que, independentemente das possíveis limitações e complicações que possam ocorrer na vivência da sexualidade, ninguém se torna assexuado em função da deficiência, pois a sexualidade engloba diversas condutas que estão para além da genitalidade. O desafio é como a escola inclui ou não essas manifestações, possibilitando a esses alunos a participação na relação com o outro.

Para a Professora 14:

A sexualidade deles é... ela é tão real quanto a pessoa que não tem deficiência mental, ela existe, né? Ela não é construída ao longo da vida de acordo com sua história, com seu convívio social e cultural? Então, independente de ela ser ou não deficiente mental... ela vai apresentar, ao longo da sua vida, manifestações dessa sexualidade.

Servindo-se de símbolos e códigos, a escola afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer e falar; ela informa o lugar que deve ser ocupado por meninos e meninas, por “normais” e “anormais”. Nas questões referentes à sexualidade da pessoa nomeada como deficiente mental, a escola delimita espaços e silencia.

No espaço escolar, os alunos se relacionam entre si e, falando, constroem significados para essa relação, tendo como parâmetro os valores, as crenças, os conceitos e os preconceitos ali disseminados. A vivência da sexualidade, para ser compreendida,

precisa ser pensada como uma operação subjetiva de situar-se diante do outro e, também, diante dos padrões sociais, dos significados dados à sexualidade que são socialmente organizados e produzidos por uma variedade de discursos que nos informam o que é o sexo. Numa perspectiva curativa, alguns educadores buscam meios para tratar as manifestações sexuais das crianças na escola.

Guerpelli (1995, p. 109) argumenta que “o momento é de ampliar a visão da sexualidade e compreender que nos portadores de deficiência mental ela é igualmente importante, embora se processe de forma diferente”.

Para assumir um novo posicionamento diante da sexualidade do deficiente mental é necessário se desfazer da fantasia de que esse sujeito ou é assexuado ou é hiperassexuado, entendendo que “suas necessidades, desejos, e capacidades sexuais são iguais às das pessoas não deficientes, embora no trato social essa manifestação possa ser, simbolicamente, registrada como diferente (MAIA, 2006, p. 106). Mas isso só seria possível com o diálogo, que amplia a percepção do sexual para os próprios deficientes mentais. Nesse sentido, Glat e Freitas (1996) afirmam:

Para que posamos abandonar os mitos e a tradicional postura preconceituosa (quer tenha ela uma conotação moral ou “clínica”) sobre a sexualidade dos deficientes, teremos que começar a compreender a deficiência como um fenômeno socialmente construído, para usar uma expressão de Omote (1980, 1994). [...] Precisamos, em seguida, ir mais além e analisar o processo de desenvolvimento de construção de identidade, de modo geral. E aí, chegaremos certamente à conclusão de que a sexualidade é parte integrante, constitucional e formativa de todas as pessoas. É através do sexo que a espécie se propaga. E não é por acaso que Deus fez do sexo a nossa maior fonte de prazer físico, e a forma mais elevada de união entre dois seres humanos. [...] elas (pessoas com deficiência mental) têm os mesmos desejos, e o mesmo direito de vivenciar plenamente sua sexualidade, como todos nós. Nunca esquecendo que a repressão sexual do deficiente mental, como em qualquer outra pessoa, é um dos maiores fatores de desajustamento psicológico, social, e até mesmo orgânico (p. 58).

Apenas o Professor 7 disse não se incomodar com a possibilidade de vivência da sexualidade do aluno deficiente mental, como relatado a seguir: “Meu aluno deficiente

se masturba como meu filho e a masturbação é normal na adolescência. Não sei se faço certo, mas não me incomodo com a sexualidade deles. A sexualidade de qualquer pessoa deve ser só prazer”.

Na concepção da maioria dos estudiosos da sexualidade, as questões relativas à sexualidade do deficiente mental podem ser resolvidas a partir de um processo educativo, desde que se considerem as especificidades desses sujeitos. Alguns admitem que a diferença entre a sexualidade do deficiente e a sexualidade do não deficiente está apenas nos sentidos atribuídos à sexualidade e não no sujeito.

