



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESPECIAL

**A sexualidade como aspecto inclusivo: uma
proposta de intervenção para pais e professores
de jovens com deficiência mental**

Paloma Pegolo de Albuquerque

São Carlos

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**A sexualidade como aspecto inclusivo: uma
proposta de intervenção para pais e professores
de jovens com deficiência mental¹**

Paloma Pegolo de Albuquerque

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação Especial de Universidade
Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para
a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.**

Orientador(a): Maria Amélia Almeida

São Carlos

2007

¹ Projeto realizado com o apoio da FAPESP

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

A345sa

Albuquerque, Paloma Pegolo de.

A sexualidade como aspecto inclusivo : uma proposta de intervenção para pais e professores de jovens com deficiência mental / Paloma Pegolo de Albuquerque. -- São Carlos : UFSCar, 2007.

168 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

1. Orientação sexual. 2. Sexualidade. 3. Deficiência mental. 4. Capacitação de professores. 5. Programa de capacitação familiar. I. Título.

CDD: 372.372 (20^a)



Banca Examinadora da Dissertação de **Paloma Pegolo de Albuquerque**

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari
(UFSCar)

Ass. Alleani

Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia
(UNESP - Bauru)

Ass. Márcia Bortolozzi Maia

Profa. Dra. Maria Amélia Almeida
Orientadora
(UFSCar)

Ass. maalmeida

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela minha vida e por tantas oportunidades de realização;

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio concedido;

Ao Jamil, companheiro amoroso de todas as horas e incentivador constante do meu desenvolvimento pessoal e intelectual;

A FAPESP, pelo apoio financeiro imprescindível para a realização do trabalho;

Aos professores, funcionários e colegas do PPGEEs, pelos ensinamentos e conselhos ofertados;

Aos professores, psicólogas, funcionários, pais e alunos da instituição de ensino especial na qual foi realizada a pesquisa, por permitirem a mim a vivência de tantas descobertas e aprendizados;

A professora Maria Amélia Almeida, pela orientação importante;

As professoras Ana Cláudia Bortolozzi Maia e Fátima Elisabeth Denari, por tantas contribuições valiosas ao trabalho e pelo total incentivo dedicado a mim.

RESUMO

A questão da sexualidade na deficiência mental ainda gera equívocos e preconceitos. Pais e professores, por exemplo, frequentemente encontram dificuldades diante dessa temática, privando as pessoas com deficiência mental de terem acesso efetivo à orientação sexual e, assim, alcançarem maior autonomia e realização pessoal. Esse trabalho teve como objetivo principal investigar o que pensam pais e professores de jovens com deficiência mental sobre a sexualidade da pessoa com deficiência mental, visando elaborar e implementar uma proposta de intervenção. Em primeiro lugar, foram feitas entrevistas com 17 pais e com 23 professores de uma escola especial para coletar informações necessárias à intervenção posterior. Buscou-se, por meio de um roteiro de entrevista semi-estruturada elaborado pela pesquisadora, conhecer mais acerca das visões e opiniões dos participantes sobre questões ligadas à sexualidade em geral, à sexualidade na deficiência mental e aos comportamentos de educação/orientação sexual para com seus filhos/alunos, bem como as principais necessidades e dúvidas existentes. Foi, então, oferecido um curso chamado “Sexualidade e deficiência mental” para dois grupos de participantes: um para os pais e outro para os professores. O curso foi realizado por meio de encontros semanais, resultando em oito encontros com cada grupo (dois meses ao todo). Tais encontros tiveram uma parte teórica e momentos para se trabalhar as dificuldades e necessidades relatadas pelos participantes, por meio de discussões, dinâmicas, atividades de role-playing, atividades de resolução de problemas, filmes e outras. Após a intervenção, foram feitas novas entrevistas com os pais e com os professores para verificar os efeitos da mesma. A análise qualitativa dos resultados foi feita com base nos dados obtidos nas entrevistas pré e pós-intervenção e nos resultados dos questionários de avaliação sobre o curso, respondidos pelos participantes, que foram agrupados em categorias; além disso, todas as atividades práticas realizadas no curso, como os Instrumentos para registro de comportamentos sexuais dos filhos/alunos e a Atividade em classe para os professores, foram descritas e analisadas. Foram percebidos alguns indícios de mudanças de opinião dos participantes, como uma ampliação das reflexões sobre o tema sexualidade – deficiência mental, e uma percepção da importância da sexualidade na vida das pessoas com deficiência mental, bem como uma atenção e respeito maior por seus interesses e necessidades afetivos - sexuais. Foram notadas também algumas mudanças de atitudes, como uma predisposição a agir de forma adequada quando envolvido em situações relacionadas à

sexualidade a partir de um maior questionamento do seu papel frente a esse processo; e também um aumento da segurança e preparo para lidar com o tema. Além do mais, foram percebidas algumas mudanças de comportamento referentes à orientação sexual, como um aumento do diálogo sobre sexualidade. Apesar disto, frente às carências e dificuldades apresentadas pelas populações de pais e professores de pessoas com deficiência mental são recomendados ainda novos estudos na área.

Palavras-chave: Sexualidade, Deficiência mental, Curso de orientação sexual

ABSTRACT

The matter of sexuality in mental retardation still generates mistakes and prejudices. Parents and teachers, for example, often find difficulties over this subject, depriving people with mental retardation of having effective access to sexual orientation and, therefore, of reaching more autonomy and personal fulfillment. This work had as main objective to investigate what parents and teachers think about the sexuality of their sons and daughters as well as students with mental retardation, aiming to draw and introduce an intervention proposal. First of all, 17 parents and 23 teachers from one special school were interviewed with regards to picking necessary information to subsequent intervention. It was aimed, by means of a semi-structured interview script made by the researcher, to know more about the participants viewpoints and opinions about issues related to sexuality in general, to sexuality in mental retardation and to sexual education/orientation behavior towards their children/students, as well as their main needs and doubts. Then, a course named "Sexuality and mental retardation" was offered to two groups of participants: one for parents and other for teachers. The course was carried out on weekly meetings, summing up eight meetings with each group (two months on the whole). Such meetings had a theoretical part and moments to discuss the difficulties and needs related by participants, with discussions, dynamics, role-playing and problem-solving activities, movies and others. After the intervention, new interviews with the parents and teachers were made to check the effects of it. The qualitative analysis of the results was made based on information got in pre- and post-intervention and on the assessment of the questionnaire results about the course answered by the participants, that were grouped in categories; besides, all practical activities taken in the course were described and analyzed, like the Instrument for registration of sexual behaviors of children/students and the Activity in class for teachers. Some signs of changes in the participants' opinion were noticed, like an enlargement of reflections about the sexuality - mental retardation subject, and a perception of the importance of sexuality in the lives of people with mental retardation, as well as a greater attention and respect for their emotional-sexual interest and needs. Some attitude changes were also noticed, like a predisposition to act the right way when facing sexuality-related situations by means of a greater questioning of their role in this process; as well as an increase in confidence and preparation to deal with the subject. Besides, we noticed some behavior changes regarding sexual orientation, like an increase in dialogue about sexuality. Nevertheless, given the

needs and difficulties presented by the populations of parents and teachers of people with mental retardation, new studies in the area are still recommended.

Key-words: Sexuality, Mental retardation, Sexual orientation course

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Pais/responsáveis que participaram da pesquisa.....	38
Tabela 2. Professores que participaram da pesquisa.....	39
Tabela 3. Temas e objetivos das questões do roteiro.....	42
Tabela 4. Descrição dos encontros do Curso Sexualidade e Deficiência mental.....	47
Tabela 5. Resultados dos encontros no curso com os pais/responsáveis.....	85
Tabela 6. Resultados dos encontros no curso com os professores.....	87

SUMÁRIO

Apresentação.....	11
1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Deficiência mental.....	12
1.2 Deficiência mental e sexualidade.....	14
2 OBJETIVOS.....	36
3 MÉTODO.....	37
3.1 Participantes.....	37
3.2 Local.....	40
3.3 Materiais e equipamentos.....	40
3.3.1 Roteiros de entrevistas semi-estruturadas para os pais e para os professores.....	40
3.3.2 Termos de consentimento livre e esclarecido.....	43
3.3.3 Materiais gerais: a) utilizados na entrevista; b) utilizados no curso.....	43
3.3.4 Instrumento para registro de comportamentos sexuais dos filhos/alunos: diário do grupo “Sexualidade e deficiência mental”.....	43
3.3.5 Resumos dos encontros do curso “Sexualidade e deficiência mental” entregues aos participantes.....	44
3.3.6 Questionário de avaliação final sobre o curso.....	44
3.4 Procedimento.....	44
3.4.1 Entrevistas pré-intervenção.....	44
3.4.2 Intervenção: Cursos “Sexualidade e deficiência mental”.....	46
3.4.3 Entrevistas pós-intervenção.....	48
3.5 Procedimento de análise de dados.....	49
4 RESULTADOS e DISCUSSÃO.....	50
4.1 Entrevistas Pré-intervenção.....	50
4.1.1 Pais e responsáveis dos jovens com deficiência mental.....	50
4.1.2 Professores dos jovens com deficiência mental.....	66
4.2 Cursos “Sexualidade e deficiência mental”.....	80
4.3 Atividades realizadas durante o curso e instrumentos utilizados.....	88

4.3.1 Instrumentos para registro de comportamentos sexuais dos filhos/alunos: diário do grupo “Sexualidade e deficiência mental”.....	88
4.3.2 Atividade em classe para os professores: aulas /discussões sobre sexualidade com os alunos.....	91
4.4 Avaliação dos participantes sobre o curso (Entrevistas pós-intervenção e Questionários de avaliação final sobre o curso).....	98
4.4.1 Pais e responsáveis dos jovens com deficiência mental.....	99
4.4.2 Professores dos jovens com deficiência mental.....	100
4.5 Avaliação geral sobre possíveis mudanças de concepções acerca do tema da sexualidade na deficiência mental (Entrevistas pós-intervenção e Questionários de avaliação final sobre o curso).....	104
4.5.1 Pais e responsáveis dos jovens com deficiência mental.....	104
4.5.2 Professores dos jovens com deficiência mental.....	109
5 CONCLUSÃO.....	122
5.1 Considerações Finais.....	125
REFERÊNCIAS.....	127
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	135
ANEXOS.....	136
ANEXO 1 Parecer do Conselho de Ética da UFSCar.....	137
APÊNDICES.....	138
APÊNDICE 1 Roteiros de entrevistas semi-estruturadas para os pais.....	139
APÊNDICE 2 Roteiros de entrevistas semi-estruturadas para os professores.....	141
APÊNDICE 3 Termos de consentimento livre e esclarecido.....	143
APÊNDICE 4 Relato dos encontros do curso “Sexualidade e deficiência mental”.....	147
APÊNDICE 5 Instrumento para registro de comportamentos sexuais dos filhos/alunos: diário do grupo “Sexualidade e deficiência mental”.....	159
APÊNDICE 6 Resumos dos encontros do curso “Sexualidade e deficiência mental” entregues aos participantes.....	160
APÊNDICE 7 Questionário de avaliação final sobre o curso.....	166
APÊNDICE 8 Lista de presença dos pais e responsáveis no curso.....	168

APRESENTAÇÃO

Sempre tive interesse por tudo aquilo que se refere ao ser humano, suas características, suas dificuldades e suas possibilidades. Conforme os anos foram passando interessei-me pela Psicologia, pois ela representava uma oportunidade de estudar os comportamentos e motivações humanas, entender um pouco mais do universo que está escondido dentro de cada um de nós; e também compreender melhor as relações interpessoais que nos definem como seres sociais. Dentre tantas áreas, chamou-me a atenção a sexualidade, aspecto tão complexo e, ao mesmo tempo, tão intrigante e rico.

Num estágio de último ano do curso de Psicologia conheci a Educação Especial, algo que acendeu dentro de mim uma vontade de contribuir para a melhoria das condições de vida daqueles que, muitas vezes, permanecem sem voz perante a sociedade, fragilizados pelos preconceitos vividos e pela falta de oportunidades. Percebi, ainda, que aqueles que convivem diretamente com a população com deficiência, como pais e professores, também precisam de ajuda e apoio nessa jornada.

No contato com jovens com deficiência mental notei que um tema sempre em voga e, ao mesmo tempo, gerador de impasses, era a sexualidade. Motivada a continuar estudando e partir para o Mestrado resolvi unir meu interesse inicial por entender os mistérios humanos de forma científica e a temática da sexualidade, tendo como recorte a população de pais e professores de jovens com deficiência mental. E, assim, mergulhei nessa realidade ainda nova para mim, mas que prometia muitas descobertas; esse trabalho é o fruto desse meu caminhar.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Deficiência mental

A deficiência mental é uma condição bio-psico-social na qual o indivíduo apresenta um rendimento intelectual abaixo da média e um déficit em habilidades sociais importantes para uma inserção considerada satisfatória em seu ambiente. É um conceito influenciado pela cultura e pelo momento histórico.

Muitos termos foram e são usados para se referirem a esse fenômeno (idiotia, retardo mental, deficiência mental, etc) e diversas definições já foram consideradas, pois como explicita Amaral (1994), a concepção de deficiência mental variou muito ao longo do tempo. De acordo com Mendes (1990, p. 86): “A caracterização do fenômeno da deficiência mental como um desvio ou rebaixamento intelectual prevaleceu nas definições científicas do século XX”; tanto é que havia necessidade de operacionalizar o conceito de inteligência visando mensurá-la e criar critérios objetivos de identificação da deficiência mental.

Já recentemente, o conceito de comportamento adaptativo tem tomado importante papel na definição e classificação de pessoas com deficiência mental (Hardman et al, 2005). De acordo com Luckasson et al (2002, p.1) a Associação Americana de Retardo Mental define a deficiência mental como uma deficiência caracterizada por limitações significativas em funcionamento intelectual e em comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas; tal deficiência deve iniciar-se antes dos 18 anos para ser considerada válida. Para Almeida (2004) esta definição é completa, pois considera dimensões intelectuais, adaptativas, participação, interações, papéis sociais, saúde, contexto ambiental e idade de início.

A deficiência mental inclui uma grande quantidade de níveis e capacidades de aprendizagem. Segundo Hardman et al (2005) muitos sistemas de classificação têm sido desenvolvidos para ajudar a entender a diversidade de pessoas com deficiência mental. Os principais são: baseados na severidade da condição; de acordo com as expectativas educacionais; e baseados no suporte necessário. O sistema baseado na severidade da condição considera a extensão com que a capacidade intelectual e as habilidades adaptativas diferem do que é considerado normal; podendo ser descrito pelos termos leve, moderado, severo e profundo. Estas

condições são determinadas por testes de inteligência e percebidas por limitações em habilidades adaptativas.

Sobre o sistema baseado nas expectativas educacionais que leva em consideração a expectativa em relação ao que as pessoas com deficiência mental alcançarão em sala de aula, subdivide-se em educável (QI entre 55 e 70), para aquelas pessoas que têm ajustamento social e independência com suporte da comunidade, podendo até trabalhar; e treinável (QI entre 40 e 55), para aqueles que podem aprender habilidades de autocuidado, mas precisam de bastante apoio. Já o sistema baseado no suporte considera o tipo e extensão do suporte que o indivíduo com deficiência mental necessita em casa e na comunidade. São quatro tipos: intermitente (pode ter alta ou baixa intensidade e pode ser transitório); limitado (o tempo requerido pode ser limitado, mas não intermitente); extensivo (o envolvimento é regular); e difundido (o suporte precisa ser constante e de alta intensidade) - (Hardman et al, 2005).

Por mais variadas que sejam as definições de inteligência, elas têm, em geral, um ponto comum, uma vez que todas falam em o indivíduo se adaptar ou agir de modo satisfatório frente a situações novas, para que, assim, possa lidar com o meio ambiente. Omote (1999) discute que as incapacidades dos indivíduos “referem-se a alterações estruturais ou funcionais, presentes no organismo, que limitam expressivamente a utilização do corpo como instrumento de ação sobre o meio ou de interação com ele” (p. 5). É importante reforçar que há muito tempo, Telford e Sawrey (1978) já consideravam que as deficiências são relativas à cultura, pois uma pessoa pode satisfazer os critérios de retardamento num dado período ou numa dada cultura, e não num outro momento ou lugar. E como a deficiência é também uma condição criada socialmente, são as reações das pessoas que podem definir alguém como deficiente. Por isso, é necessário deslocar o foco de atenção do indivíduo deficiente para o meio social, para as condições sociais associadas aos indivíduos deficientes e para as relações entre estes e o grupo social (Omote, 1980). As condições orgânicas da deficiência só adquirem o sentido de desvantagem na medida em que os atributos prejudicados sejam considerados importantes para a adequação deles no meio social em que vivem.

Este entendimento também é citado por Amaral (1994) com a definição de deficiência (impairment) como uma perda ou anormalidade de estrutura ou função; incapacidade (disability) como a restrição de atividades em decorrência de uma deficiência; e desvantagem (handicap) referindo-se à condição social de prejuízo resultante da deficiência e/ou incapacidade.

Para Telford e Sawrey (1978, p. 55): “A inferioridade da pessoa resulta dos efeitos combinados das limitações impostas pela própria incapacidade, as limitações impostas pela sociedade e pelas limitações que a pessoa se impõe a si mesma”. E isto ocorre porque o significado atribuído a uma diferença pode ser mais importante do que o fato de haver uma diferença.

Sob este ponto de vista, pode-se pensar a deficiência como uma faceta dentre todas as possibilidades do indivíduo. Isto garante o reconhecimento da individualidade das pessoas com deficiência mental e da legitimação de suas características independentemente da condição de deficiência. E aqui pode-se incluir também a questão da sexualidade.

1.2 Deficiência mental e sexualidade

A sexualidade refere-se a um conjunto de comportamentos complexos que envolvem a busca da satisfação pessoal. Segundo Werebe (1998), o comportamento sexual humano comporta dimensões biológicas, psicossociais e culturais e, conforme Nunes (1987) e Amaral (1994), também políticas e morais. É ainda um aspecto essencial para o desenvolvimento do ser humano como um todo, importante inclusive na construção da identidade, pois, para Bastos e Deslandes (2005), esse processo está vinculado ao desenvolvimento integral do indivíduo.

A sexualidade vai além dos aspectos biológicos e genitais e não se resume simplesmente ao ato sexual. De acordo com Denari (2002) refere-se a formas de sentir, pensar e agir, que são aspectos imprescindíveis ao entendimento do ser humano em todas as suas dimensões. Pode-se entender, portanto, sexualidade como amor, afetividade, busca de prazer e também genitalidade, como afirmam Dias et al (1995) e Maia e Aranha (2005). Deve-se situá-la sempre no contexto do relacionamento, prazer e responsabilidade (Glat e Freitas, 2002).

Em vários âmbitos da sociedade há dificuldade para falar e lidar com a questão da sexualidade, apesar dos avanços existentes com o passar do tempo. Segundo Chauí (1985) o sexo é encarado por diferentes sociedades como algo complicado e perigoso. Assim, há diferentes formas de se lidar com o tema: através da educação sexual, por meio do silêncio e da não orientação, ou da repressão. Chauí (1985) afirma também que “A repressão sexual pode ser

considerada como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras, estabelecidos histórica e culturalmente, para controlar o exercício da sexualidade” (p. 9).

No mesmo sentido, Foucault (1988) também aponta que formas alternativas de repressão foram utilizadas ao longo dos tempos para estabelecer controle e poder sobre a vida sexual das pessoas. Isso ocorreu de várias maneiras, utilizando-se a moral, a religião e a ciência, que, inclusive, contribuiu para esse processo com seus discursos, saberes e análise, com o intuito de “assegurar o vigor físico e a pureza moral do corpo social, prometia eliminar os portadores de taras, os degenerados e as populações abastardadas” (p. 54). Com isso, eram produzidas “verdades” sobre a forma ideal de vivenciar-se a sexualidade.

Foucault (1988, p. 28) fala ainda que existia uma “necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição”, sendo necessários, então, mecanismos sutis de controle social da intimidade das pessoas, tornando-a uma questão econômico-política e, portanto, passível de interesse e regulação pelo Estado. O objetivo destes mecanismos era reprimir as energias gastas de forma julgada inútil, a intensidade dos prazeres e das condutas consideradas irregulares. Além disso, este autor acrescenta que se definiu de maneira estrita onde e quando era possível falar sobre sexo e ele dá como exemplo o estabelecimento de muita discricção entre alguns grupos de pessoas, como pais e filhos, e educadores e alunos.

Se a questão sexual geralmente é controvertida e delicada de ser abordada na sociedade, o que se esperar quando se trata da sexualidade das pessoas com deficiência mental? Segundo Plunkett et al (2002) a população geral tem atitudes variadas sobre o assunto sexualidade humana, mas quando se fala de indivíduos com deficiência mental, os preconceitos e problemas costumam ser intensificados.

Vários fatores podem contribuir para a dificuldade em aceitar a sexualidade das pessoas com deficiência mental, como, por exemplo, a propagação de mitos ou idéias distorcidas a respeito do assunto. Segundo Giami (2004), França Ribeiro (2001, 2006); Maia e Camossa (2003), Martins et al (2002), Pueschel e Scola (1988), Tepper (2001), Anderson e Kitchin (2000), Ballan (2001), e Giulio (2003) existem muitos mitos, como o de que os deficientes seriam assexuados, hipersexuados, eternas crianças, anjos ou feras.

De acordo com os estudos de Giami (2004) a percepção de muitas famílias e profissionais sobre a sexualidade de seus filhos/alunos se alterna: por um lado, eles são

considerados sexualmente infantis e assexuados, e por outro, sexualmente agressivos e sem controle. O estereótipo do deficiente como sexualmente agressivo ou assexuado, é uma extensão da visão popular do deficiente como um ser “demoníaco” ou “eterna criança”. O autor ainda coloca que tanto em pais como em educadores, apesar das diferentes crenças, há um fundamento único que é a negação da sexualidade.

É comum deparar-se com a noção equivocada de que o desenvolvimento sexual de jovens com deficiência mental é intrinsecamente patológico ou problemático. De acordo com Glat e Freitas (2002) considera-se a pessoa com deficiência mental, deficiente também nas áreas afetiva e sexual, esquecendo-se do desenvolvimento emocional e subestimando-se suas outras características e potencialidades. Para Glat (2005), de modo geral, indivíduos com deficiências são tratados como incapazes, esteticamente repulsivos, perturbados. São ensinados e reforçados durante sua vida a representar o papel social de “deficiente”, o que resulta em um nível baixo de autonomia e adaptação social.

Maia (2006) afirma que a todos aqueles que fogem dos padrões de normalidade são atribuídos mitos, crenças e concepções relacionadas à proibição do prazer sexual, esquecendo-se da capacidade de amar e do desejo, atributos de qualquer ser humano. A autora também aponta que as pessoas com deficiência enfrentam muitas atitudes sociais como discriminação, preconceito, falta de orientação sexual adequada, descrédito nas suas capacidades em relação à expressão da sexualidade, que irão refletir na complicação da sexualidade vivenciada por elas. Ainda sobre esse assunto, Abramson et al (1988) afirma que embora pesquisadores sugiram que pessoas com deficiência mental leve são expressivas sexualmente e capazes de discricção sexual, elas são freqüentemente percebidas como sexualmente incompetentes. Desta forma, não importa realmente a competência sexual, estas pessoas são freqüentemente estigmatizadas sexualmente, o que tem a ver com a visão geral da deficiência como uma condição defeituosa.

O funcionamento intelectual subnormal não significa que as pessoas com deficiência mental não são capazes de ter uma conduta sexual compatível com exigências sociais; elas podem, sim, aprender a exprimir seu desejo de forma socialmente aceita desde que sejam orientadas dentro de seu nível cognitivo, de forma que possam assimilar os conhecimentos (Glat e Freitas, 2002; Gherpelli, 1995; Facion, 1990; Ferreira, 2001; Maia e Camossa, 2003).

Autores, como Ballan (2001) e Tepper (2001), apontam que não há diferença significativa entre os desejos, as necessidades e os interesses sexuais de pessoas com deficiência mental e as sem deficiência. Como qualquer pessoa, elas experimentam sentimentos de amor e afeição, buscam gratificação sexual e têm esperanças de ter relacionamentos amorosos (Anderson e Kitchin, 2000; Giulio, 2003; Maia, 2006).

Confirmando esse ponto, Glat (2005), Bastos e Deslandes (2005) e Maia (2006) afirmam que o desenvolvimento da sexualidade se dá igualmente nos jovens com e sem deficiência mental. Eles sofrem dos mesmos problemas emocionais e afetivos que os outros jovens, especialmente com relação à sua auto-imagem e imagem corporal; mas que estes podem ser exacerbados devido à insegurança causada por suas situações de vida. Ainda segundo Glat (2005), não há evidências científicas para supor que adolescentes com deficiência, ainda os com deficiência mental severa, não possuam sexualidade ou que o desenvolvimento sexual (a não ser em alguns casos graves) seja qualitativamente diferente dos demais.

Os maiores problemas que podem acontecer não estão na sexualidade em si, mas na forma como a pessoa com deficiência mental aprende a lidar com a sexualidade e a expressá-la no mundo. De acordo com Facion apud Ferreira (2001) os problemas advêm dos déficits perceptivos, discriminativos, cognitivos e de autoconhecimento, que dificultam a ação do indivíduo no meio social.

Muitas vezes, portanto, alguns comportamentos sexuais de pessoas com deficiência mental são considerados inadequados e/ou problemáticos. Segundo Hingsburger e Tough apud Giulio (2003) expressões inadequadas da sexualidade não são um reflexo da falta de capacidade das pessoas com deficiência mental para se responsabilizar pelo comportamento, mas sim um resultado da convivência em ambientes onde expressões apropriadas da sexualidade são impossíveis. Isto está de acordo com Abramson et al (1988) que afirmam que muitos pesquisadores indicaram que o comportamento sexual de pessoas com deficiência mental é aprendido, moldado e reforçado por fatores sociais.

Além disso, sabe-se que muitos comportamentos vistos como desviantes em pessoas com deficiência mental são considerados apropriados para o público geral (Ballan, 2001; Bastos e Deslandes, 2005; Giulio, 2003). Como já foi dito por Glat (2005), devido ao estigma ou rótulo de anormal, muitas atitudes e comportamentos destes indivíduos, assim como seus

sentimentos e desejos, serão sempre interpretados a partir do referencial da “anormalidade” e, portanto, estigmatizados.

O que muitas vezes falta, então, aos jovens com deficiência mental é um processo efetivo de educação/orientação sexual; e se eles não recebem essas orientações adequadas acabam tendo poucas oportunidades para aprendê-las de fontes usuais, pois as pessoas com deficiência geralmente não têm as mesmas chances para descobrir sobre sexualidade com seus pares, falar livremente com amigos sobre sexo e acabam não podendo aprender sobre um aspecto vital do desenvolvimento (Behi e Behi, 1987).

Para Maia (2006, p. 60): “A sociedade pode confundir e interpretar mal o comportamento da pessoa deficiente quando, na verdade, não se trata de um comportamento patológico (...) mas de um déficit educacional”. Isto porque, para essa autora, o desenvolvimento psicosssexual depende de oportunidades sociais que podem facilitar ou não o aprendizado; dependem, então, das oportunidades educacionais.

Quando se fala em educação e em orientação sexual é importante diferenciar os termos. A educação sexual é o processo pelo qual uma pessoa aprende sobre sexualidade ao longo da vida; já a orientação sexual refere-se a um trabalho específico e pontual desenvolvido para tratar do tema da sexualidade (França Ribeiro, 2000). Segundo Werebe (1998, p. 139): “A educação sexual compreende todas as ações, deliberadas ou não, que se exercem sobre um indivíduo, desde seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre as atitudes, comportamentos, opiniões, valores ligados à sexualidade”. E Maia complementa (2001, p. 46): “Além da educação sexual familiar e escolar há também, obviamente, uma educação sexual que acontece esporadicamente (...) em palestras, cursos”, a que se denomina como orientação sexual para diferenciá-la do processo global que é a educação sexual.

Assim como para qualquer pessoa, as informações e o debate sobre sexualidade são importantes para crianças e adolescentes com deficiência mental (Committee on children with disabilities, 1996). Para Behi e Behi (1987) a orientação sexual deveria estar disponível nas escolas especiais, pois como aponta Maia (2004) deveria ser um direito assegurado a todas as pessoas. Já Anderson e Kitchin (2000) complementam que não há dúvidas de que pessoas com deficiência necessitam de acesso a serviços que provém conselho e cuidados de saúde relativos a questões sexuais.

De acordo com Giulio (2003) há diversos indicadores da necessidade de prover orientação sexual de alta qualidade para jovens com deficiência, pois informações sobre sexualidade são imprescindíveis para evitar problemas na saúde sexual. Além disso, pesquisadores têm indicado que a orientação sexual aumenta grandemente o conhecimento contraceptivo, reprodutivo e higiênico; melhora habilidades sociais e reduz comportamentos sexuais considerados inapropriados.

Um outro argumento para prover orientação sexual para pessoas com deficiência mental é que quanto mais estas pessoas são incluídas na sociedade, mais elas requerirão acesso à orientação sexual para ajudá-las a entender as normas sexuais. Para Bastos e Deslandes (2005) um grande número de pessoas com deficiência mental apresenta um comprometimento cognitivo que não impede a participação na discussão sobre sexualidade, se esta for explícita.

Abramson et al (1988) e Gordon (1997) afirmam que os adolescentes e adultos com deficiência mental moderada raramente recebem orientação sexual, pois há medo de que isso “estimule” sua sexualidade. Segundo Ballan (2001) não há dados empíricos para apoiar a crença de que a orientação sexual resultará em experimentação entre pessoas com deficiência mental ou motivar adolescentes a se engajar em atividades sexuais. E Maia (2006, p. 230) complementa:

Supor que os adolescentes com deficiências devem ser privados de uma orientação sexual sistemática para não despertar neles o interesse pelo sexo é uma crença sem fundamento, pois qualquer jovem ou criança hoje recebe constantemente informações sobre sexo, através de colegas, conversas, meios de comunicação, principalmente pela televisão.

Pode haver muitas conseqüências em não prover orientação sexual para jovens com deficiência mental, como dúvidas, medos, comportamentos sexuais socialmente inaceitáveis, gravidez indesejada, exploração/abuso sexual e doenças sexualmente transmissíveis (Ballan, 2001 e Committee on children with disabilities, 1996). Além de que, sem orientação, muitas vezes, esses indivíduos não conseguem avaliar o significado do namoro, casamento, contracepção e aborto.

Como lhes é negado o acesso a uma orientação adequada, assim como experiências de vida, as pessoas com deficiência mental acabam tornando-se incapazes de uma convivência social madura e independente. Vale frisar que muitos dos desvios de personalidade e

comportamentos considerados inapropriados que estas pessoas exibem são resultado da educação, ou falta de educação (Glat, 2005).

De acordo com Tepper (2001) a orientação sexual para adolescentes com deficiência deve promover sua maturação como pessoas sexuais e prover uma oportunidade para desenvolvimento de habilidades sociais. Os alvos a serem trabalhados num programa de orientação sexual para essas pessoas devem ser: conhecimento, atitude e comportamento. Assumpção Júnior e Sprovieri (2005) também sugerem alguns aspectos importantes para serem tratados num programa de orientação sexual, como: consciência de si, mudanças físicas, relacionamentos grupais e responsabilidades sociais como homem e mulher.

Glat (2005) pontua que os programas de orientação sexual para pessoas com deficiência mental devem ter como objetivo geral o desenvolvimento saudável da sexualidade. As informações sexuais para pessoas com deficiência mental têm que ser concretas, não ambíguas e repetidas várias vezes. Ballan (2001) confirma essa informação ao afirmar que crianças com deficiência mental estabelecem comportamentos sexuais apropriados através da aprendizagem repetitiva e modelagem e aprendem mais quando as informações sexuais são reforçadas em casa e na escola. Além disso, as informações sobre sexualidade têm que ser adequadas ao nível de entendimento de cada jovem e das suas necessidades especiais.

Giulio (2003) também concorda ao afirmar que os pais, professores e cuidadores devem equipar-se com o conhecimento necessário e habilidades para prover orientação sexual apropriada para pessoas com deficiência. E ela descreve alguns princípios para a orientação sexual efetiva: acesso, compreensão, efetividade dos métodos, treinamento e suporte administrativo, planejamento, avaliação e desenvolvimento social. Outros aspectos a serem tratados num programa de orientação sexual, segundo esta autora: impacto de uma deficiência específica na função sexual, métodos contraceptivos, prevenção de exploração sexual e abuso, habilidades sociais e treinamento de relacionamento social.

Glat (2005) salienta ainda que o conteúdo dos programas de orientação sexual dos jovens com deficiência mental deve ser semelhante ao que constaria nos programas destinados à população geral, abraçando tanto o aspecto informativo, como a discussão de atitudes, valores e sentimentos. O que pode mudar nos programas de orientação sexual para pessoas com deficiência em relação aos programas comuns, para Maia (2006), são os recursos utilizados que dependerão

das características específicas de cada população. Deve-se, portanto, abrir espaço para reflexões sobre a afetividade como comportamento social e para a própria expressão da afetividade.

Ribeiro e Nepomuceno (1992, p. 169) complementam:

Temas que fazem parte do interesse e curiosidade dos adolescentes normais, como masturbação, namoro, contracepção, doenças venéreas e relações sexuais, também fazem parte do repertório de interesses do deficiente mental, que necessita receber informações corretas e sem preconceitos para que ele também possa entender e viver sua sexualidade.

Outro ponto importante, segundo França Ribeiro (2001), é a necessidade de avaliação do quanto as pessoas com deficiência mental estão preparadas para as conseqüências de uma vida sexual e se foram treinadas para realizar sexo seguro. Deve-se ensiná-las a terem responsabilidades na área sexual e terem um amplo repertório em habilidades sociais. Segundo este autor, a escola e os familiares devem incentivar as amizades, as paqueras e os namoros, pois a adequação desses comportamentos só é aprendida através de sua prática durante o processo de socialização.

Glat (2005) aponta que tanto as escolas regulares, como as instituições e escolas especiais têm que considerar a orientação sexual como prioridade programática. Ainda se faz necessário, segundo ela, o desenvolvimento de estudos e investigações mais amplas referentes ao desenvolvimento de programas de orientação dos jovens e de suas famílias. Denari (1997) complementa ao afirmar que há necessidade de orientação às famílias e à instituição quanto à forma de lidar com a sexualidade do adolescente com deficiência mental; algo também recomendado por Maia (2006, p. 243): “Para que a orientação sexual oferecida aos alunos seja efetiva, é necessário oferecê-la antes aos profissionais e à família e refletir sobre seus objetivos”.

Glat e Freitas (2002) descreveram um programa de orientação sexual realizado com 30 jovens com deficiência mental, constituído de discussões e trabalhos em grupo. Percebeu-se que programas deste feitio só seriam bem sucedidos se todos aqueles que tivessem contato direto com os alunos, inclusive suas família, estivessem envolvidos de alguma forma. Considerou-se importante uma orientação aos técnicos, professores e atendentes da instituição, visando obter uma coerência e uniformidade de atuação em relação aos alunos acerca da sexualidade. Foram então feitas reuniões e palestras com os familiares nas quais se estimulava a capacidade de discernimento e autonomia dos filhos (Glat e Freitas, 2002).

Os pais são muito importantes no processo de educação sexual dos filhos. Para Schiavo (2004) apesar de serem os principais educadores sexuais dos filhos, pois são os primeiros modelos de homem e de mulher com os quais a criança interage, sabe-se que muitos ainda experimentam dificuldades para abordar a temática sexual entre eles mesmos e mais ainda com seus filhos. Muitos advieram de modelos educacionais rígidos e repressores, sentindo-se constrangidos e inseguros para este tipo de diálogo com os jovens.

Werebe (1998) também pontua que a ação educativa da família em relação à sexualidade é a mais importante, pois envolve a formação de opiniões, atitudes e comportamentos do jovem. Esta ação é informal e os pais geralmente não se dão conta de que já estão educando, uma vez que transmitem ensinamentos mais pelo que fazem do que pelo que dizem. Segundo Glat e Freitas (2002, p. 64): “em primeira instância, a educação sexual de um jovem, seja ele portador de uma deficiência ou não, é responsabilidade da família”.

No entanto, as famílias, algumas vezes, não têm preparo para lidar com a questão da sexualidade e encontram dificuldade para orientar todos os filhos, sejam com deficiência mental ou não. Isto foi demonstrado por Dias e Gomes (1999) que entrevistaram pais de adolescentes grávidas sem deficiência e perceberam que a qualidade da informação sobre sexualidade que os pais passavam para as filhas era precária; pois eles acreditavam que as filhas já tinham informações e por isso davam apenas conselhos e estabeleciam proibições. Os pais se preocupavam em informar as filhas para impedir ou postergar o início da atividade sexual delas, e não para orientá-las e capacitá-las para uma vida sexual segura. Os autores discutem que há atualmente substituição de um modelo repressivo de regulação da sexualidade por um outro modelo em que, em contraste à repressão, incentiva-se a falar sobre sexualidade como uma forma de controlá-la.

Sobre os jovens com deficiência mental, Glat e Freitas (2002) afirmam que a sexualidade geralmente é percebida por pais e professores destas pessoas como algo biologizado, genitalizado e destituído de prazer. Juntando-se a essa dificuldade, têm-se as inabilidades de os pais lidarem com a própria sexualidade; e o que é pior, dificuldade de lidar com o fato de ter gerado um filho imperfeito. Somam-se, então, muitas dificuldades e o resultado da relação sexualidade-deficiência mental pode não ser positivo.

De acordo com Gherpelli (1995), há pais que não reconhecem o desenvolvimento dos filhos e se assustam quando percebem seus interesses afetivos e sexuais. Chegam a se

surpreender quando, depois de ignorar a sexualidade dos filhos e não lhes dar orientação, observam manifestações sexuais consideradas por eles inadequadas (Glat e Freitas, 2002). Atribuem isso à deficiência e não à educação sexual omissa ou à falta de educação neste âmbito. Ballan (2001) também aponta que pais de crianças com deficiência tendem a ter dúvidas sobre o manejo apropriado do desenvolvimento da sexualidade dos filhos. Estão confusos, ansiosos e têm atitudes ambivalentes acerca desta questão, pois apesar de considerarem os direitos dos filhos com relação à sexualidade, na realidade não os preparam para isso.

Dias et al (1995) fizeram uma pesquisa com mães de pessoas com deficiência mental para conhecer sua visão sobre a sexualidade dos filhos e os resultados indicaram que elas se sentem despreparadas para conviver com qualquer manifestação da sexualidade de seus filhos, negam a possibilidade deles compreenderem o real significado do namoro e não acreditam na viabilidade do casamento para estas pessoas (pelo fator econômico, pelas tarefas de casa e pelos cuidados com os filhos). Além disso, os relacionamentos dos filhos com seus pares são vistos como ameaçadores, pois, para elas, podem levar ao prejuízo emocional, à gravidez indesejada, e outros aspectos considerados ruins.