## 6. CONCLUSÃO

A análise dos dados da pesquisa permitiu elaborar algumas considerações relativas à sexualidade no espaço escolar. Prevaleceu, entre os professores, a concepção de sexualidade como genitalidade, como instinto incontrolável que se inicia apenas na puberdade. A sexualidade genital do adulto cuja finalidade é a reprodução é considerada, por eles, como normal. Todo comportamento sexual que foge desse parâmetro, como a masturbação, as ações que proporcionam prazer e a necessidade fisiológica que pode ser percebida desde a infância, foram consideradas condutas anormais ou desvio mesmo entre os alunos que não apresentam deficiência. Verificou-se que há distinção entre a concepção de sexualidade dos professores – baseada na genitalidade do ato sexual – e as manifestações dos alunos nomeados como deficientes mentais que buscam prazer por meio da descoberta de seu corpo em situações diversas como a masturbação, os jogos eróticos e afetivos - pulsões parciais, características da sexualidade infantil.

Alguns professores não admitiram que o aluno com deficiência fosse dotado de sexualidade e justificaram seu comportamento sexual, na escola, como sendo o resultado da influência da mídia, influência dos alunos sem deficiência que os estimulam ou mesmo falta de limite por parte dos familiares. Apresentaram a idéia de que esses alunos agem como crianças ingênuas e, sendo assim, as manifestações da sexualidade deles é inadequada. Desconsideraram que construir um saber sobre a sexualidade humana é um trabalho dinâmico que faz parte da constituição humana.

Os professores admitem que é difícil lidar com a sexualidade do aluno nomeado como deficiente mental na escola inclusiva. A atitude mais comum, observada nos sujeitos da pesquisa foi ignorar as manifestações da sexualidade ou distrair o aluno com outra atividade ou, ainda, repreendê-lo com veemência. Os professores temem a crítica dos pais que podem acusá-los de incentivar o despertar a sexualidade prematuramente. Outros professores se negaram a falar sobre sexualidade no espaço escolar, pois acreditavam que esse assunto deve ser tratado pelos pais. Admitiram negar aos

alunos, inclusive aos alunos sem deficiência mental, esclarecimento sobre as questões da sexualidade, mesmo sabendo que essa negação é um erro e que pode contribuir para a formação de sintomas neuróticos, inclusive, comprometendo a independência do pensamento, da função intelectual, além de abalar a confiança do aluno nos professores e aguçar sua curiosidade acerca do que é escondido.

Argumentaram que a sexualidade é um assunto difícil de ser tratado no ambiente escolar, por isso, não fizeram intervenções diante de situações em que a sexualidade dos alunos se fez presente, entre eles os com deficiência. Constatou-se que os professores são acometidos por um mal-estar quando identificam uma manifestação que consideram sexual em um aluno com deficiência mental ou mesmo quando são questionados, pois temem o efeito de suas intervenções.

A presença do aluno com deficiência mental na escola regular traz, para os professores, o temor do abuso sexual destes pelos alunos sem deficiência mental ou, até mesmo a possibilidade de relações homossexuais, já que os alunos com deficiência mental, na concepção desses professores, não têm capacidade de discernimento entre o que é permitido e o que é proibido nas questões ligadas à sexualidade.

Prevalece, entre os professores, a crença de que o aluno com deficiência mental permanece num estado de infantilidade, embora ele seja adolescente ou adulto. Em alguns momentos, ignoraram as manifestações da sexualidade dos referidos alunos. Em outros momentos, várias situações não foram apontadas pelos professores como sendo manifestação da sexualidade, pois foram interpretadas como brincadeira.