Na tentativa de “proteger” os filhos dos “perigos do mundo” muitos pais os escondem em casa e impedem qualquer troca social que eles venham a realizar com a sociedade em geral. Sampaio (1995) realizou uma pesquisa com mães de jovens com deficiência mental com o objetivo de caracterizar a percepção delas sobre a sexualidade dos filhos e percebeu que estas mães tendem a limitar, tanto por insegurança, desconhecimento ou superproteção, as interações dos filhos com outras pessoas; além disso, não promovem situações facilitadoras para que seus filhos possam criar vínculos de amizade. Segundo Assumpção Júnior e Sprovieri (2005), muitas vezes, as famílias mantêm os filhos com deficiência em eterna dependência funcional.

De acordo com Glat et al (1998), o baixo nível de expectativa e a superproteção que as famílias de pessoas com deficiência mental exibem é um dos maiores entraves para o desenvolvimento das potencialidades destes indivíduos. E a falta de discussões esclarecedoras da pessoa com deficiência mental sobre sexualidade com a família e amigos pode se converter em mensagens negativas acerca da própria sexualidade (McCabe, 2001).

A superproteção é uma forma de repressão sexual que causa danos, às vezes irreparáveis, ao desenvolvimento psicológico e social do indivíduo. Muitos pais acreditam que sempre estarão por perto para protegerem os filhos. Segundo Glat (2005) esta suposta onipotência

dos pais (talvez um mecanismo de defesa) é uma ilusão que pode aliviar a tensão temporariamente, mas acaba impedindo o pleno desenvolvimento dos filhos.

Behi e Behi (1987) completam que nestas situações de superproteção, a identidade sexual das pessoas com deficiência mental é freqüentemente negada, facilitando a vida dos pais manterem os filhos numa eterna imaturidade; o que está de acordo com Giami (2004) ao afirmar que os pais dessexualizam os filhos com deficiência, pois “A negação da sexualidade permite aos pais manter presente a imagem do deficiente como uma eterna criança” (p. 77).

E longe de proteger os filhos, esta postura dos pais amplia a exposição e vulnerabilidade dos jovens frente a situações perigosas, já que eles não aprendem a lidar com a sexualidade e com riscos (Glat, 2005). Ainda segundo esta autora, devido à superproteção, muitos adolescentes com deficiência raramente saem sozinhos e quando se encontram com colegas do sexo oposto, geralmente estão sob supervisão. Assim, é mais difícil aprender as regras do “jogo amoroso” ou iniciar qualquer contato físico íntimo.

Medo de gravidezes indesejadas, medo de que os filhos não expressem a sexualidade da forma considerada por eles como apropriada, medo do contágio de doenças sexualmente transmissíveis, medo que sejam vítimas da exploração sexual, ou situações embaraçosas e perigosas são realidades comuns a esses pais. Todos esses medos e preocupações levam à superproteção, privando crianças com deficiência de seus direitos e liberdade e falham em equipá-las com o conhecimento para lidar apropriadamente com experiências sexuais que encontrarão (Ballan, 2001).

Pueschel e Scola (1988) realizaram uma pesquisa com 73 pais de adolescentes com Síndrome de Down, com o objetivo de levantar informações acerca das percepções dos pais em relação à sexualidade de seus filhos. Para isto, utilizaram um questionário que versava sobre a interação social, interesse no sexo oposto, funções sexuais e educação sexual dos jovens. Como resultado principal encontraram que a maioria dos pais não se sentia confortável falando com seus filhos sobre assuntos relacionados à sexualidade e tinha dificuldades com o tema.

Em sua pesquisa com famílias de pessoas com deficiência mental, Glat (2005) relatou que, de modo geral, os pais têm dificuldade para orientar os filhos, mesmo admitindo que seja necessário. Confirmando estudos anteriores desta mesma autora, percebeu-se que a orientação sexual, quando é dada, resume-se a informações fisiológicas, ignorando-se a libido e o prazer.

Muitos pais de pessoas com deficiência mental não percebem as necessidades sexuais dos filhos. Em geral, eles focam nas expressões sexuais inadequadas e medo da exploração sexual, que pessoas mal intencionadas se aproveitem da “ingenuidade” dos seus filhos. Há também o medo de que a inocência dos filhos acabe, o que leva muitos pais a não quererem que eles recebam orientação sexual (Abramson et al, 1988; Glat, 2005).

Alguns pais, de acordo com Assumpção Júnior e Sprovieri (2005) evitam abordar o assunto com medo de aflorar a sexualidade dos filhos. Segundo Giami (2004) os pais de jovens com deficiência mental acreditam que o meio que cerca seus filhos é sempre mais sexualizado que seus próprios filhos; dessa forma, seriam sempre os outros que viriam “provocar” a sexualidade de suas “crianças”.

Entre aqueles que advogam orientação sexual para seus filhos com deficiência, poucos estão preparando-os adequadamente para aspectos sócio - sexuais da vida. Ballan (2001) afirma que os pais necessitam de orientação e suporte de educadores sexuais para obter um entendimento claro da sexualidade de seus filhos. Para ajudar os pais em seu papel como educadores sexuais, profissionais podem desbancar idéias errôneas sobre sexualidade e deficiência, prover informações sobre o desenvolvimento sexual das crianças, e propor estratégias para promover comportamentos apropriados através da orientação sexual.

Luengo et al (2000) desenvolveram uma intervenção por meio de oficinas com jovens com deficiência mental e com suas mães durante oito semanas, nas quais trabalharam temas como adolescência, afetividade, sexualidade, anatomia e fisiologia da reprodução, amizade, amor, paternidade responsável, e auto-estima. Eles perceberam que o nível de auto-estima dos jovens e os conhecimentos adquiridos em reprodução e sexualidade aumentaram, bem como existiu um aumento nos conhecimentos das mães.

Maia (2006) relatou uma pesquisa realizada em 2001 na qual ela investigou os relatos sobre a sexualidade de pais e de jovens com deficiência mental para construir estratégias e depois implementar uma proposta de orientação sexual; foram formados dois grupos de jovens e um de pais, nos quais se discutiu temas a partir do interesse dos participantes. Ela descreveu que os resultados dessa intervenção foram válidos, pois tentou-se tornar os pais mais conscientes e preparados para lidar com a sexualidade dos filhos; porém existiram algumas limitações, como uma dificuldade em aprofundar os temas abordados na intervenção, e não houve avaliação do entendimento e da apreensão de temas complexos pelos participantes.

Já Amaral (2004) realizou uma pesquisa com oito pais e responsáveis de jovens com deficiência mental, divididos em dois grupos de duas instituições de ensino especial. Ela fez uma entrevista inicial para levantamento das necessidades e interesses e para caracterização dos repertórios conceitual e de condutas dos participantes; depois realizou um programa de orientação sexual composto de cinco encontros com cada um dos dois grupos; e por fim, realizou entrevistas finais para avaliação do programa e para caracterização dos repertórios conceitual e de condutas dos participantes da pesquisa após a aplicação do mesmo. Apesar das limitações, ela relatou ser possível afirmar que o programa de orientação sexual é uma ferramenta relevante para a finalidade proposta já que após o programa a maior parte dos participantes passou a apresentar indicações de aceitação e reconhecimento do direito do filho com deficiência mental exercer sua sexualidade, apesar de muitos ainda continuarem reprimindo a sexualidade deles. Os dados indicaram que foi possível produzir alterações no repertório conceitual e de condutas de pais em termos de indicações verbais dadas por eles, passando de desfavoráveis para favoráveis em relação a diferentes aspectos a partir do programa e todos os participantes apresentaram pelo menos uma mudança. Amaral (2004) sugere também que novos trabalhos observem condições de ensino capazes de promover aprendizagem e mudança comportamental em todos os participantes de forma mais completa e abrangente.

Além da família, a escola também tem um papel fundamental no processo de educação e principalmente de orientação sexual, como descreve Ribeiro (1990, p. 31): “A escola está sendo a instituição mais indicada pelas autoridades educacionais, pelos especialistas e pela sociedade em geral como sendo o campo fértil e ideal para se dar orientação sexual”. De acordo com Dall’Alba (1992) a escola é um importante segmento social para a formação do homem e deve garantir um espaço de discussões sobre sexualidade. Queira ou não, a escola intervém de várias formas mesmo sem ter consciência disso, está sempre transmitindo valores mais ou menos rígidos (Brasil, 1998).

Segundo Maia (2004) num cenário de busca por uma sociedade inclusiva surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são um conjunto de propostas educativas publicadas pelo Ministério da Educação e do Desporto do Brasil para orientar o trabalho de diversos temas importantes na escola, entre eles a sexualidade. Sua finalidade é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Os PCNs tratam a orientação sexual através da transversalidade, o que significa que a questão da

sexualidade será abordada pelas diversas áreas do conhecimento, englobando muitos aspectos importantes: “A proposta de Orientação Sexual procura considerar todas as dimensões da sexualidade: a biológica, a psíquica e a sociocultural, além de suas implicações políticas” (Brasil, 1998, p. 295).

Reis e Ribeiro (2002) afirmam que devido à importância primordial da família na transmissão de valores, os PCNs consideram que a orientação sexual na escola complementa a dada em casa, pois como destaca Maia (2006, p. 271) o trabalho em conjunto entre família e escola é fundamental: “Pais e educadores têm papéis complementares na tarefa de contribuir para que as manifestações sexuais de pessoa deficiente sejam positivas, prazerosas e responsáveis”. A autora ainda relata que o sucesso de trabalhos de orientação sexual dependerá do diálogo e do acordo entre familiares e educadores, uma vez que os pais devem estar por dentro do que é trabalhado com os filhos para não tomarem atitudes contrárias às trabalhadas na escola.

Apesar dos PCNs e da recomendação do Ministério da Educação, na maior parte das escolas brasileiras não existe programas de orientação sexual para jovens com ou sem deficiência, o que é confirmado por França Ribeiro (2000). Quando há, segundo Glat (2005) geralmente são trabalhos esporádicos e pontuais, e não preventivos, surgindo a partir de algum problema na instituição. Além disso, para Maia (2006), quando se trata de pessoas com deficiência, poucos programas de orientação sexual vão além da proposta restritiva de “controle” do comportamento sexual.

França Ribeiro (2001) também indica que os professores não estão tendo a preparação necessária para atuarem na área da sexualidade humana e nem sempre têm consciência de que mesmo sem a realização de nenhuma atividade específica, estão atuando como educadores sexuais. No mesmo sentido, Figueiró (2004, p. 124) indica que: “A sexualidade é uma das questões que mais tem trazido dificuldades, problemas e desafios aos educadores, no seu trabalho cotidiano de ensinar”.

Giulio (2003) aponta que todos os profissionais que trabalham com pessoas com deficiência precisam estar conscientes do impacto destrutivo de negar a sexualidade deles em sua saúde e bem-estar. Estes profissionais devem, ao contrário, maximizar este potencial. Um maior conhecimento da sexualidade na deficiência mental pelos profissionais da saúde pode se refletir em uma melhor abordagem da questão, tanto com os familiares como com os adolescentes, favorecendo o cumprimento dos seus direitos, incluindo os sexuais. Mas nota-se que mesmo os

profissionais não estão imunes a crenças inadequadas acerca da sexualidade e da deficiência (Giulio, 2003); o que está de acordo com Giami (2004) quando afirma que os educadores consideram a sexualidade das pessoas com deficiência mental como uma sexualidade movida por uma selvageria libidinal cujo controle e domínio escapam a elas.

Isto também foi percebido por Dall'Alba (1992) em sua pesquisa de mestrado sobre a concepção dos professores acerca da deficiência mental, em que ela constatou que eles demonstram desinformação e contradições sobre questões sexuais, apresentando opiniões preconceituosas e do senso comum sobre o tema; além disso, expressam a necessidade de serem auxiliados para lidar com a sexualidade dos alunos. Segundo ela, a enorme dificuldade apresentada pelos professores evidencia a falta de preparo na sua formação.

Freitas (1996) chegou a uma conclusão semelhante ao realizar entrevistas com 17 profissionais de escolas especiais com o objetivo de saber suas opiniões sobre um trabalho de orientação sexual para jovens com deficiência mental e percebeu que apesar desses entrevistados considerarem a orientação sexual importante para os jovens com deficiência mental, existe desconhecimento sobre como lidar com isso. Os professores não sabem trabalhar com sexualidade por não terem uma formação adequada.

Maia e Aranha (2005) entrevistaram 40 professores tanto do ensino especial, como do comum, que possuíam pelo menos um aluno com deficiência, com o intuito de saber como eles percebiam (ou não) as manifestações sexuais dos alunos com deficiência no ambiente da escola em que trabalhavam. Os professores apresentaram uma visão genitalizada da sexualidade e em seu discurso prevaleceu a defesa dos aspectos biológicos, com tendência moralista, pois em muitas situações eles explicitaram valores e concepções pessoais a respeito de temas como casamento, gravidez, e outros, impondo regras de comportamento que julgavam mais corretas. Além disso, segundo as autoras, eles desconsideram que todas as pessoas são sexuadas, pois ao afirmarem que seus alunos eram assexuados estavam se referindo apenas a observação de comportamentos considerados problemáticos ou inadequados entre os seus alunos; e não ocorrendo esta observação, não havia sexualidade (Maia e Aranha, 2005).

Szollos e McCabe (1995) pretendiam avaliar a vivência da sexualidade de pessoas com deficiência mental e fizeram uma pesquisa com jovens com deficiência mental leve e com membros auxiliares da instituição na qual estes jovens moravam. Eles realizaram entrevistas individuais com cada participante e aplicaram dois instrumentos diferentes (um para os membros

da instituição e outro para os jovens) para avaliar o conhecimento sobre sexualidade, experiência sexual, sentimentos e necessidades dos jovens. Os resultados relatados demonstram que os níveis totais de conhecimento e experiência sexuais das pessoas com deficiência leve foram considerados baixos em relação ao das pessoas sem deficiência. Quanto aos auxiliares da instituição, a tendência foi de superestimar os níveis de conhecimento e experiências dos jovens. Muitos deles expressaram também uma frustração de que não existe uma orientação clara para direcionar o ensino de habilidades sexuais, como a masturbação, por exemplo.

Em outro estudo, Brantlinger (1988) suspeitava que os professores tivessem mais informações acuradas sobre a sexualidade de jovens com deficiência mental do que seus pais e por isso realizou uma pesquisa com 22 professores de estudantes com deficiência mental leve. Utilizou um roteiro semi-estruturado de questões que cobriam conhecimentos, atitudes e comportamentos sexuais relacionados aos estudantes. A autora julgou os professores como adequados, pois eles eram bons observadores dos alunos, conheciam-nos bem e referiam-se a potenciais soluções para os principais problemas encontrados no dia-a-dia relacionados à sexualidade. Ela descreveu ainda que os professores afirmavam que a sexualidade era uma área problemática para seus alunos, pois eles tinham pouca informação sobre sexualidade; muitos tinham comportamentos sexuais considerados inadequados; e eram mais vulneráveis ao abuso sexual e a gravidez indesejada.

Mitchell et al (1978), por sua vez, pretendiam determinar as atitudes de cuidadores sobre os comportamentos sexuais de pessoas com deficiência mental. Para isto, fizeram uma pesquisa na qual usaram um questionário de atitudes sexuais com 117 pessoas que trabalhavam em instituições nas quais moravam indivíduos com deficiência mental, como professores, cuidadores, cozinheiros, psicólogos e outros. As áreas analisadas foram masturbação, comportamento heterossexual e homossexual. Os autores apontam nos resultados que um grande número de pessoas que conviviam com indivíduos com deficiência mental na instituição possuíam visões conservadoras acerca da sexualidade destes indivíduos. Os autores advertem também que pode ser válido preceder a introdução de qualquer programa de educação sexual com uma avaliação do grau de conservadorismo do grupo que será trabalhado.

Com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o processo de sexualidade de jovens com deficiência, incluindo nível de informação, comportamentos e grau de exposição a situações de risco e também visando analisar como os especialistas encaram a sexualidade de

seus filhos/alunos/pacientes e quais eram os problemas principais que os jovens apresentam e as formas consideradas mais eficazes de lhes dar orientação, foi realizado um estudo por Glat (2005) que incluiu 49 jovens (ambos os sexos) de 15 a 21 anos, com tipos de deficiência variada; 20 pais/responsáveis por estes jovens e 19 profissionais especialistas. Os especialistas entrevistados (educadores, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas) afirmaram que a sexualidade constitui parte do desenvolvimento normal da adolescência; e percebem que os comportamentos sexuais inadequados são consequência da falta de orientação sexual adequada. Glat (2005) aponta, ainda, que os dados obtidos acerca do conhecimento de sexualidade dos jovens com deficiência mental confirmam as suas investigações anteriores e se pode afirmar que o nível de informação deles é precário e superficial, pois estes jovens não receberam orientação em casa e nas escolas. A situação se complica porque devido aos déficits cognitivos eles têm dificuldade para entender informações transmitidas pelos meios de comunicação e seus colegas também são ignorantes no assunto.

Já Huntley e Benner (1993) procuraram identificar técnicas que os profissionais que trabalham com pessoas com deficiência mental utilizam que podem possibilitar a eles aconselhamento e uma orientação sexual efetiva. Elas consideram orientação sexual como uma disseminação sistemática de informações acerca do desenvolvimento físico e sexual e uma atenção constante às necessidades sexuais físicas, psicológicas e sociais de cada indivíduo. Utilizaram uma entrevista estruturada com questões a respeito de como as instituições tratam a sexualidade dos alunos e perceberam que a área da auto-advocacia deve ser muito trabalhada; que a educação sexual de cada aluno dever incluir um programa individual; e, principalmente, que são necessários preparação e suporte para os membros da instituição que irá prover a orientação sexual.

McConvey e Ryan (2001) realizaram uma pesquisa com 150 funcionários de instituições especiais, na qual eles respondiam questionários em relação a incidentes sexuais; sobre se eles encontraram este tipo de incidente e se sim, o quão confiantes eles se sentiam para lidar com isso, e se pediam ajuda aos colegas. Foram estabelecidas sete hipóteses descrevendo incidentes sexuais. A pesquisa visou conhecer as atitudes da equipe em relação à sexualidade e as experiências, já que eles têm uma poderosa influência na vida de pessoas com deficiência mental, e que estudiosos têm encontrado que a idade da equipe, as qualificações profissionais e afiliações religiosas podem afetar suas atitudes acerca da sexualidade dos clientes. McConvey e Ryan

(2001) notaram que apenas uma em cinco pessoas da equipe pesquisada tinha recebido qualquer treinamento em programas de orientação sexual e concluíram que é necessário prover este treinamento. E que, até que isto aconteça, a sexualidade irá permanecer uma questão pela qual a equipe vai agir de acordo com suas próprias iniciativas, o que pode ser perigoso.

Já Ribeiro e Nepomuceno (1992) publicaram um estudo realizado sobre o comportamento sexual do deficiente mental, cujos objetivos foram descrever como este comportamento era visto pelos docentes e equipe técnica de uma escola especial e verificar como eles lidam com a sexualidade (forma adequada ou não). Percebeu-se que as professoras preferem não intervir e nem falar sobre o assunto, a não ser para dar ordens proibitivas; entre elas há falta de informações sobre sexualidade: “Observou-se que é freqüente a omissão por parte dos professores e técnicos, que ‘jogam’ de um lado para o outro a questão da sexualidade, dizendo que ‘não é da sua área, mas da área do colega’” (p. 169).

Esses autores também relatam muitos exemplos de formas inadequadas de trabalhar a sexualidade naquela escola. As reações mais freqüentes observadas ao surpreender um deficiente mental expressando seus impulsos sexuais fisicamente, por exemplo, foram espanto, verbalizações com conotação negativa, xingamentos, gritos, castigos. Sobre os técnicos e professores, eles pontuam: “é fundamental que estes profissionais recebam algum tipo de orientação ou treinamento visando desenvolver atitudes adequadas e não repressoras voltadas para a educação e crescimento do deficiente” (Ribeiro e Nepomuceno, 1992, p. 169).

Ribeiro (1990) apresenta opinião semelhante ao confirmar que antes dos alunos, os professores que lidam diretamente com eles necessitam conhecer e debater temas sobre a sexualidade humana e a educação sexual. Ainda segundo este autor, há ausência de uma orientação sistematizada para esses profissionais. Para Glat (2005) é muito importante a formação de recursos humanos da escola, a capacitação de profissionais para que possam criar e implementar projetos específicos a partir de sua realidade.

Figueiró (2004) descreveu um trabalho que realizou durante um ano com onze professores do ensino comum para prepará-los como educadores sexuais, no qual eles tinham a exigência de desenvolver um trabalho formal e sistemático de orientação sexual junto a um grupo de alunos. Nas reuniões que eram realizadas os professores relatavam seus planejamentos, como tinham trabalhado o conteúdo da sexualidade com seus alunos, as principais dificuldades; e recebiam supervisão para o trabalho que desenvolviam. A autora percebeu que todos os

participantes cresceram no sentido de aprender a trabalhar a orientação sexual a partir de situações do dia-a-dia, pois aproveitavam estas situações para ensinar a partir delas. Como ganhos do trabalho ela destacou alguns pontos: crescimento da auto-imagem e da valorização profissional, influência no meio escolar e percepção de mudanças nas pequenas atitudes. No entanto, relatou que após o final do grupo, apenas duas professoras continuaram realizando trabalhos formais e sistematizados em suas escolas, o que demonstra a complexidade de implantação de programas de orientação sexual nas escolas de forma isolada.

Brantlinger (1983) fez uma pesquisa com pessoas próximas a indivíduos com deficiência mental, como pais e profissionais. Ela utilizou um instrumento para coletar informações sobre atitudes a respeito da sexualidade das pessoas com deficiência mental. Além disso, propôs um workshop em sexualidade e deficiência e realizou outra entrevista. Os resultados mostram que o treinamento, apesar de suas limitações, foi efetivo para produzir mudanças de atitudes nestas pessoas de forma que elas passaram a aceitar melhor a sexualidade na deficiência mental.

Segundo Plunkett et al (2002) quando os profissionais que dão suporte às pessoas com deficiência mental são informados sobre a sexualidade, eles são menos prováveis de ter concepções erradas sobre sexualidade e deficiência; mais prováveis de dar informações acuradas para eles e podem continuar a apoiar o desenvolvimento sexual de seus clientes. Esses autores realizaram um estudo que avaliou um programa de educação sexual para pessoas com deficiência mental. Estas pessoas e seus cuidadores passaram inicialmente por uma entrevista para avaliar seus conhecimentos sobre sexualidade e suas necessidades. As questões da entrevista foram de verdadeiro/falso e versavam sobre as principais idéias errôneas acerca do tema. Após a intervenção outra entrevista foi realizada. Os resultados indicaram que os educadores aumentaram seu grau de conhecimento sobre sexualidade e deficiência após freqüentarem o treinamento. Eles também perceberam que indivíduos com deficiência mental e os profissionais que lidam com eles relatam informações contraditórias sobre questões da sexualidade; os profissionais afirmavam que davam suporte para o desenvolvimento da sexualidade enquanto os indivíduos diziam que não.

Hames (1996) ofereceu treinamento em proteção contra abuso sexual para empregados de três centros para pessoas com deficiência de aprendizagem. O conhecimento e as atitudes sobre abuso sexual foram medidos imediatamente antes e após o treinamento por um

instrumento. Os objetivos foram: disponibilizar informação sobre abuso sexual de adultos com deficiências de aprendizagem; discutir possíveis indicadores de abuso; aconselhar que ações a equipe deve tomar quando há suspeita de abuso; discutir maneiras da equipe proteger-se do abuso e proteger seus clientes. Foram feitos três dias de treinamento, um em cada centro. De manhã os participantes preenchiem um questionário que seria repetido no final da sessão. Mesmo antes do treinamento os grupos estavam conscientes da vulnerabilidade das pessoas com deficiência de aprendizagem serem sexualmente abusadas; o treinamento aumentou a consciência da vulnerabilidade daqueles com deficiência leve. Hames (1996) pôde perceber que apenas o treinamento, provavelmente, não é uma maneira efetiva de mudar atitudes e comportamentos. Para mudá-los, as características variadas da população-alvo devem ser consideradas e uma variedade de técnicas apropriadas deve ser aplicada.

Esses diversos estudos com professores e profissionais que trabalham com pessoas com deficiência mental apontam para a importância de programas de intervenção em orientação sexual para esta população, pois parecem existir, ainda, dificuldades nesta área e novas investigações a serem feitas que apontem até para características e possíveis falhas no sistema de formação destes profissionais. Além disso, apresentam resultados positivos que podem possibilitar melhorias na qualidade de vida das pessoas com deficiência mental.

Para Maia e Aranha (2005) no âmbito da Educação Especial as propostas de intervenção em relação à sexualidade parecem extremamente limitadas. Castelão et al (2003); Luengo et al (2000); França Ribeiro (2001); e Maia (2006) afirmam que existe a necessidade de um trabalho efetivo de aconselhamento em programas de orientação sexual para pais e professores de pessoas com deficiência mental. Deve ocorrer a capacitação destas pessoas para ajudá-las a orientar adequadamente seus filhos/alunos e garantir o desenvolvimento global destes indivíduos, incluindo o âmbito afetivo-sexual.

Szollos e McCabe (1995) apontam também que muitas mudanças precisam ser realizadas na área de educação sexual e que os programas de orientação sexual devem colocar a questão sexual dentro do desenvolvimento total do sujeito. Acrescentam que pesquisas futuras serão necessárias para avaliar os efeitos da orientação sexual e a eficácia de diferentes métodos de ensino. Para Sampaio (1995) a literatura só mostra os problemas e dificuldades existentes na área da sexualidade na deficiência mental, não há propostas para possíveis “soluções” dos problemas; o que sugere que novas pesquisas devem ser feitas nesse sentido.

Aunos e Feldman (2002) também recomendam novos estudos comparando atitudes entre diferentes grupos envolvidos com pessoas com deficiência mental, como pais, professores, profissionais e os próprios deficientes e examinando o impacto de preconceitos na expressão sexual destas pessoas. O desafio seria avaliar mudanças nos comportamentos dos pais e professores em relação à sexualidade das pessoas com deficiência mental e não apenas no seu discurso. Sobre esta questão, Amaral (2004) afirma que as mudanças verbais constituem apenas parte do que pode ser importante conhecer para afirmar a eficácia de um programa de orientação sexual para promover as mudanças que são pretendidas, pois os relatos verbais podem não corresponder a mudanças comportamentais desejáveis dos participantes de programas deste feitio. Seria interessante, então, o desenvolvimento de estudos que investigassem em que medida esses relatos verbais correspondem a efetivas mudanças de conduta dos pais ao lidarem com a sexualidade dos filhos (Amaral, 2004).

Por tudo que foi descrito, percebe-se que atualmente a perspectiva da inclusão social exige uma nova postura diante da pessoa com deficiência mental, considerando-se suas potencialidades e resgatando seus direitos. A inclusão é muito mais do que a inserção de pessoas com deficiência na sociedade; é uma postura de aceitação e respeito pelas diferenças. Refere-se à oportunidade de vivência plena em diversos contextos – escolar, familiar, mercado de trabalho, lazer; e deve acontecer em todos os âmbitos, dando as mesmas oportunidades às pessoas com deficiência e permitindo um acesso irrestrito a todas as instituições e aos papéis sociais. E isto inclui também a oportunidade de vivenciar a sexualidade.

A inclusão social solicita às pessoas com deficiência mental a vivência plena da cidadania. Busca-se, portanto, sua inclusão à sua comunidade, com uma atenção também voltada para sua sexualidade e, principalmente, uma orientação sexual que possibilite a ela as mesmas oportunidades da população em geral. Para Aunos e Feldman (2002) atitudes positivas de aceitação acerca da sexualidade de pessoas com deficiência mental parecem ser uma das grandes barreiras a serem derrubadas para a real aceitação destas pessoas como membros completos da sociedade.

Segundo Glat e Freitas (2002) e Mori e Hayakawa (2003) a inclusão das pessoas com deficiência mental exige inclusão pessoal que passa pelo desenvolvimento da sexualidade; sendo que deve haver a oportunidade de uma vivência sexual adequada à sua condição, respeitando-se as particularidades dos seres que nela se envolvem.

Por tudo isso, pesquisas na área de sexualidade são importantes não só para conhecer as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência mental no que se refere à expressão de sua sexualidade, mas para dimensionar como está sendo trabalhado o tema em diversos segmentos sociais dos quais participam estas pessoas, como a família e a escola e, assim, propor formas eficazes de lidar com a questão no dia-a-dia para essas populações. Com este trabalho, espera-se que os jovens com deficiência mental possam vivenciar mais e melhor sua sexualidade, a partir de pais e professores mais preparados e informados para lidar com essa questão. Além disso, caso isso ocorra, almeja-se contribuir com o oferecimento de propostas educacionais, como por exemplo, a orientação sexual nas escolas e ou a educação sexual na família de maneira a favorecer às pessoas com deficiência mental maior desenvolvimento da autonomia e da realização pessoal, estando, desta forma, mais coerentes com a concepção de sociedade inclusiva.

2. OBJETIVOS

2.1 Geral

- Investigar o que pensam pais e professores de jovens com deficiência mental sobre a sexualidade da pessoa com deficiência mental, visando elaborar e implementar uma proposta de intervenção.

2.2 Específicos

- Conhecer as idéias, informações e valores de pais e professores sobre a sexualidade na deficiência mental;
- Identificar as concepções, percepções e dificuldades de pais e professores sobre este tema;
- Planejar e aplicar um programa de intervenção sobre orientação sexual para pais e professores de jovens com deficiência mental;
- Realizar uma avaliação geral, a partir dos relatos dos pais e professores, sobre as possíveis mudanças de idéias e informações sobre o tema da sexualidade e deficiência mental, após a intervenção (curso).

3. MÉTODO

3.1 PARTICIPANTES

- 17 pais ou responsáveis de jovens com deficiência mental;
- 23 professores de jovens com deficiência mental.

O critério para a seleção dos pais foi que possuíssem um filho com deficiência mental de no mínimo 12 anos estudando na instituição na qual foi realizada a pesquisa; e no caso dos professores que tivessem contato diário com pelo menos um jovem com deficiência mental. Para tanto, foi pedido à psicóloga da instituição que indicasse quais alunos que poderiam vir a se beneficiar do estudo; ela justificou as indicações pelo fato destes alunos apresentarem interesses e comportamentos relacionados à sexualidade que, na sua visão, necessitavam de orientação. A partir daí, chegou-se aos pais e aos professores que tiveram interesse e disponibilidade para participar.

A pesquisadora marcou reuniões na instituição de ensino com os pais para esclarecer sobre o trabalho e explicar os objetivos do mesmo. Após obter a autorização dos pais (por meio dos termos de consentimento), a pesquisadora conversou também com os professores. A preferência foi de que os dois pais (casal) comparecessem, mas foi aceita a participação de apenas um dos pais; e participaram cinco casais.

A Tabela 1 descreve os 17 pais e responsáveis que participaram da pesquisa. Ela mostra que a maioria foi mães (dez), havendo ainda cinco pais, uma avó e um companheiro da avó; 11 eram do sexo feminino e seis do masculino. As idades variaram de 35 e 69 anos, com média de 49,5 anos. Em relação à escolaridade, esta variou do analfabetismo (uma), Ensino Fundamental incompleto (oito), Ensino Fundamental completo (três), Ensino Médio completo (quatro), até Superior completo (um). No que se trata da classe econômica (de acordo com o Critério Brasil), a maioria dos participantes pertencia à classe C (oito), mas houve cinco da B2, dois da B1, e dois da D. Quanto à participação na pesquisa, 15 participaram da etapa 1 (Entrevistas pré-intervenção), nove da etapa 2 (Intervenção: Curso Sexualidade e deficiência mental) e oito da etapa 3 (Entrevistas pós-intervenção).

No que se refere aos filhos, oito eram do sexo feminino e quatro do masculino; e as idades variaram entre 12 e 32 anos, com média de 20,3 anos. Quanto ao grau de deficiência, a maioria (oito) apresenta deficiência mental leve; dos restantes, dois apresentam moderada e dois severa. É importante ressaltar que todos estes participantes moravam com os jovens com deficiência mental e conviviam diariamente com eles.

Tabela 1. Pais/responsáveis que participaram da pesquisa

Participantes	Parentesco em relação ao (a) jovem	Idade (anos)	Escolaridade	Classe econômica*	Etapas da pesquisa**	Filhos			
						Sigla	Sexo	Idade	Grau de deficiência***
M1	Mãe	53	Fundamental completo	B2	1, 2, 3	A1	F	23	Leve
P1	Pai	55	Médio completo	B2	2, 3	A1	F	23	Leve
P2	Pai	69	Fundamental incompleto	C	1, 2, 3	A2	M	32	Severo
M3	Mãe	46	Fundamental completo	C	1, 2, 3	A3	M	12	Leve
M4	Mãe	63	Fundamental incompleto	C	1, 2	A4	M	30	Leve
M5	Mãe	41	Médio completo	B1	1	A5	F	21	Severo
P5	Pai	44	Médio completo	B1	1	A5	F	21	Severo
M6	Mãe	53	Fundamental completo	B2	1, 2, 3	A6	F	15	Leve
P6	Pai	56	Superior completo	B2	1, 2, 3	A6	F	15	Leve
M7	Mãe	44	Fundamental incompleto	D	1	A7	F	28	Leve
M8	Mãe	37	Médio completo	B2	1	A8	F	17	Leve
M9	Mãe	37	Fundamental incompleto	D	1	A9	F	17	Moderado
M10	Mãe	45	Fundamental incompleto	C	1	A10	M	23	Leve
P10	Pai	46	Fundamental incompleto	C	1	A10	M	23	Leve
M11	Mãe	35	Analfabeta	C	1	A11	F	13	Moderado
Av12	Avó	63	Fundamental incompleto	C	1, 2, 3	A12	F	13	Leve
C12	Companheiro da avó	55	Fundamental incompleto	C	2, 3	A12	F	13	Leve

* de acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil (www.ibope.com.br).

** etapas: 1) Entrevistas pré-intervenção; 2) Intervenção: cursos Sexualidade e deficiência mental; 3) Entrevistas pós-intervenção.

*** de acordo com o prontuário da escola.

A Tabela 2 descreve os professores que participaram da pesquisa e mostra que apenas um dos 23 participantes era do sexo masculino, sendo que a idade deles ia de 24 a 59 anos, com média de 39,9 anos. A escolaridade da maioria foi Superior completo (21), mas duas entrevistadas possuíam apenas o Magistério. Oito professoras possuíam também Especialização em Educação Especial. Em relação ao tempo em que trabalhavam na instituição, este variou de um a 37 anos, sendo a média de 10,6 anos. Quanto à participação na pesquisa, 14 participaram da etapa 1 (Entrevistas pré-intervenção), 21 da etapa 2 (Intervenção: Curso Sexualidade e deficiência mental) e 18 da etapa 3 (Entrevistas pós-intervenção). No grupo de professores participaram 23 pessoas ao todo.

Tabela 2. Professores que participaram da pesquisa

Participantes	Sexo	Idade (anos)	Escolaridade	Tempo em que trabalha na instituição	Etapas da pesquisa*
Pr1	Feminino	59	Magistério	37 anos	1, 2, 3
Pr2	Feminino	27	Superior Completo e Especialização em Educação Especial (EEE)	2 anos	1, 2, 3
Pr3	Feminino	56	Superior Completo	34 anos	1, 2, 3
Pr4	Masculino	59	Superior completo	36 anos	1, 2, 3
Pr5	Feminino	56	Superior completo	34 anos	1, 2, 3
Pr6	Feminino	31	Superior completo	3 anos	1, 2
Pr7	Feminino	34	Superior completo	11 anos	1, 2
Pr8	Feminino	58	Magistério	35 anos	1, 2, 3
Pr9	Feminino	39	Superior completo	15 anos	1, 2, 3
Pr10	Feminino	32	Superior completo	1 ano	1
Pr11	Feminino	29	Superior completo e EEE	4 anos	1, 2, 3
Pr12	Feminino	54	Superior completo	5 anos	1, 2, 3
Pr13	Feminino	40	Superior completo	1 ano	1, 2, 3
Pr14	Feminino	25	Superior completo	1 ano	1
Pr15	Feminino	31	Superior completo e EEE	1 ano	2, 3
Pr16	Feminino	25	Superior completo e EEE	5 anos	2, 3
Pr17	Feminino	58	Superior completo e EEE	15 anos	2, 3
Pr18	Feminino	24	Superior completo	1 ano	2, 3
Pr19	Feminino	34	Superior completo e EEE	1 ano	2, 3
Pr20	Feminino	34	Superior completo e EEE	1 ano	2, 3
Pr21	Feminino	46	Superior completo e EEE	ano	2, 3
Pr22	Feminino	28	Superior completo	1 ano	2, 3
Pr23	Feminino	40	Superior completo	1 ano	2

* etapas: 1) Entrevistas pré-intervenção; 2) Intervenção: cursos Sexualidade e deficiência mental; 3) Entrevistas pós-intervenção.

3.2 LOCAL

O estudo foi realizado numa escola especial de uma cidade de porte médio do interior de São Paulo. A escola atende pessoas com deficiência mental e outros tipos de deficiências relacionadas e possui atualmente 482 alunos e 65 professores. Foram utilizadas duas salas de tamanho médio do setor técnico da escola para realização da maioria das entrevistas e o auditório para a realização do curso. Apenas algumas entrevistas com alguns pais foram realizadas nas próprias casas dos participantes.

3.3 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

3.3.1 Roteiros de entrevistas semi-estruturadas para os pais (APÊNDICE 1) e para os professores (APÊNDICE 2)

Os roteiros das entrevistas semi-estruturadas foram confeccionados pela pesquisadora com base em suas leituras sobre a sexualidade em geral e a sexualidade na deficiência mental. A pesquisadora buscou contemplar aspectos que julgou importantes para responder aos objetivos da pesquisa. Os temas foram escolhidos por aparecerem na literatura como representativos e também por darem uma idéia geral sobre as questões; uma vez que a pesquisadora queria ter uma visão dos entrevistados sobre a sexualidade em geral, a sexualidade na deficiência mental e a descrição da sua forma de lidar com a sexualidade dos filhos/alunos especificamente. Além disso, pretendia-se, com essas informações, realizar um levantamento de informações para a montagem posterior dos cursos, pois de acordo com Barroso e Bruschini (1983) e Glat e Freitas (2002), deve-se sempre fazer um levantamento das necessidades e interesses dos participantes para basear qualquer trabalho na área de orientação sexual.

Foram encontradas muitas dificuldades na elaboração dos roteiros, principalmente referentes à linguagem empregada e ao grau de dificuldade das respostas.

Os roteiros das entrevistas semi-estruturadas foram enviados para dois profissionais da área de Educação Especial no país com a finalidade de analisar sua adequação. Diante das observações sugeridas, os roteiros sofreram diversos ajustes.

Foi realizado também um teste do instrumento (estudo piloto) com representantes de cada categoria: participaram uma mãe e um pai de jovens com deficiência mental e duas professoras de uma instituição especial de ensino diferente da que foi feita a pesquisa. Além de servir como treinamento para a pesquisadora, este teste serviu para aprimorar e adequar o roteiro à população-alvo (linguagem e forma das questões), bem como corrigir possíveis falhas do processo de entrevista. Manzini (2003) e Dias e Omote (1993) aconselham a qualquer pesquisa a realização de entrevistas piloto e o envio dos roteiros de entrevista a profissionais da área para adequação destes roteiros.

Os roteiros dos pais e professores possuíam as mesmas 21 questões. Iniciavam com os dados do filho/aluno, como nome e idade; depois eram seguidos pelos dados pessoais dos pais/professores. No caso dos pais continha nome, parentesco em relação ao jovem, idade, escolaridade, etc; no caso dos professores, além dos aspectos citados acima, continha o tempo em que trabalhavam na instituição. Estes dados foram considerados importantes por caracterizarem os participantes, mostrando semelhanças e diferenças entre eles.

A Tabela 3 mostra os temas das questões do roteiro, bem como seus objetivos; ela demonstra que a primeira parte do roteiro continha sete questões que investigavam sobre as atitudes em relação à sexualidade. Os temas abordados foram: mídia; local para se discutir/trabalhar a sexualidade; necessidades/desejos sexuais de pessoas com deficiência mental; namoro, casamento e paternidade/maternidade na deficiência mental; e facilidade ou não para falar sobre sexualidade. A segunda parte era a respeito da forma de lidar com a sexualidade dos filhos/alunos, com 14 perguntas. Os aspectos abordados foram: conversa sobre sexualidade; perguntas sobre sexualidade; interesses sexuais; manifestação sexual; dificuldades e problemas relacionados à sexualidade; masturbação; namoro; tipo de pessoa para namorar; casamento; prática de sexo; informações; educação/orientação sexual; papel na orientação sexual; e a última questão propunha aos entrevistados que complementassem as informações caso quisessem.

Tabela 3. Temas e objetivos das questões do roteiro

Tema das questões	Objetivos
1 - Mídia	Iniciar o debate sobre a sexualidade
2 - Local para se discutir/trabalhar a sexualidade	Identificar o grau de responsabilidade atribuída à escola e à família no que se refere à discussão/trabalho sobre a sexualidade
3 - Necessidades/desejos sexuais de pessoas com deficiência mental	Conhecer a opinião e a crença dos entrevistados acerca das pessoas com deficiência mental possuírem ou não necessidades e desejos sexuais
4 - Namoro e deficiência mental	Identificar a opinião/visão sobre os relacionamentos amorosos na deficiência mental e o seu grau de concordância (se acreditavam que essas pessoas tinham tais direitos)
5 - Casamento e deficiência mental	
6 - Paternidade/maternidade e deficiência mental	
7 - Facilidade/dificuldade para falar sobre sexualidade	Conhecer a facilidade/dificuldade diante do fato de falar sobre sexualidade e introduzir temas pessoais no processo da entrevista
8 - Conversas sobre sexualidade com os filhos/alunos	Avaliar se os participantes conversavam sobre sexualidade com os filhos/alunos e a frequência
9 - Perguntas dos filhos/alunos sobre sexualidade	Conhecer se os jovens tinham a oportunidade e o hábito de perguntar sobre sexualidade para os entrevistados e a frequência
10 - Interesses sexuais dos filhos/alunos	Avaliar se os participantes identificavam algum interesse sexual dos filhos/alunos e se os percebiam como seres sexuados ou não
11 - Manifestações sexuais dos filhos/alunos	Conhecer, por via dos entrevistados, se os jovens com deficiência manifestavam de alguma forma explícita sua sexualidade
12 - Masturbação	Identificar a opinião dos entrevistados sobre a masturbação e complementar a questão da manifestação sexual
13 - Dificuldades e problemas com os filhos/alunos relacionados à sexualidade	Saber se os entrevistados passavam por tais situações e como lidavam com elas
14 - Namoro dos filhos/alunos	Dar uma visão sobre como os entrevistados percebem seus filhos/alunos diante dos relacionamentos amorosos e afetivos
15 - Casamento dos filhos/alunos	Idem acima
16 - Tipo de pessoa que preferem que os filhos/alunos namorem	Indicar visões/opiniões sobre parceiros considerados ideais e possíveis preconceitos sobre a deficiência mental
17 - Prática de sexo por parte dos filhos/alunos	Entender como os entrevistados vêem a expressão da sexualidade dos filhos/alunos e seus valores relacionados à prática sexual
18 - Informações dos filhos/alunos sobre sexualidade	Identificar como os entrevistados vêem o conhecimento dos filhos/alunos sobre sexualidade
19 - Orientação/educação sexual	Conhecer a opinião dos entrevistados sobre a orientação/educação sexual para os filhos/alunos
20 - Papel na orientação/educação sexual dos jovens	Conhecer o grau de responsabilidade que os entrevistados atribuíam a si mesmos a respeito da orientação/educação sexual
21 - Complementação de informações	Oportunizar o aparecimento de temas adicionais e a complementação de aspectos tratados na entrevista

Essa ordem de apresentação das partes e das questões foi escolhida pelo fato da pesquisadora acreditar que iniciar a entrevista com temas gerais deixaria os participantes mais à vontade para depois entrar em questões específicas e particulares, o que foi constatado nas entrevistas piloto quando os pais comentavam bastante acerca da influência da mídia sobre a sexualidade, por exemplo.

3.3.2 Termos de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE 3). Todos os participantes assinaram os termos e ficaram com uma cópia na qual havia contatos da pesquisadora.

3.3.3 Materiais gerais:

a) utilizados na entrevista, como gravador, mini-fitas cassetes, canetas e outros;

b) utilizados no curso, que estão descritos no Relato dos encontros do curso “Sexualidade e deficiência mental” (APÊNDICE 4), como: retro-projetor, transparências, folhas de papel sulfite, televisão, aparelho de DVD, filmes, canetas, e outros.

3.3.4 Instrumento para registro de comportamentos sexuais dos filhos/alunos: diário do grupo “Sexualidade e deficiência mental” (APÊNDICE 5). Continha os seguintes espaços a serem preenchidos: nome, data, conte a situação, conte como reagiu, e observações. Os pais e professores participantes do curso deveriam registrar os acontecimentos ligados à sexualidade com seus filhos/alunos e descrever como agiram. O objetivo era levá-los a reflexão sobre seus comportamentos perante tais situações, e que colocassem em prática o que estavam aprendendo no curso.

3.3.5 Resumos dos encontros do curso “Sexualidade e deficiência mental” entregues aos participantes (APÊNDICE 6). Continham resumos dos textos e materiais trabalhados em cada dia do curso (sendo uma página por encontro) e tinham o objetivo de fixar e revisar os temas discutidos no curso, bem como servir de resumo aos participantes que por ventura não tivessem comparecido aos encontros anteriores.

3.3.6 Questionário de avaliação final sobre o curso (APÊNDICE 7). Continha seis perguntas descritivas, e seu objetivo era levantar a opinião dos participantes sobre o curso, os aspectos positivos e negativos, bem como sugestões e/ou críticas.

3.4 PROCEDIMENTO

3.4.1 Entrevistas pré-intervenção

É importante pontuar que a entrevista foi escolhida como gênero de investigação de pesquisa por corresponder aos objetivos do trabalho. Entende-se aqui entrevista como:

um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (Manzini, 2004, sem página).

Após a seleção dos participantes e antes do início das entrevistas, foram realizadas observações nas salas de aulas de todos os alunos que seriam entrevistados com o objetivo de estabelecer um vínculo e facilitar o contato da pesquisadora com os professores e principalmente com os alunos, acostumando-os a sua presença. A pesquisadora permanecia nas salas de aula por pelo menos um dia por um período de aula em observação, e interagia com os alunos e professores.

Após o recebimento do parecer favorável à pesquisa do Conselho de Ética da UFSCar (ANEXO 1), foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas com todos os pais e professores que aceitaram participar: 15 pais (M1, P2, M3, M4, M5, P5, M6, P6, M7, M8, M9, M10, P10, M11, Av12) e 14 professores (Pr1, Pr2, Pr3, Pr4, Pr5, Pr6, Pr7, Pr8, Pr9, Pr10, Pr11, Pr12, Pr13, Pr14) de jovens com deficiência mental, contendo questões sobre as atitudes dos entrevistados a respeito da sexualidade em geral e a forma como lidavam com a sexualidade dos filhos/alunos. Esse período de coleta de dados durou dois meses.

Todas as entrevistas com os professores foram realizadas na instituição de ensino especial no horário das aulas de educação física ou em outra aula livre, de acordo com a

preferência dos mesmos. No caso das entrevistas com os pais nem todas foram realizadas na escola. Aqueles que não puderam comparecer à instituição foram entrevistados em suas residências, no horário de sua preferência, sempre em local reservado e sem interferências de outros membros da família. As entrevistas com os pais tiveram a duração média de 45 minutos e com os professores de 35 minutos.

No início de cada entrevista, a pesquisadora explicava a cada entrevistado os objetivos do trabalho, a importância da sua participação e pedia que eles preenchessem duas vias do consentimento livre e esclarecido, uma das quais ficava com eles. Em seguida, realizava um preâmbulo sobre o conteúdo da entrevista, informando que eles poderiam ficar à vontade para responder ou não as perguntas, e poderiam parar a qualquer momento que quisessem, e/ou poderiam pedir informações adicionais sobre as questões. A pesquisadora procurou seguir a ordem das questões dos roteiros, mas ocorreram mudanças de acordo com as respostas dos entrevistados. Houve também adequação da linguagem dos roteiros de acordo com o entendimento dos entrevistados.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora, que após realizar a primeira transcrição, ouvia novamente as fitas para confirmar as informações digitadas (concordância intra-observador). Optou-se pela transcrição literal das verbalizações dos entrevistados, realizando-se ajustes apenas quando estritamente necessários (quando os erros gramaticais impediam a compreensão do conteúdo).

Imediatamente após o término das entrevistas e pré-análise do material coletado, foram levantadas as seguintes categorias que serviram de base para a montagem do curso para pais e professores: Necessidades e desejos sexuais de pessoas com deficiência mental (visão sobre tais necessidades e interesses sexuais dos filhos/alunos); Relacionamentos afetivos e amorosos na deficiência mental (namoro, casamento e paternidade/maternidade); Relacionamentos sexuais na deficiência mental (opinião sobre manifestações sexuais, masturbação, e a prática de sexo pelos filhos/alunos e problemas ou dificuldades relacionadas à sexualidade dos filhos/alunos); Diálogo sobre sexualidade com os filhos/alunos (facilidade ou não para falar sobre sexualidade, conversas sobre sexualidade com os filhos/alunos, perguntas dos filhos/alunos sobre sexualidade e informações básicas sobre sexualidade por parte dos filhos/alunos); e Educação e orientação sexual para pessoas com deficiência mental (local para se

trabalhar/discutir a sexualidade e papel dos pais/professores na educação/orientação sexual dos filhos/alunos).

3.4.2 Intervenção: Curso “Sexualidade e deficiência mental”

Após a transcrição e pré-análise das entrevistas pré-intervenção, período que durou dois meses, um curso chamado “Sexualidade e deficiência mental”, foi planejado e realizado para dois grupos de participantes: um para os pais e outro para os professores. Participaram nove pais (M1, P1, P2, M3, M4, M6, P6, Av12, C12) e 21 professores (Pr1, Pr2, Pr3, Pr4, Pr5, Pr6, Pr7, Pr8, Pr9, Pr11, Pr12, Pr13, Pr15, Pr16, Pr17, Pr18, Pr19, Pr20, Pr21, Pr22, Pr23).

É importante informar que todos os entrevistados inicialmente, tanto pais, responsáveis e seus companheiros, bem como todos os professores, foram convidados a participar do curso, mas nem todos compareceram. Dois pais (P1 e C12) e nove professores (Pr15, Pr16, Pr17, Pr18, Pr19, Pr20, Pr21, Pr22, Pr23) que não haviam respondido as entrevistas iniciais, no entanto, participaram. O grupo foi aberto a outros professores da instituição devido ao interesse manifestado por diversos deles.

De todos os participantes que iniciaram o curso, cinco pais (M1, P1, P2, M12 e C12) e 15 professores (Pr1, Pr2, Pr9, Pr11, Pr12, Pr13, Pr15, Pr16, Pr17, Pr18, Pr19, Pr20, Pr21, Pr22, Pr23) chegaram até o final, de acordo com o critério apontado pela pesquisadora de comparecimento mínimo em cinco encontros (ver lista de presença no Apêndice 8).

Os cursos foram realizados por meio de encontros semanais com duração de duas horas cada um, resultando em oito encontros com cada grupo (16 horas de duração; dois meses ao todo). Os encontros tiveram uma parte teórica (exposição feita pela pesquisadora), e momentos para se trabalhar as dificuldades e necessidades relatadas pelos participantes, por meio de discussões, dinâmicas, atividades de role-playing, atividades de resolução de problemas, filmes e outras.

A Tabela 4 descreve os objetivos, temas, conteúdos e atividades realizadas em cada encontro (para uma descrição mais detalhada ver apêndice 4).

Tabela 4. Descrição dos encontros do Curso Sexualidade e Deficiência mental

Número do encontro e tema	Objetivos	Descrição geral das atividades
1 - O que é sexualidade?	Realizar a apresentação de todos os participantes; falar sobre os objetivos do grupo; avaliar o conhecimento e a opinião dos participantes em diversos aspectos relacionados à sexualidade; debater alguns conceitos relacionados à sexualidade; refletir sobre o tema e sua importância em nosso dia-a-dia; desmistificar alguns tabus relacionados à sexualidade; situar a sexualidade num contexto mais amplo de relacionamento entre os seres humanos; abordar a sexualidade como um aspecto natural e positivo da vida; dar uma visão histórica e social da sexualidade	Contrato de sigilo; dinâmica de apresentação dos participantes; preenchimento da avaliação sobre sexualidade e deficiência mental; explanação teórica da pesquisadora; exercício de reflexão; entrega do diário “Sexualidade e Deficiência mental”; sorteio de um brinde; lanche e confraternização
2 - Sexualidade e deficiência mental	Discutir o conceito de deficiência mental; discutir a sexualidade na deficiência mental; desmistificar alguns mitos que circundam a questão	Preenchimento da avaliação sobre sexualidade e deficiência mental; dinâmica dos medos no papel; explanação teórica da pesquisadora; entrega do resumo da semana anterior e de cópias de textos; sorteio de um brinde; lanche e confraternização
3 - O papel da família, da escola e da sociedade frente à sexualidade de pessoas com deficiência mental	Explicitar os papéis da escola, da família e da sociedade no processo de educação/orientação sexual das pessoas com deficiência mental; dar parâmetros de como se comportar em situações diversas relacionadas à tomada de decisões na educação dos filhos/alunos; refletir sobre a influência das agências sociais sobre o comportamento e as atitudes sexuais das pessoas	Explanação teórica da pesquisadora; atividade de role-playing; entrega do resumo da semana anterior e de textos; sorteio de um brinde; lanche e confraternização
4 - Educação e orientação sexual de pessoas com deficiência mental	Discutir a importância da orientação sexual para as pessoas com deficiência mental; apresentar propostas de conteúdo de programas de orientação sexual	Explanação teórica da pesquisadora; dinâmica das histórias; entrega do resumo da semana anterior e de textos; sorteio de um brinde; lanche e confraternização
5 - Comportamentos sexuais considerados inadequados	Citar os principais comportamentos sexuais considerados inadequados; debater a funcionalidade destes comportamentos; dar exemplos de como lidar com eles; levar os participantes a refletir sobre como podem agir diante dessas situações	Atividade de reflexão sobre um comportamento sexual inadequado; explanação teórica da pesquisadora; retomada da atividade de reflexão; entrega do resumo da semana anterior e de textos; sorteio de um brinde; lanche e confraternização
6 - Relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental	Refletir sobre os prós e contras dos relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental; dar parâmetros de comportamento de como os participantes podem agir diante de situações novas com os filhos/alunos	Explanação teórica da pesquisadora; dinâmica das opiniões opostas; entrega do resumo da semana anterior e de textos; sorteio de um brinde; lanche e confraternização
7 - Relacionamentos amorosos de	Aprofundar a discussão sobre os relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental, revisando outros	Resumo da explanação teórica da semana anterior; apresentação de recortes de dois filmes sobre namoro, casamento e paternidade de

peças com deficiência mental II	aspectos tratados no curso; exemplificar por meio de recursos áudio - visuais situações relacionadas ao tema	peças com deficiência mental; discussão sobre os filmes; entrega do resumo da semana anterior; sorteio de um brinde; lanche e confraternização
8 - Sexualidade e deficiência mental: revisão, dúvidas e encerramento	Avaliar os conhecimentos adquiridos pelos participantes no curso; debater e tirar dúvidas ainda existentes; refletir sobre os principais aspectos tratados durante o curso	Novo preenchimento da avaliação sobre sexualidade e deficiência mental; entrega de uma avaliação sobre o curso; debate sobre as questões da avaliação e revisão de todo o conteúdo do curso; sorteio de um brinde; lanche e confraternização

3.4.3 Entrevistas pós-intervenção

Após o término do curso, esperou-se três meses para a realização das entrevistas pós-intervenção com o intuito de possibilitar aos participantes do curso tempo para vivenciarem situações relacionadas à sexualidade nas quais pudessem aplicar os conhecimentos e experiências adquiridas.

Todos os participantes do curso foram convidados a participarem das entrevistas pós-intervenção. Foram entrevistados pela pesquisadora 18 professores (Pr1, Pr2, Pr3, Pr4, Pr5, Pr8, Pr9, Pr11, Pr12, Pr13, Pr15, Pr16, Pr17, Pr18, Pr19, Pr20, Pr21, Pr22) e oito pais (M1, P1, P2, M3, M6, P6, Av12, C12). Dos pais entrevistados, seis terminaram o curso e dois (M3 e M6) não, apesar de terem participado. Dos professores, 14 terminaram e quatro (Pr3, Pr4, Pr5, Pr8) não. Além disso, como já foi dito anteriormente, oito professores (Pr15, Pr16, Pr17, Pr18, Pr19, Pr20, Pr21, Pr22) e dois pais (P1, C12) não haviam participado da entrevista inicial.

A coleta de dados das entrevistas pós-intervenção durou dois meses. Todas as entrevistas com os professores foram realizadas na instituição de ensino especial no horário das aulas de educação física ou em outra aula livre. Já os pais, aqueles que não puderam comparecer à instituição foram entrevistados em suas residências num horário acordado entre pesquisadora e os participantes. As entrevistas com os pais tiveram a duração média de 50 minutos e com os professores de 35 minutos.

A pesquisadora utilizou os mesmos roteiros de entrevista usados nas entrevistas pré-intervenção e procedeu nas entrevistas pós-intervenção da mesma forma como nas anteriores, tomando os mesmos cuidados, esclarecendo os entrevistados sobre os objetivos do trabalho e realizando um preâmbulo sobre o conteúdo da entrevistas, bem como de seus direitos. As entrevistas também foram gravadas, transcritas e divididas em categorias para análise.

Cabe citar que foram feitos muitos contatos telefônicos com os familiares que participaram das entrevistas e dos cursos, com o objetivo de manter um contato entre a pesquisadora e os participantes e estabelecer um relacionamento amistoso entre eles. Também foram feitas visitas periódicas nas salas de aula, sempre com o propósito de auxiliar os professores no que fosse preciso. Durante todas as etapas da pesquisa, portanto, a pesquisadora colocou-se à disposição das famílias e dos professores.

3.5 Procedimento de análise dos dados

As informações obtidas por meio das entrevistas foram submetidas à técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977). Segundo esta autora:

designa-se sob o termo de análise de conteúdo: Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

A autora ainda afirma que as fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Seguindo esta linha de ação os dados das entrevistas foram transcritos e posteriormente ordenados e agrupados conforme núcleos de sentido comuns e transformados nas categorias já citadas.

Foram, então, realizadas análises qualitativas através da percepção da pesquisadora sobre todas as etapas da pesquisa, dos dados obtidos nas entrevistas pré e pós-intervenção e atividades advindas da intervenção, e principalmente da discussão com a literatura. Segundo Figueiró (2004, p. 119) a abordagem metodológica qualitativa “se preocupa com o *processo* dos fenômenos estudados e não apenas com os resultados, tendo como característica básica a ‘*interpretação*’ dos fenômenos pelo pesquisador”.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Entrevistas Pré-intervenção

Como foi explicitado anteriormente, na etapa das entrevistas pré-intervenção, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 15 pais e 14 professores. Para cada grupo de participantes os dados destas entrevistas foram divididos nas seguintes categorias de análise:

- Necessidades e desejos sexuais de pessoas com deficiência mental;
- Relacionamentos afetivos e amorosos na deficiência mental;
- Prática sexual na deficiência mental;
- Diálogo sobre sexualidade com os filhos/alunos; e
- Educação e orientação sexual para pessoas com deficiência mental.

4.1.1 Pais e responsáveis dos jovens com deficiência mental

A) Necessidades e desejos sexuais de pessoas com deficiência mental

Muitos pais afirmaram acreditar que essas pessoas possuam necessidades e desejos sexuais, como demonstram as verbalizações seguintes: *“todo ser humano deseja, tem necessidade sexual”* (M3) e *“se não tiver há algo errado, porque é natural sim”* (P6). Apenas um entrevistado apresentou uma opinião diferente: *“Se fosse uma coisa que não aparecesse na televisão eu acho que a cabeça dele nunca entrava nessa parte”* (P2).

Alguns pais (M1, P5, M6, M7) relataram que essas necessidades e desejos sexuais são mais “aguçados” em pessoas com deficiência mental do que no resto da população: *“tudo com ela é potencializado”* (P5) e *“elas têm até a mais do que uma pessoa normal”* (M6). Percebe-se aqui, assim como indicado pela literatura (Giami, 2004; França Ribeiro, 2001; Martins et al, 2002; Pueschel e Scola, 1988; Tepper, 2001; Anderson e Kitchin, 2000; Ballan, 2001; Giulio, 2003; e Glat, 2005), a presença de mitos a respeito da sexualidade de pessoas com deficiência mental, principalmente o de que elas teriam a sexualidade mais aguçada.

A maioria dos pais entrevistados relatou também já ter notado em seus filhos interesses afetivo-sexuais. Os interesses mais citados foram: o interesse por um parceiro(a) afetivo-sexual (M1, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M10, M11): *“É muito assanhada! É porque ela se sente uma criança normal, então ela quer fazer tudo o que os outros fazem”* (M1) e *“ela vê um rapaz, ela agarra, fica agitada (...) fica fogaosa, ela quer abraçar, beijar”* (M11); comentários sobre o desejo de namorar, casar e ter filhos (M1, M3, M4, Av12); interesse por filmes e/ou revistas sobre sexo (P2, M3); até o desejo de ter relações sexuais (M4, M9): *“ele fala mais de ter uma mulher para ter filho, casar, fazer sexo”* (M4). Dois pais (P2, Av12), no entanto, afirmaram nunca ter percebido nada: *“na frente não, comigo não; agora, escondido pode até ser”* (P2); o que está de acordo com Gherpelli (1995), ao afirmar que há pais que não reconhecem o desenvolvimento dos filhos e se assustam quando percebem seus interesses afetivos e sexuais.

B) Relacionamentos afetivos e amorosos na deficiência mental: Namoro, Casamento e Paternidade/maternidade

No que se refere aos **namoros** na deficiência mental, a maioria dos pais declarou-se favorável ao direito de escolha dos jovens: *“acho que seria ótimo! (...) ele tem que ter uma companheira”* (M10) e *“eu acho normal, eu acho que eles também têm direito”* (M1). Apenas dois pais (P2, M3) afirmaram que esses namoros não devem acontecer; P2 considerou que essa situação deve ser evitada e M3 justificou sua opinião: *“só se mudar muita coisa, se ele chegar numa certa idade e ele ficar igual a todo mundo”*. Denari (1997) já apontava em seu estudo que as famílias podem apresentar uma certa temeridade em considerar com seriedade os envoltimentos afetivos de seus filhos com deficiência mental.

Foram citadas diversas condições para a permissão de um namoro dos filhos por parte dos pais, principalmente a condição de que o namoro ocorresse somente com pessoas sem deficiência (M1, M5, M6, M7, M8 e M11), como exemplificam as verbalizações seguintes: *“A gente preferia que fosse sem, mas é difícil uma pessoa sem deficiência aceitar e ter paciência”* (M1); *“teria que ser uma pessoa que amasse ela de verdade e fosse normal, porque pra ter paciência vai precisar ser normal. Porque se os dois forem desequilibrados (...) Que família vai formar?”* (M6); e *“só se ela encontrar um moço que realmente goste dela e que ele é normal”* (M8).

E o principal motivo apontado é que estas pessoas “cuidariam” de seus filhos: *“quero uma pessoa que entende o problema dela, que vai cuidar dela, porque para ela arrumar um que nem ela, pô, meu Deus! (...) ela não sabe se cuidar sozinha!”* (M7) e *“Se ela fosse um pouquinho menos deficiente, se ela arrumasse um cara, gostasse de algum cara que fosse normal, porque dois com deficiência iria ser dois para mim administrar!”* (M5).

Aqui, pode-se supor que há por parte dos pais um desejo não consciente de que seus filhos “melhorem” com a união com alguém sem deficiência, tornando-se um pouco mais “normais”; o que, por sua vez, traduz preconceitos e não aceitação da condição de deficiência dos mesmos. Essa “busca pela normalidade” pode também exprimir a visão de que a pessoa com deficiência é falha e necessita sempre de alguém para cuidar dela. Sampaio (1995) também percebeu em seu estudo com mães de jovens com deficiência mental que elas fazem restrições às possíveis características dos possíveis parceiros de seus filhos; preferem parceiros normais para namorarem suas filhas e encaram essa preferência como a possibilidade de melhorar o “status” da filha, ter alguém para protegê-la, dar segurança e cuidados a ela.

Deve-se considerar também a constante preocupação com a morte citada por esses pais, que talvez gostariam que alguém assumisse os cuidados para com seus filhos na sua ausência. Além disso, observou-se uma demonstração de desgaste emocional por parte de alguns pais ao se referirem aos cuidados com os filhos, como explicita a verbalização de P5: *“eu sei o que foi ter que parar a faculdade de direito para ter que cuidar dela! Eu perdi a chance de ter uma condição melhor de vida! (...) Você não sabe o que que foi dinheiro que foi pra fazer os tratamentos, para fazer os exames para tentar descobrir o que que tinha! E a gente carrega, e a gente vem carregando há anos! Estou cansado!”* (P5).

Alguns participantes, no entanto, não fazem distinção em relação ao tipo de pessoa que seus filhos poderiam namorar: *“não tem problema se a namorada tiver deficiência também, porque eu não posso ter preconceito porque o meu filho tem deficiência!”* (M4) e *“o que importa é que dê certo! (...) que goste dela”* (P9). Outros ainda, informaram preferirem um namoro com alguém que também tenha deficiência: *“um vai incentivando o outro, se ele tem problema, ela também tem (...) daria mais certo, eu acho, combinaria”* (P10) e *“eu acho que pode dar certo porque entre eles tem um entendimento”* (P4). Segundo Maia (2006) muitos jovens com deficiência mental mantêm relações afetivas somente com pessoas deficientes, igualmente estigmatizadas; resultando de uma situação imposta e que limita suas escolhas. O que acontece é

que estas pessoas incorporam regras sociais sobre a sexualidade, e as tomam como sendo suas, incorporando inclusive preconceitos acerca de seus pares (Maia, 2006).

No que se refere ao **casamento** de pessoas com deficiência mental, alguns pais relataram acreditar que isso não deve ocorrer, como apontam as verbalizações seguintes: “*com deficiência mental não concordo (...) Porque eles não vão poder ter uma vida sozinhos! Não vão ter estrutura moral, financeira!*” (M3); “*Eu acho mesmo que não deveria existir, porque vai formar uma família? Como que esses pais vão ter condição de orientar o filho?*” (M6) e “*casar para que? (...) condições de criar filho ele não tem (...) eu já estou velho para criar neto!*” (P2). Os principais motivos apontados referem-se às dificuldades financeiras e de orientação dos filhos.

Sampaio (1995) encontrou nos resultados de sua pesquisa com mães de jovens com deficiência mental que elas acreditavam que seus filhos não estavam preparados para casar; as filhas por não saberem cuidar adequadamente de uma casa e os filhos por não terem condições de sustentar a família. Esta questão vai ao encontro com os resultados de Dias et al (1995), que também fizeram uma pesquisa com mães de pessoas com deficiência mental e indicaram que estas mães não acreditavam na viabilidade do casamento para estas pessoas (pelo fator econômico, pelas tarefas de casa e pelos cuidados com os filhos). Além disso, os relacionamentos dos filhos com seus pares eram vistos como ameaçadores, pois, para as mães, podiam levar ao prejuízo emocional, à gravidez indesejada, e outros aspectos considerados ruins. No mesmo sentido, Assumpção Júnior e Sprovieri (2005) também perceberam que a maioria dos pais de pessoas com deficiência mental considera inviável o casamento e a paternidade para eles.

Amaral (2004) apontou em sua pesquisa que os pais possuem muitas preocupações acerca dos filhos com deficiência mental namorarem e casarem, como a dificuldade dessas pessoas alcançarem independência econômica e autonomia, além da sobrecarga para a família ao ter que cuidar da manutenção da vida matrimonial. A pesquisadora notou, tanto antes quanto depois do programa de orientação sexual para pais realizado por ela, que a maioria dos participantes apresentou indicações de que seus filhos com deficiência mental, apesar de terem desejos sexuais, não teriam capacidade de controlar suas manifestações sexuais e de estabelecer vínculos afetivos.

França Ribeiro (1995) também notou em sua pesquisa que os pais apontavam muitas dificuldades para a concretização de um casamento por seus filhos com deficiência mental, como a manutenção do casal, por exemplo. E não se cogitava discutir com os jovens o

que eles pensavam sobre isso. Já Gordon (1997) relatou que alguns pais de pessoas com deficiência mental colocam como condição que os filhos conquistem a independência financeira antes de pensarem em casamento, pois esses pais podem não querer e não ter condições de sustentar duas famílias. Segundo esse autor, os pais devem apoiar o casamento dos filhos por razões certas e não porque querem que a família pareça “normal” ou porque estejam cansados de cuidar deles.

Os outros pais entrevistados deram a entender que os jovens com deficiência possuem direito ao casamento: *“todo mundo tem o direito de estar se relacionando. Não é porque é deficiente que ele não vai casar!”* (P6) e *“nós temos na mente que o ser humano precisa um do outro, você entendeu? Amanhã os pais não vão viver eternamente! Então ele tem que ter uma companheira!”* (P10). Foram citadas diversas condições para que esse tipo de união pudesse ocorrer, como uma avaliação do grau de deficiência (Av12), e a união com alguém sem deficiência mental (M5, M7, M8 e M11): *“Dois deficientes eu não acho certo casar não”* (M5).

Vale apontar que muitos pais informaram que seus filhos possuem o desejo de casar e o expressam: *“quando ela estava namorando, ela falava para mim que ela quer casar, quer ter a casa dela”* (M1); *“Fala que quer namorar, casar, ter filhos”* (M3); e *“Ela fala: ‘Quando eu tiver a minha casa, o meu marido!’”* (M6).

Diante desta questão, notam-se também algumas verbalizações de caráter superprotetor, como: *“A M. ainda é um bebê pra mim!”* (M1); *“pra mim ele é um anjinho ainda!”* (M3); *“V. vive sempre presa ali, por causa deste problema dela eu não soltei (...) ela não conhece baile, eu vivo atrás dela 24 horas”* (M7); *“não boto fé deixar ela na casa dos outros para trabalhar, eu acho que eles vão se aproveitar dela!”* (M7); e *“o amor para ele tem que ser dobrado”* (P10).

A superproteção em pais de jovens com deficiência mental é descrita por vários autores, como Assumpção Júnior e Sprovieri (2005), Sampaio (1995) e Glat et al (1998). Para Glat (2005) a superproteção é uma forma de repressão sexual que causa danos, às vezes irreparáveis, ao desenvolvimento psicológico e social do indivíduo. Behi e Behi (1987) completam que nestas situações superprotetoras, a identidade sexual das pessoas com deficiência mental é freqüentemente negada, facilitando a vida dos pais ao manter os filhos numa eterna imaturidade. Desta forma, de acordo com França Ribeiro (1995) seria mais fácil aos pais manter o controle sobre os filhos. Essa questão da superproteção e/ou uma visão reducionista dos filhos

(esperam pouco deles), talvez justifique também a falta de orientação sexual dos pais dedicada aos filhos, pois eles dão a entender que os filhos não necessitam ou não têm capacidade de saberem nada sobre sexualidade, eximindo-se da responsabilidade de proverem tais informações.

Quanto à **paternidade/maternidade** na deficiência mental, alguns pais afirmaram que essa situação não deve ocorrer, o que pode ser evidenciado pelas seguintes verbalizações: *“Acho que isso aí não deve existir. Acho que não, porque o que que eles vão fazer? Vai por filho no mundo e não vai cuidar. Quem que vai cuidar dos filhos?”* (P2); *“Imagina uma criança com Síndrome de Down fazendo sexo e engravidando (...) eles não possuem estrutura moral e financeira!”* (M3); e *“é uma coisa difícil que tem que ser evitado mesmo”* (M6). De forma semelhante, Giami (2004) encontrou nos resultados de suas pesquisas com pais de jovens com deficiência mental que eles se mostram contrários à eventualidade do bebê de um deficiente, pois ele seria incapaz de criar um filho e eles, pais, teriam que se encarregar disso.

Outros pais já visualizaram em seus filhos a paternidade/maternidade: *“porque instinto de mãe é instinto de mãe”* (P1) e *“é uma coisa que todo mundo quer, filhos”* (P9). Descreveram muitos aspectos necessários para a concretização dessa situação, como a necessidade de analisar-se o grau de deficiência (M1, Av12), ou salientaram que depende do fato de um dos cônjuges não ter deficiência (M7, M8, M11): *“Agora dois que têm problema não, porque eles sempre nascem com problema”* (M11). Ainda foi lembrado por Av12 a necessidade do apoio familiar: *“tem que ter uma pessoa para estar perto, para orientar”* (Av12).

Sobre os relacionamentos afetivos e amorosos na deficiência mental, em geral, percebeu-se que muitos pais apresentam medo de ter que assumir as responsabilidades, principalmente financeiras, por tais relacionamentos. Eles parecem não confiar que os filhos sejam capazes de assumir tais relacionamentos e temem, então, que o ônus recaia sobre eles: *“eu já estou velho para criar neto!”* (P2).

A respeito do casamento na deficiência mental, existem diversas opiniões entre os autores da área. Segundo Assumpção Júnior e Sprovieri (2005, p. 116-117): *“O casamento é o primeiro passo para a formação da família como instituição social, constituindo-se em uma relação complexa e exigente para os envolvidos, com limites claros para o deficiente mental”, e esses limites ocorreriam porque a pessoa com deficiência mental geralmente tem uma relação de dependência com a família matriz para viver o passo do casamento, que exige bastante*

independência e maturidade. Além disso, segundo esses autores, existem severas pressões sociais em relação à união da pessoa com deficiência mental, o que complicaria esse processo.

Já para Gordon (1997) muitas pessoas com deficiência se casam e se ajustam muito bem a essa condição, contanto que diversos arranjos sejam feitos: “O casamento oferece a muitas pessoas deficientes um grande sentimento de independência (...) pode ajudar a evitar a grande solidão e permitir o desenvolvimento de interesses comuns em níveis compatíveis e a satisfação da expressão sexual” (Gordon, 1997, p. 368). Mas ele também afirma que um casamento pode criar problemas mais graves:

O sucesso de um casamento certamente depende de algo mais do que uma situação financeira adequada. É imperativo que cada pessoa se sinta madura o suficiente do ponto de vista emocional para lidar com os problemas do outro e com os problemas que partilharão. Em geral essa situação implica responsabilidade e trabalho (Gordon, 1997, p. 368).

De acordo com Glat e Freitas (2002) para a união de um casal, mais do que ter vontade, é necessário ter condições de se manter; e ela afirma que no contexto brasileiro isso seria muito difícil, pois as famílias teriam que ajudar financeiramente o casal e nem todas podem. Para Maia (2006) existem muitos preconceitos quanto ao casamento de pessoas com deficiência mental em específico, pois problemas no casamento são encontrados tanto entre as pessoas com deficiência quanto entre as sem deficiência. Ela afirma:

reconhecemos todas as dificuldades que existem em manter a instituição conjugal e familiar para um casal deficiente mental, referentes às relações sociais mais amplas e às expectativas sociais de produtividade, procriação e independência emocional. Reconhecemos também, sobretudo, a necessidade de oferecer ajuda emocional e educativa. É exatamente por reconhecer essas dificuldades que somos favoráveis ao estabelecimento de relações afetivo-sexuais duradouras entre as pessoas deficientes mentais, se essas pessoas assim o desejarem (Maia, 2006, p. 140).

Então, a qualidade de um casamento não depende da deficiência em si, mas sim das condições para efetivação deste passo, algo que pode ser mudado se as oportunidades de desenvolvimento pessoal forem diferentes, como as oportunidades de trabalho e renda e o acesso à orientação sexual de qualidade que dê condições ao estabelecimento e treinamento dos papéis sociais de marido e mulher, por exemplo.

Já quanto à paternidade/maternidade, questão muito complexa, os pontos de vista também são variados. Segundo Assumpção Júnior e Sprovieri (2005), embora o deficiente tenha

direito de dispor do próprio corpo e ter filhos, a criança que nascerá também têm direito de possuir pais sadios e capazes de lhe proporcionar cuidados psíquicos e materiais e de lhe possibilitar modelos sociais adequados. Eles acreditam que em função das dificuldades de adaptação a realidade: “torna-se difícil para o deficiente mental administrar as situações que a vida em comum determina, sobretudo no que se refere à prole, uma vez que esta envolve aspectos não apenas emocionais, mas também econômicos-sociais de grande magnitude” (p. 140); portanto as opções de controle de natalidade devem ser consideradas.

Já para Maia (2006, p. 158):

os motivos que levam algumas pessoas a crer que o impedimento da maternidade ou paternidade é a melhor alternativa para os deficientes estão relacionados enfaticamente à concepção preconceituosa predominante com relação à deficiência mental e não à possibilidade de gerar, criar e sustentar filhos.

A autora afirma que há muitas pessoas sem deficiência que também não têm condições de educar seus filhos. Da mesma forma, França Ribeiro (1995) acrescenta que são apresentados critérios mais rígidos para os deficientes do que para os não deficientes: “Um filho não-deficiente pode morar na casa dos pais apesar de ser casado; incumbir a avó de cuidar do neto e ainda receber dinheiro de seu pai e não ser considerado dependente absolutamente” (p. 323). Então, a questão da impossibilidade da paternidade não deveria se tratar da deficiência em si, e sim da incapacidade para criação de filhos, algo que vai além da deficiência.

De acordo com Gordon (1997) mais do que a deficiência, o que importa é como os indivíduos se relacionam com crianças e se são capazes de cuidar delas de forma adequada; algo que pode ser observado, por exemplo, pedindo-se que o deficiente trabalhe durante algumas semanas como voluntário em uma escola maternal ou creche antes de tomar sua decisão acerca da paternidade. Mas ele também pontua que em geral o casamento de deficientes sem filhos é mais bem sucedido, pois é difícil uma pessoa com deficiência mental compreender as implicações de se ter e cuidar de um bebê. Isto está de acordo com Glat e Freitas (2002, p. 68) ao afirmarem que: “um casal só deve ter filhos se estiver em uma situação que lhe permita dar o mínimo de conforto, segurança e carinho (...) Certamente, a grande maioria das pessoas portadoras de deficiência mental não se enquadram nestes critérios”.