Constatou-se que, quando os professores não identificavam as manifestações da sexualidade ou as ignoravam, essas não eram caracterizadas como um impasse no ambiente escolar. Ao contrário, quando os comportamentos dos alunos eram identificados pelos professores como manifestação da sexualidade, suas intervenções diante dos questionamentos deles refletiam algo da sua subjetividade. Pareceu-nos que as questões sexuais dos alunos, deficientes ou não, remetem o adulto à sua

própria sexualidade, ou seja, as manifestações da sexualidade dos alunos evocam a sexualidade do professor, interferindo em seu fazer pedagógico.

Observou-se que a narrativa dos educadores sobre a sexualidade, tanto dos alunos considerados normais quanto dos alunos deficientes, revela a existência de um conflito: identificar os comportamentos sexuais para reprimi-los, visando educar os sujeitos para a vivência do sexual de acordo com as regras sociais. No espaço escolar, inclusive nos materiais didáticos, é legítimo o discurso de uma normalidade sexual: sexualidade genital do adulto visando à reprodução. Então, a busca de prazer por meio da masturbação, por exemplo, escapa a esse conceito e, portanto, é considerada anormal. A perspectiva da sexualidade como fonte de prazer que não depende apenas do funcionamento correto dos genitais, mas que é constitutiva do sujeito e de sua identidade é negligenciada no cotidiano da escola, especificamente quando se refere ao aluno nomeado como deficiente mental.

Apesar da tendência à inclusão das pessoas com deficiência mental na escola regular, alguns professores denotam uma predisposição para o conservadorismo ou para a inibição, o que impede a adoção de condutas mais flexíveis em relação à expectativa das relações afetivas dessas pessoas. A concepção dos educadores vai ao encontro do imaginário social que constrói a sexualidade da pessoa com deficiência mental a partir de um conjunto de representações que remetem à anormalidade.

Os professores ressentem-se da falta de normas claras sobre quais expressões da vivência da sexualidade devem ser permitidas dentro do espaço escolar, fazendo com que a educação sexual, quando existe, seja fruto das disposições e iniciativas pessoais. Poucos professores apresentam uma atitude aparentemente mais liberal ao abordarem a sexualidade no espaço escolar. Ao se tratar da expectativa sobre a vivência do sexual para esses sujeitos, percebe-se que a masturbação é a única expressão tolerável, desde que não seja pública. A maioria dos professores admite a necessidade de mudança de atitude no sentido de facilitar a vivência da sexualidade



dessas pessoas, mas ainda prevalece o pensamento de que o deficiente mental tem a sexualidade aflorada, sem qualquer capacidade de controle pessoal e que, por isso, se transforma em uma ameaça para a sociedade.

Este estudo demonstrou que o aluno nomeado como deficiente mental, como qualquer outro aluno, vivência sua sexualidade. Pareceu-nos que o que causa mal-estar no educador não é a vivência da sexualidade em si, mas o fato de o aluno com deficiência não ser capaz de adiar seu desejo e manifestá-lo em público. Por sua vez, as estratégias que intentam (des)sexualizar ou reprimir a sexualidade desses alunos não são eficientes no espaço escolar.

*De tudo fica um pouco...  
dessa oportunidade de aprendizado  
ficou, para mim, a certeza  
de que não posso parar.  
É preciso ir "tocando em frente",  
porque se "hoje me sinto mais forte,  
mais feliz, quem sabe", é porque  
"levo a certeza de que muito pouco eu sei,  
ou nada sei" .*

## REFERENCIAS

ALMEIDA, J. *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*. Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALTMANN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 2, n. 9, p. 575-585, jul./dez. 2001.

AQUINO, J. G. (org.). *Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da Relação entre Sociedade e as Pessoas com Deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Brasília, ano 11, n. 21, p.160-173, 2001.

ARRUDA, S.; CAVASIN, S. (Org.). *Sexualidade na Adolescência: educação e mídia*. São Paulo: ECOS, 1991.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B. *Deficiência Mental, Família e Sexualidade*. São Paulo: Memnon, 1993.