Essa questão da disponibilidade dos pais para aceitação e apoio aos relacionamentos amorosos dos filhos com deficiência mental é realmente muito complexa e

envolve diversos fatores. Considera-se ideal a possibilidade de estabelecimento de vínculos afetivos para qualquer pessoa, no entanto tais vínculos geram responsabilidades diversas, e assim como qualquer pessoa, a com deficiência também deve assumi-las. A abertura dos pais para os relacionamentos afetivos e sexuais dos filhos depende de cada família, como indicam Assumpção Júnior e Sprovieri (2005, p. 112): “A proposta de vida sexual para o deficiente tem múltiplas nuances que variam de família para família, pois depende dos valores de cada uma para sua vivência, além de que todas as conseqüências também são de responsabilidade dos pais”. Lemos e Menin (1999) também apontaram que quando se trata de alguns aspectos como o casamento na deficiência mental as respostas na literatura não são suficientes para a tomada de decisão e que devem ser discutidas junto aos pais, considerando-se as normas familiares, modos de vida e bem estar dos envolvidos.

Então, cada família deve encontrar um consenso entre as necessidades e desejos dos jovens e as suas possibilidades de apoio para que eles possam ou não estabelecer vínculos afetivos e sexuais. Para Maia (2006, p. 141):

Tratar de temas como as relações sexuais e o casamento implica preparo adequado dos profissionais e diálogo com os familiares. A viabilidade destes aspectos na vida sexual do deficiente depende do nível de gravidade da deficiência, do apoio familiar, da comunidade e das pessoas que fazem parte do mundo educativo desta pessoa deficiente.

Maia (2006) ainda afirma que a sociedade deve garantir uma preparação adequada que assegure condições mínimas para um convívio saudável entre os adultos, quando há a formação de um casal em que pelo menos um tenha deficiência. Para ela, opor-se ao casamento e à constituição da família, bem como à possibilidade de procriação: “pode ser um argumento para negar ao deficiente mental seus direitos humanos universais de cidadania” (Maia, 2006, p. 141).

C) Prática sexual na deficiência mental

No que concerne à prática sexual, alguns pais (P2, M3, M5, P5, M11) declararam que seus filhos não devam se relacionar sexualmente, seja pelas limitações impostas pela condição de deficiência: “*enquanto ela tiver este problema eu acho que se a gente puder evitar*” (M11) e “*ela não vai praticar sexo (...) ela não vai ter, por exemplo, o prazer que isso proporciona, ela vai fazer por fazer*” (P5); até por uma suposta dependência que poderiam

adquirir com essa prática: *“se ele não conhece é uma coisa, mas depois que conheceu é ruim (...) não fica sem! (...) É por isso que eu acho bom que ele não tenha nada. Passou até essa idade sem nada, que fique sem!”* (P2). Esta última opinião está de acordo com os resultados encontrados por Sampaio (1995) de que mães de jovens com deficiência mental acreditam que se os filhos “conhecerem” sexo depois sentirão falta.

É importante destacar alguns valores morais e religiosos que permearam as respostas a essa questão da prática sexual, como exemplifica P2: *“não posso ser favorável por causa da doutrina, porque daí já é fornicação! Da parte que eu sigo é bom que eles nem aprendem!”*. E são estes valores, muitas vezes revestidos de moralidade cristã, que permearão a forma como tais pais lidarão com a sexualidade dos filhos, contribuindo, inclusive, para a dificuldade em aceitar a sexualidade das pessoas com deficiência mental e sua expressão (França Ribeiro, 2001 e 2006; Pueschel e Scola, 1988; Tepper, 2001; Anderson e Kitchin, 2000; Ballan, 2001).

As mães M9 e M7 afirmaram já terem visto os filhos com parceiros sexuais: *“eu ia imaginar que ela estava transando? Pensar que na sala com o vidro todo aberto?”* (M7). Estas mães e os pais M6 e P6 declararam que enfrentam muitos problemas com as filhas e desabafaram sua preocupação, pois estas se envolveriam facilmente com rapazes, tendo relações sexuais descuidadas (não usam preservativos) e até promíscuas (com vários parceiros), como demonstram as verbalizações seguintes: *“Não é uma pessoa que ela gosta, entendeu? Ela conhece e pode fazer, pode beijar, pode ter relação! Então, nesse ponto eu já tive problema sério com ela”* (M6); *“Ela é um tipo de uma pessoa assim, o moço chamou ela já põe dentro de casa, transa (...) eu não sei mais o que eu faço!”* (M7); *“é onde os outros chamam e ela vai. Eles falam ‘você vem, eu dou algum CD, blusa’, e ela vai (...) acabava ficando, entrava na favela e ficava até de madrugada”* (M9); e *“vai na igreja é perigoso, vai no cinema é perigoso. Tem que estar de olho!”* (P6).

Outros pais também relataram passar por problemas ou dificuldades com os filhos relacionados à sexualidade; M1 relatou que sua filha tem mania de exhibir-se aos outros (mostrando inclusive peças íntimas) e de “dar em cima” de rapazes: *“ela é um pouquinho assanhada em relação a certas pessoas, se ela vir um menino bonito ela fica jogando charme em cima”* (M1); M3 informou que seu filho costuma acessar sites pornográficos; e M4 que o filho assiste muitos filmes de teor sexual que a deixam constrangida.

Alguns comportamentos sexuais dos jovens com deficiência mental considerados inadequados, assim como apontados na literatura (Ferreira, 2001; Glat, 2005), parecem estar ligados à falta de orientação e de oportunidades de desenvolvimento de habilidades sociais. De acordo com Gherpelli (1995), Glat e Freitas (2002), Giulio (2003) e Maia (2006), muitos pais observam manifestações sexuais inadequadas dos filhos e acabam atribuindo isso à deficiência e não à educação sexual falha. Além disso, sabe-se que muitos comportamentos vistos como desviantes em pessoas com deficiência mental são considerados apropriados para o público geral (Ballan, 2001; Bastos e Deslandes, 2005; Giulio, 2003; Glat, 2005).

Três pais (M1, M4, M10) relataram ter presenciado situações de masturbação dos filhos: *“eu já peguei ela no quarto se masturbando (...) sabe quando você não sabe o que falar? Eu acho que foi uma falha minha, eu não soube como enfrentar esta situação (...) Eu não soube explicar para ela o que significava aquilo”* (M1). A reação diante destas situações, em geral, foi repreender ou ignorar: *“fingi que não vi”* (M10).

Sobre a masturbação, houve aqueles que a consideraram uma atividade errônea (P2, M6, M9), como ilustra o relato de M6: *“a masturbação também é pecado, então a pessoa tem que procurar se controlar, né?”*; P8 relatou ser uma atividade exclusivamente masculina: *“eu não sei se eu estou atrasada ou se foi por causa da criação; eu realmente não sei o que é a masturbação na mulher”* (P8). É interessante pontuar ainda que duas mães afirmaram não saber o que era masturbação: *“Masturbação? Como assim?”* (M11); e *“O que que é isso? Eu nunca vi ninguém fazer isso!”* (M7). Essas opiniões demonstram a carência de informações básicas sobre sexualidade também por parte destes pais que acabam transmitindo aos seus filhos essas mesmas visões.

D) Diálogo sobre sexualidade: Facilidade/dificuldade em dialogar sobre sexualidade, Conversas sobre sexualidade, Perguntas dos filhos sobre sexualidade e Informações sobre sexualidade por parte dos filhos

A respeito da **facilidade/dificuldade em dialogar sobre sexualidade**, a maioria dos pais relatou não ter dificuldade, como explicitou M4: *“normal (...) eu acho que a vida vai ensinando um monte de coisas para você, você vai aprendendo e depois tudo vai ficando natural”*. Outros (M1, M3, P5, M6, M8, M11), ao contrário, afirmaram ter dificuldade: *“tem*

mães que têm um certo tabu, um certo receio de falar sobre isto; eu mesmo sou assim (...) tem hora que eu dou uma freada, eu não tenho muito jeito para falar sobre isso! Eu deixei muito a desejar com as minhas filhas!” (M1) e *“aquele tabu que não foi quebrado (...) eu tenho uma certa dificuldade sim”* (M6). A entrevistada M3 afirmou que achava difícil falar sobre o assunto apenas pelo fato do filho ter deficiência: *“Tenho dificuldade, para ele em especial, se fosse uma criança normal eu até procuraria”*. De acordo com Pueschel e Scola (1988) muitos pais consideram mais difícil falar sobre sexualidade com filhos com deficiência mental do que com aqueles sem deficiência.

Foi levantado ainda por vários pais durante as entrevistas que suas dificuldades em falar sobre sexualidade deviam-se ao fato de que quando eram jovens seus pais nunca os orientaram: *“fui criada sem essas coisas (...) nem a minha mãe me orientava porque ela não tinha também um ensinamento da mãe dela”* (M4); *“Meus pais mesmo nunca falaram nada para mim, o que eu aprendi foi sozinha”* (M5); *“se falasse desse assunto com a minha mãe ela já vinha com pau para bater”* (M10); e *“desde pequena sou muito tímida, a criação, não podia falar sobre isto naquela época (...) eu estava falando a respeito de gravidez, a minha mãe mandou calar a boca (...) muitas vezes a gente não é culpada, é da criação que a gente teve!”* (M1).

Segundo Schiavo (2004) muitos pais ainda experimentam dificuldades para abordar a temática sexual porque muitos tiveram modelos educacionais rígidos e repressores em seus lares, sentindo-se constrangidos e inseguros para este tipo de diálogo com seus filhos. Isso leva a suposição de a ausência da discussão sobre a sexualidade continua, e vai passando de geração em geração, seja na forma de repressão, como antigamente, ou de omissão, como agora. Para Dias e Gomes (1999) os pais compreendem que não devem repetir o modelo de orientação sexual recebido em suas famílias, mas o único modelo conhecido é o da imposição de valores.

Sampaio (1995, p. 165) também apresenta uma opinião semelhante ao falar sobre as mães de sua pesquisa: *“É evidente que as informações distorcidas, concepções sem fundamento e processos de ensino inadequados foram parte da educação sexual recebidas por essas mães. E, hoje, é a educação que dispõem para oferecer aos seus filhos”*. O mesmo foi percebido por Lemos e Menin (1999) que constataram que as próprias mães tinham relatado terem sofrido muito por serem tão desinformadas devido ao fato de não terem recebido orientação sexual; e por Amaral (2004) que afirmou que geralmente os pais têm dificuldades para

lidar com o tema da sexualidade principalmente porque a sexualidade não foi um tema tratado com naturalidade dentro de suas famílias.

Sobre **conversas acerca da sexualidade**, alguns pais afirmaram que conversam com seus filhos: *“tento explicar da maneira que eu consigo”* (M11) e *“quando ele vem me perguntar eu converso”* (M4). Entre os que relataram conversar, houve aqueles (M7 e M9) que afirmaram se utilizar de ameaças e até baterem quando precisavam conversar alguns assuntos com os filhos: *“Eu reajo batendo nela, eu não tenho paciência”* (M7).

Muitos pais (P2, M3, M5, P5, P6, M10, P10) informaram que não costumavam conversar com os filhos sobre sexualidade e alegaram vários motivos, como o fato da filha não perguntar nada (M8); o fato de não ouvir os pais: *“os pais ele não houve”* (M10); e o fato de, na sua opinião, a filha não precisar de nenhum conhecimento sobre sexualidade: *“Não, porque a F. só sai comigo”* (M5). Mas o aspecto mais citado foi o não entendimento dos filhos (P2, M3, M5, P5): *“não adianta explicar muita coisa pra ele porque sabendo tudo é capaz de ele ficar até pior”* (P2) e *“Nunca conversamos. Eu acho que ele nunca vai conseguir entender! (...) não vai acompanhar o raciocínio normal (...) Então é difícil para mim falar sobre esse assunto! Mesmo assim ele me pergunta”* (M3). Isto lembra os resultados de Sampaio (1995) nos quais as justificativas apresentadas por mães para não orientarem sexualmente seus filhos com deficiência mental são muitas, como falta de tempo para conversarem e o fato dos filhos não perguntarem; além disso, havia o medo de que seus filhos tivessem conhecimento sobre sexualidade.

Alguns pais do sexo masculino, P6 e P10, declararam também que preferiam não conversar com os filhos sobre sexualidade, deixando isto a cargo da esposa. Para França Ribeiro (1995) a sociedade ocidental vê como tarefa das mães a conversa sobre sexo com os filhos. E segundo Dias e Gomes (1999) a tarefa de conversar sobre sexualidade e prevenção com os filhos continua sendo considerada uma função feminina na opinião dos pais.

Muitos pais (P2, P5, P6, M7, M8, M9, M10, P10, M11) afirmaram ainda que seus filhos nunca faziam **perguntas sobre sexualidade** para eles. Os participantes M1, M4, M5 e Av12 afirmaram na entrevista inicial que seus filhos perguntavam e eles respondiam com naturalidade: *“ela pergunta sempre (...) Quando ela tem as dúvidas dela, ela quer saber sobre gravidez; ela quer saber sobre o casamento”* (P1). Já as entrevistadas M3 e M6 informaram que quando os filhos perguntam, elas esquivam-se de responder: *“Eu falei: ‘vou pensar e ver o que eu vou responder’, acabei não pensando e não respondendo mais, acabei não voltando a falar”*

sobre o assunto” (M3); e *“tem vezes que ela vê uma cena na televisão e quer saber, mas é difícil porque se eu puder cortar eu corto (...) às vezes eu acho difícil de responder”* (M6). Esta mãe deixou transparecer ainda que muitas vezes responde com ameaças aos questionamentos da filha.

Ballan (2001) já apontava que o problema mais freqüente mencionado por pais acerca da educação sexual dos filhos com deficiência mental é a inabilidade para responder questões, o que pode ser também encontrado entre os pais de adolescentes sem deficiência, como descrevem Dias e Gomes (1999) quando afirmam que as mães e os pais estudados por eles tinham sérias dúvidas do que falar e do quanto falar às filhas sobre sexualidade e contracepção. Werebe (1998, p. 149) complementa essa discussão ao afirmar que: “Nem sempre os pais oferecem aos filhos informações sobre sexualidade, seja porque não possuem os conhecimentos para fazê-lo, seja porque se sentem constrangidos para tratar do assunto”.

Amaral (2004) também percebeu em sua pesquisa que a maioria dos pais não ofertava informações sobre sexualidade aos filhos, pois relataram constrangimentos sobre essa questão. Eles relataram nunca ter tomado iniciativa pra conversar sobre sexualidade com os filhos e que estes não tinham feito perguntas sobre o tema. E também identificaram que os filhos não faziam perguntas sobre sexo porque faltava espaço ou abertura no meio familiar e que eles mesmos, os pais, evitavam tal assunto.

Muitos pais (M1, P2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M11, Av12) afirmaram também que seus filhos não possuíam **informações consideradas básicas sobre sexualidade**: *“ela não sabe nada, eu também nunca falei nada destas coisas com ela”* (M11); *“Não. O que eu explico pra ele acho que é muito pouco!”* (M4); e *“essa parte aí eu nunca falei nada com ele e também nunca vi ele perguntar nada”* (P2). Entre os pais que relataram que os filhos têm essas informações, de forma geral, eles acreditavam que estas eram escassas; P9, por exemplo, pontuou que apesar de sua filha possuir informações, ela não as usa quando necessário e como exemplo citou a não utilização da camisinha pela filha.

E) Educação e orientação sexual para pessoas com deficiência mental: Local em que a sexualidade deve/pode ser discutida/trabalhada e Papel na educação/orientação sexual dos filhos

A maioria dos pais entrevistados relatou achar importante um trabalho de orientação sexual para seus filhos com deficiência, como ilustra a verbalização seguinte: *“penso que é uma boa, assim ela vai estar preparada”* (Av12). Apenas P2 relatou que seria algo desnecessário para seu filho em virtude da deficiência acentuada, e P5 ficou em dúvida: *“Será que tem alguém que saiba lidar com isso? (...) Eu sou meio cético com relação a isso”*. Segundo Maia (2006) ainda encontra-se a crença entre familiares e profissionais de que os procedimentos na área de orientação sexual seriam inócuos e ineficazes para pessoas com deficiência. E Glat (2005) também apontou numa pesquisa realizada por ela que há pais que declaram serem contrários à implantação de programas de orientação sexual nas escolas, pois têm medo de que isto atice o interesse dos filhos por sexo; o mesmo foi percebido por França Ribeiro (1995). Além disso, há aqueles que agem assim porque temem que a inocência dos filhos acabe (Abramson et al, 1988; Glat, 2005).

No que se refere ao **local em que a sexualidade deve/pode ser discutida/trabalhada**, a maioria dos pais afirmou que deve ser tanto em casa quanto na escola, como exemplifica P2: *“Acho que essa parte cabe em todo lugar. Na escola, cabe em casa, na religião... cabe em tudo, em tudo. Tudo um pouquinho, fica um pouquinho!”* (P2).

Na verbalização de alguns pais houve um predomínio da importância da escola nessa orientação. E isso foi justificado pelo pouco estudo dos pais: *“Em casa tem gente que tem um pouco de conhecimento. Devia ter aula disso daí sim na escola”* (P2); *“o que a gente puder ensinar a gente ensina de bom; é que a gente não tem muito conhecimento, meio bobinho, meio ignorante nessa parte”* (M4); *“eu acho importante porque vocês têm mais estudo para isso, mais experiência. Vocês falando é claro que vai atizar a curiosidade e ela vai me perguntar. E ela me perguntando, eu falo, senão eu não falo”* (M1); e *“a maioria dos lares é desinformado, não têm tanta habilidade como seria uma escola, um programa didático para estar ensinando isso”* (P6). Para Gordon (1997) a boa vontade é mais importante do que o conhecimento teórico no momento de educar sexualmente uma pessoa, o que pode e deve ser feito por pessoas consideradas “não-qualificadas”, como os pais.

A preferência pela escola também se deveu ao fato do filho “ouvir” mais as pessoas de fora: *“na escola é bom porque às vezes ela ouve mais as pessoas de fora do que de dentro da casa”* (M6); *“na escola seria o ideal, que ele se abre mais e fica mais à vontade”* (P10); e *“As pessoas falando para ele, ele se apega mais do que a gente falando, ele obedece*

mais; então a gente prefere realmente na escola (...) ele ouve mais as pessoas de fora” (M10). M6 citou ainda a falta de tempo: “mais na escola, porque em casa hoje em dia é uma correria!”.

Segundo Lemos e Menin (1999) há a tendência dos pais adiarem a orientação sexual dos filhos, esperando que a escola faça isso. Para Glat e Freitas (2002) quando a família não assume a orientação sexual, sobra para a escola tomar a vanguarda desse processo, mas o ideal é uma parceria entre a escola e a família. Apesar dessa parceria, Werebe (1998) afirma que a ação educativa da família em relação à sexualidade é a mais importante, pois envolve a formação de opiniões, atitudes e comportamentos do jovem. Esta ação é informal e os pais geralmente não percebem que já estão educando, uma vez que transmitem ensinamentos mais pelos exemplos que dão do que pelo que falam.

Assumpção Júnior e Sprovieri (2005) também concordam que a orientação sexual deve ser feita pela família de acordo com seus padrões e valores. Cabe aos profissionais serem agentes de referência aos pais para que vejam seus filhos como sexuados. E como cada família tem seus valores, o papel do profissional é, a partir das convicções e expectativas da família, orientá-la sobre a melhor forma de agir (Glat e Freitas, 2002).

Em relação ao **papel na educação/orientação sexual** de seus filhos, quase todos os pais entrevistados responderam que possuíam algum papel, apenas P2 afirmou preferir: *“Eu acho que a minha parte é deixar como está (...) acho que deve ficar desse jeito!” (P2)*. Como papéis foram citados principalmente: orientar, apoiar, conversar com os filhos (M6, P6, M7, Av12): *“orientar dentro do que eu entendo” (P4)*; influenciar os filhos, servir de modelo e ajudar a formar opinião (M1, P1, P11): *“tentar ajudar ela o máximo que eu posso, explicar as coisas para ela, tentar ponhar (sic) na cabeça dela o que é certo o que é errado” (M11)* e *“nós temos que ser o exemplo para os nossos filhos, nós somos o espelho para os nossos filhos (...) você deve ensinar o seu filho o caminho que ele deve andar e ele nunca vai desviar dele” (P10)*. Foi citado ainda: *“o papel de proteger o máximo que eu posso” (P5)*.

Alguns entrevistados relataram também não terem cumprido adequadamente seu papel: *“eu não expliquei pra ela como vai se cuidar, então como ela vai se cuidar? Você vê como nessa parte eu falho? (...) eu não tinha me dado conta. Você me alertou agora para isso (...) deixei muito a desejar!” (P1)* e *“Qual que é ou qual que deveria ser? (...) O meu papel que eu não falo sobre sexo com ele. Agora qual que deveria ser, sei lá, acho que explicar várias vezes” (P3)*. Isto está de acordo com Ballan (2001) ao apontar que pais de crianças com deficiência

tendem a ter dúvidas sobre o manejo apropriado do desenvolvimento da sexualidade dos filhos e por isso ficam confusos, ansiosos e têm atitudes ambivalentes acerca desta questão, pois apesar de considerarem os direitos dos filhos com relação à sexualidade, na realidade não os preparam para isso.

No mesmo sentido, França Ribeiro (1995) também percebeu que apesar dos pais considerarem a orientação sexual como importante para os filhos, apresentam muitas dificuldades para a realização da mesma, como o fato de acreditarem que eles não entenderiam nada do que seria dito, demonstrando as expectativas negativas e o pessimismo destes pais diante das possibilidades de aprendizagem dos filhos.

4.1.2 Professores dos jovens com deficiência mental

A) Necessidades e desejos sexuais de pessoas com deficiência mental

Quase todos os professores afirmaram acreditar que as pessoas com deficiência mental possuíam necessidades e desejos sexuais, como ilustram as verbalizações seguintes: “*eles sentem aquela necessidade, é natural, é ser humano, é natureza, é a vida*” (Pr7) e “*Tem porque é ser humano, é normal*” (Pr9). Apenas a professora Pr6 afirmou que essas necessidades e desejos dependem do aluno, sendo que alguns as possuem e outros não.

Os professores Pr3, Pr4, Pr10, Pr12 informaram também que na opinião deles essas necessidades e desejos seriam mais “aguçados” entre as pessoas com deficiência mental: “*o deficiente mental se envolve mais com essa parte sexual, eles são mais aguçados (...) Tipo animal mesmo, eles não pensam num relacionamento*” (Pr4); “*praticamente o interesse deles é o sexo, eles não pensam no resto, na formação de uma família (...) deve ser cortado*” (Pr8); e “*o desejo deles é mais aflorado do que o de uma pessoa normal*” (Pr10). Isto está de acordo com Giulio (2003) ao afirmar que os profissionais que trabalham com pessoas com deficiência mental não estão imunes a crenças inadequadas acerca da sexualidade destas pessoas; e com Dall’Alba (1992) e Maia (2006), ao relatar que os professores de jovens com deficiência mental têm opiniões do senso comum e preconceituosas sobre sexualidade. Giami (2004) também descreveu

que educadores de pessoas com deficiência consideram a sexualidade destas pessoas como uma sexualidade movida por uma selvageria libidinal cujo controle e domínio escapam a elas.

A maioria dos professores afirmou ainda perceber interesses afetivo-sexuais por parte de seus alunos. Os principais tipos de interesses comentados pelos professores foram: interesse por parceiros afetivos - sexuais, falar de namoro, casamento, e até interesse acentuado por revistas pornográficas (Pr4). Cinco entrevistados (Pr2, Pr6, Pr10, Pr12, Pr14), no entanto, afirmaram nunca terem percebido nada, o que pode ser por estarem desatentos quanto à existência ou manifestação da sexualidade dos alunos; ou ainda pela visão reducionista e genitalizada de sexualidade que possuíam.

B) Relacionamentos afetivos e amorosos de pessoas com deficiência mental: Namoro, Casamento e Paternidade/maternidade

No que se refere aos **namoros** na deficiência mental, a maioria dos professores afirmou acreditar que seja possível e/ou concordarem com a idéia: *“Eu acho que ele deve e acho que ele pode, eu acho que vai torná-lo um ser humano melhor”* (Pr13). Os professores Pr4 e Pr8, entretanto, afirmaram que esses namoros não deviam acontecer: *“sou contra, sinceramente, eu acho que (...) você deixar às vezes se iludir: ‘estou namorando fulano’, tudo bem (...) não vai ter um futuro, não vai ter um nada!”* (Pr8).

Foram citadas diversas condições a serem analisadas para a permissão de um namoro, como o apoio/acompanhamento da família: *“eu acho que um namoro só se fosse com o apoio da família, uma coisa controlada”* (Pr2); e o grau de deficiência. Para alguns participantes da pesquisa de Poppi e Manzini (1999) o direito à vida sexual também era indicado apenas a pessoas com deficiência leve. Esse ponto é discutido por Assumpção Júnior e Sprovieri (2005): *“É correto incluir a inteligência na motivação para a escolha conjugal. Se seu nível difere muito entre os cônjuges, poderá aumentar as diferenças de mentalidade e seus problemas de comunicação passam a gerar insatisfações”* (p. 135).

Muitos professores demonstraram por suas verbalizações que o namoro dos alunos se resumia apenas à escola e/ou não correspondia aos padrões considerados por eles como adequados: *“o que eu percebo aqui é um namorico, não é um namoro, mas tem uma aluna minha que fala que namora, mas nunca vê ele!”* (Pr1). Da mesma forma, Dall’Alba (1992) relatou que

os professores da sua pesquisa consideraram os namoros dos alunos como ingênuos e desprovidos de afetividade e desacreditavam na possibilidade desses envolvimento afetivos (namoro, casamento, filhos). Além disso, acreditavam que os alunos demonstravam esses desejos por ingenuidade e que esse comportamento era uma imitação dos comportamentos de outras pessoas sem deficiência. No mesmo sentido, Giulio (2003) relatou em seu trabalho que muitos profissionais acreditavam que exista uma maneira certa ou normal de ter experiências sexuais e que as pessoas com deficiência não se encaixavam nesse padrão.

Outros autores também perceberam aspectos semelhantes em relação à percepção dos professores sobre a forma dos jovens com deficiência mental se relacionarem, como Giami (2004) que notou nos profissionais entrevistados por ele a crença de que as condutas sexuais dos jovens com deficiência apareciam dissociadas dos sentimentos, do carinho e da afetividade. Maia e Aranha (2005), por sua vez, relataram que alguns professores comentavam que seus alunos não sabiam administrar os sentimentos relacionados ao enamoramento e ao amor, além de referirem-se a certa inadequação em relação ao comportamento de namorar dos mesmos.

Acerca do **casamento** na deficiência mental, os professores Pr4 e Pr8 informaram acreditar que ele não deve ocorrer: *“a maioria não tem condição de formar uma família (...) sou contra o casamento de pessoas assim”* (Pr4). Os demais apresentaram uma opinião diferente, como exemplifica Pr11: *“se existe o desejo de ambos, se eles estão pedindo, é uma questão de respeito mesmo com as decisões alheias”*. Os professores apontaram também a necessidade de apoio familiar e/ou a observação do grau da deficiência para que exista uma união desse tipo: *“uma família estruturada, que possa manter o casal, ou se um deles possa trabalhar fora para ajudar eu não vejo problema”* (Pr2).

Segundo Poppi e Manzini (1999) o casamento na deficiência mental era visto com reservas pelos professores entrevistados por eles. A situação também ocorre entre os técnicos que lidam com pessoas com deficiência mental, como apontou Massitel (1998) na descrição da pesquisa que fez com psicólogas. Ela constatou que menos da metade das profissionais relatou acreditar que o casamento podia ser viável, e isso desde que a família apoiasse e o casal não tivesse filhos.

Para Giami (2004) os educadores têm atitudes contraditórias sobre a questão do casamento na deficiência mental, pois ao mesmo tempo em que dizem apoiar tal situação, procuram justificar sua dificuldade: *“Esse tema permanece dentro da perspectiva do ideal de*

normalização dos deficientes, enquanto solução desejável mas impossível em função das regras institucionais e das constitucionais” (Giami, 2004, p. 74).

É importante apontar a diferença de visão de pais e educadores sobre o casamento. Segundo uma pesquisa realizada por Assumpção Júnior, a maioria dos pais que ele entrevistou considerou inviável o casamento e a paternidade para seus filhos com deficiência mental. Já entre os técnicos a maioria considerou viável o casamento e inviável a presença de filhos. Para ele essa visão mais liberal dos técnicos em aceitar o casamento está ligada ao fato deles não levarem em conta os aspectos psicológicos e financeiros envolvidos, como fazem os pais (Assumpção Júnior e Sprovieri, 2005). Então, como já apontava Giami (2004), pais e educadores tecem relações diferentes com as pessoas com deficiência e percebem realidades diferentes da vida deles.

Quanto à **paternidade/maternidade** na deficiência mental, na visão de alguns professores (Pr4, Pr5, Pr8, Pr9, Pr10) essa situação não deveria ocorrer. Os professores também apontaram alguns aspectos a serem considerados na permissão ou não de uma situação dessas, como o grau de deficiência, o acompanhamento familiar, e até a necessidade de um estudo genético para indicar a possível perpetuação da deficiência (Pr2, Pr11).

Uma opinião comum entre os entrevistados mais antigos na instituição foi a presença constante na escola de alunos filhos de ex-alunos, o que parece aumentar sua desconfiança em relação a esta questão: *“Os filhos dos que já casaram estão todos eles voltando para cá com problema de deficiência”* (Pr4). E ele complementa afirmando que uma união com alguém sem deficiência talvez fosse mais desejável: *“se não tiver deficiência nenhuma até seria melhor, porque pode nascer um com, você entendeu? Agora se você for pondo ruim com ruim, vai piorando! Agora se você for pondo um que é mais ou menos que estuda aqui com um que é bom, melhora bem, né?”*.

Os resultados da pesquisa de Giami (2004) apontam que os educadores entrevistados por ele acreditavam que um bebê seria viável se os deficientes levassem uma existência completamente autônoma e responsável, se formassem um casal no plano afetivo e se tivessem um emprego e moradia. Os educadores se mostravam opostos à eventualidade de um bebê justificando a oposição através da impossibilidade dos deficientes assegurarem a educação deles; então, para eles, os deficientes seriam incapazes de formar um casal estável no plano afetivo e autônomo no plano social. Já de acordo com França Ribeiro (1995) os professores que ele entrevistou apresentaram diversas preocupações quanto à paternidade na deficiência mental

por acharem que as crianças poderiam ser prejudicadas ao serem criadas nesse ambiente. E não questionaram em nenhum momento como essa questão poderia ser trabalhada e desenvolvida com os jovens com deficiência de forma a torná-los aptos para serem pais, o que segundo ele denuncia uma postura marcada pelo preconceito.

C) Prática sexual na deficiência mental

No que concerne a Prática sexual na deficiência mental, todos os professores afirmaram que nunca perceberam nenhuma manifestação sexual de seus alunos. O professor Pr4 demonstrou uma visão conservadora acerca deste ponto: *“desde que não tenha família o homem não tem necessidade de praticar sexo”*.

Sobre a masturbação, a maioria dos professores considerou-a uma atividade normal, como demonstram as frases: *“é uma necessidade do ser humano, vejo como uma coisa normal, prazerosa e sem coisas negativas, não faz mal a saúde, é uma coisa que tem que ocorrer!”* (Pr2) e *“eu acho que isso daí é uma coisa certa, coitado, não tem aonde descarregar a necessidade!”* (Pr8). Algumas professoras (Pr9, Pr11, Pr14) lembraram ainda que esta atividade não deve ser realizada na escola e sim em casa, num local reservado. Já os professores Pr4 e Pr5 relataram que esta atividade só era normal durante a infância e adolescência, passando a ser algo problemático na idade adulta: *“tem uma fase que é normal, mas passar daquela idade já fica meio complicado (...) é normal até a adolescência (...) não sei, faz muito tempo que eu estudei estas coisas!”* (Pr5).

Parece preocupante e alarmante o desconhecimento dos entrevistados sobre a masturbação e a presença de mitos e tabus sobre a questão, pois apesar de anos de estudo, ainda parecem possuir opiniões do senso comum que podem influenciar sua prática em sala de aula, refletindo na falta de orientações dadas aos alunos e até em orientações preconceituosas.

D) Diálogo sobre sexualidade com alunos: Facilidade/dificuldade em dialogar sobre sexualidade, Conversas sobre sexualidade, Perguntas dos alunos sobre sexualidade e Informações sobre sexualidade por parte dos alunos

A respeito da **facilidade/dificuldade em dialogar sobre sexualidade** no geral, alguns professores (Pr1, Pr4, Pr5, Pr6, Pr9, Pr10, Pr12, Pr14) afirmaram não ter dificuldade: *“converso sobre sexo numa boa”* (Pr7); outros (Pr2, Pr3, Pr7, Pr11, Pr13) ter facilidade: *“é um assunto que eu nunca tive vergonha de como tratar, sempre tento falar da maneira mais clara (...) eu até gosto de sentar e ter uma atividade que envolva isso”* (Pr2); e Pr8 ter dificuldade: *“não sei como falar porque não sei como eles vão interpretar, não sei se a minha maneira de falar está sendo correta, então procuro evitar”*.

Quando se trata de **conversar sobre sexualidade** com os alunos, vários professores (Pr2, Pr4, Pr5, Pr6, Pr8, Pr9, Pr10, Pr11, Pr12, Pr14) relataram que não conversavam e alguns (Pr1, Pr3, Pr7, Pr13) que sim: *“eu falo: olha, cuidado com o namoro! Se passar do beijo, do abraço, ficar sozinha, toma cuidado!”* (Pr1); e que isso acontecia geralmente quando surgia alguma dúvida por parte dos jovens: *“eu entro no assunto com eles quando eles me perguntam”* (Pr3).

Os motivos para não conversarem com os alunos, de acordo com os professores, vão desde a falta de tempo em sala de aula, o pouco contato com os alunos (tempo em que se conhecem), a não inclusão do tema no conteúdo das aulas, até o receio de “estimular” a sexualidade nos alunos: *“se a gente for falar talvez a gente vai despertar”* (Pr12). Abramson et al (1988) e Gordon (1997) afirmam que os adolescentes e adultos com deficiência mental moderada raramente recebem educação sexual, pois há medo de que isso “estimulará” sua sexualidade. Segundo Ballan (2001) não há dados empíricos para apoiar a crença de que a educação sexual resultará em experimentação entre pessoas com deficiência mental ou motivar adolescentes a se engajar em atividades sexuais. E Maia (2006, p. 230) complementa ao relatar que essa crença da estimulação da sexualidade de pessoas com deficiência mental é sem fundamento porque qualquer jovem recebe informações sobre sexo de diversas fontes, como a televisão, por exemplo.

Alguns professores apenas (Pr3, Pr7, Pr13) afirmaram que seus alunos **perguntam sobre sexualidade**: *“A A. pergunta quase que diariamente”* (Pr3); e outros (Pr3, Pr4, Pr9, Pr12, Pr13) afirmaram que na opinião deles seus alunos não tinham **informações consideradas básicas sobre sexualidade**: *“Eles não têm noção, eu até gostaria muito que eles tivessem aula ou eu mesma pudesse ter a liberdade de estar fazendo isso”* (Pr3). Como já apontava Glat (2005)

o nível de informação sobre sexualidade dos jovens com deficiência mental é precário e superficial.

Poucos professores parecem conversar de forma aberta e adequada com seus alunos. E quando as conversas sobre sexualidade ocorrem, geralmente é porque algo preocupante ou problemático aconteceu; ou seja, diante da sexualidade há uma postura remediativa e não preventiva. E os motivos apresentados para a “não conversa” são muitos, mas geralmente estão relacionados a limitação cognitiva dos jovens com deficiência mental, dando a entender que eles não compreenderão ou que desvirtuarão os conceitos tratados. Aqui pode-se novamente supor que essa seja uma postura comodista dos professores, que mesmo admitindo a importância da questão (teoricamente), têm dificuldade de executá-la e lidam com isto transferindo a culpa para os jovens.

Segundo Abramson et al (1988) os motivos para a não orientação sexual de pessoas com deficiência mental são diversos, como a idéia pré-concebida de que essas pessoas não precisam ter orientação sexual e que são sexualmente incompetentes. Da mesma forma, Maia (2006) aponta que os obstáculos para implementar orientação sexual para pessoas com deficiência baseiam-se nas crenças errôneas de que eles são assexuados, e portanto não é necessário; e de que são hiperssexuados, podendo aguçá-los ainda mais. Glat (2005) também relata que representações sociais inadequadas da sexualidade na deficiência mental freqüentemente tornam-se justificativas para negação da sexualidade para essas pessoas, e para a ausência de orientação sexual dada a elas, ou seja, servem de “desculpa”.

E) Educação e orientação sexual: Local em que a sexualidade deve/pode ser discutida/trabalhada e Papel na educação/orientação sexual dos alunos

Os professores, no geral, consideraram um trabalho de orientação sexual importante para seus alunos, como ilustra Pr10: *“eu acho necessário até mesmo com essa cabecinha infantil que ela tem, eu acho que eles têm que ter porque ela é infantil, mas ela tem o corpo de mocinha, entendeu? Então de repente alguém pode chegar e tentar fazer um abuso e ela já vai estar sabendo se defender”*. Apenas Pr4 considerou desnecessário esse trabalho, pois seus alunos “não entenderiam nada” devido ao seu grau de deficiência; e Pr12 ficou em dúvida por medo de “despertar” a sexualidade dos alunos.

Assumpção Júnior e Sprovieri (2005) também realizaram uma pesquisa com pais e técnicos que trabalham com pessoas com deficiência mental e relataram que tanto os pais quanto os técnicos apontem a necessidade da orientação sexual para o deficiente mental, mas mais da metade dos técnicos acredita não ter condições de fazê-lo. França Ribeiro (1995) notou que os professores do ensino especial reconheceram a importância de trabalhos de orientação sexual na escola, mas têm a representação de que este é um assunto difícil de ser abordado (tabu) e apresentam dificuldades com o tema, sentindo-se despreparados.

No que se refere ao **local em que a sexualidade deve/pode ser discutida/trabalhada**, todos os professores afirmaram que deva ser tanto na escola quanto em casa, mas foi apontada a importância principal da família nesse processo, como demonstram as verbalizações seguintes: *“eu acho que em casa porque se não tiver um alicerce montado e deixar só para a escola tomar toda a responsabilidade vai ficar complicado!”* (Pr7) e *“depois eu acho que é a escola, mas a família é a base de tudo (...) acho que quem educa realmente são os pais”* (Pr3). Poppi e Manzini (1999) perceberam em sua pesquisa com professores que eles acreditam que as famílias têm importante papel na orientação sexual dos alunos com deficiência mental e que o papel da escola era dar continuidade à orientação sexual que se inicia na família. Freitas (1996), por sua vez, informou em seus resultados que para alguns profissionais que ela entrevistou a orientação da família foi descrita como importante para que haja continuidade do processo de educação.

A professora Pr2 pontuou que as dúvidas trazidas pelos alunos demonstram que eles não estão recebendo orientação em casa: *“em casa é pouco trabalhada pelo que eles contam (...) eles trazem muita dúvida para a escola (...) muitos acabam tendo informações desencontradas porque perguntam para o colega, o colega não sabe. Deveria ter na escola um programa para trabalhar este assunto”*. Foi apontado ainda por alguns professores que muitos pais têm dificuldade para lidar com a questão da sexualidade em casa, como demonstrou a entrevistada Pr10: *“eles ouvem e chegam em casa, eles perguntam, e muitos pais não tem coragem de responder, muitos são pegos de surpresa e não sabem o que responder, por isso que eu acho que eles também deveriam ter uma instrução de como agir nesta hora”*.

Foi citado também pelos professores que os pais deveriam ter orientação, como aponta Pr7: *“eu acho que isso deve ser trabalhado sim com as crianças e principalmente com os pais, porque falta muito, são muitas informações que os pais não têm, eles não sabem às vezes se*

eles soltam ou seguram demais ou se eles vão dando devagarzinho a corda". Foi explicitado também por muitos professores que, muitas vezes, a função de discutir e trabalhar a sexualidade é deixada pelos pais apenas para a escola: *"eles não têm uma orientação da família"* (Pr3); e *"é deixada muita coisa para a escola e as famílias não fazem nada"* (Pr14).

Dall'Alba (1992) também apontou na sua pesquisa o relato de alguns professores de que muitas famílias preferem delegar a responsabilidade sobre a sexualidade dos filhos para a escola. Da mesma forma, Poppi e Manzini (1999) perceberam que na opinião dos professores os pais sentem dificuldade em lidar com o tema da sexualidade, o que leva as crianças a obter informações de outras fontes além da família. França Ribeiro (1995) também relatou que os professores acreditam que muitos pais não assumem a responsabilidade pela orientação sexual dos filhos e esperam que a escola assuma as rédeas do processo.

Além disso, os professores demonstraram dificuldades no intercâmbio escola-família: *"não é só na escola que eles têm que ser orientados! Tem que ter uma continuidade em casa; então a escola orienta, chega em casa é tudo ao contrário: 'Vai lá, pergunta lá'"* (Pr3); *"Às vezes em casa a mãe não comenta nada com a filha sobre sexo, na escola comenta, então precisa ter a ajuda da mãe para continuar o trabalho que a escola está desenvolvendo"* (Pr1); e *"o ideal é que os pais ajudassem a gente a fazer alguma coisa, que os pais viessem aqui e passassem o que eles já passaram. Mas como a gente não tem contato então eu vou fazer aquilo que eu acho que é o necessário"* (Pr11). Giami (2004) também constatou que as relações com os pais podem se apresentar aos olhos dos educadores como ameaçadoras e como fonte de conflitos.

Vale questionar que apesar dos entrevistados, tanto pais quanto professores, informarem acreditar que a sexualidade deva ser trabalhada tanto em casa quanto na escola, quantos estão efetivamente fazendo isso? O que se nota, é que muitos pais preferem deixar esta tarefa para os professores, e os professores, por sua vez, preferem deixar para os pais. E assim os filhos/alunos ficam sem receber atenção a essa questão. Como já foi discutido, o trabalho de orientação sexual compreende a ação da escola como complementar à educação dada pela família, tal como explicita os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

cabe a escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição

escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação (Brasil, 1998, p. 299).

Reis e Ribeiro (2002) afirmam também que devido à importância primordial da família na transmissão de valores, os PCNs consideram que a orientação sexual na escola complementa a dada em casa, pois como destaca Maia (2006, p. 271) o trabalho em conjunto entre família e escola é fundamental: “Pais e educadores têm papéis complementares na tarefa de contribuir para que as manifestações sexuais de pessoa deficiente sejam positivas, prazerosas e responsáveis”. Ela ainda relata que o sucesso de trabalhos de orientação sexual dependerá do diálogo e do acordo entre familiares e educadores, uma vez que os pais devem estar por dentro do que é trabalhado com os filhos para não tomarem atitudes contrárias às trabalhadas na escola.

Sobre seu **papel na educação/orientação sexual** dos alunos, a maioria dos professores apontou como papéis aspectos como orientar, trazer informações e responder dúvidas; já Pr4 considerou que não possuía um papel: “*para ser sincero para você nesta parte eu não me vejo com papel nenhum, não faço nada (...) nunca fiz nada*” (Pr4); e alguns professores (Pr5, Pr6, Pr8, Pr9, Pr12), por sua vez, afirmaram preferir realizar um encaminhamento para um psicólogo ou outro profissional considerado por eles habilitado quando alguma situação relacionada à sexualidade acontecia na sala de aula.

Os professores informaram não se sentirem preparados para orientar seus alunos e apresentaram muitos medos e receios de lidar com o tema da sexualidade em suas salas, e os motivos são diversos, como o medo de não saber o que falar e como abordar o tema. As entrevistadas seguintes demonstram tal preocupação: “*a gente não sabe o que pode ser falado, o que você deve falar, o que você não deve*” (Pr8) e “*a gente sabe quanto a nossa responsabilidade, mas a gente fica muito temerosa em estar fazendo a coisa correta ou não; se a nossa forma de trabalho é bom para o aluno ou não*” (Pr13). Isto está de acordo com Freitas (1996) ao descrever que apesar dos profissionais que trabalham com pessoas com deficiência mental considerarem a orientação sexual importante para esses jovens, existe desconhecimento sobre como lidar com isso; e com Poppi e Manzini (1999) que relataram a necessidade de orientação e insegurança sentida pelos professores para tratar do tema sexualidade.

Fez-se presente ainda nos relatos dos professores a explicitação de sentimentos de apreensão e medo diante da reação dos pais ao assumirem o diálogo sobre sexualidade com os seus alunos: “*tenho um pouco de medo dentro do ambiente escolar de falar alguma coisa que os*

pais não aceitem ou a própria escola” (Pr2); “Na sala eu fico meio preocupada, meio receosa, para não chegar em casa e falar: ‘A professora falou isso, aquilo’, a gente não sabe o que vai encontrar depois (...) então a gente tem que estar sempre com o pé atrás para falar” (Pr9) e “a gente não sabe até onde a gente pode ir, que princípios aquela família tem, se querem que fale sobre isso” (Pr11).

Figueiró (2004) afirma que esse medo dos professores da reação negativa dos pais a discussão da sexualidade na sala de aula também acontece na escola comum. E França Ribeiro (1995) também descreve tal medo entre os professores do ensino especial que ele entrevistou e relata que é cômodo para esses profissionais atribuírem as dificuldades para atuar na orientação sexual aos obstáculos colocados pelas famílias. Segundo ele, o receio dos profissionais diante dos pais justifica sua postura repressiva e reflete a incorporação dessa repressão por eles mesmos.

Alguns professores relacionaram seu despreparo para lidar com a questão da sexualidade à falha formação nas faculdades, estágios e especializações: *“na verdade eu acho que a gente não está tão bem preparada (...) teria que ter no nosso currículo uma matéria que só trabalhasse esta questão com mais profundidade porque é complicado!” (Pr13).*

Cabe aqui, então, um questionamento referente à formação dos professores do ensino especial (não só a graduação, mas a reciclagem profissional), pois como já apontava Mazzotta (1993) os cursos de formação destes professores apresentam defasagens em relação aos pressupostos e propósitos proclamados pelo Estado, deixando muito a desejar. Dall’Alba (1992), Freitas (1996), França Ribeiro (1995) e Lemos e Menin (1999) também afirmaram que os professores têm dificuldades para trabalhar com a sexualidade por não terem uma formação adequada. Maia e Aranha (2005) perceberam ainda que os professores que entrevistaram consideraram sua formação deficitária ou inexistente sobre o tema da sexualidade e atuavam em relação às manifestações dos alunos segundo seus próprios valores.

E a questão da formação insuficiente dos professores vai além dos professores do ensino especial e se estende àqueles do ensino comum. Freitas (2004) e Oliveira (2004) apontaram que os professores não estão tendo o reconhecimento devido levando-se em conta sua importância no panorama educacional. E segundo Reis e Ribeiro (2002) os professores em geral não têm formação adequada para trabalharem com temas transversais, muito menos com a sexualidade que é tão complexa. Eles afirmam que o saber sexual é interdisciplinar e envolve o domínio de temas ligados a várias ciências, conhecimento que não faz parte da maioria dos

cursos de graduação que formam professores. Na mesma linha de raciocínio, Maia (2004) aponta que nos cursos em geral não há formação em sexualidade humana e apesar de professores e outros profissionais terem acolhido as questões da sexualidade em suas práticas: “ainda há uma imensa lacuna entre a prática e a formação, pois muitos cursos ainda omitem inteiramente as questões relativas à sexualidade ou diluem o tema em disciplinas diversas” (Maia, 2004, p. 177).

Segundo Figueiró (2004) durante a formação inicial a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores fica limitada e, é depois, deparando-se com suas possibilidades e limites, bem como dos alunos e do contexto educacional, que eles irão realmente refletir; e isso leva a necessidade de envolvimento dos professores em um processo contínuo de formação, que deve acontecer na própria escola. Para Figueiró (2004) um trabalho com o professor deve ter como questões norteadoras: o tipo de Educação com que ele está comprometido, qual a concepção de educação e de homem que possui, a quem vai servir o trabalho que irá desenvolver na escola, qual o papel do educador sexual, e qual a necessidade de um trabalho de esclarecimento sobre sexualidade.

Os professores precisam entrar em contato com suas próprias dificuldades sobre o tema da sexualidade por meio de debates e preparar-se para a intervenção prática, e se possível contando com assessoria especializada: “É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema” (Brasil, 1998, p. 303).

Houve também algumas críticas por parte dos professores em relação ao respaldo dado pela escola a qualquer tipo de trabalho relacionado à sexualidade com os alunos, como aponta Pr2: *“vejo que a escola é um pouco fechada, que acha que tudo deve ser trabalhado lá na sala da psicóloga, que o pai pode vir reclamar; a escola ainda tem essa visão. Acho que se passasse o conteúdo, ajudaria mais, seria mais fácil para a gente lidar!”* e *“a professora tem algum problema de sexualidade a psicóloga tira o aluno da sala de aula e trabalha com este aluno, mas eu acho que isto vai resolver o problema talvez deste aluno, e dos outros? (...) Eu acho que se tivesse um trabalho semanal, quinzenalmente, acho que atenderia um maior número de alunos, seria mais interessante!”*.

Dall’Alba (1992) também descreveu em sua pesquisa que os professores relataram que a escola tenta encobrir as manifestações sexuais dos alunos, pois não sabe como traçar uma linha de ação, bem como faz uma vigilância constante e separa os alunos quando acontece

alguma situação ligada à sexualidade. Além disso, as ações na escola só são implantadas para solucionar problemas imediatos e desaparecem logo, até o aparecimento do próximo problema. França Ribeiro (1995) descreveu que na escola especial estudada por ele não havia uma preocupação em oferecer orientação sexual preventiva e sistematizada. A orientação sexual era encarada como uma possibilidade de controle dos comportamentos dos alunos, ao invés de haver um reconhecimento da importância da vivência da sexualidade; e diante de qualquer dificuldade percebida na área da sexualidade a escola parecia optar pela utilização de um esquema repressivo para lidar com manifestações da sexualidade dos alunos, principalmente diante do namoro e flerte.

Outras opiniões demonstraram que os professores sentem-se dependentes da escola para a realização de um trabalho de orientação sexual: *“fico com medo de responder algumas coisas que eles trazem. O programa da escola não tem essa abertura (...) a gente tem as limitações dentro da escola!”* (Pr2) e *“não me foi passado ainda, não está ainda no meu planejamento, lógico que eu só vou falar se me for autorizado”* (Pr10). Freitas (1996) relatou algo semelhante em sua pesquisa: foi também muito citado pelos profissionais que ela entrevistou que deveria haver uma aprovação da direção da escola para qualquer tipo de trabalho, pois eles acreditavam que não tinham autonomia para esse tipo de decisão. E Poppi e Manzini (1999) perceberam que a escola na qual os professores que entrevistaram trabalhavam não possuía estrutura técnica para dar apoio ao desenvolvimento do tema da sexualidade.

De acordo com Giami (2004) os educadores reivindicam como um ideal para os deficientes o direito à sexualidade, ao mesmo tempo em que buscam argumentos que apóiam a repressão sobre a sexualidade na própria escola; tecendo uma rede complexa de justificativas e racionalizações sobre condutas que são obrigados a adotar para impedir a expressão da sexualidade dos jovens com deficiência. Maia e Aranha (2005) afirmam ainda que é comum as instituições de ensino serem repressoras, o que dá respaldo para que os professores ajam de forma repressora também.

Deve, então, ser questionada a postura da escola referente à sexualidade, ao não passar orientações aos professores e ao tratar a questão de forma estanque e remediativa (apenas quando surge um problema retira-se o aluno da sala e leva-o ao psicólogo). Isso lembra a afirmação de Glat (2005) de que na maior parte das escolas brasileiras não existe programas de orientação e educação sexual para jovens com deficiência; e quando há, geralmente são trabalhos

esporádicos e pontuais, e não preventivos, surgindo a partir de algum problema na instituição. Para França Ribeiro (2000) falta uma política clara em relação à orientação sexual nas escolas em geral, não há normas e regras claras.

Também foi reiterado que os professores precisam de muito apoio para desenvolverem trabalhos na área de sexualidade: *“tem professores que têm vergonha de abordar sobre o assunto, e como é que você vai abordar este assunto se você tem vergonha? Não tem como. Então eu acho que tem que ser dada primeiramente orientação a professores e a pais para depois passar para eles”* (Pr14).

Foi constante ainda a afirmação de que o trabalho de orientação sexual deveria ser feito por um outro profissional: *“deveria entrar um psicólogo, porque o nosso horário, o nosso tempo é fixo (...) precisa ter um acompanhamento porque a gente sozinha não vai conseguir não”* (Pr12); *“A gente também não tem capacidade para entrar no campo disto daí com eles (...) não tenho jeito para isso não! Eu acho que a gente precisaria ter uma pessoa”* (Pr4); e *“eu praticamente não toco no assunto, se acontecesse alguma coisa (...) eu encaminho para a psicóloga (...) outra que eu também não posso porque se eu ficar também perdendo muito tempo a hora passa”* (Pr8). Ao falar do profissional de psicologia, então, muitos professores dão a entender que ele seja a pessoa mais “habilitada” para trabalhar com a questão da sexualidade, o que já demonstra sua postura frente a este assunto, uma postura de artificialidade e até de omissão. Embora reconheçam a importância de um trabalho de orientação sexual para os jovens, ninguém parece querer assumir a responsabilidade e tomar as medidas necessárias.

Isto está de acordo com Ribeiro e Nepomuceno (1992) que em sua pesquisa com os docentes e a equipe técnica de uma escola especial perceberam que as professoras preferem omitir-se e não intervir e nem falar sobre sexualidade com os alunos; além disso, “jogam” de um lado para o outro a responsabilidade sobre isso, achando que o colega tem mais condições de trabalhar o tema. Freitas (1996) também constatou que a maioria dos profissionais que ela entrevistou apontou que é preciso que existam profissionais especializados para orientá-los a respeito da orientação sexual para torná-la viável na escola, sendo o mais citado o psicólogo, que segundo eles possui uma formação mais completa. Os profissionais demonstraram que esperam que a sua formação venha de outro profissional e não que eles próprios poderiam ser agentes desse processo, eles esperam, então, que outros profissionais venham lhe dizer o que fazer.

Da mesma forma, Poppi e Manzini (1999) perceberam que alguns professores entrevistados por eles realizam encaminhamentos para outros profissionais, como coloca a participante P1 descrita por eles: “o ideal seria que houvesse um psicólogo, um médico, uma pessoa capacitada para fazer esse trabalho” (Poppi e Manzini, 1999, p. 160). Quanto a essa questão, alguns autores, como Maia (2004), apontam que os profissionais mais adequados para se trabalhar com orientação sexual não são exclusivamente os professores de biologia ou educação física, ou profissionais como médicos, psicólogos, mas sim aqueles que realmente estão dispostos a se informar sobre sexualidade humana em todos os seus aspectos.

A respeito, então, do papel na orientação sexual dos alunos, a maioria dos entrevistados visualiza este papel na teoria, da mesma forma como afirmam Glat e Freitas (2002); mas como eles mesmos apontam, deixam muito a desejar, tanto por inabilidade própria, desculpa a respeito da inabilidade dos jovens (“não irão entender nada”), e até confusão quanto a seu papel. Como aponta Figueiró (2004) as dificuldades dos professores com a questão da orientação sexual podem estar ligadas a diversos fatores, como falta de interesse pessoal sobre o tema, não amadurecimento profissional, resistência pessoal, desmotivação para o trabalho ligado à baixa remuneração, e até desânimo e apatia em relação à profissão.

4.2 Cursos “Sexualidade e deficiência mental”

Diante de todas as necessidades e dificuldades relatadas por pais e professores nas entrevistas iniciais, considerou-se importante à realização de um programa de intervenção a essa população relacionado à orientação sexual de jovens com deficiência mental. Castelão et al (2003); Luengo et al (2000); França Ribeiro (1995, 2001); Mitchell et al (1978); Giulio (2003); Glat e Freitas (2002); Glat (2005); Denari (1997); Maia (2006); e Szollos e McCabe (1995) já afirmavam em seus escritos que existia a necessidade de um trabalho efetivo de aconselhamento em programas de orientação sexual para pais e professores de pessoas com deficiência mental. E pontuavam que devia ocorrer a capacitação destas pessoas para ajudá-las a orientar adequadamente seus filhos/alunos e incentivar o desenvolvimento global destes indivíduos.

Alguns aspectos sobre o curso devem ser comentados. A respeito da metodologia dos encontros, foi realizada uma exposição teórica pela pesquisadora todos os dias, exceto nos dois últimos, destinados a apresentação de filmes e às dúvidas/esclarecimentos. Para tanto, foram utilizados um retroprojetor e transparências, com o objetivo de tornar a exposição mais interessante e organizada.

Esta metodologia é interessante porque economiza tempo e proporciona reflexão e trabalho em grupo, incentivando a empatia e identificação. Para o grupo dos professores, que foi maior em número de pessoas, parece que esta metodologia foi positiva, pois facilitou o contato dos presentes com o conteúdo teórico. Já para o grupo de pais, que foi pequeno, pode ser que não seja a melhor forma para lidar com a questão da sexualidade na deficiência mental quando se trata de pais. Talvez um curso não estruturado e informativo, menos formal e sem o caráter escolar (metodologia, textos, resumos teóricos) seja mais indicado, caso opte-se por um trabalho em grupo. Pode ser preferível, então, realizar uma conversa mais informal.

Além disso, a maioria dos participantes deste grupo parece não ter o hábito de ler e assistir a cursos e palestras, diferentemente dos professores. Amaral (2004) percebeu também em sua proposta de orientação sexual para pais de jovens com deficiência mental que o nível de escolaridade desses participantes pode se constituir em variável importante a ser observada. Ela notou que embora tenha realizado ao longo do programa algumas adequações, como linguagem facilitada e discussão prolongada, elas parecem não ter sido suficientes para que os participantes aprendessem igualmente.

Vale considerar também que talvez um trabalho de orientação individual em casa, por exemplo, possa ser mais proveitoso sob o ponto de vista destes pais. Para um trabalho futuro poderia ser interessante realizar algo menos planejado, incentivando a participação espontânea e a indicação de temas pelos próprios participantes. Quanto à metodologia, Aunos e Feldman (2002) já recomendavam em seu artigo novos estudos comparando diferentes formas de trabalho com diversos grupos envolvidos com pessoas com deficiência mental, como pais, professores, profissionais e as próprias pessoas com deficiência.

Por outro lado, foram feitas diversas dinâmicas em grupo e atividades práticas, algo que foi muito elogiado pelos participantes e parece ter sido muito positivo. O objetivo de tais atividades era que os participantes refletissem sobre tudo aquilo que já havia sido discutido e aplicassem esses saberes em situações práticas, ajudando a resolver problemas e levando a

reflexão; além disso, notou-se que esse tipo de atividade incentivava a participação, havendo muitos relatos de experiência. Todas essas atividades práticas e dinâmicas, portanto, parecem ter levado a maior participação, reflexão e facilitado a fixação dos conteúdos trabalhados, como foi notado pelas verbalizações emitidas durante os encontros, pois nestes momentos houve exposição dos medos e apresentação de dúvidas.

Parece, então, um desafio saber até que ponto trabalhar a teoria e a prática nesses grupos; o que leva a algumas questões: será que é necessário discutir a teoria? Como utilizar a teoria de forma atraente e condizente com a capacidade de assimilação e compreensão dos pais? Isto porque a maioria destes participantes não parece estar acostumada a um “esquema escolar” de repasse de informações tão bem aceito pelos professores e incorporado pelos pesquisadores que proverão os programas de intervenção.

Em todos os encontros foram entregues também resumos de uma página com as informações principais discutidas na semana anterior, para atualizar aqueles que não haviam comparecido e também servir como revisão a todos, formando-se uma cartilha sobre sexualidade e deficiência mental no final do curso. Não se avaliou oficialmente se esse procedimento foi positivo, mas muitos participantes do grupo dos professores pediam seus resumos quando faltavam, indicando que os liam. No grupo dos pais, mais uma vez, acredita-se que por ser um material escrito não tenha atingido tanto essa população que não parece ter o hábito da leitura.

Ao longo dos encontros foram distribuídos ainda muitos textos sobre diversos temas, como: deficiência mental; sexualidade; sexualidade na deficiência mental; influência da mídia sobre a sexualidade; pais e a sexualidade; superproteção; escola; adolescência; limites; metodologia para educação/orientação sexual; masturbação; e aspectos biológicos da reprodução. Alguns foram entregues apenas no grupo dos pais, outros no dos professores, de acordo com o tema e a complexidade. Acredita-se que tais materiais tenham sido úteis para os professores (o que foi exteriorizado por muitos); já para os pais, apesar dos textos destinados a eles serem simples e curtos de uma página, parece que eles tiveram uma certa dificuldade para lê-los.

É bom recordar que ao final de todos os encontros ocorria sempre um momento de confraternização, com o oferecimento de bebidas e comidas aos presentes. Essa estratégia foi tomada por acreditar-se que momentos de lazer são importantes para o estreitamento dos laços e realização de conversas informais, o que pode também ter sido um incentivo a mais para a participação dos convidados.

Foram sorteados e entregues também brindes no final de cada encontro, com o objetivo de incentivar a participação dos presentes. Em cinco encontros foram entregues caixas de bombom, e em três, livrinhos infantis de uma coleção sobre sexualidade, bem como um livro da área de Educação Especial para um professor sorteado. Os livrinhos infantis parecem ter sido muito produtivos, tanto é que seu uso foi relatado por pais, professores e alunos. Neste caso, além do fator de incentivo, serviu como oportunidade de aplicação de tudo que estava sendo discutido no curso.

É importante destacar que as principais dificuldades enfrentadas durante o curso referiram-se à adequação dos temas aos diferentes grupos (pais e professores), bem como a linguagem a ser empregada nestes dois grupos. A pesquisadora teve mais dificuldades no grupo de pais talvez por não conseguir simplificar os assuntos a serem trabalhados num nível mais acessível ao entendimento, e principalmente assimilação, dos participantes. Da mesma forma, Maia (2006) descreveu como limitações de seu trabalho de orientação sexual a pais de jovens com deficiência mental, a dificuldade em aprofundar os temas abordados na intervenção e a não avaliação do entendimento e da apreensão de temas complexos pelos participantes.

Outro aspecto difícil foi a ocorrência de faltas e desistências dos participantes durante o curso, o que gerou uma certa instabilidade nos grupos e dificuldade para programação de atividades que exigiam um número mínimo de pessoas para serem bem sucedidas. Em todos os encontros chamou a atenção a reduzida presença de pessoas (ver Apêndice 8) e a desistência, principalmente no grupo de pais, o que pode indicar algumas hipóteses e reflexões, como o fato deles não considerarem a sexualidade dos filhos/alunos algo importante, preferindo ignorá-la e tratá-los como eternas crianças, o que seria mais cômodo a eles, conforme apontam Giami (2004), Glat (2005), Glat e Freitas (2002), Ballan (2001) e Giulio (2003), entre outros.

Além disso, devem ser consideradas nesta questão as dificuldades de ordem prática, como a não disponibilidade dos pais locomoverem-se semanalmente até a escola, seja por não terem com quem deixar seus filhos, seja por não possuírem condições financeiras para arcar com a condução. Quanto aos professores, estas dificuldades práticas pareciam estar ligadas principalmente à dificuldade de alguns professores que moravam em outra cidade de conciliar os horários dos ônibus.

Parece haver também uma dificuldade específica de alguns participantes para lidar com o tema da sexualidade, independentemente de estar associado com a questão da deficiência

mental, o que pode complicar a participação deles em um grupo deste feitio. Isto está de acordo com o que afirma Schiavo (2004) e Werebe (1998) ao tratar das dificuldades comuns dos pais em geral com esta temática.

Outra questão a ser relatada refere-se à despreocupação geral dos pais em relação à educação dos filhos, o que já tinha sido advertido pelos professores da instituição, ao relatarem que poucos comparecem às reuniões de pais; e por uma das psicólogas da escola, ao informar que muitos faltam às entrevistas quando são chamados para tratar de questões relacionadas aos filhos.

Também pode-se considerar a partir da reduzida presença, um provável medo dos participantes em estabelecer mudanças em suas formas de educar. Alguns podem preferir continuar agindo do mesmo jeito porque mudar exige sacrifícios, auto-análise e revisão da própria postura. Vale lembrar que alguns professores estão há mais de 30 anos na instituição. Em relação aos professores, a participação foi maior, inclusive havendo interesse por muitos que não participaram das entrevistas. Além da motivação em ter maiores condições para lidar com situações relacionadas à sexualidade dos alunos em sala de aula, um aspecto que pode ser considerado como incentivo à participação foi a entrega de certificados a eles, algo que foi sugerido por alguns até como condição para participar dos encontros; e também a comodidade pelo fato dos encontros acontecerem logo após as aulas na própria escola.

Cabe enfatizar também que quando a pesquisadora deixava situações em aberto no grupo dos pais e pedia a participação deles, muitos partiam para discussões não relacionadas ao tema em si; é como se eles quisessem falar apenas de si mesmos, de seus problemas e necessidades. Isto pode indicar também uma carência que eles possuem de um espaço para se expressarem, e que talvez grupos para tratar de assuntos dos filhos devam ser precedidos por um que trate dos assuntos dos pais. Da mesma forma, Maia (2006) percebeu em sua proposta de intervenção relacionada à sexualidade na deficiência mental com pais que, ao contrário do que se pensava, os interesses e motivações dos pais extrapolaram as questões sobre a sexualidade dos filhos. Segundo ela isso mostra que “a idéia de discutir temas da sexualidade humana é importante como uma frente de trabalho com grupos de pais em qualquer dimensão, educativa ou terapêutica” (Maia, 2006, p. 262).

Parece ser um problema social a falta de interesse em participar de trabalhos deste feitio e aprender mais. Há tantas dificuldades básicas na vida destas famílias que pode ser que a sexualidade não seja vista como algo prioritário por pais e professores, a ponto de se dedicarem a

este assunto. Werebe (1998) já afirmava que o comportamento sexual humano comporta dimensões biológicas, psicossociais e culturais, sofrendo influências de todos esses aspectos, o que leva a hipótese de que a iniciativa em prover orientação sexual seja afetada também. Desta forma, seria necessário, então, “tratar” a vulnerabilidade social das famílias antes de partir para qualquer trabalho específico em qualquer área.

Essa vulnerabilidade também foi percebida por Sampaio (1995) ao apontar que as mães da sua pesquisa enfrentavam um encadeamento de problemas vivenciados por pessoas que vivem em condições econômicas, sociais e educacionais desprivilegiadas e carentes; estas mães não estavam preparadas para lidar com a própria sexualidade, conseqüentemente nem com a dos filhos. Para Glat e Freitas (2002) muitas famílias se eximem da responsabilidade de prestar orientação sexual aos seus filhos seja por ignorância, por questões sócio-econômico-sociais, por dificuldades psicológicas ou mesmo por omissão.

A seguir, serão apresentados em tabelas os resultados principais e avaliações gerais de cada encontro nos dois grupos.

A Tabela 5 apresenta uma descrição dos principais resultados de cada encontro no grupo dos pais/responsáveis, bem como os participantes e intercorrências; além de uma avaliação geral. Neste grupo o número de participantes nos encontros variou de dois a sete, sendo que a média foi de cinco. Os resultados obtidos que mais apareceram foram participação, debate e reflexão, sendo que a avaliação geral foi favorável em quase todos os encontros.

Tabela 5. Resultados dos encontros no curso com os pais/responsáveis

Número do encontro e tema	Participantes	Resultados obtidos	Avaliação geral	Intercorrências
1 - O que é sexualidade?	P2, M3, M6, P6	- Participação; - Debate; - Apresentação de expectativas com o curso; - Relatos de experiência; - Reflexão.	Favorável	Nenhuma
2 - Sexualidade e Deficiência mental	M1, P1, P2, M4, Av12, C12	- Participação; - Debate; - Explicitação de medos/receios; - Relatos de experiência; - Troca de experiências; - Reflexão.	Favorável	Nenhuma
3 - O papel da família, da escola e da sociedade frente à sexualidade de pessoas com deficiência mental	M1, P1, M3, M6, P6	- Participação; - Debate; - Reflexão; - Demonstração de risos/diversão.	Favorável	Nenhuma
4 - Educação e orientação sexual de pessoas com deficiência mental	M1, P1, P2, M4, P6, Av12, C12	- Participação; - Debate; - Esclarecimento; - Reflexão; - Demonstração de risos/diversão.	Favorável	Nenhuma
5 - Comportamentos sexuais considerados inadequados	M1, P1, P2, P6, Av12, C12	- Participação; - Debate; - Reflexão.	Favorável	Nenhuma
6 - Relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental	P2, Av12	- Debate; - Reflexão.	Desfavorável	Dia de jogo da Copa do Mundo
7 - Relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental II	M1, P1, P2, Av12, C12	- Participação; - Debate; - Reflexão; - Explicitação de emoções.	Favorável	Nenhuma
8 - Sexualidade e deficiência mental: revisão, dúvidas e encerramento	M1, P1, P2, Av12, C12	- Participação; - Debate; - Reflexão; - Avaliação (do curso e do aprendizado).	Favorável	Nenhuma

A Tabela 6 mostra uma descrição dos principais resultados de cada encontro no grupo dos professores, bem como os participantes e intercorrências; além de uma avaliação geral. Neste grupo o número de participantes nos encontros variou de cinco a 17, sendo que a média foi de 12,8. Os principais resultados apresentados foram participação, debate, reflexão e

apresentação de relatos de experiência, sendo que avaliação geral foi favorável na maior parte dos encontros.

Tabela 6. Resultados dos encontros no curso com os professores

Número do encontro e tema	Participantes	Resultados obtidos	Avaliação geral	Intercorrências
1 - O que é sexualidade?	Pr1, Pr3, Pr4, Pr5, Pr6, Pr7, Pr8, Pr9, Pr11, Pr13, Pr16, Pr17	- Participação; - Debate; - Apresentação de expectativas com o curso; - Relatos de experiência; - Reflexão; - Reconhecimento da importância do trabalho.	Favorável	Nenhuma
2 - Sexualidade e Deficiência mental	Pr1, Pr3, Pr5, Pr6, Pr7, Pr9, Pr13, Pr15, Pr16, Pr17, Pr18, Pr19, Pr20, Pr21	- Participação; - Debate; - Explicitação de medos/receios; - Relatos de experiência; - Troca de experiências; - Reflexão; - Exposição de dúvidas.	Favorável	Nenhuma
3 - O papel da família, da escola e da sociedade frente à sexualidade de pessoas com deficiência mental	Pr1, Pr2, Pr4, Pr8, Pr9, Pr11, Pr12, Pr15, Pr16, Pr18, Pr19, Pr20, Pr21, Pr22, Pr23	- Participação; - Debate; - Relatos de experiência; - Exposição de medos; - Reflexão; - Demonstração de risos/diversão.	Favorável	Nenhuma
4 - Educação e orientação sexual de pessoas com deficiência mental	Pr1, Pr2, Pr3, Pr4, Pr5, Pr6, Pr7, Pr9, Pr12, Pr13, Pr15, Pr16, Pr17, Pr19, Pr20, Pr22, Pr23	- Participação; - Debate; - Esclarecimento; - Reflexão; - Demonstração de risos/diversão.	Favorável	Nenhuma
5 - Comportamentos sexuais considerados inadequados	Pr1, Pr2, Pr9, Pr12, Pr13, Pr15, Pr16, Pr17, Pr18, Pr19, Pr20, Pr21, Pr22, Pr23	- Participação; - Debate; - Reflexão.	Favorável	Nenhuma
6 - Relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental	Pr2, Pr11, Pr18, Pr19, Pr23	- Debate; - Reflexão.	Desfavorável	Véspera de feriado
7 - Relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental II	Pr2, Pr9, Pr11, Pr12, Pr13, Pr15, Pr17, Pr18, Pr20, Pr21, Pr22, Pr23	- Participação; - Debate; - Reflexão; - Explicitação de emoções.	Favorável	Nenhuma
8 - Sexualidade e deficiência mental: revisão, dúvidas e encerramento	Pr1, Pr2, Pr9, Pr11, Pr12, Pr15, Pr16, Pr17, Pr18, Pr19, Pr20, Pr21, Pr22, Pr23	- Participação; - Debate; - Reflexão; - Avaliação (do curso e do aprendizado).	Favorável	Nenhuma

4.3 Atividades realizadas durante o curso e instrumentos utilizados

4.3.1 Instrumento para registro de comportamentos sexuais dos filhos/alunos: diário do grupo “Sexualidade e deficiência mental” (apêndice 5)

Este instrumento foi entregue aos participantes do curso no segundo dia com a instrução de que registrassem os acontecimentos ligados à sexualidade de seus filhos/alunos e a forma como agiram. O objetivo era levá-los a observarem os comportamentos dos filhos/alunos relacionados à sexualidade, refletissem sobre eles e treinassem comportamentos ligados à orientação sexual. Eram, então, uma tentativa de facilitar a mudança de postura dos participantes quanto ao tema da sexualidade, pois segundo Ballan (2001) para ajudar os pais em seu papel como educadores sexuais, os profissionais devem propor estratégias para promover comportamentos apropriados através da orientação sexual.

Apenas quatro participantes do grupo de pais (M1, P2, P6 e Av12) e quatro do grupo dos professores (Pr2, Pr19, Pr21 e Pr23) entregaram as fichas do diário preenchidas. A pesquisadora pediu várias vezes que os participantes entregassem as fichas com antecedência para que pudesse discutir os casos, mas os poucos que entregaram o fizeram no último dia; e desta forma o conteúdo das fichas não foi discutido explicitamente com os participantes.

No grupo dos pais, P2 descreveu comportamentos do filho relacionados à sexualidade, como colecionar revistas com fotos de garotas seminuas e trancar-se no quarto, no entanto, não descreveu qualquer reação sua; P6 também descreveu um comportamento da filha ligado à sexualidade (timidez perante cenas de sexo na televisão) e ressaltou que não fazia nada perante isso, demonstrando sua dificuldade de ação nesse caso; e Av12 relatou uma situação vivenciada com a neta considerada por ela problemática, mas que não tinha ligação direta com a questão da sexualidade.

A ficha de M1 é a que mais chamou atenção entre as fichas dos pais. Nela havia anotações de quatro dias; na primeira anotação ela contou que perguntou para a filha se esta possuía alguma dúvida sobre sexualidade e a filha fez uma pergunta, mas ela não respondeu, pois havia chegado visita. No segundo dia, relatou que havia dado um livro sobre sexualidade para a

filha ver e ofereceu-se para tirar dúvidas, mas como ela mesma apontou: *“não tive coragem de ler o livro pra ela”* (M1). No terceiro dia, a situação se repetiu e *“fiquei sem saber o que falar”* (M1). E no último dia: *“cheguei da reunião (curso), fui até o quarto e peguei o livro. Expliquei como isso acontece, que ela pode se tocar e beijar o travesseiro como muitas vezes ela faz”* (M1) e *“Aí começou a perguntar quando cheguei na figura do ato sexual (...) perguntou se quando se namora, conhece, já vai para a cama. Expliquei que não, que tem que se conhecer melhor e se prevenir para não contrair doenças”* (M1).

Nesse exemplo da mãe, fica clara uma evolução na sua postura em relação ao diálogo com a filha, pois antes não falava sobre sexualidade com ela e depois passou a se sentir motivada a fazê-lo, usando um livro como apoio. Ela contou que chegou a conversar com a filha, discutindo diversas dúvidas que a mesma apresentava. Reflete-se aqui sobre a possibilidade de materiais como essa ficha de registro estimularem o diálogo e até a observação de comportamentos dos filhos e dos próprios pais e até estimular a mudança de atitude perante tais observações e reflexões. Talvez esse material possa ser aperfeiçoado e seu uso melhor difundido entre os participantes de grupos semelhantes.

No grupo dos professores, a professora Pr21 descreveu um comportamento de masturbação de uma aluna em local público e como lidou com a situação (entretendo-a para que tal comportamento cessasse); citou também um outro caso de um aluno que pedia sempre para se masturbar na sala de aula e a sua reação: *“no primeiro pedido eu o mandei para o banheiro, mas como continuou a pedir eu procurei mantê-lo o tempo todo ocupado”* (Pr21). Relatou também que um aluno confidenciou a ela estar apaixonado por uma colega e ter vontade de tocá-la, o que a professora respondeu com orientações sobre o namoro, mas situando-o sobre os limites da escola: *“disse a ele que aqui era sala de aula, local de estudar e não de namorar, que poderia namorá-la, só que fora da escola”* (Pr21). Descreveu ainda o comportamento de um aluno que falava o tempo todo em namoro e buscava tocar suas colegas de sala, o que a professora respondeu tentando orientá-lo de que tais interesses eram normais, mas que não deviam ocorrer no ambiente escolar.

A professora Pr23 relatou em sua ficha uma interação verbal com um aluno que, segundo ela, desafiava as regras da escola, apresentava comportamento agressivo e costumava exibir partes íntimas do corpo aos colegas de sala; ela descreveu que sua reação foi orientá-lo de

que esse comportamento não era adequado na sala de aula, como demonstra sua descrição: *“Chamei atenção dele no sentido de orientá-lo o que é certo e errado e que as pessoas não devem tirar a roupa em qualquer lugar”*. Ela acrescentou também que este mesmo aluno masturbava-se em sala: *“esse aluno às vezes colocava as pernas em cima da carteira, eu percebi que era para ficar esfregando as pernas no pênis e às vezes ele ficava mexendo no pênis e abrindo o zíper da calça”*; em seguida descreveu sua reação: *“Pedi a ele para ir ao banheiro, e desse dia em diante ele não colocou mais as pernas em cima da carteira. Agora ele pede: ‘posso ir ao banheiro, professora?’ (vai ao banheiro várias vezes)”* (Pr23).