ATUCHA, L. M. A. *Pedagogía de La Sexualidad Humana: una aproximación ideológica y metodológica*. 2 ed. Buenos Aires: Galerna, 1995.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BOLETIM INFORMATIVO DST/AIDS. Diretoria de epidemiologia e vigilância Sanitária; Diretoria executiva de epidemiologia, programa estadual DST/Aids. Secretaria de Saúde – MG. Jan/Abr. 2000. Ano II, no 1.

BRASIL. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CID-IX Revisão da Classificação Internacional de Doenças. Porto Alegre: Sagra, 1976.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394/96, de 23 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196/96 sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Bioética. Brasília: MS 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. v. 8. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação, Necessidades Educacionais Especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CANGUILHEM, G. *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DINIS, N. F. Educação, Cidadania e as Minorias Sexuais e de Gênero. In: SCHMIDT, M. A.; STOLTZ, T. (Org.). *Educação, Cidadania e Inclusão Social*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2006.

FARIA FILHO, L. Os Projetos de Brasis e a Questão da Instrução no Nascimento do Império. In: VAGO, T. M. et.al (org.). *Intelectuais e Escola Pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FERNANDES, J. F. de F. O Educador e as Nomeações Psicopatológicas do Mal-Estar Contemporâneo. In: BRITO, V. L. F. A. de. *Professores: identidade, profissionalização e formação*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

FERNANDES, J. F. F. *Inclusão, Educação e invensão Social*. In: Práticas Pedagógicas, Linguagens e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em sua múltiplas dimensões/Helena Amaral da Fontoura e Marco Silva (orgs.). Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.

FLICK, U. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

\_\_\_\_\_. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- \_\_\_\_\_. *O Nascimento da Clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003
- FREUD, S. (1908). *Moral Sexual 'Civilizada' e Doença Nervosa Moderna*. Rio de Janeiro: Imago, 1969 v.
- \_\_\_\_\_. (1929). *O Mal-Estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XXI
- \_\_\_\_\_. (1908). Sobre as Teorias Sexuais das Crianças. Trad. J. Salomão. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- \_\_\_\_\_. (1905). Três Ensaios Sobre Sexualidade. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1999.
- GHERPELLI, M. H. B. V. *Diferente, mas não Desigual: a sexualidade no deficiente mental*. São Paulo: Editora Gente, 1995.
- GIAMI, A. *O Anjo e a Fera: sexualidade, deficiência mental, instituição*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GLAT, R. A Sexualidade da Pessoa com Deficiência Mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 1, p.65-74, 1992.
- GLAT, R.; FREITAS, R. C. de. *Sexualidade e Deficiência Mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2002.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: *Ensaios Pedagógicos: Construindo escolas inclusivas*. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BLANCO, R. A Atenção à Diversidade na Sala de Aula e as Adaptações do Currículo. In: COOL, César, MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. (org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*, v.3. 2ª edição. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed 1999 (p.290-308).
- GUIMARÃES, I. *Educação Sexual na Escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- HYPOLITO, A. L. M. *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Conferência proferida no I seminário Internacional de Educação de Campinas. In: *Leituras SME: Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC*. Julho de 2001.

LAVILLE, C. *A Construção do Saber: manual de metodologia de pesquisa em ciência humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médica Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIPP, M. *Sexo para Deficientes Mentais: sexo e excepcional dependente e não dependente*. São Paulo: Cortez, 1981.

LOPES, J. de S. M. *Cultura Acústica e Letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*. São Paulo: EDUC, 2004.

LOURO, G. *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MADER, G. Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MONTOAN, M.T.E. *A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo, Memnon, 1997.

MAIA, A. C. B. *Sexualidade e Deficiências*. São Paulo: UNESP, 2006.

MARCHESI, A.; ECHEITA, G., MARTÍN, E. A Avaliação da Integração. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. v. 3. Trad. M. A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 (p. 336-357).

MAZZOTTA, M. J. da S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M. C, de S. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MENDES, E.G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. In: Revista Brasileira de Educação, v.11n. 33 set/dez, 2006.

MONTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/Educação (de qualidade) para todos. *Revista Integração – MEC*, Brasília, n. 20, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação e inclusão In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

MONTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

NÓVOA, A. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. A. *Desvendando a Sexualidade*. Campinas: Papyrus, 1987.

NUNES, C.; SILVA, E. *A Educação Sexual da Criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. CID 10, tradução do Centro Colaborador da OMS para classificação de doenças em português. 9. ed. Rev. São Paulo: EDUSP, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: Unesco, 1994.

PERES, C. A. et al. *Fala Educadora! Educador!*. São Paulo: Laboratório Organon, 2000.

PIMENTA, S.G. *Formação de professores: Identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SANT'ANNA, D. B. As Infinitas Descobertas do Corpo. *Cadernos Pagú*, Campinas, n. 14, p. 235-249, 2005.

SANTIAGO, A. L. *A Inibição Intelectual na Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SAYÃO, Y. *Orientação Sexual na Escola: os territórios possíveis e necessários*. In: AQUINO, J. G.(org.). *Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural: proposta político-pedagógica*. Belo Horizonte: SMED, 1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução SMED/004/1996*. Belo Horizonte: SMED, 1996.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) na pesquisa de campo intitulada "Concepções dos educadores sobre a sexualidade do aluno com deficiência mental na escola inclusiva" desenvolvida pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes a quem poderei consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (31) 8715 8097 e do e-mail *profjuliofernandes@hotmail.com*.

Afirmo que aceitei participar como voluntário(a), sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para a execução da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar as concepções dos educadores sobre a sexualidade do aluno com deficiência mental, considerando a proposta inclusiva. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionário estruturado e entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização, cujo conteúdo será analisado. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e seu orientador. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o pesquisador responsável ou ainda o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte, através do telefone (31) 3377 7768 ou do e-mail *coep@pbh.gov.br*.

A pesquisadora me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE B – ENTREVISTA LIVRE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: Concepção dos educadores sobre a sexualidade do aluno nomeado como deficiente mental na escola inclusiva.

Mestranda: Rita de Cássia Costa Teixeira

Orientador: Prof. Dr. Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes

### Entrevista livre

Dados de identificação:

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_ Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação em escola com proposta inclusiva: \_\_\_\_\_

### Pergunta gerativa:

#### 1ª abordagem

*Conta pra mim a sua história como professora em uma escola inclusiva. Você pode começar narrando uma experiência que considera muito significativa e desafiadora. Depois, você pode falar sobre o aluno incluído na classe regular e seu relacionamento com os adultos da escola e com as outras crianças.*

#### 2ª abordagem

*Conta pra mim um pouco da sua história como professor(a) em uma escola inclusiva, principalmente no que se refere à vivência da sexualidade dos alunos nomeados como deficientes mentais no ambiente escolar.*

## APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: Concepção dos educadores sobre a sexualidade do aluno nomeado como deficiente mental na escola inclusiva.

Mestranda: Rita de Cássia Costa Teixeira

Orientador: Prof. Dr. Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes

### Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Dados de identificação:

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_ Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação em escola com proposta inclusiva: \_\_\_\_\_

1. Como você define a sexualidade humana?
2. Em se tratando da sexualidade humana, que comportamentos você classifica como sendo normais? E como anormais?
3. Quais discursos sobre a sexualidade humana você identifica no espaço escolar por parte dos educadores?
4. E qual é o discurso dos alunos sobre sexualidade?
5. Qual é o seu discurso sobre sexualidade no espaço escolar?
6. Fora do espaço escolar, seu discurso sobre sexualidade é diferente?
7. Você faz distinção entre a sexualidade do aluno com deficiência mental e a sexualidade do aluno sem deficiência?
8. A sexualidade do deficiente mental incomoda você?
9. Como você define deficiência mental?
10. Que linguagens você identifica na produção de saber sobre a sexualidade humana?

11. Que linguagens são utilizadas no espaço escolar ao abordar a sexualidade humana?

## **ANEXO - DOCUMENTO DO COMITÊ DE ETICA**