Já Pr19 relatou uma situação em sua sala de aula na qual um aluno tocou outra aluna sem sua permissão, e a professora conversou com esses alunos para orientá-los, ressaltando principalmente que esse comportamento não poderia mais ocorrer na escola.

Por fim, Pr2 relatou três situações referentes a perguntas feitas por seus alunos a ela. A primeira: *“um aluno perguntou se ‘bater muita punheta morre’”* (Pr2) e a sua reação: *“expliquei que não, que não é prejudicial à saúde, mas tem hora e local certo para realizá-la”*. Interessante destacar que os outros alunos participaram do debate, como ela mesma apontou: *“a situação foi compartilhada com a sala. Dei o nome correto do ato ‘masturbação’”* (Pr2). A outra pergunta partiu de um outro aluno e foi referente à questão da fantasia sexual; a reação da professora foi conversar: *“Dei vários exemplos simples de fantasias sexuais”* (Pr2). A última dúvida foi sobre camisinha: *“durante a aula um aluno perguntou onde colocava a camisinha. Disse que o Lula falou na TV que era para não pegar AIDS”, e sua atitude: “disse a ele que realmente a camisinha servia para não pegar AIDS, como também para não engravidar”* (Pr2).

As professoras em geral parecem ter reagido de forma adequada perante as dúvidas, solicitações e comportamentos relacionados à sexualidade de seus alunos, o que também reforça a hipótese de que essas fichas podem estimular a observação de comportamentos e a reflexão perante eles.

O instrumento para registro de comportamentos sexuais de filhos/alunos, ou diário, não foi muito utilizado pelos participantes, o que sugere algumas hipóteses. Parece que os participantes observam pouco os comportamentos sexuais dos filhos/alunos, refletem pouco sobre isso e agem menos ainda. Pode ser que estes pais e professores possuam timidez e isso funcione em primeira instância como um “bloqueio” para a observação de comportamentos ligados à

sexualidade; ou que quando observados, secundariamente, são ignorados e esquecidos. O ato de anotar esses comportamentos e as reações acaba, então, sendo difícil nesses casos.

Talvez fosse interessante estabelecer tarefas específicas e dirigidas a serem realizadas pelos participantes, o que poderia levar ao cumprimento do objetivo inicial que foi estimular a aplicação dos conhecimentos do curso na realidade dos participantes. No entanto, aqueles que usaram esse material apresentaram algum progresso, o que ficou claro pelas anotações de M1 ao colocar que no começo do curso tinha dificuldade para responder as perguntas da filha sobre o assunto da sexualidade e depois respondia. Também foram apresentadas algumas situações vivenciadas pelas professoras demonstrando que elas estavam refletindo sobre a melhor forma de lidar com seus alunos quando o tema era sexualidade.

4.3.2 Atividade em classe para os professores: aulas /discussões sobre sexualidade com os alunos

Durante o curso, no quarto encontro “Educação e orientação sexual de pessoas com deficiência mental”, foi discutida a importância de trabalhos de orientação sexual para jovens com deficiência mental (Behi e Behi, 1987; Anderson e Kitchin, 2000; Brantlinger, 1988; Committee on children with disabilities, 1996; Giulio, 2003; Bastos e Deslandes, 2005). Foram apresentadas também propostas de conteúdo para programas de orientação sexual, enfatizando-se alguns exemplos do que poderia ser trabalhado com alunos na sala de aula, as metodologias utilizadas, bem como os cuidados necessários nesse processo (Suplicy et al, 1994; Tepper, 2001; Assumpção Júnior e Sprovieri, 2005; Giulio, 2003; Glat e Freitas, 2002; Glat 2005); tendo como objetivo geral o desenvolvimento saudável da sexualidade.

Nesse encontro, a pesquisadora propôs ao grupo de professores que realizassem uma atividade relacionada à sexualidade em sala de aula com seus alunos e entregassem um relatório escrito descrevendo como tinha sido a experiência. Essa atividade foi considerada importante, pois se acredita que atividades práticas são essenciais para o processo formativo dos professores.

Para Figueiró (2004) a formação continuada, que é um processo no qual o professor vai repensar e refletir sobre sua prática pedagógica, precisa ter ligação com os

problemas e situações específicas que os professores enfrentam em sua sala de aula: “Penso que muitos necessitam vivenciar a prática pedagógica supervisionada do ensino da sexualidade para fortalecerem, em si próprios, a atitude de reconhecimento e aceitação de que a Educação Sexual é função da escola” (Figueiró, 2004, p. 140). Além disso, segundo Glat (2005) é muito importante a formação de recursos humanos da escola, a capacitação de profissionais para que possam criar e implementar projetos específicos a partir de sua realidade.

De acordo com França Ribeiro (1995, p. 209):

Fica evidente que se pretendemos introduzir novas maneiras dos professores atuarem diante da sexualidade de seus alunos, faz-se necessária a criação de um espaço onde possam rever suas atitudes e preconceitos, de modo a poderem incorporar novas formas de intervenção junto a esta clientela, novas maneiras de encarar o acesso dos deficientes mentais à uma vida afetivo-sexual.

Quando a atividade foi proposta a maior parte dos professores mostrou-se apreensiva e com o principal receio de que se discutissem a sexualidade em sala de aula algumas famílias poderiam vir reclamar na escola; além da insegurança sobre como falar com os alunos mais comprometidos. Esse comportamento já era esperado, pois de acordo com Figueiró (2004, p. 120): “um número significativo de professores tem-se mostrado reticente e mesmo inseguro para começar a se envolver, de forma efetiva, com a Educação Sexual”.

A pesquisadora discutiu bastante a importância do trabalho e procurou deixar os professores à vontade para realizarem este trabalho da forma como achassem melhor: uma aula, debate ou até uma conversa informal; bem como deu diversos exemplos de atividades e distribuiu textos sobre o tema. Além disso, ofereceu-se para supervisionar os professores e ajudá-los na elaboração da atividade e até para comparecer às salas no dia em que as atividades seriam realizadas. Tranqüilizou-os também no sentido de que era a primeira experiência da maioria nesta questão e que encontrar dificuldades era o esperado, mas que as mudanças iniciam-se com pequenos passos. Ao longo dos encontros várias professoras a procuraram para debater, contar suas idéias e apresentar as principais dificuldades na elaboração das atividades.

Os relatórios escritos pelas professoras mostraram que 14 delas (Pr2, Pr3, Pr9, Pr11, Pr12, Pr13, Pr15, Pr17, Pr18, Pr19, Pr20, Pr21, Pr22, e Pr23) realizaram aulas e/ou atividades nas quais discutiram a sexualidade em suas salas de aula. A maioria relatou ter tomado

a iniciativa de conversar sobre sexualidade; quatro, no entanto, informaram terem aproveitado alguma dúvida dos alunos ou situação relacionada à sexualidade para iniciar o debate, incitando todos os demais a participar.

Serão descritas as atividades realizadas por todas as professoras. A professora Pr2 relatou que tinha desenvolvido em sala um debate sobre o tema sexualidade, no qual pediu para que cada aluno escrevesse num papel dúvidas sobre sexualidade (aqueles que não escreviam tinham a opção de pedir para outro aluno ou a professora escreverem); depois esses papéis deveriam ser sorteados e respondidos por outro aluno. Como ela mesma apontou: *“Iniciei a atividade colocando para os alunos que conversaríamos sobre um tema muito importante, sexualidade (...) deixei bem claro que falar sobre tal assunto não era errado e sim necessário e que gostaria que eles aproveitassem o máximo para tirar todas as dúvidas”* (Pr2).

A professora Pr9 relatou uma situação na qual uma aluna comentou que iria dormir na casa do namorado no final de semana, momento que foi aproveitado para iniciar um debate sobre namoro; a professora perguntou o que era namoro e quais comportamentos estavam envolvidos a ele. Os alunos responderam que namoro era beijar, mandar cartinhas, abraçar, passar a mão, transar. Foram comentados também os cuidados necessários para evitar uma gravidez.

Já a professora Pr11 descreveu em seu relatório que iniciou uma conversa sobre namoro com seus alunos e que, devido ao fato deles estarem no início da adolescência, preferiu esclarecer algumas dúvidas com relação à diferença entre os sexos. Quando ela perguntou a eles o que era namorar, todos responderam que era beijar na boca, depois foram se soltando e dando respostas mais completas e associadas à prática sexual e às cenas que viam na televisão. A professora afirmou que tentou eliminar algumas *“mentiras”* que eles apresentaram, como a forma de se ficar grávida, além de ter buscado associar a questão do sexo com amor e relacionamento.

A professora Pr12 descreveu uma situação na qual uma de suas alunas dispensou uma atenção especial e carinhosa a um colega de sala, o que serviu de estímulo para que ela conversasse com seus alunos sobre relacionamentos amorosos e a necessidade da permissão dos pais. A professora Pr13, por sua vez, utilizou dois bonecos confeccionados por ela mesma, um com os genitais masculinos, representando um homem, e o outro com os femininos, representando uma mulher, para estimular a curiosidade dos alunos e a partir das dúvidas surgidas, iniciar um debate com eles. A professora Pr15 afirmou ter aproveitado o dia dos namorados para realizar uma atividade, pois seus alunos estavam agitados com a data. Ela

perguntou inicialmente o que era namorar, depois partiu para como nascia um bebê. Após obter algumas respostas, ela discutiu a fase da paquera até o nascimento dos bebês com a turma.

Partindo de uma situação na qual uma aluna tinha uma dúvida acerca da própria sexualidade e a perguntou na frente de toda a classe, Pr17 aproveitou para introduzir o assunto da sexualidade na sala, falando sobre a normalidade do namoro, os cuidados necessários, a necessidade de comunicar aos pais, as DSTs, e a importância da visita a um ginecologista. A professora Pr18, por sua vez, decidiu começar a falar sobre beijo e namoro com a sua turma e depois ver as perguntas que surgiam, tomar uma direção na aula. Ela ressaltou que sua sala é muito quieta e apática e que ela fez várias perguntas que não foram respondidas pela sala; o que a levou a parar a atividade por não perceber interesse da sala e até constrangimento.

Já Pr19 trabalhou em classe a diferença entre o corpo feminino e masculino, com os objetivos descritos por ela no relatório de levar os alunos a diferenciarem meninos de meninas e desenvolver a noção de imagem corporal; para tanto pediu que seus alunos fizessem recortes de figuras de homens e mulheres e depois desenhassem os corpos, identificando as diferentes partes. Em seguida realizou-se um debate sobre as principais dúvidas surgidas. Ela afirmou ter percebido que alguns alunos não identificavam diferenças entre os sexos. A professora Pr20 tratou com seus alunos sobre as diferenças físicas e psicológicas dos seres humanos e mais especificamente de homens e mulheres, deixando que eles fizessem perguntas, como ela mesma apontou: *“No desenvolvimento da aula me preocupei em falar sobre o assunto sexualidade em um sistema que fosse facilmente compreendido pelos alunos”* (Pr20).

Também optando por falar aos seus alunos sobre a diferença entre meninos e meninas, Pr21 usou figuras de crianças nuas e vestidas e perguntou a eles as principais diferenças. Ela descreveu que muitos erraram, pois não conseguiam identificar as diferenças e particularidades dos órgãos genitais de ambos os sexos. A professora Pr22, diferentemente das demais, optou por uma observação do comportamento de seus alunos devido à severidade de suas condições de deficiência. Ela relatou que dois alunos interessavam-se muito por pessoas do sexo oposto e gostavam de serem tocados.

A professora Pr23 aproveitou a data comemorativa do dia dos namorados para trabalhar o tema da sexualidade em sua sala, já que muitos alunos estavam comentando sobre isso. Ela iniciou a conversa perguntando quem tinha namorado e muitos expressaram desejo de

casar e ter filhos. A professora perguntou também se seus alunos sabiam como nascia uma criança e a minoria sabia; então ela explicou esse processo.

Dentre todas as atividades, destacou-se a da professora Pr3 por ter tido um caráter contínuo (foram quatro atividades, uma por semana, até o final daquele período letivo), no qual ela realizou várias experiências em que seus alunos podiam tirar qualquer tipo de dúvida sobre assuntos relacionados à sexualidade. Ela pediu à pesquisadora que participasse destas atividades e a ajudasse a responder as dúvidas dos alunos, iniciando diversos debates. É interessante destacar que na primeira vez em que a atividade foi realizada os alunos escreveram suas dúvidas em papéis sem identificação e, com o passar das semanas, passaram a perguntar diretamente para a pesquisadora e para a professora, gerando um clima acolhedor na sala de aula para debates acerca dos mais diferentes temas.

Sobre as atividades acerca da sexualidade nas salas de aula, então, foi declarado por quatro professoras o uso de recursos extras; Pr2 utilizou uma coleção de livros sobre sexualidade voltados a crianças e adolescentes para ajudá-la a ilustrar várias questões tratadas; Pr19 utilizou revistas para que os alunos fizessem recortes de figuras de homens e mulheres e folhas para desenho dos corpos de ambos os sexos; e Pr21, ainda, usou figuras de crianças dos dois sexos nuas e vestidas. Por fim, Pr13 utilizou dois bonecos, um com o genital masculino e outro com feminino.

Os temas que deram início às discussões nas salas foram namoro (Pr9, Pr11, Pr15, Pr18, Pr23), diferenças entre os sexos feminino e masculino (Pr13, Pr19, Pr20, Pr21), e dúvidas gerais sobre sexualidade (Pr2, Pr3, Pr12, Pr17); houve ainda uma situação de observação sem intervenção (Pr22).

A maioria das professoras escreveu em seus relatórios que houve reação de interesse por parte dos alunos pelas atividades sobre sexualidade, como evidenciaram Pr2: *“No começo da aula estavam um pouco tímidos (...) mas no desenvolvimento do conteúdo reagiram de forma satisfatória, prestaram atenção e foram perdendo a timidez aos poucos”*; e Pr21: *“No começo alguns alunos ficaram tímidos, não participavam, só riam, mas no decorrer da conversa foram se soltando”*. A professora Pr9 relatou também que seus alunos gostam de falar no assunto, mas têm vergonha. De acordo com Figueiró (2004) a manifestação da sexualidade dos alunos no espaço escolar é cada vez mais comum; e eles, direta ou indiretamente, demonstram aos professores que precisam e desejam ouvir e falar sobre sexo.

Apenas duas professoras relataram que houve desinteresse e apatia da classe e segundo elas os motivos deveram-se ao fato da classe ser quieta (Pr18) e aos alunos possuírem uma deficiência acentuada (Pr21), como demonstra a verbalização seguinte: *“Parei a aula aí, pois eles não perceberam o lado sexual apesar de em muitas situações mostrarem a sexualidade, o desejo aflorado do qual são acometidos”* (Pr21). Esse desinteresse dos alunos pode ser pelo fato de eles não estarem acostumados a falar sobre o tema nesse contexto escolar e não se sentirem à vontade com tal procedimento, falar sobre um assunto “tão proibido”. Talvez se isto ocorresse com mais frequência eles passariam a adentrar melhor na discussão e apropriar-se-iam da oportunidade oferecida. Tanto é que aquelas professoras que já haviam relatado conversarem com seus alunos, em geral, tiveram maior facilidade na execução das atividades.

A maioria das professoras escreveu também que seus alunos tiveram dúvidas e fizeram muitas perguntas. Os temas destas perguntas foram variados como: doenças sexualmente transmissíveis; como ocorre a gravidez; desejos sexuais; nome dos órgãos genitais; possíveis malefícios da masturbação; utilidade da camisinha; e parto. Estas perguntas foram muito básicas e obviamente não condizem com a idade dos jovens que as realizaram. Pode-se considerar que provavelmente estes jovens não possuem informações básicas sobre sexualidade e não possuem espaços nos quais discutam dúvidas e ansiedades relacionadas com esta questão. Interessante pontuar que uma professora afirmou ter perguntado a seus alunos se eles conversavam com os pais em casa sobre sexualidade e eles disseram que não.

Foram citados também por seis professoras relatos espontâneos de experiência por parte dos alunos durante as atividades, nos quais contaram situações que viveram relacionadas à sexualidade. Isto pode indicar que estes jovens possuem muita necessidade de falar sobre o assunto, aproveitando a oportunidade que lhes foi dada. Para Bastos e Deslandes (2005) um grande número de pessoas com deficiência mental apresenta um comprometimento cognitivo que não impede a participação na discussão sobre sexualidade, se esta for explícita.

Algumas professoras apresentaram algumas dificuldades durante a realização das atividades, como explicitam Pr2: *“Confesso que em alguns momentos senti uma certa dificuldade ou vergonha (...) Reforcei bastante o amor durante a relação sexual, os métodos contraceptivos, mas ainda temos muito o que conversar”* e Pr17: *“Houve interesse dos alunos quando comecei a falar com eles, mas sinto dificuldade, não por vergonha, mas por insegurança, com medo de falar alguma coisa que os pais ou a escola pudessem ir contra”*.

Muitas professoras emitiram opiniões positivas sobre as atividades que podem ser ilustradas pelos relatos seguintes: *“Foi muito interessante! Eles acharam graça, riam, brincavam, mas prestaram atenção na explicação”* (Pr15); *“Os alunos gostaram da aula e foram bem participativos, e sempre que surgirem dúvidas estarei informando e ensinando adequadamente”* (Pr23); e *“Achei a atividade muito válida. Alguns alunos puderam tirar suas dúvidas, outros contar suas experiências e todos com certeza aprenderam alguma coisa nova”* (Pr2). A professora Pr3 também explicitou sua opinião sobre a importância do trabalho: *“eu acho muito importante, como está acontecendo aqui com a gente, uma pessoa disponível que entenda, que possa orientar (...) as dúvidas são tiradas perante toda a classe e também são orientadas individuais com as dúvidas que tem”* (Pr3).

Pôde-se perceber que algumas professoras estavam lidando de forma interessante com a questão da sexualidade em suas salas de aula, como demonstrou Pr23: *“orientei aos alunos que para se casar precisamos aprender a trabalhar, estudar, valorizar a vida, pois são coisas que necessitamos na sociedade e foi comentado a respeito de faxina, supermercado, prevenção de doenças”*.

Posteriormente, durante as entrevistas pós-intervenção foram apontados pelas professoras alguns efeitos das atividades que realizaram, como demonstram as verbalizações: *“Naquela conversa que a gente teve todo mundo falou o que queria, viram os livros, eles viram que não é uma coisa que é proibida, né, ficou mais natural (...) coisas que antes era falada meio com medo e agora estão falando mais naturalmente”* (Pr2) e *“eles têm oportunidade de tirar as dúvidas com os profissionais, pessoas que eles têm confiança! E eu acho que melhorou muito! (...) eles tinham uma idéia diferente do que significava a camisinha; as informações sobre doenças então eu acho que foram muito válidas, eles agora estão com uma cabecinha bem melhor. E graças a quem? Você!”* (Pr3).

Mas foi lembrado pela professora Pr3 a necessidade da continuidade do trabalho na escola: *“agora esse trabalho que você está fazendo está sendo muito válido! Aí você acaba o seu trabalho e não tem ninguém para orientar, orientar no sentido de dar continuidade, no sentido de sempre estar dando essa continuidade de família-escola, família-escola. Porque nós temos os técnicos, mas os técnicos não têm condição de fazer esse trabalho, então, eu acho que deveria ter sempre alguém para dar essa orientação”* (Pr3). Cabe comentar que a pesquisadora colocou-se à disposição de todos os professores e da psicóloga da escola para continuar

colaborando com qualquer solicitação e iniciativa relacionada à sexualidade que surgisse na instituição.

Figueiró (2004) também realizou um trabalho de formação de orientadores sexuais com professores e percebeu que houve valorização profissional e percepção de mudanças nas pequenas atitudes destas educadoras, estando mais dispostas a agir frente à temática da sexualidade. No entanto, relatou que após o final do grupo, apenas duas professoras continuaram realizando trabalhos formais e sistematizados em suas escolas, o que demonstra a complexidade de implantação de programas de orientação sexual nas escolas de forma isolada.

De forma geral, as atividades realizadas pelas professoras parecem ter sido muito proveitosas, pois, além de ser um primeiro passo em direção à implantação da orientação sexual na escola (para muitas professoras essa foi a primeira vez que conversaram sobre sexualidade com seus alunos), consistindo num esforço destas professoras em aplicar os ensinamentos e discussões do curso em suas realidades; demonstram que muitas tiveram benefícios na participação no curso e apresentam agora mais condições para lidar com a sexualidade em sala de aula. Espera-se que essa atividade realizada com os professores possa ter contribuído para que eles comecem a se sentirem mais seguros para tratar da questão da sexualidade, pois foram apresentadas algumas estratégias de ação quanto à orientação sexual.

Sobre isso, Figueiró (2004) discute a importância do professor ocupar o espaço de orientador sexual que antes era exercido por profissionais de fora da escola. Segundo ela, nesses momentos: “está havendo um movimento em direção à construção da identidade do coletivo docente, ou seja, da afirmação social dos professores” (p. 134 - 135). E é exatamente por ser da instituição e conhecer suas carências e potencialidades que o professor é a figura indicada para deflagrar a orientação sexual na escola e se apropriar dessa função.

4.4 Avaliação dos participantes sobre o curso (Entrevistas pós-intervenção e Questionários de avaliação final sobre o curso)

O questionário de avaliação sobre o curso foi entregue no último dia aos participantes presentes e continha seis questões abertas para que eles expressassem suas opiniões, críticas e sugestões relacionadas ao curso. E as mesmas questões foram feitas novamente na

segunda etapa das entrevistas, referentes aos Aspectos positivos e Aspectos negativos do curso. Os resultados conjuntos serão apresentados em seguida.

4.4.1 Pais e responsáveis dos jovens com deficiência mental

Muitos pais relataram terem gostado do curso, como demonstram as verbalizações seguintes: *“estou muito feliz de colaborar com você, porque eu estou te ajudando e você me ajudou muito, o teu trabalho, então eu acho que foi muito bom”* (M1) e *“você devia ter apoio de autoridade aí, do governador, e você ter uma ajuda para educar o povo”* (P2). Amaral (2004) também relatou que, de forma geral, os participantes de seu programa de orientação sexual para pais também avaliaram de forma positiva sua participação, sendo que a maioria achou o programa interessante.

Sobre os **Aspectos positivos** do curso no grupo de pais foram citadas diversas questões que foram divididas em três quesitos: Aproveitamento do conteúdo, Troca de experiências e idéias e Ajuda no cotidiano da família.

No que se refere ao **Aproveitamento do curso**, foi citado principalmente o aprendizado de novos conhecimentos e esclarecimento de dúvidas (P1, P2, P6, C12), como demonstram as verbalizações seguintes: *“ajuda a gente a orientar, porque tem coisa que a gente não sabia, aprendemos com você”* (C12) e *“eu não sabia dessas coisas e acabei sabendo. É uma boa acontecer essa orientação para as pessoas irem aprendendo! Tem pessoas que tem filhos assim e nem sabe o que fazer, e com uma orientação a pessoa vai aprendendo”* (P1).

Sobre o aspecto positivo mais citado pelos participantes, aumento do conhecimento teórico sobre sexualidade na deficiência mental, vale lembrar Luengo et al (2000), que também perceberam em suas oficinas de intervenção para mães de jovens com deficiência mental um aumento do conhecimento teórico destas mães. E também o trabalho de Lemos e Menin (1999), no qual levantaram dúvidas de pais e professores sobre a sexualidade do deficiente mental e discutiram-nas num programa informativo; e perceberam que houve esclarecimento de muitas dúvidas levantadas por mães e professoras de deficientes mentais sobre a sexualidade de seus filhos e alunos.

Quanto a **Troca de experiências e idéias** foi citada por M3, M6 e P6 a percepção de que outras famílias passam por problemas/dificuldades parecidos com as deles, têm

dificuldades e aprenderam formas diferentes de lidar com tais problemas, como ilustram as verbalizações seguintes: “*eu acho bom mesmo cada um falar dos seus problemas, você poder ver o que o outro passa; teve mãe no curso que eu vi que passa problemas piores do que o meu! A criança demonstra sexo o tempo todo até em situação constrangedora, que deixa a gente chateada*” (M3); “*Teve a mãe falando do filho; eu achava que só eu tinha dificuldade, vergonha de certas coisas*” (M6); e “*ali a gente está conhecendo outras pessoas, está tendo relacionamento com outras pessoas, a gente sabe que o problema não é só da gente. E com isso, com exemplos, a gente aprende a estar lidando. Tem muita gente que fala: ‘Porque acontece só aqui’, não é só aqui, tem muitos lugares também que acontecem coisas paralelas*” (P6).

E em se tratando da **Ajuda no cotidiano da família**, foram descritos a **Oportunidade de conversar com os filhos** (M1, Av12): “*Eu gostei porque teve a possibilidade de conversar mais com ela; essas coisas que a gente ficava meio assim para conversar, a gente passou a conversar com ela*” (Av12); e a **Oportunidade de falar sobre sexualidade** (M3): “*A orientação sexual, falar sobre sexo, resolver, pôr para fora o que pensa, principalmente poder falar o que pensa*” (M3).

Acerca dos **Aspectos negativos**, no grupo dos pais foram citados alguns: **Falta de interesse dos outros pais convidados** (M1): “*a única coisa que eu achei de negativo foi a participação dos pais ter sido muito baixa, porque é uma falta de interesse (...) eu deixei um compromisso de terça-feira na igreja para mim poder estar participando do curso!*” (M1); **Horário ruim e/ou incompatível com os compromissos** (P6); e **Divergências com a pesquisadora sobre alguns aspectos discutidos** (P2).

4.4.2 Professores dos jovens com deficiência mental

Entre os professores, muitos relataram terem gostado do curso: “*Muito bom e que deveria se estender a todos que de forma direta ou indireta trabalhem com pessoas especiais*” (Pr22). Foram sugeridos por diversos professores novos trabalhos na instituição para discutir assuntos importantes relacionados ao cotidiano escolar, como demonstram as verbalizações seguintes: “*Acho que deveria ter mais cursos sobre este assunto ou até mesmo sobre doenças*

relacionados ao ato sexual e suas prevenções, para sanar nossas dúvidas” (Pr20); “Pelo tema ser muito abrangente e no decorrer do tempo ocorrer fatos que nos trazem dúvidas e dificuldades, outros encontros como estes deveriam ocorrer” (Pr21); e “deveríamos ter mais participação de grupos de pesquisa na escola” (Pr15).

A respeito dos **Aspectos positivos** no grupo dos professores foram citadas questões diversas que foram divididas em cinco quesitos: Aproveitamento do curso, Metodologia adequada, Troca de experiências e idéias, Abertura de um espaço para se trabalhar a sexualidade, e Ajuda no cotidiano da escola.

Em relação ao primeiro aspecto, **Aproveitamento do curso**, foi dividido em: **Aprendizado de novos conhecimentos** (Pr1, Pr2, Pr3, Pr8, Pr15, Pr16, Pr19, Pr20): *“tem coisas que a gente nunca imaginou, não sabia” (Pr1), “não tivemos determinadas orientações que nós estamos tendo agora e isso foi positivo para que a gente aprendesse também para poder passar para as crianças” (Pr3); Esclarecimento de dúvidas sobre o tema* (Pr3, Pr9, Pr11, Pr12, Pr15, Pr19): *“tem coisas que você passou que esclareceu as dúvidas, ajuda a gente até a ficar mais solta para falar com eles” (Pr9); “tirou uma dúvida minha, que eu achava que o deficiente fosse muito mais aguçado e você explicou que não, que eles são normais, iguais” (Pr12); Conteúdo bom* (Pr2, Pr13, Pr22); e **Aprendizado de informações teóricas para embasar a prática** (Pr11): *“Tenho a prática, mas será que a teoria me embasa nessa prática? E você trouxe a teoria para nós, que dá uma base para chegar para o professor e dar aquela resposta” (Pr11).*

Quanto a **Metodologia adequada** foram citados: **Estrutura dos encontros: textos, estudos de caso, filmes e/ou didática da aula** (Pr12, Pr13, Pr15, Pr20): *“exemplos interessantes; dinâmica da orientadora muito boa” (Pr15); e Dinâmicas e atividades práticas* (Pr2, Pr3, Pr12, Pr20): *“foi muito à vontade, dinâmico; os joguinhos (atividades) que você fazia, que você deu foi muito bom, foi uma orientação excelente!” (Pr3); “foi bom você ter dado oportunidade para a gente escrever, entregar aquele trabalhinho para você, depois você retornou, conversou com a gente sobre aquilo” (Pr12).*

Também foi apontada uma **Troca de experiências e idéias** (Pr2, Pr15, Pr17, Pr20), como descreveu Pr2: *“a troca dos professores eu achei que foi muito legal, às vezes você vê um problema dentro da sua sala que o outro professor conseguiu resolver de outra maneira, você pega aquela idéia”.*

A **Abertura de um espaço para se trabalhar a sexualidade** foi descrita como um despertar para a questão (Pr2, Pr4, Pr11): *“deixou que o professor pode sim conversar, que é uma coisa natural! Acho que deixou a gente mais aliviado! Porque muitas vezes o professor tinha medo de falar: ‘Será que vai cair na boca deles?’; abriu as portas, abriu caminho”* (Pr2); *“se eles abriram a porta para você dar o curso eu me sinto mais à vontade para virar e falar assim: ‘Ué, vocês deram o curso, eu fiz o curso e eu vou fazer uso dele’, porque eu tinha receio de acontecer alguma coisa e vir me questionar. Hoje eu me sinto até mais segura para poder falar porque foram eles mesmos que ofereceram, abriram a porta para você”* (Pr11); *“o ponto positivo é de que se faça alguma coisa nessa área porque não se faz nada, principalmente na escola”* (Pr4). Por fim, foi apontada pelos professores uma **Ajuda no cotidiano da escola**, com obtenção de orientação e ajuda com as dificuldades (Pr3, Pr21).

Sobre os **Aspectos negativos** foram listados por alguns professores os seguintes: Falta de indicações específicas de como agir com os alunos em cada situação e/ou “receita”; Pouco tempo de curso; Horário ruim e/ou incompatível com os compromissos; Muita teoria e pouca prática; Divergências com a pesquisadora sobre alguns aspectos discutidos; e Poucos estudos de caso a cada módulo.

A **Falta de indicações específicas de como agir com os alunos em cada situação e/ou “receita”** foi citada por Pr1, Pr8 e Pr17, como demonstram as verbalizações: *“quando faz um curso a gente pensa assim que vai ter uma técnica do jeito que a gente vai ensinar, o jeito que vai falar, como que eu tenho que agir (...) uma receitinha”* (Pr1); e *“como você agir em cada situação, o que é correto e o que não é”* (Pr17).

Alguns professores gostariam de receber uma “receita pronta” no curso para lidarem com situações relacionadas à sexualidade, algo que de certa forma eximisse sua responsabilidade sobre o tema e não lhes desse trabalho. Uma situação semelhante foi também apontada por Szollos e McCabe (1995) em sua pesquisa com membros auxiliares de uma instituição para pessoas com deficiência mental. Giami (2004) também percebeu em seus diversos contatos com instituições especiais que elas, os profissionais que lá trabalhavam e as famílias dos alunos freqüentemente acreditavam que seria suficiente vir alguém de fora para falar sobre sexualidade que os problemas da instituição com sexualidade estariam resolvidos.

França Ribeiro (1995), por sua vez, notou que os profissionais do ensino especial entrevistados por ele buscavam formas de atuação em relação à sexualidade dos alunos como se fossem fórmulas, de modo a não precisarem entrar em contato com a ansiedade que o envolvimento com tais assuntos podia mobilizar. Acredita-se, como aponta Maia (2004), que não há regras e nem manuais prontos para serem aplicados a todas as situações, portanto cada educador deve encontrar formas próprias de atuação em relação à orientação sexual, respeitando as características específicas dos alunos e do contexto social em que se encontram.

Sobre o **Pouco tempo de curso** (Pr19, Pr21, Pr22), apontou Pr22: *“um pouco mais de convivência entre a gente iria fluir muito mais, iria revelar coisas que seria tão bom para a gente quanto para os nossos alunos”*. O **Horário ruim e/ou incompatível com os compromissos** foi descrito por Pr5 e Pr12: *“Para a gente que fica o dia todo aqui não é fácil você ficar depois das cinco, ainda tem problema de casa, de filho”* (Pr5); e *“se tivesse alguma oportunidade de ter o curso não depois da aula a gente poderia aproveitar mais, porque a gente já está mais cansado!”* (Pr12).

Os participantes Pr4 e Pr9 também citaram **Muita teoria e pouca prática**, como indicam as verbalizações seguintes: *“Eu queria uma coisa mais prática, para ver como é que é porque passando assim papel, filme, aí a gente não tem uma noção do que é a nossa realidade!”* (Pr9); e *“pega-se livro de pessoas que fizeram o curso que também não falaram nada, enrola, enrola, enrola; e o sexo é uma coisa tão simples!”* (Pr4).

Foram lembrados ainda: **Poucos estudos de caso a cada módulo** (Pr13); e **Divergências com a pesquisadora sobre alguns aspectos discutidos**, por Pr4: *“o curso ia indo bem até um certo ponto, aí chegou uma hora eu não gostei mais porque ia para esse lado de como se preservar. Isso para mim saiu fora do meu sistema. Eu acho que entrar numa classe e dar aula de como se preservar de doenças, você está estimulando eles a fazer sexo irresponsável adoidado”*. Este professor afirmou na entrevista final, inclusive, ter desistido de participar do curso por não ter gostado do seu conteúdo, pois, segundo ele: *“ia para o lado de como se preservar e não ensinava o sexo puro”* (Pr4). Outros motivos para a desistência do curso foram apresentados: problemas particulares (Pr3); problema de saúde (Pr5); compromisso no mesmo horário (Pr8); e horário incompatível com seu trabalho (M3).

4.5. Avaliação geral sobre possíveis mudanças de concepções acerca do tema da sexualidade na deficiência mental (Entrevistas pós-intervenção e Questionários de avaliação final sobre o curso)

4.5.1 Pais e responsáveis dos jovens com deficiência mental

Tanto nas entrevistas pós-intervenção, como nos questionários de avaliação do curso, foram apresentados diversos aspectos que podem sugerir mudanças na forma dos participantes encararem e lidarem com o tema da sexualidade na deficiência mental. Tais aspectos foram divididos em cinco apontamentos principais: Mudança de visão sobre a sexualidade e da forma de encará-la (mais naturalidade), Quebra de tabus e perca do medo e da timidez de tratar o tema da sexualidade, Visualização da possibilidade do estabelecimento de relacionamentos afetivos e amorosos na deficiência mental, Visualização de um papel na educação e orientação sexual dos filhos, e Maior preparação para utilizar conhecimentos adquiridos no curso em situações vivenciadas.

Acerca da **Mudança de visão sobre a sexualidade e da forma de encará-la (mais naturalidade)**, citado por M1, P1, Av12 e C12, as verbalizações ilustram essas opiniões: *“Mudou quase tudo, passei a encarar com naturalidade, pois quando me deparei com certas cenas não sabia o que fazer, hoje já sei como encarar e me relacionar com o problema (...) eu consigo encarar isso daí com mais naturalidade, porque a gente vê que é uma coisa normal, uma coisa da carne!”* (M1); *“Agora eu estou tendo liberdade com as meninas para falar sobre esse assunto, mas antes eu não tinha não, antes eu era mais fechada! (...) Essa orientação que foi passada para a gente lá também não serviu só para a gente lidar com ela, serviu também para lidar com as outras filhas!”* (M1); *“o curso mudou eu como eu encarar, ver a situação dela, namorar, essas coisas assim. Mudou muito a minha cabeça!”* (P1); e *“poderia ter aprendido isso tudo muito antes, não teria sofrido tanto! Sofri muito, mas graças a Deus agora abriu a minha mente!”* (M1).

Todos os pais relataram nas entrevistas pós-intervenção que as pessoas com deficiência mental possuíam necessidades e desejos sexuais, inclusive P2, que havia dito na entrevista pré-intervenção que isso não ocorria. Da mesma forma, parece ter havido um aumento

da percepção dos pais acerca dos interesses afetivo-sexuais por parte dos filhos, pois alguns pais que antes não os percebiam passaram a fazê-lo. De forma semelhante, Amaral (2004) percebeu que a maior parte dos pais participantes de seu programa de orientação sexual passou a apresentar indicações de aceitação e reconhecimento do direito do filho com deficiência mental exercer sua sexualidade, apesar de muitos ainda continuarem reprimindo a expressão da sexualidade deles.

E o mais importante, a forma como estes desejos, necessidades e interesses foram considerados é que parece ter mudado, pois eles passaram a ser encarados com mais naturalidade, como fazendo parte da vida de qualquer jovem. Por exemplo, nas entrevistas pré-intervenção tinha sido muito citado pelos pais que a sexualidade de pessoas com deficiência mental era mais aguçada do que o normal, e nas entrevistas pós-intervenção apenas M6 continuou apresentando essa opinião; vale destacar que essa mãe não chegou a participar do curso até o final. Diversos autores, como Ballan, (2001), Tepper (2001), Glat (2005), Giulio, 2003, Bastos e Deslandes (2005) e Maia (2006) já afirmavam que não há diferença significativa entre os desejos e interesses sexuais de pessoas com deficiências e as sem deficiência.

A Quebra de tabus e diminuição do medo e da timidez de tratar o tema da sexualidade também foi apontada por M1: *“certos tabus de quando a gente era criança que nos ensinaram foram desfeitos e pude aprender que a sexualidade em portadores de deficiência é normal, deve ser tratado com carinho”*.

No que concerne ao diálogo sobre sexualidade com os filhos, ocorreram mudanças de opinião de alguns pais, como M1, que antes do curso afirmava ter dificuldade para falar sobre sexo e depois afirmou ter passado a falar normalmente, como demonstram os dois momentos: *“tem mães que têm um certo tabu, um certo receio de falar sobre isto; eu mesmo sou assim (...) tem hora que eu dou uma freada, eu não tenho muito jeito para falar sobre isso! Eu deixei muito a desejar com as minhas filhas!”* e *“Estou com a mente mais aberta! Já converso com a F. mais abertamente”* (M1). As entrevistadas M1 e Av12 haviam afirmado também nas entrevistas pré-intervenção que suas filhas não possuíam informações sobre sexualidade e nas entrevistas pós-intervenção passaram a relatar que elas tinham; as duas mães afirmaram que conversaram bastante com as jovens.

Entretanto, ainda foram citadas muitas dificuldades por alguns pais para conversar sobre sexualidade com os filhos. Continuaram sendo apresentados diversos motivos para a

ausência de conversa: *“Na realidade eu nem converso, não dá tempo”* (P6), e *“eu acho que não adianta eu dispor de tempo para eu falar com ele porque ele não sai! Se ele fosse um menino que só saísse de casa, vivesse só na rua misturado com menina, aí deveria falar com ele mesmo! Essa parte com ele eu acho que não devo conversar!”* (P2).

Pode ser que essa apresentação de dificuldades dos pais para conversar com os filhos sobre sexualidade esteja ligada ao fato de que com o curso muitos deles tentaram realizar essa aproximação e perceberam tais dificuldades, algo que não havia ocorrido tanto antes do curso. A não dificuldade apontada nas entrevistas iniciais por alguns parece ser mais uma facilidade “teórica” do que “prática”, uma vez que eles afirmaram inicialmente conversarem pouco com os filhos; estas respostas, então, talvez tenham se dado em função da importância “teórica” que eles atribuíam à questão, mas encontram dificuldades efetivas em realizá-la no dia-a-dia. De qualquer modo, a dificuldade apresentada pelos pais está de acordo com a pesquisa que Pueschel e Scola (1988) realizaram com pais de adolescentes com Síndrome de Down e como resultado principal encontraram que a maioria destes pais não se sentia confortável falando com seus filhos sobre assuntos relacionados à sexualidade e tinham dificuldades com o tema.

Em relação à **Visualização da possibilidade do estabelecimento de relacionamentos afetivos e amorosos na deficiência mental**, nas entrevistas pós-intervenção todos os pais mostraram-se abertos à possibilidade de um namoro e de um casamento na deficiência mental. Cabe ressaltar os entrevistados P2 e M3, que antes contrários a qualquer idéia de namoro e de casamento dos filhos, passaram a visualizar tal situação.

Algumas verbalizações apontaram para a importância destes relacionamentos: *“Não é porque é deficiente que ele não vai casar”* (P6) e *“todo mundo tem que ter o seu parceiro”* (C12). Também foi assinalada por muitos pais a necessidade do apoio familiar: *“se não tiver a ajuda dos pais para manter esse casamento dessas pessoas não vai para a frente”* (P1). Segundo França Ribeiro (2001), a escola e os familiares devem incentivar as amizades, as paqueras e os namoros, pois a adequação desses comportamentos só é aprendida através de sua prática durante o processo de socialização.

Houve muitas opiniões favoráveis à idéia do namoro somente com pessoas sem deficiência: *“se fosse uma pessoa normal tinha atitude, trabalhar, cuidar dela”* (P1); *“Só se fosse uma que tivesse boa da cabeça, não tivesse nada de problema”* (P2). Alguns participantes,

no entanto, não fizeram distinção em relação ao tipo de pessoa que seus filhos poderiam namorar, como demonstram as verbalizações seguintes: *“Depende do interesse dela. Eu não tenho preconceito!”* (Av12); o que mostra que essa é uma questão particular de cada família e depende de seus valores.

Em relação à paternidade/maternidade na deficiência mental, a mudança de opinião de P2 sobre essa questão foi muito interessante, pois na entrevista pré-intervenção ele havia sido categórico na sua contrariedade a tal situação: *“Acho que isso aí não deve existir (...) Vai pôr filho no mundo e não vai cuidar! Quem que vai cuidar dos filhos?”*; passando a ser mais flexível a respeito dessa possibilidade: *“se ele tiver cabeça firme, um pode seguir, acompanhar a criança em escola”*. Muitos pais, no entanto, passaram a apresentar ressalvas e citar dificuldades relacionadas a essa condição.

Percebeu-se então que muitos pais contrários à possibilidade dos relacionamentos amorosos na deficiência mental antes do curso apresentaram motivos ligados a preconceitos e depois passaram a refletir melhor e mudar de opinião e/ou apontar condições para essa permissão, como mostra P3 na entrevista pré-intervenção: *“com deficiência mental eu não concordo”*; e na entrevista final: *“desde que a família esteja perto”*. Tudo isso está de acordo com o objetivo do trabalho que não era fazer com que os participantes mudassem de opinião, aceitassem e apoiassem tais relacionamentos na deficiência mental, mas que refletissem sobre eles, levando em consideração os direitos dos filhos e os valores e condições de cada família, sempre visando o bem-estar dos principais interessados, os jovens com deficiência.

Acerca da **Visualização de um papel na educação e orientação sexual dos filhos**, no que se refere à educação e orientação sexual para pessoas com deficiência mental, notaram-se muitas verbalizações interessantes que demonstram reflexão: *“eu acho que tem que conversar com ela da mesma forma como você conversa com uma criança normal, porque educação sexual é uma coisa que você fala tanto com um preto quanto um branco; você fala com o que tem deficiência e com o que não tem. Então tem que conversar sobre sexualidade com ela, porque senão ela vai aprender de outra forma”* (M1) e *“Podia ter uma formação assim com gente da idade, gente descobrindo o próprio corpo, e desenvolver (...) tem que explicar também para não acontecer também de muitos querer se aproveitar”* (Av12). Apenas P2 continuou afirmando preferir que o filho não participe de um trabalho de orientação sexual: *“eu acho que*

essa gente com esses problemas aí, é bom que nem aprende essas coisas porque vai dar trabalho!”, o que pode indicar que esse participante continua com a visão de que a sexualidade possa ser estimulada se for discutida.

Também foram percebidas muitas reflexões em relação ao local em que a sexualidade deve/pode ser discutida/trabalhada: *“na hora que surge a oportunidade, seja no local que for; você deve trabalhar o correto. Porque se não é discutido, a televisão, o amigo já fala, pode fazer coisa errada”* (P6). Alguns deram a entender que passaram a considerar a importância da família nesse processo, assimilando os temas debatidos no curso: *“a família que é a base de tudo!”* (M1) e *“tudo começa de casa, se a criança já vai bem orientada de casa tudo é mais fácil!”* (C12).

Quanto ao papel na educação e orientação sexual de seus filhos houve uma ampliação de papéis citados pelos pais, como demonstram P6: *“O papel da família tem que ter, se ela perguntar as coisas não pode falar: ‘Aí não sei’”*, e C12: *“a gente tem sempre que explicar as coisas antes, tem que explicar tudo para eles; é o papel da gente fazer isso”*. Isto é um indício de que tais pais passaram a reavaliar sua função na educação e orientação sexual dos filhos.

Por fim, no que concerne a **Maior preparação para utilizar conhecimentos adquiridos no curso em situações vivenciadas**, foi apontado por P2: *“muitas vezes a gente está falando acaba lembrando das partes que vi aqui (...) o fundamento que você deu nessa parte aí, você tem que aproveitar ele na hora da necessidade, onde você está entrosado, você tem que fazer uma pregação aí”*; e P6: *“Tem muita coisa que a gente desconhecia, então é um aprendizado. Na hora de aplicar eu já tenho uma experiência. Se você não passou por isso, mas pelo menos já tem conhecimento daqueles que já passaram, então muda sim, ajuda bastante”*. Aqui, têm-se relatos dos benefícios gerais do curso no dia-a-dia destes participantes, possibilitando um outro caráter às suas experiências de vida relacionadas à sexualidade.

De forma geral, as principais indicações de mudanças apresentadas pelo grupo dos pais referiram-se a alterações na forma de enxergar a sexualidade na deficiência mental, destacando-se um maior reconhecimento das expressões sexuais e das necessidades das pessoas com deficiência mental, bem como um maior respeito ao estabelecimento de relacionamentos afetivos e amorosos e maior reflexão sobre o tema. Parece ter havido também uma revisão dos

participantes quanto a sua posição frente à questão sexualidade - deficiência mental, com quebra de tabus, perda da timidez e aumento da visualização de um papel ativo no cotidiano dos filhos. Tudo isso pode se refletir na qualidade das interações relacionadas à orientação sexual com os filhos.

4.5.2 Professores dos jovens com deficiência mental

Foram apresentados diversos aspectos que podem sugerir mudanças na forma de encarar e na forma de lidar com a sexualidade na deficiência mental, e o agrupamento destes aspectos levou ao estabelecimento dos apontamentos: Mudança de visão sobre a sexualidade e da forma de encará-la (mais naturalidade), Quebra de tabus e perda do medo e da timidez de trabalhar com o tema da sexualidade, Despertar para o tema da sexualidade e presteza de atenção às manifestações dos alunos relacionadas, Visualização da possibilidade do estabelecimento de relacionamentos afetivos e amorosos na deficiência mental, Despertar para seu papel na educação e orientação sexual dos alunos, e Aumento do preparo para lidar com situações relacionadas à sexualidade que surgem em sala de aula.

Foram percebidas **Mudanças de visão sobre a sexualidade e da forma de encará-la (mais naturalidade)**, como demonstrou Pr19: *“consigo encarar com mais naturalidade determinados assuntos em sala de aula, coisa que antes me descabelava só de pensar”*.

Acerca das Necessidades e desejos sexuais de pessoas com deficiência mental, todos os professores afirmaram acreditar que as pessoas com deficiência possuem necessidades e desejos sexuais: *“pode ser que ele não saiba o que é aquilo, mas tem a vontade, é próprio da gente, não tem como ter ou não ter, ou controlar!”* (Pr20) e *“eles sentem essa necessidade de carinho, de afeto, de amor”* (Pr12).

Alguns professores haviam dito nas entrevistas pré-intervenção que a sexualidade de pessoas com deficiência mental seria mais aguçada nas pessoas com deficiência mental, mas nas entrevistas pós-intervenção foram apresentadas opiniões diferentes, como confirmam as verbalizações: *“não acredito que tenha mais sexualidade, eu acredito que ela tenha mais tempo*

para estar pensando nisso, porque geralmente não tem outra ocupação, como tem as pessoas ditas normais!” (Pr21), e “o adolescente normal, começa a namorar, tem a questão do sexo, é uma coisa natural. O deficiente não, não consegue colocar isso para fora, por isso que a gente fala que é mais aflorado” (Pr2).

Os professores entrevistados deixaram claro, então, que essa questão depende do tratamento que é dado às pessoas com deficiência mental, como elucidam as opiniões seguintes: *“é a forma de lidar, as crianças especiais muitas das vezes as pessoas não têm paciência de orientar e dizer como é que é, como que pode” (Pr18), e “o que eles não tem é aquele discernimento, do que está certo, se pode, se não pode” (Pr11).* Parece ter diminuído, então, a expressão de preconceitos em relação a essa sexualidade talvez pelo fato desse aspecto ter sido muito trabalhado durante o curso, principalmente no dia em que se tratou dos comportamentos sexuais considerados inadequados.

Todos os professores afirmaram também terem percebido interesses afetivo-sexuais por parte dos alunos, algo que aumentou em relação às entrevistas iniciais. Cabe assinalar os entrevistados Pr2 e Pr12, que na entrevista inicial não haviam relatado esses interesses sexuais e na entrevista final passaram a relatar. E tais interesses foram descritos com mais naturalidade: *“eu acho que ela tem tudo o que uma adolescente da idade dela tem” (Pr11).* Da mesma forma, Brantlinger (1983) percebeu pelos resultados de sua pesquisa que o treinamento que ofereceu a profissionais que trabalhavam com pessoas com deficiência mental foi efetivo para produzir mudanças de atitudes nestas pessoas de forma que elas passaram a aceitar melhor a sexualidade na deficiência mental.

Também foi listada a **Quebra de tabus e perca do medo e da timidez de trabalhar com o tema da sexualidade**, aspecto apontado por alguns professores (Pr2, Pr12, Pr15, Pr16, Pr18), como demonstram as verbalizações seguintes: *“a visão de que eu posso trabalhar isso em sala de aula, que é uma coisa natural, que pode ser trabalhada, acho que assim, tirou um pouquinho o medo; acho que foi cortando um pouquinho essa barreira e abriu as portas (...) até então não tinha o espaço aberto para trabalhar com o tema. E acredito que agora conseguirei ter mais segurança ao falar sobre o assunto com meus alunos” (Pr2); “eu comecei a ter mais abertura, falar sem preconceito, porque antes eu ficava mais assim: como lidar? Como falar?” (Pr12); e “Foi uma coisa que a gente achava que ainda existia um pouquinho dentro da*

gente aquele tabu, aquelas coisas e agora a gente já vai conversar com a gente e a gente já procura ouvir, sabe, procura orientar dentro do que a gente pode” (Pr12).

Outras opiniões que descrevem aumento da segurança com o tema sexualidade podem ser observadas nos depoimentos: *“acho que já quebrou um pouco aquele tabu que a gente tem de não querer falar, de se sentir envergonhada! (...) aprender a lidar com estas questões sem preconceitos” (Pr15); “Porque muitas vezes eu trabalhava com eles e ao mesmo tempo eu parava e pensava: será que é para você aproveitar a ocasião para trabalhar isso, será que não? A partir do curso eu passei a ver que desde que surgiu a ocasião você tem que trabalhar; então aquela sensação de estar fazendo uma coisa escondida eu não tenho mais; deixei a sensação de culpa!” (Pr18); e “me sinto mais segura em trabalhar com as questões em sala de aula” (Pr16).*

No que se refere ao diálogo sobre sexo, nas entrevistas pós-intervenção houve um aumento de professores que afirmaram ter passado a ter facilidade para falar sobre sexualidade e também um aumento significativo de professores que afirmaram conversar com seus alunos sobre sexualidade, como explicitou Pr12: *“quando surge alguma oportunidade a gente fala, a gente orienta, mas tudo dentro do limite deles”* e Pr13: *“a gente dá liberdade para eles falarem e se expressarem”*. Houve destaque para Pr2, Pr9, Pr11 e Pr12, que antes afirmaram não conversarem com seus alunos sobre sexualidade e passaram a relatar na segunda entrevista que conversavam.

Além disso, também aumentou o número dos professores que afirmaram que seus alunos estavam fazendo perguntas sobre sexualidade. Destacaram-se Pr2, Pr11 e Pr12, que antes afirmaram que seus alunos não perguntavam nada, e na entrevista final relataram que eles passaram a fazê-lo. Algumas opiniões dos professores podem ser demonstradas: *“Se me perguntar eu pego e respondo mesmo, porque não dá para você ficar respondendo em meias palavras, ou você fala abertamente, ou você não fala!” (Pr20), e “Eles perguntam sim, tem essa intimidade, é uma confiança que eles têm (...) e eu oriento da maneira que eu posso” (Pr3).*

É importante apontar que algumas professoras, como Pr2 e Pr3, afirmaram que seus alunos não tinham informações e passaram a ter depois que elas desenvolveram trabalhos em suas salas. Pelo relato de Pr3 ficam claros os dois momentos de sua opinião; antes: *“Eles não têm noção, eu até gostaria muito que eles tivessem aula ou eu mesma pudesse ter a liberdade de estar fazendo isso” (Pr3); e depois do trabalho que vinha desenvolvendo em sala com orientação da pesquisadora: “eles fazem umas perguntas estranhas para gente às vezes que a gente pensa:*

meu Deus, realmente eles não entendem isso? A curiosidade é muito grande (...) mas agora tem informações aqui dentro da escola” (Pr3).

Ainda foi muito citado um aproveitamento de qualquer situação para discutir o tema da sexualidade com os alunos, relatado por três professoras (Pr1, Pr11, Pr18), e que foi bem ilustrado por Pr1: *“Antigamente eu falava quando eu tinha chance, às vezes tinha algo que passava, agora não, eu não deixo passar, eu aproveito o embalo, então agora eu presto mais atenção para aproveitar mais”.*

Todos esses aspectos citados referentes ao aumento de diálogo sobre sexualidade com os alunos pode ser um indicio de que as informações transmitidas no curso, os debates e principalmente a atividades práticas, e especificamente as atividades em sala, surtiram efeito sobre a iniciativa ou a facilidade dos professores para abordarem o tema da sexualidade com seus alunos, o que por sua vez reflete no aumento das perguntas feitas por eles.

Mas alguns professores ainda apresentaram dificuldades: *“A gente fala assim brincando, mas eu não me sinto muito à vontade não (...) tenho mais facilidade de discutir isso com as meninas, com os meninos eu fico meio acabrunhada” (Pr5) e “É complicado porque eles estão começando a descobrir esse assunto, começando a descobrir a vida, mas é um ou outro que eu consigo conversar normal sem medo” (Pr19).* Isso demonstra que o fato de ter dificuldades em falar sobre sexo é algo que não muda só com a participação em um curso, pois ele garante principalmente a informação teórica, mas a mudança de comportamento é algo que envolve diversas variáveis, como a educação sexual recebida ao longo da vida e os valores pessoais. De acordo com Figueiró (2004) enquanto pessoa o professor carrega consigo, fruto de sua própria história e educação sexual precária, inseguranças, dúvidas, desconhecimento, tabus e medos. E tudo isso influenciará a facilidade ou não para abordar a questão da sexualidade, a predisposição para imprimir mudanças nos comportamentos de orientação sexual e até na persistência frente às dificuldades desse processo.

As verbalizações seguintes também indicam como mudança **Despertar para o tema da sexualidade e presteza de atenção às manifestações dos alunos relacionadas** (Pr1, Pr5, Pr12, Pr17, Pr22): *“a gente ficou mais aberto para enxergar as manifestações nesse campo, deu uma despertada, coisas que a gente não prestava tanta atenção, passou a prestar atenção” (Pr5); “Mudou, porque você está observando mais essa parte, porque às vezes você fica entretido*

numa coisa da aula e não observa muito isso, então eu acho que a gente presta mais atenção nesse lado, chamou atenção!” (Pr17); “depois que a gente fez o curso também a gente passou a se observar mais, agora a gente começa a observar mais” (Pr12). A opinião de Pr22 também cabe ser destacada: “eu não reparava tanto nesses pitis do E.; depois que eu comecei a fazer o curso eu comecei a reparar que era uma necessidade que ele tem que não consegue se expressar, eu comecei a enxergar o E.!” (Pr22).

No que se trata dos relacionamentos sexuais, foram descritos diversos aspectos necessários para que fosse permitida essa condição nas entrevistas pós-intervenção, como capacitação: *“Eu acho que eles vão se a família, a escola, a sociedade, capacitá-los, no sentido de ter uma vida completa, eles têm condições de ter isso e ser feliz” (Pr13); e condições de estabelecer autocuidado: “se eles não têm o ato sexual é onde eles ficam mais alvoroçados. Eu acho que o contato sexual tem que ter, só que ele tem que saber também as prevenções, saber se cuidar” (Pr18).*

Num primeiro momento, todos os professores foram unânimes em afirmar que nunca presenciaram manifestações sexuais dos alunos na escola, passando para sete que perceberam após a intervenção, como Pr9, Pr11, Pr12, Pr13 e Pr22. Vale frisar que nesse momento final das entrevistas foram relatadas reações bem adequadas diante deste fato, como demonstra Pr11: *“Minha aluna se masturbava bastante, toda hora estava no banheiro, aí foi onde eu descobri, sentei com ela, conversei, que ela poderia fazer isso no banho”*. Foi mais constante a naturalidade em encarar tais manifestações e uma mudança de reação, que antes era de punição ou omissão e passou a ser de orientação: *“Observei melhor os problemas que os alunos apresentaram e procurei solucionar através de conversa e orientações” (Pr1).*

Outro aspecto percebido foi a **Visualização da possibilidade do estabelecimento de relacionamentos afetivos e amorosos na deficiência mental**. Acerca do namoro, alguns professores, como Pr8 e Pr12, passaram a visualizar o direito dessas pessoas: *“eles têm todos os direitos, tanto quanto a gente” (Pr22) e “faz parte deles, e eles sentem felizes, falar: ‘Ela é minha namorada’(...) é uma oportunidade de se sentirem amados” (Pr12).* Uma outra opinião muito interessante: *“desde que essa dependência deles fosse tirada, saber tomar um banho sozinho, saber se trocar, antes de estar pensando em namorar! É como uma criança dita normal, ter que crescer primeiro para depois estar namorando” (Pr21).*

Sobre o casamento na deficiência mental vale apresentar ainda algumas opiniões referentes à necessidade de incluir as pessoas com deficiência por meio de relacionamentos: “*a gente fala de inclusão, eu acho que tem que ter, eu acho que eles têm que ter esse convívio, essa participação*” (Pr12), e “*é importante para eles isso daí, porque eles vão estar se sentindo parte da sociedade tendo a vidinha deles (...) a sociedade não dá esse direito a pessoas assim*” (Pr21).

Quanto à paternidade/maternidade na deficiência mental foi apontado o direito delas a isso: “*Se eles tiverem condições, que alguém acompanhe, que ajude, eu acho que sim porque eu acho que é uma realização*” (Pr12); e também a necessidade de preparação: “*Eu acho que a partir do momento que você educa eles, você já tem que direcionar assim: ‘você quer casar, você quer ter filhos? Vou te ensinar’, porque eles têm a capacidade de aprender!*” (Pr22).

Em relação às entrevistas pré-intervenção, aumentou o número de condições citadas pelos entrevistados para que os relacionamentos afetivos e amorosos ocorressem, como: nível de deficiência (Pr1, Pr2, Pr8, Pr12, Pr15): “*Como que vai criar se não sabe nem se cuidar direito, não tem nem hábitos de higiene*” (Pr16); e apoio ou supervisão da família (Pr2, Pr5, Pr9, Pr12, Pr13, Pr15, Pr16, Pr17): “*tem que ter um controle de família, um gerenciamento, porque eles não têm muita noção até onde que é o limite*” (Pr5), e “*para eles terem um namoro tem que ter uma supervisão*” (Pr17); “*sem o apoio da família fica difícil porque muitos deficientes não têm trabalho, não tem uma renda*” (Pr2).

Quanto aos relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental, então, parece ter aumentado, por parte dos entrevistados, a percepção de que tais relacionamentos fazem parte da vida de todas as pessoas e são importantes para a sua realização pessoal e adequação, assim como apontam diversos autores, como Giulio (2003) e Anderson e Kitchin (2000), ao mencionarem que pessoas com deficiência mental experimentam sentimentos de desejo e amor, buscam gratificação sexual e têm esperanças de ter relacionamentos amorosos. Além disso, os professores parecem ter refletido um pouco mais sobre as condições necessárias para a concretização desses relacionamentos.

O aspecto **Despertar para seu papel na educação e orientação sexual dos alunos**, foi citado por alguns professores: “*você fica mais ligada no seu papel, dá uma despertada! Porque a gente sabe que existe o problema e tudo, mas na hora, não é que você quer esquecer, é que você passa meio que por cima*” (Pr5); “*eu não ficava abordando, só quando me*

pergunta, mas hoje em dia, com a conversa, eu vi que existe a necessidade de se falar, não dá para deixar para o outro, é necessário que eu mesma faça alguma coisa” (Pr11); e “você vê como que tem muita coisa que é falada e na realidade você sabe que chega na hora você não faz! Mas foi bom para você ver o que você pode estar fazendo em termos de melhorar isso” (Pr17).

Foram apresentadas também opiniões muito interessantes sobre a orientação sexual para seus alunos: *“acho que até teria que ter no conteúdo mesmo (...) a escola abriria espaço, seria uma coisa mais natural, não acho que isso estimularia, eu acho que tem que ter essa informação” (Pr2); “a gente não vai ensinar como se fazer um sexo, a gente vai orientar! (...) deveria ter no próprio currículo da escola a educação sexual” (Pr3); e “tem que ter um trabalho legal, instruir mesmo: “Olha, você tem que se cuidar! Tem que tomar cuidado! Acho que o que falta é a instrução!” (Pr22).*

Houve também mudanças de opinião sobre essa questão da orientação sexual, como exemplificam os dois momentos de visão de Pr12: *“se a gente for falar talvez a gente vai despertar”*, na entrevista pré-intervenção; e *“sim, porque é melhor ela entender, começar a aprender alguma coisinha”*, na entrevista pós-intervenção. E cabe destacar a opinião de Pr3, refletindo sua atuação em sala de aula quando a questão é a orientação sexual: *“eu deixo até de dar alguma atividade para isso. Porque não adianta: eles não vão ser doutor na vida, eles têm que ser educados para a sociedade!” (Pr3).* Há aqui uma preocupação maior com a forma como esses jovens vão se preparar para fazerem parte da sociedade.

Sobre o local em que a sexualidade deve/pode ser discutida/trabalhada, parece ter havido também algumas reflexões sobre o papel complementar da escola e da família no processo de orientação sexual: *“É um conjunto, escola e família” (Pr19); e “o início, deve ser em casa, depois na escola” (Pr20).* Foi constante também a noção de que este trabalho independe do lugar: *“em tudo, onde houver a necessidade, acho que em qualquer lugar pode ser” (Pr8) e “não tem muito locais, é quando acontece alguma coisa que precisa se conversar” (Pr11).*

Chamou a atenção ainda o aumento de professores que passaram a vislumbrar um papel na orientação sexual de seus alunos. Destacaram-se Pr5, Pr8, Pr9, Pr12, que antes declararam preferirem fazer um encaminhamento de seus alunos a outros profissionais e passaram a relatar que tinham um papel efetivo. As verbalizações seguintes de Pr8 da entrevista inicial: *“não sei como falar, então eu procuro evitar (...) se acontece alguma coisa (...) eu*

encaminho para a psicóloga”, e da final: *“papel a gente sempre tem (...) acho que deve se envolver”* (Pr8), ilustram essa mudança.

O número de aspectos relacionados aos papéis apresentados pelos professores ampliou-se. Foram listados: esclarecer e responder as dúvidas que os alunos trazem (Pr2, Pr8, Pr9, Pr13, Pr16, Pr17, Pr20, Pr21): *“papel de esclarecedora”* (Pr2); orientar, apoiar, conversar com os alunos (Pr1, Pr3, Pr5, Pr12, Pr18, Pr22): *“acho que faz parte da minha função, do meu papel como professora tentar auxiliar eles, dar um amparo que eles não têm”* (Pr22); influenciar os alunos, servir de modelo e ajudar a formar opinião (Pr1, Pr15, Pr19): *“Eu vejo que as meninas se espelham bastante em mim”* (Pr19) e: *“eles ouvem o professor”* (Pr1); ser um mediador entre a família e o aluno (Pr15); dar conselhos: *“Você tem que falar, dar tipo um conselho”* (Pr16); estabelecer limites aos alunos: *“É claro que eles não têm limites, mas a gente está aqui para isso, para direcioná-los”* (Pr22); preparar para a vida lá fora e formá-los (Pr3, Pr13, Pr21); e complementar o papel da família: *“o papel do professor é sempre aquele que falta em casa”* (Pr11).

Apenas o entrevistado Pr4 relatou não ter nenhum papel; ele apresentou uma visão conservadora sobre a sexualidade e afirmou ter desistido do curso por incompatibilidade de idéias com a pesquisadora. De acordo com Mitchell et al (1978), qualquer programa de orientação sexual deve ser precedido por uma avaliação do grau de conservadorismo do grupo; pois os autores realizaram um trabalho com profissionais que lidavam com indivíduos com deficiência mental numa instituição e perceberam que eles possuíam visões conservadoras acerca da sexualidade destes indivíduos. McConvey e Ryan (2001) também afirmam que a idade da equipe, as qualificações profissionais e afiliações religiosas dos profissionais que lidam com pessoas com deficiência mental podem afetar suas atitudes acerca da sexualidade das pessoas com deficiência.

Muitas professoras informaram ainda não se sentirem preparadas para orientar seus alunos e/ou sentirem falta de apoio: *“eu não estou muito preparada para uma aulinha dessas sobre sexualidade”* (Pr1); e *“o professor não está preparado para dar esse tipo de aula, muitas das vezes deixa para os pais e os pais, também, não fazem a parte”* (Pr20). Essa sensação é tão acentuada que muitos professores chegaram a fantasiar a respeito: *“enquanto você não conhece a família, você tem medo de falar alguma coisa (...) porque eles têm a capacidade de inventar: ‘Porque a professora falou isso por isso que o meu filho foi atrás’ (...) Tanto é que teve*

uma menina aqui que se relacionou com um rapaz, está morando junto, poderiam ter falado que eu despertei o interesse nela!” (Pr17).

Também foram constantes os relatos sobre a culpa sentida pelos professores ao lidar com o tema da sexualidade: *“Um aluno está se masturbando no banheiro, eu fico preocupada lá fora. Parece que é um pecado, o tal do pecado! Eu estou cometendo um pecado, eu estou deixando ele ter prazer, entendeu? Essa é a hora de aula, não é... essa recriação ainda acontece comigo!” (Pr13).* Como é percebido aqui, existem muitos fatores pessoais envolvidos na questão da sexualidade. Foucault (1988) já mencionava que na sociedade foram estabelecidas entre os grupos sociais maneiras adequadas para o diálogo sobre sexo, discursos limitadores e pudores que as pessoas acabam incorporando e reproduzindo em sua maneira de lidar com essa questão.

Diante do despreparo, os professores apresentaram motivos diversos para a não educação de seus alunos, como a deturpação pelos alunos do que é falado por eles: *“eu encontrei dificuldades porque são crianças muito heterogêneas para você falar sobre sexualidade; você não pode falar do mesmo termo para todos (...) eles levam na gozação, na malícia” (Pr17);* e *“é um pouquinho complicado porque você vai falar um A eles já levam para o outro lado... coisinha leve dá até para conversar” (Pr19).* E até a falta de recursos didáticos em sala: *“eu penso que deveria ter uma aula para eles separado da minha, da minha Oficina. Eu parar e começar a falar para eles sobre sexo, eu não sei se eu teria condições no ambiente que eu tenho (...) Se talvez tivesse um material didático” (Pr4).* Como já foi colocado anteriormente, são apresentadas “desculpas” diversas para a não orientação.

Muitos professores continuaram relacionando seu despreparo para lidar com a questão da sexualidade à falha formação nas faculdades, estágios e especializações: *“você não teve os princípios, pelo menos na minha formação, a gente mais descobre coisas por acaso e tem que aprender de acordo com o que está, do que tem uma formação mais precisa (...) é complicado para a gente pela formação; a gente logo quer inibir, quer coibir, ser opressora” (Pr13).*

Ainda houve críticas específicas em relação à forma como a escola lida com a sexualidade dos alunos: *“tem funcionários em geral que não tem a facilidade de expressar, de conversar, tem medo, às vezes receio da própria escola, da direção, então fica meio receoso de dar uma orientação. A gente fala normal: ‘Ah, cuidado!’ , mas não é isso, a gente tem que*

orientar dia-a-dia mesmo!” (Pr3). Outra professora relatou uma situação na qual dois jovens que se gostavam estavam conversando e foram duramente repreendidos por funcionários da escola e nada lhes foi explicado: *“daí sim que eles deviam saber do namoro daquelas duas crianças, estar conversando com eles, explicando o que pode e o que não pode, instruindo para aquilo. Mas aí não sou só eu, todos deveriam estar pensando assim, todos deveriam estar chegando e conversando nesse aspecto com todos os alunos”* (Pr21).

Outros professores confirmaram a necessidade de preparação: *“acho que deveria ter aula, alguma instrução para estar trabalhando, de que forma falar, o que pode ser falado. A gente fica meio assim com medo de falar alguma coisa a mais que não deveria ter falado (...) deveria ter mais cursos, palestras, porque a gente fica meio perdida, se você não tiver uma ajudinha”* (Pr20); e *“a gente tem que ter profissionais nos formando, tem que ter essa capacitação constante, um acompanhamento. Já que a gente tem várias pessoas nos assessorando podia ter essa interação, essa troca de informações”* (Pr13).

Foi constante também, desde as entrevistas iniciais, a afirmação de que o trabalho de orientação sexual deveria ser feito por um outro profissional: *“acho importante eles terem (orientação sexual), mas não assim eu a pessoa adequada, deveria partir mais de um psicólogo mesmo, porque ele iria vendo os problemas, ele iria trabalhando em cima, vendo o que está errado. Porque eu não sei se eu teria condições de estar orientando, eu posso orientar dentro do meu conhecimento, mas eu não sei se é correto ou não”* (Pr17). A diferença em relação às entrevistas iniciais é que aqui os professores parecem reconhecer mais que têm um papel na orientação sexual dos alunos, mas mesmo assim não se sentem preparados para assumirem essas funções. Segundo Figueiró (2004, p. 140): *“trabalhar a atitude de que a Educação Sexual é tarefa da escola é pré-condição para o êxito da formação continuada do professor em Educação Sexual”*.

De forma geral, apesar de diversos ganhos advindos do curso, e do fato dos professores terem tido uma chance de aprender temas e refletir sobre suas práticas educativas, muitos ainda permanecem inseguros e apresentam medos de lidar com o tema da sexualidade. E isso se reflete na forma de lidar com a questão. Ainda se mostra presente, embora em menor intensidade, o medo dos professores de enfrentar a escola e a família de seus alunos caso discutam a sexualidade em sala de aula. Pode ser que estes medos sejam uma “desculpa” para não assumir responsabilidades; talvez até porque eles já se sintam sobrecarregados por suas atividades, desvalorizados e despreparados; isso já foi observado por vários autores, como

Dall'Alba (1992), França Ribeiro (2001), Freitas (1996) e Maia e Aranha (2005) que constataram que os professores de pessoas com deficiência mental não recebem uma formação completa que possibilite a eles tornarem-se orientadores sexuais adequados.

Por fim, a mudança mais indicada pelos professores refere-se ao **Aumento do preparo para lidar com situações relacionadas à sexualidade que surgem em sala de aula** (Pr2, Pr3, Pr4, Pr8, Pr9, Pr11, Pr12, Pr13, Pr15, Pr18, Pr19, Pr20, Pr22), descrito diversas vezes, como apontam as verbalizações seguintes: *“Estes dias trabalhando com revista tinha duas páginas que colocavam os corpos juntos; se fosse em outro momento eu tirava a revista rápido, eu arrancava e não trabalharia. Eu não tive medo, entendeu? Medo de deixar a revista aberta ali e ter que mudar a minha aula, ter que mudar as minhas atitudes, eu iria me livrar da situação”* (Pr13); e *“teve esse meu aluno, foi depois do curso, dele vir me perguntar, estava beijando a menina, estava sentindo algumas coisas, se era normal; e se não fosse o curso eu não iria saber responder para ele”* (Pr18).

Outras verbalizações que apontam para a mesma direção: *“muitas vezes eu via alguma criança fazer umas coisas, eu já chegava e começava a ficar brava, você nem conversava com a criança porque que está fazendo isso, aonde ele deve fazer aquilo, eu ficava brava porque não podia fazer aquilo de jeito nenhum. Como que não pode? Pode, só que tem o lugar para fazer, apropriado”* (Pr20); e *“Mudei porque às vezes a gente colocava ele sentado, falava: ‘Não’, tentava conter ele e aí ele ficava mal. E aí hoje depois do curso não, a gente deixa ele sentar no sofá, ele põe a almofada aqui, ele fica: ‘Hum, hum’; acabou, daqui a pouco passa. Então se você vai tentar conter ele, a gente não tinha retorno e se a gente deixa daqui a pouco passa”* (Pr22).

Esses aspectos parecem muito positivos, pois transformam a forma do professor olhar para seu aluno e agir perante suas necessidades e características, gerando maior abertura. Como descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais: *“Para um consistente trabalho de Orientação Sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professores. Os professores precisam se mostrar disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora”* (Brasil, 1998, p. 302). O importante é que a sexualidade seja trabalhada sempre no contexto do prazer e da responsabilidade.

De todas as indicações de mudanças, no geral, os professores parecem ter adquirido uma maior compreensão da complexidade da questão da sexualidade e de sua importância na vida das pessoas com deficiência mental, com uma atenção e respeito maior por seus interesses sexuais e afetivos. Há indícios de um aumento da segurança e do preparo para lidar com o tema e um questionamento do seu papel frente a esse processo. Esses aspectos, reunidos, parecem refletir na melhoria da disposição dos professores frente às demandas dos alunos em sala de aula, como foi percebido, por exemplo, pelo aumento de diálogo professor – aluno e das perguntas referentes à sexualidade por parte dos jovens.

Quanto às indicações de mudanças principais de pais e professores adquiridas com o curso, muitas parecem estar ligadas à mudança de visão sobre o tema e não necessariamente mudanças de atitude e tratamentos práticos. Isto está de acordo com os resultados de Plunkett et al (2002), que após um trabalho de treinamento sobre orientação sexual com educadores perceberam que eles aumentaram seu grau de conhecimento teórico sobre sexualidade e deficiência, levando a hipótese de que neste tipo de trabalho essas são as principais mudanças que serão encontradas. Da mesma forma Luengo et al (2000) perceberam um aumento do conhecimento teórico de mães de jovens com deficiência mental após elas frequentarem oficinas sobre sexualidade.

Tais mudanças de opinião indicam uma ampliação das reflexões pelos participantes sobre o tema sexualidade – deficiência mental, como por exemplo, a percepção da importância da sexualidade na vida das pessoas com deficiência mental e uma atenção e respeito maior por seus interesses e necessidades afetivo-sexuais.

Foram percebidas também algumas mudanças de atitudes sobre a sexualidade na deficiência mental, como uma predisposição a agir de forma adequada quando envolvido em situações relacionadas à sexualidade a partir de um maior questionamento do seu papel frente a esse processo, bem como aumento da segurança e preparo para lidar com o tema; da mesma forma que Brantlinger (1983) notou mudanças nas atitudes e postura dos profissionais sobre a sexualidade na deficiência mental após sua participação num workshop. Além disso, foram percebidas algumas mudanças de comportamento referentes à orientação sexual, como o aumento do diálogo sobre sexualidade.

Sobre essas mudanças de atitudes e comportamentos, Hames (1996), tendo oferecido treinamento em proteção contra abuso sexual para empregados de centros para pessoas com deficiência de aprendizagem, pôde perceber que apenas o treinamento não é uma maneira efetiva de mudar atitudes e comportamentos. Para mudá-los, as características variadas da população-alvo devem ser consideradas e uma variedade de técnicas apropriadas deve ser aplicada.

Além disso, não se pode simplificar o tratamento à questão da sexualidade. Amaral (2004) afirma que a dificuldade em lidar com assuntos ligados à sexualidade está relacionada a crenças e valores desenvolvidos ao longo da vida toda de uma pessoa. E ela complementa afirmando que devido a isso os resultados de sua pesquisa não apresentaram muita alteração nos padrões de conduta dos participantes por meio da participação no seu programa de orientação sexual; segundo ela, esse tipo de mudança de atitude que engloba um forte componente afetivo, demanda tempo, pois envolve questões mais profundas como a elaboração posterior da questão e incorporação de uma nova postura durante o processo de formação. No mesmo sentido, aponta Figueiró (2004, p. 129): “A experiência nos mostrou que a atuação como educador sexual não é tão simples como possa parecer e não basta ter recebido um ‘treinamento’ prévio e, nem mesmo, para alguns, estar num grupo de ‘assessoria’”.

Por hora, fica-se com as verbalizações de duas professoras que refletem o propósito desse estudo e alguns de seus efeitos: *“Fiquei muito feliz em ter espaço para poder falar sobre sexualidade com meus alunos, pois sentia que era uma necessidade da maioria (...) Pretendo continuar no decorrer do ano (...) Obrigada por conquistar esse espaço na nossa escola!”* (Pr2) e *“acho que me acrescentou muito, como pessoa, como professora”* (Pr22).

5. CONCLUSÃO

Esse trabalho surgiu da necessidade apontada pela literatura de haver mais investigações científicas sobre como pais e professores lidam com a sexualidade de jovens com deficiência mental. Pretendia-se, além de realizar esse recorte na realidade dos participantes, propor um trabalho de orientação caso fosse detectada alguma carência nesse sentido.

Pela análise das entrevistas iniciais, pode-se perceber que muitos aspectos da sexualidade estão sendo reconhecidos por pais e professores de jovens com deficiência mental. Parece haver uma valorização, pelo menos teórica, das necessidades, desejos e interesses sexuais das pessoas com deficiência mental, mas ainda foram notados muitos preconceitos e mitos sobre a questão. Percebeu-se, de forma geral, uma certa inabilidade dos pais para lidarem com a sexualidade dos filhos em específico e dificuldades para agirem perante comportamentos sexuais considerados por eles inadequados. Já os professores apresentaram uma confusão quanto ao seu papel na orientação sexual dos jovens, preferindo ignorar manifestações sexuais ou reprimi-las, além de apresentarem medo de enfrentarem a escola e a família caso lidem com esse assunto em sala de aula. São usadas também muitas “desculpas” para a não orientação sexual oferecida aos jovens, pois, pelo menos teoricamente, os entrevistados visualizam a importância deste tipo de trabalho.

A partir desse panorama, foi considerada a necessidade de dois cursos de capacitação no que se refere à orientação sexual, um para os pais e outro para os professores, tendo como objetivos principais o debate sobre a sexualidade na deficiência mental e o esclarecimento do papel da família e da escola nesse processo. Muitas questões foram trabalhadas durante os dois meses de curso, sempre visando-se o debate e a reflexão. Partiu-se das principais carências e dificuldades dos entrevistados para a montagem dos cursos e estabelecimento de prioridades relativas ao conteúdo dos mesmos.

Tais cursos, apesar de apresentarem muitos aspectos positivos, como a troca de experiências e informações entre os participantes e principalmente a chance de realização de um trabalho inicial na instituição de ensino, tiveram como característica marcante a reduzida presença de participantes, principalmente no grupo dos pais, o que levanta alguns questionamentos em relação a melhor maneira de realizar um trabalho deste feito com essa

população, se por meio de cursos, ou de uma orientação individual, por exemplo; bem como em relação à metodologia, se exposição teórica, dinâmicas, e outras.

É importante considerar o caráter pioneiro do curso na instituição, aspecto apontado nas entrevistas por alguns professores como um “abrir de portas” para se trabalhar o tema, um primeiro passo. E como tudo que é novo, começa timidamente e apresenta muitos pontos a serem melhorados. Isto foi reconhecido até mesmo pelos professores no primeiro dia do curso ao elogiarem o trabalho por oferecer algo a comunidade escolar, diferentemente de outros estudos feitos na instituição que, segundo eles, apenas “sugam” a escola com pesquisas e não oferecem nada em troca.

De qualquer forma, por meio das verbalizações informais dos participantes, pela impressão da pesquisadora, e pela análise das entrevistas finais, percebeu-se que a participação no grupo fez com que os pais e os professores refletissem sobre a questão da sexualidade na deficiência mental, e especificamente sobre seus filhos e alunos, e os levassem a uma revisão de sua postura como educadores sexuais. Perceberam-se algumas mudanças entre os pais na forma de interagir com os filhos quando o tema é a sexualidade, e o mesmo ocorreu entre os professores, sendo que alguns passaram a implementar discussões regulares em sala de aula com os alunos sobre a questão.

Entretanto, todas as dificuldades dos pais e professores apresentadas anteriormente, principalmente a dificuldade de preparação dos filhos e alunos para uma vivência inclusiva na sociedade no que se refere à sexualidade, levam a consideração de que somente um curso parece pouco para mudar a rotina de pais e professores, tanto no que se refere a suas opiniões sobre a sexualidade na deficiência mental, quanto às atitudes, e principalmente comportamentos de orientação sexual. Os pais possuem muitas necessidades próprias e aparentemente apresentam dificuldades em lidar com a própria sexualidade; no caso dos professores é bom lembrar que muitos agem da mesma forma há mais de 30 anos, não evoluíram suas práticas de ensino e didática e nem sua postura como educadores. Como aponta Werebe (1998) a orientação sexual não é uma panacéia e não irá resolver todos os problemas daqueles que a recebem; é sim, um primeiro passo na implantação de mudanças reais e consistentes.

Recomenda-se que exista um trabalho permanente em relação à sexualidade nas escolas especiais, mas isso só será possível com algumas condições. Em primeiro lugar, preparação dos professores para lidarem com esse tema desde a formação básica. Segundo, que a

escola dê condições a este trabalho, como, por exemplo, inserindo o tema no planejamento das aulas, oferecendo treinamentos/cursos aos professores e demais funcionários, e o mais importante, abrindo um espaço permanente de debate sobre sexualidade, e mudando, assim, o clima escolar. Tudo isso poderia facilitar o acesso dos alunos ao tema, bem como daria aos professores a segurança necessária para abordar com propriedade esses tópicos.

Trata-se de considerar a questão sob o ponto de vista preventivo e não remediativo, como tem acontecido até então no cenário escolar ao tentar-se evitar que os alunos tomem contato com o tema da sexualidade, vivam segregados das oportunidades de contato amoroso e sexual e assim não apresentem “problemas”. E quando tais “problemas” aparecem, o que tem acontecido é que mais do que depressa a escola se exime da responsabilidade, culpando exclusivamente os pais e a sociedade pelo ocorrido.

De acordo com Glat (2005) são tantos os problemas que a inclusão escolar atravessa que ainda que se reconheça a importância da orientação sexual, esta não parece a preocupação dominante. Nota-se atualmente que a escola reconhece a necessidade do trabalho com os alunos sobre sexualidade, tanto é que até abre algumas portas para ele, mas tem medo das conseqüências e prefere que o tema seja trabalhado apenas superficialmente. Pode ser que com o passar do tempo e a percepção de que equipando os jovens para uma vivência responsável e sadia da sexualidade eles estarão mais preparados para fazer escolhas e arcar com as conseqüências, essas instituições venham a rever sua atuação e decidam trabalhar na real educação sexual dos jovens, algo bem diferente da mera instrução. Matarazzo (1988) relatou que a aquisição de conhecimento é apenas uma parte da educação, pois precisa-se formar atitudes sadias. É importante reforçar também, que de acordo com Suplicy et al (1994), apenas a informação não muda comportamento.

Quanto aos pais, parece que precisam ser testadas estratégias de aproximação entre a escola e a família para que utilizando o aparato dessa instituição, como espaço físico e recursos humanos, possam visualizar melhor sua atuação junto aos filhos, no que se refere à educação sexual. Isto porque apesar da literatura apontar que os pais são os principais educadores sexuais dos filhos, sabe-se que as limitações impostas pela realidade, como o pouco estudo e informações, além do diálogo reduzido entre pais e filhos, leva a não concretização desse papel. E a partir daí, deve-se pensar em formas alternativas de estimular a participação dos pais no desenvolvimento da sexualidade dos filhos.

Assumpção Júnior e Sprovieri (2005, p. 202) apresentam um pensamento similar:

é de fundamental importância a estruturação de programas de educação sexual para deficientes mentais pois, apesar de essa responsabilidade caber preferencialmente aos pais, estes, por problemas de ordem pessoal, são na maioria ansiosos e não têm condições de exercer uma atividade que requer, além de boa qualidade de informações, um razoável equilíbrio no trato da questão.

5.1. Considerações Finais

No decorrer do trabalho foram encontradas muitas dificuldades pela pesquisadora, principalmente no que se refere à elaboração dos roteiros de entrevista, a linguagem e forma de abordagem, bem como a metodologia a ser utilizada no curso e a avaliação dos progressos obtidos no mesmo, o que pode refletir a escassez de estudos, principalmente de intervenção, sobre o tema dos pais e professores de jovens com deficiência mental que embasem trabalhos deste feitio.

Recomendam-se novos estudos sobre o tema da sexualidade na deficiência mental, assim como proposto por Aunos e Feldman (2002), Szollos e McCabe (1995), Castelão et al (2003), Luengo et al (2000), Glat (2005), França Ribeiro (1995, 2001), e Maia (2006) ao considerarem a necessidade de novas investigações comparando atitudes entre diferentes grupos envolvidos com pessoas com deficiência mental, como pais, professores, profissionais e os próprios deficientes, com ênfase no desenvolvimento de programas de orientação dos jovens e de suas famílias.

Estes estudos poderiam também estar voltados ao desenvolvimento de estratégias mais eficazes de envolvimento dos participantes de tais programas, tornando aquilo que é aprendido parte do cotidiano deles e facilmente apreendido e, principalmente, utilizado em sua rotina diária. Além disso, devem ser apresentadas novas estratégias de investigação da temática sexualidade na deficiência mental como um todo, e também de avaliação das intervenções realizadas.

Esse trabalho, especificamente, consistiu-se numa proposta de intervenção para pais e professores sobre a sexualidade na deficiência mental e teve efeitos diversos dependendo da percepção de cada participante e de suas possibilidades; procurou-se, no entanto, proporcionar

oportunidades para o desenvolvimento do potencial de cada um como orientadores sexuais e mais do que isso, um questionamento global de si mesmos perante a questão da sexualidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMSON, P. R.; PARKER, T.; WEISBERG, S. R. Sexual expression of mentally retarded people: education and legal implications. *American Journal on Mental Retardation*, v. 93, n. 3, p. 328-334, 1988.
- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Deficiência mental de 1908 a 2002. *Revista de Educação PUC – Campinas*. Campinas, n. 16, p. 33 – 48, 2004.
- AMARAL, L. A. Algumas reflexões sobre a (r)evolução do conceito de deficiência. In: GOYOS, C.; ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. G. de. (Orgs.). *Temas em Educação Especial 3*. São Carlos: EdUFSCar, 1994.
- AMARAL, M. C. do. *Sexualidade de deficiência mental: impacto de um programa de orientação para famílias*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- ANDERSON, P.; KITCHIN, R. Disability, space and sexuality: access to family planning services. *Social Science and Medicine*, Oxford, v. 51, n. 8, p. 1163-1173, 2000.
- ASSUMPCÃO JÚNIOR, F. B.; SPROVIERI, M. H. S. *Deficiência mental: sexualidade e família*. Barueri, SP: Manole, 2005.
- AUNOS, M.; FELDMAN, M. A. Attitudes towards sexuality, sterilization and parenting rights of persons with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, v. 15, 2002. Disponível em: www.ingentaconnect.com/content/bsc. Acesso em: 20 mar. 2005.
- BALLAN, M. Parents as sexuality educators for their children with developmental disabilities. *SIECUS REPORT*, v. 29, n. 3, p. 14 – 19, 2001.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. *Sexo e juventude: como discutir a sexualidade em casa e na escola*. São Paulo: Cortez, 1998.

- BASTOS, O. M.; DESLANDES, S. F. Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica. *Ciência e saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1 – 13, 2005.
- BEHI, R.; BEHI, E. E. Sexuality and mental handicap. *Nursing Times*, v. 83, n. 43, p. 50 - 53, 1987.
- BRANTLINGER, E. Measuring variation and change in attitudes of residential care staff toward the sexuality of mentally retarded persons. *Mental retardation*, v. 21, n. 1, p. 17 – 22, 1983.
- BRANTLINGER, E. Teachers' perceptions of the sexuality of their secondary students with mild mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, v. 23, n. 1, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTELÃO, T. B.; SCHIAVO, M. R.; JURBERG, P. Sexualidade da pessoa com Síndrome de Down. *Revista Saúde Pública*, v. 37, n. 1, 2003. Disponível em: www.ncbi.nlm.nih.gov. Acesso em: 20 mar. 2005.
- CHAUÍ, M. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- COMMITTEE ON CHILDREN WITH DISABILITIES. Sexuality education of children and adolescents with developmental disabilities. *Pediatrics*, v. 97, n. 2, p. 275 – 278, 1996.
- DALL'ALBA, L. *Sexualidade e deficiência mental – concepção do professor*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- DENARI, F. E. *O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo, nem fera*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- DENARI, F. E. Sexualidade e deficiência mental: reflexões sobre conceitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 8, n. 1, p. 9 – 14, 2002.

- DIAS, A. C. G.; GOMES, W. B. Conversas sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência: a percepção dos pais. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 4, n. 1, 1999. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 9 mar. 2007.
- DIAS, T. R. S.; DENARI, F. E.; SAMPAIO, I. E.; SEMIONATO-TOSO, E. M.; ZANIOLO, L. O. Deficiência mental e sexualidade: a perspectiva de mães de deficientes. *Integração*, Brasília, v. 6, n. 15, 1995.
- DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, p. 93 – 100, 1993.
- FACION, J. R. A sexualidade nas doenças mentais infanto-juvenis. *Integração*, Brasília, v. 3, n.6, p. 5 – 7, 1990.
- FERREIRA, S. L. Sexualidade na deficiência mental: alguns aspectos para a orientação de pais. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 55, p. 35 – 39, 2001.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. O professor como Educador Sexual: interligando formação e atuação profissional. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). *Sexualidade e Educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 10 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FRANÇA RIBEIRO, H. C. da. Direitos sexuais uma conquista para as pessoas com deficiência. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006.
- FRANÇA RIBEIRO, H. C. da. *Orientação sexual e deficiência mental: estudos acerca da implementação de uma programação*. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FRANÇA RIBEIRO, H. C. da. Sexualidade e escola: encontros e desencontros. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília: Unesp – Marília Publicações, 2000.
- FRANÇA RIBEIRO, H. C. da. Sexualidade e os portadores de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 7, n. 2, 2001.

- FREITAS, M. R. *Concepção de profissionais sobre a importância de uma proposta de educação sexual para deficientes mentais*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- FREITAS, S. N. de. Formação de professores: interfaces entre a Educação e a Educação Especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (Orgs.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Paulo: EdUFSCar, 2004.
- GHERPELLI, M. H. B. V. *Diferente, mas não desigual: a sexualidade no deficiente mental*. São Paulo: Gente, 1995.
- GIAMI, A. *O Anjo e a Fera: sexualidade, deficiência mental, instituição*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- GIULIO, G. D. Sexuality and people living with physical or developmental disabilities: a review of key issues. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, East York, v. 12, n. 1, 2003.
- GLAT, R. Desarrollo psicosocial y sexualidad de jóvenes portadores de deficiencias. In: CASTILLA, M. E.; FREQUEST, A.; GRZONA, M. A. (Eds.). *Construir - Desconstruir-Reconstruir, vol II, Educação Especial: otras miradas*. Mendoza/Argentina: Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo, 2005.
- GLAT, R.; FREITAS, R. C. de. *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. Rio de Janeiro: Sette letras, 2002.
- GLAT, R.; NUNES, L.R.D.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. *Pesquisa em Educação Especial na Pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.
- GORDON, S. Os deficientes também são sexuados. In: BUSCAGLIA, L. F. *Os deficientes e seus pais*. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- HAMES, A. The effects of experience and sexual abuse training on the attitudes of learning disability staff. *Journal of Intellectual Disability Research*, v. 40, n. 6, p. 544 – 549, 1996.
- HARDMAN, M. L.; DREW, C. J.; EGAN, M. W. *Human Exceptionality: School, Community and Family*. 8th ed. Allyn and Bacon, 2005.

- HUNTLEY, C. F.; BENNER, S. M. Reducing barriers to sex education for adults with mental retardation. *Mental Retardation*, v. 31, n. 4, p. 215-220, 1993.
- LEMOS, A. M. V.; MENIN, M. S. de S. Educação sexual do deficiente mental: subsídios para elaboração de um programa educativo para pais e professores. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (Orgs.). *Educação Especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: Unesp – Marília Publicações, 1999.
- LUCKASSON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTINX, W. H. E.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; REEVE, A.; SCHALOCK, R. I.; SNELL, M. E.; SPITALNIK, D. M. E.; SPREAT, S.; TASSÉ, M. J. *Mental Retardation – Definition, Classification and Systems of Supports*. 10th ed. Washington (DC): American Association on Mental Retardation, 2002.
- LUENGO, M. X. L. C.; VIRGINIA, T. D.; FUENTES, M. E.; LOBOS L.; MOLINA, R.; MOLINA, T. Adolescentes discapacitados: talleres de afectividad y sexualidad. *Revista Chilena de Pediatría*, Santiago, v. 71, n. 1, 2000.
- MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). *Sexualidade e Educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.
- MAIA, A. C. B. *Sexualidade e deficiências*. São Paulo: UNESP, 2006.
- MAIA, A. C. B. Sexualidade: reflexões sobre um conceito amplo. *SBPN – Scientific Journal*, v. 5, n. 1, p. 45-48, 2001.
- MAIA, A. C. B.; ARANHA, M. S. F. Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escola. *Interação em Psicologia*, v.9, n. 1, p. 103 – 116, 2005.
- MAIA, A. C. B.; CAMOSSA, D. A. Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias. *Revista Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 205 - 214, 2003.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina, v. 1, 2003.

- MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS 2: A PESQUISA EM DEBATE, 2004, Bauru. *Anais...* Bauru: SIPEQ, 2004.
- MARTINS, K.; ANTUNES, J. P.; FRASSON, L. Deficiência mental e sexualidade: superando tabus. In: FERREIRA, S. L. (Org.). *Teatro e deficiência mental: a arte na superação de nossos limites*. São Paulo: Memnon, 2002.
- MASSITEL, O. B. L. Um estudo das manifestações inadequadas da sexualidade em ambiente escolar de alunos portadores de deficiência mental. In: MARQUEZINE, C. et al (Orgs.). *Perspectivas Multidisciplinares em educação especial*. Londrina: Ed.UEL, 1998.
- MATARAZZO, M. H. *Educação sexual nas escolas: preparar para a vida familiar*. São Paulo: Paulinas, 1988.
- MAZZOTTA, M. J. da S. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.
- MCCABE, M. P. Sex Education Programs for people with mental retardation. *Mental Retardation*, v. 31, n. 6, p. 377-387, 2001. Disponível em: www.etr.org/recapp/research/journal200110.htm. Acesso em: 30 abr. 2005.
- MCCONKEY, R.; RYAN, D. Experiences of staff in dealing with client sexuality in services for teenagers and adults with intellectual disability. *Journal of intellectual disability research*, v. 45, n. 1, p. 83 – 87, 2001.
- MENDES, E. G. A evolução na concepção científica da deficiência mental no século XX. In: DIAS, T. R. da S.; MENDES, E. G.; DENARI, F. E.; REIS, M. de J. D. dos; COSTA, M. da P. R. da. (Orgs.). *Temas em Educação Especial I*. São Carlos: EdUFSCar, 1990.
- MITCHELL, L.; DOCTOR, R. M.; BUTLER, D. C. Attitudes of caretakers toward the sexual behavior of mentally retarded persons. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 83, n. 3, p. 289 - 296, 1978.
- MORI, N. N. R.; HAYAKAWA, L. Y. Sexualidade e deficiência: um estudo junto a pessoas com deficiência mental. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. (Orgs.). *Procedimentos de ensino em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003.

- NUNES, C. A. *Desvendando a sexualidade*. Campinas: Papirus, 1987.
- OLIVEIRA, A. A. S. de. Formação de professores em Educação Especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIANS, L. C. de A. (Orgs.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Paulo: EdUFSCar, 2004.
- OMOTE, S. A deficiência como fenômeno socialmente construído. In: CONFERÊNCIA: XXI SEMANA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, FILOSOFIA, CIÊNCIAS SOCIAIS E DA DOCUMENTAÇÃO, 1980, Marília. *Anais...* UNESP/Marília, 1980.
- OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (Orgs.). *Educação Especial e Estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: Unesp – Marília Publicações, 1999.
- PLUNKETT, S. W.; STACEYLEE, L.; NEAL, R. A.; SANCHEZ, M. G. An evaluation of a community-based sexuality education program for individuals with developmental disabilities. *Electronic Journal of Human Sexuality*, v. 5, 2002. Disponível em: www.ejhs.org. Acesso em: 20 mar. 2005.
- POPPI, M. A. V.; MANZINI, E. J. Concepção do professor especializado sobre a sexualidade do aluno com deficiência. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (Orgs.). *Educação Especial e Estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: Unesp – Marília Publicações, 1999.
- PUESCHEL, S. M.; SCOLA, P. S. Parent's perceptions of social and sexual functions in adolescents with Down's syndrome. *Journal of Mental Deficiency Research*, v. 32, p. 215-220, 1988.
- REIS, G. V. dos; RIBEIRO, P. R. M. A orientação sexual na escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). *Sexualidade e Educação Sexual: apontamentos para uma reflexão*. Araraquara: FCL/ Laboratório Editorial, 2002.
- RIBEIRO, P. R. M. *Educação sexual além da informação*. São Paulo: EPU, 1990.

- RIBEIRO, P. R. M.; NEPOMUCENO, D. M. Sexualidade e deficiência mental: um estudo sobre o comportamento sexual do adolescente excepcional institucionalizado. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 41, n. 4, p. 167 – 170, 1992.
- SAMPAIO, I. E. *Percepção de mães sobre a sexualidade de seus filhos deficientes mentais*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- SCHIAVO, M. R. *Manual de orientação sexual*. São Paulo: O Nome da Rosa, 2004.
- SUPLICY, M. et al. *Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- SZOLLOS, A. A.; MCCABE, M. P. The sexuality of people with mild intellectual disability: perceptions of clients and caregivers. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, v. 20, n. 3, p. 205 – 222, 1995.
- TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- TEPPER, M. S. Becoming sexually able: education to help youth with disabilities. *SIECUS REPORT*, v. 29, n. 3, p. 5 – 13, 2001.
- WEREBE, M. J. G. *Sexualidade, política e educação*. Campinas: Autores Associados, 1998.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em www.scielo.br. Acesso em: 15 set. 2005.
- AMARAL, L. A. Adolescência/deficiência: uma sexualidade adjetivada. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 75 – 79, 1994.
- DENARI, F. E. Deficiência e sexualidade: direito ou concessão. In: MARQUEZINE, C. et al (Orgs.). *Perspectivas Multidisciplinares em educação especial*. Londrina: Ed.UEL, 1998.
- GUIMARÃES, I. *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- PIRES, C. V. G.; GANDRA, F. R; LIMA, R. C, V. *Adolescência: o dia-a-dia do professor – afetividade, sexualidade e drogas*. Belo Horizonte: FAPI, vol. 1 - 5, 2002.
- SAETA, B. R. P. O contexto social e a deficiência. *Psicologia: Teoria e prática*, v. 1, n. 1, p. 51 - 55, 1999.
- SUPLICY, M. *Conversando sobre sexo*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- TONATTO, S.; SAPIRO, S. M. Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 14, n.2, 2002.
- TUNES, E.; SIMÃO, L. M. Sobre a análise do relato verbal. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 9, n. 1, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

Parecer do Conselho de Ética da UFSCar



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
 Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
 Fax: (016) 3361.3176
 CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propg@power.ufscar.br - www.propg.ufscar.br

CAAE 0067.0.135.000-05

Título do Projeto: A sexualidade como aspecto inclusivo: uma proposta de intervenção para pais e professores de jovens e adultos com deficiência mental

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Paloma Pegolo de Albuquerque, Profa. Dra. Maria Amélia Almeida (orientadora)

Parecer Nº 208/2005

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

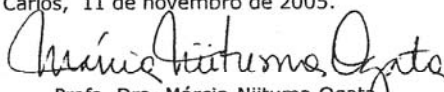
O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU: A pesquisadora atendeu as exigências constantes do Parecer nº 148/2005, de 08/08/2005.

Assim, o projeto está em conformidade com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 11 de novembro de 2005.


 Prof. Dra. Márcia Niituma Ogata
 Coordenadora do CEP/UFSCar

APÊNDICES

APÊNDICE 1**Roteiros de entrevistas semi-estruturadas para os pais****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL****Pesquisa**

A sexualidade como aspecto inclusivo: uma proposta de intervenção para pais e professores de jovens com deficiência mental

Roteiro semi-estruturado para entrevista – Pais I

Data:

Nome do (a) filho (a):

Sexo:

Idade:

Grau de deficiência:

Tempo em que estuda na instituição:

Grau de escolaridade:

Nome do (a) responsável:

Parentesco:

Sexo:

Idade:

Escolaridade:

Profissão:

Nível econômico:

ATITUDES EM RELAÇÃO À SEXUALIDADE

- 1) O (a) sr (a) acha que a mídia tem influência sobre a vida sexual das pessoas? Qual?
- 2) O (a) sr (a) acha que a sexualidade deve ser trabalhada em casa ou na escola? Por que?
- 3) O (a) sr (a) acha que todo ser humano tem necessidades e desejos sexuais? E em relação às pessoas com deficiência mental?

- 4) O que o (a) sr (a) pensa em relação aos namoros e relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental?
- 5) Qual é sua opinião sobre o casamento de pessoas com deficiência mental?
- 6) Na sua opinião todas as pessoas podem ter filhos? Quais são os pré-requisitos?
- 7) O (a) sr (a) tem dificuldades para falar sobre sexualidade? Por que?

FORMA DE LIDAR COM A SEXUALIDADE DO (A) FILHO (A)

- 1) O (a) sr (a) conversa sobre sexualidade com seu (sua) filho (a)? Com que frequência? E com seus outros filhos?
- 2) Seu (sua) filho (a) já lhe perguntou algo relacionado à sexualidade? Como o (a) sr (a) agiu?
- 3) Seu (sua) filho (a) manifesta interesses sexuais? O que o (a) sr (a) pensa disto? E seus outros filhos?
- 4) O (a) sr (a) já viu alguma manifestação sexual de seu (sua) filho (a)? Como o (a) sr (a) agiu?
- 5) O (a) sr (a) enfrenta dificuldades ou problemas com seu (sua) filho (a) relacionadas à sexualidade? Quais? Como age frente a elas?
- 6) O que o (a) sr (a) acha da masturbação? O (a) sr (a) já viu seu (sua) filho (a) se masturbando? Como agiu? Se não, como agiria se visse?
- 7) O (a) sr (a) acha que seu (sua) filho (a) pode/deve namorar? Como seria este namoro?
- 8) O (a) sr (a) acha que seu (sua) filho (a) deveria namorar uma pessoa como ele (a) ou alguém sem deficiência mental?
- 9) Seu (sua) filho (a) expressa o desejo de se casar? Como o (a) sr (a) reage?
- 10) O (a) sr (a) acredita que seu (sua) filho (a) deva/possa praticar sexo? Em que condições? O que ele (a) necessitaria para isto?
- 11) O (a) sr (a) acredita que seu (sua) filho (a) tem informações básicas sobre sexualidade?
- 12) O que o sr (a) pensa sobre uma educação/orientação sexual para seu (sua) filho (a)?
- 13) Na sua opinião qual é seu papel na educação sexual de seu (sua) filho (a)?
- 14) O (a) sr (a) gostaria de falar mais alguma coisa?

APÊNDICE 2**Roteiros de entrevistas semi-estruturadas para os professores****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL****Pesquisa**

A sexualidade como aspecto inclusivo: uma proposta de intervenção para pais e professores de jovens com deficiência mental

Roteiro semi-estruturado para entrevista – Professores I

Data:

Nome do (a) aluno (a):

Sexo:

Idade:

Grau de deficiência:

Tempo em que estuda na instituição:

Grau de escolarização:

Nome do (da) professor (a):

Sexo:

Idade:

Escolaridade:

Cargo na instituição:

Tempo em que trabalha na instituição:

Disciplina que ministra ao aluno/tipo de contato:

Nível econômico:

ATITUDES EM RELAÇÃO À SEXUALIDADE

- 1) O (a) sr (a) acha que a mídia tem influência sobre a vida sexual das pessoas? Qual?
- 2) O (a) sr (a) acha que a sexualidade deve ser trabalhada em casa ou na escola? Por que?

- 3) O (a) sr (a) acha que todo ser humano tem necessidades e desejos sexuais? E em relação às pessoas com deficiência mental?
- 4) O que o (a) sr (a) pensa em relação aos namoros e relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental?
- 5) Qual sua opinião sobre o casamento de pessoas com deficiência mental?
- 6) Na sua opinião todas as pessoas podem ter filhos? Quais são os pré-requisitos?
- 7) O (a) sr (a) tem dificuldades para falar sobre sexualidade? Por que?

FORMA DE LIDAR COM A SEXUALIDADE DO (A) ALUNO (A)

- 1) O (a) sr (a) conversa sobre sexualidade com seu (sua) aluno (a)? Com que frequência?
- 2) Seu (sua) aluno (a) já lhe perguntou algo relacionado à sexualidade? Como o (a) sr (a) agiu?
- 3) Seu (sua) aluno (a) manifesta interesses sexuais? O que o (a) sr (a) pensa disto?
- 4) O (a) sr (a) já viu alguma manifestação sexual de seu (sua) aluno (a)? Como o (a) sr (a) agiu?
- 5) O (a) sr (a) enfrenta dificuldades ou problemas com seu (sua) aluno (a) relacionadas à sexualidade? Quais? Como age frente a elas?
- 6) O que o (a) sr (a) acha da masturbação? O (a) sr (a) já viu seu (sua) aluno (a) se masturbando? Como agiu? Se não, como agiria se visse?
- 7) O (a) sr (a) acha que seu (sua) aluno (a) pode/deve namorar? Como seria este namoro?
- 8) O (a) sr (a) acha que seu (sua) aluno (a) deveria namorar uma pessoa como ele ou alguém sem deficiência mental?
- 9) Seu (sua) aluno (a) expressa o desejo de se casar? Como o (a) sr (a) reage?
- 10) O (a) sr (a) acredita que seu (sua) aluno (a) deva/possa praticar sexo? Em que condições? O que ele (a) necessitaria para isto?
- 11) O (a) sr (a) acredita que seu (sua) aluno (a) tem informações básicas sobre sexualidade?
- 12) O que o (a) sr (a) pensa sobre uma educação/orientação sexual para seu (sua) aluno (a)?
- 13) Na sua opinião qual é seu papel na educação sexual de seu (sua) aluno (a)?
- 14) O (a) sr (a) gostaria de falar mais alguma coisa?

APÊNDICE 3**Termos de consentimento livre e esclarecido**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Termo de consentimento esclarecido para pais e/ou responsáveis

Estudo: “A sexualidade como aspecto inclusivo: uma proposta de intervenção para pais e professores de jovens com deficiência mental”.

Eu,

_____, responsável por _____, declaro que concordo em participar voluntariamente do estudo acima citado, que será realizado por meio de entrevistas e de um programa de intervenção; afirmo que recebi informações detalhadas sobre a natureza e objetivos do estudo e sobre as solicitações que me serão feitas; declaro que tenho conhecimento de que sou livre para desistir do estudo a qualquer momento, sem necessidade de justificar minha decisão; afirmo também que tenho conhecimento de que minha participação é sigilosa, que meu nome não será divulgado em qualquer publicação ou relatório referentes aos resultados da pesquisa.

Declaro ainda ciência de que não terei nenhum dano físico ou moral, além de não ter nenhum gasto financeiro; e que os benefícios da pesquisa podem ser tanto relativos ao aprendizado de informações teóricas a respeito da sexualidade, como em relação à orientação na educação sexual de meu (minha) filho (a).

São Carlos, ____ de _____ de 200__.

assinatura do (a) participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Termo de consentimento esclarecido para professores

Estudo: “A sexualidade como aspecto inclusivo: uma proposta de intervenção para pais e professores de jovens com deficiência mental”.

Eu,

_____, professor (a) do (a) aluno (a) _____ declaro que concordo em participar voluntariamente do estudo acima citado, que será realizado por meio de entrevistas e de um programa de intervenção; afirmo que recebi informações detalhadas sobre a natureza e objetivos do estudo e sobre as solicitações que me serão feitas; declaro que tenho conhecimento de que sou livre para desistir do estudo a qualquer momento, sem necessidade de justificar minha decisão; afirmo também que tenho conhecimento de que minha participação é sigilosa, que meu nome não será divulgado em qualquer publicação ou relatório referentes aos resultados da pesquisa.

Declaro ainda ciência de que não terei nenhum dano físico ou moral, além de não ter nenhum gasto financeiro; e que os benefícios da pesquisa podem ser tanto relativos ao aprendizado de informações teóricas a respeito da sexualidade, como em relação à orientação na educação sexual de meu (minha) aluno (a).

São Carlos, ____ de _____ de 200__.

assinatura do (a) participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Termo de consentimento esclarecido para pais e/ou responsáveis

Estudo: “A sexualidade como aspecto inclusivo: uma proposta de intervenção para pais e professores de jovens com deficiência mental”.

Eu,

_____, na qualidade de responsável legal de _____ declaro que concordo que ele (a) participe voluntariamente do estudo acima citado, que será realizado por meio de entrevistas e de um programa de intervenção; afirmo que recebi informações detalhadas sobre a natureza e objetivos do estudo e sobre as solicitações que lhe serão feitas; declaro que tenho conhecimento de que ele (a) é livre para desistir do estudo a qualquer momento, sem necessidade de justificar sua decisão; afirmo também que tenho conhecimento de que sua participação é sigilosa, que seu nome não será divulgado em qualquer publicação ou relatório referentes aos resultados da pesquisa.

Declaro ainda ciência de que ele (a) não terá nenhum dano físico ou moral, além de não ter nenhum gasto financeiro; e que os benefícios da pesquisa podem ser uma melhoria na sua qualidade de vida advinda da modificação do comportamento dos seus pais e professores no que se refere à sua educação sexual.

São Carlos, ____ de _____ de 200__.

assinatura do (a) participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Termo de consentimento esclarecido para alunos

Estudo: “A sexualidade como aspecto inclusivo: uma proposta de intervenção para pais e professores de jovens com deficiência mental”.

Eu,

_____, aluno (a) do (a) professor (a) _____ declaro que concordo em participar voluntariamente do estudo acima, que será realizado por meio de entrevistas e de um programa de intervenção; afirmo que recebi informações detalhadas sobre a natureza e objetivos do estudo e sobre as solicitações que me serão feitas; declaro que tenho conhecimento de que sou livre para desistir do estudo a qualquer momento, sem necessidade de justificar minha decisão; afirmo também que tenho conhecimento de que minha participação é sigilosa, que meu nome não será divulgado em qualquer publicação ou relatório referentes aos resultados da pesquisa.

Declaro ainda ciência de que não terei nenhum dano físico ou moral, além de não ter nenhum gasto financeiro; e que os benefícios da pesquisa podem ser uma melhoria na minha qualidade de vida advinda da modificação do comportamento dos meus pais e professores no que se refere à minha educação sexual.

São Carlos, ____ de _____ de 200__.

assinatura do (a) participante

Pesquisadora responsável: Paloma Pegolo de Albuquerque – Rua dos Inconfidentes, n. 80, ap. 306, Parque Arnold Schmidt, São Carlos, São Paulo; tel 8143-9463; palomanier@yahoo.com.br

APÊNDICE 4

Relato dos encontros do curso “Sexualidade e deficiência mental”

Encontro 1 - “O que é sexualidade?”

Data: Grupo de pais (GP) - 09/05/2006; Grupo de professores (GPr) - 10/05/2006

Local: GP - sala de aula da instituição de ensino especial; GPr - auditório da instituição de ensino especial

Presentes: GP - 5 (P2, M3, M6, P6 e a psicóloga da escola); GPr - 13 (Pr1, Pr3, Pr4, Pr5, Pr6, Pr7, Pr8, Pr9, Pr11, Pr13, Pr16, Pr17 e a psicóloga da escola).

Objetivos: realizar a apresentação de todos os participantes; falar sobre os objetivos do grupo; avaliar o conhecimento e a opinião dos participantes em diversos aspectos relacionados à sexualidade; debater alguns conceitos relacionados à sexualidade; refletir sobre o tema e sua importância em nosso dia-a-dia; desmistificar alguns tabus relacionados à sexualidade; situar a sexualidade num contexto mais amplo de relacionamento entre os seres humanos; abordar a sexualidade como um aspecto natural e positivo da vida; dar uma visão histórica e social da sexualidade.

Materiais utilizados: cronograma dos encontros; lista de presença; canetas; retro-projetor; avaliação sobre sexualidade; transparências; caixa de dúvidas/sugestões; bolinha de plástico utilizada na dinâmica; piada impressa “o que é sexualidade?”; diário do projeto “Sexualidade e deficiência mental”; brinde (caixa de bombom); papezinhos para o sorteio do brinde; comidas e bebidas do lanche.

Descrição dos encontros:

A estrutura básica dos encontros foi muito parecida; por isso a descrição será única; quando houver diferenciações estas serão indicadas.

Em primeiro lugar a pesquisadora agradeceu a presença de todos os participantes, falou dos objetivos do trabalho e fez um contrato de sigilo com todos. Além disso, entregou um cronograma dos próximos encontros e seus telefones de contato e e-mail. Passou também uma lista de presença e apresentou a caixa de dúvidas e sugestões que ficaria presente todos os dias. No grupo dos professores falou sobre os certificados oferecidos ao final do curso.

Foi realizada uma dinâmica na qual os participantes deveriam se apresentar aos outros, enquanto jogavam uma bolinha: falar o nome; o nome do (a) filho (a); idade; profissão; etc; e principalmente as expectativas acerca do grupo. Durante a dinâmica os pais citaram principalmente suas necessidades de aprender mais para lidar com a questão da sexualidade dos

filhos. No caso dos professores, eles deveriam falar: o nome; idade; tempo em que estavam na instituição; contato anterior com a Educação Especial; etc; e principalmente as expectativas acerca do grupo. Houve muita participação e interesse para falar por parte dos professores, que relataram basicamente sua necessidade de aprender mais sobre o tema para lidar com os alunos. A dinâmica utilizada parece ter ajudado todos a ficarem mais à vontade, uma vez que a partir desse momento eles começaram a participar mais.

Logo depois foram entregues fichas de avaliação com questões de verdadeiro e falso que seriam tratadas em todos os encontros, todas relacionadas à sexualidade. No grupo dos pais eram 30 questões; a pesquisadora utilizou transparências com as questões e foi lendo em voz alta e explicando conforme surgiam dúvidas. Muitas dúvidas apareceram em relação ao não entendimento das questões e ao próprio conteúdo delas. No grupo dos professores eram 34 questões de verdadeiro e falso e uma descritiva.

Em seguida foi entregue uma piada “o que é sexualidade?”. Pediu-se que uma participante voluntária lesse em voz alta. A pesquisadora falou sobre sua intenção de trazer a piada primeiramente para “quebrar o gelo”, depois para demonstrar como a sexualidade era vista diferentemente por grupos distintos de pessoas e muitas vezes encarada como problemática. Houve risos por parte dos participantes.

Depois a pesquisadora deu início à fala sobre o tema “o que é sexualidade?”, utilizando quatro transparências como auxílio. Os sub-temas tratados foram: visão geral sobre sexualidade; diferença entre sexo e sexualidade; aspectos biológicos, psicológicos e sociais da sexualidade; sexualidade nas diferentes fases da vida; mitos, tabus e crenças acerca da sexualidade; valores; religiões; as dificuldades com o tema sexualidade que podem atrapalhar a educação dos filhos/alunos. Conforme ia falando, solicitava a participação dos presentes que participaram bastante.

Fez-se também um exercício de reflexão no qual a pesquisadora pediu para que todos contassem suas experiências a respeito do tema sexualidade quando eram jovens e adolescentes; se tiveram orientação dos pais, dos professores, se conversaram com alguém, etc. Inclusive ela relatou sua vivência. Nos dois grupos, quase todos os participantes relataram que quase não tiveram orientação dos pais e professores; que naquela época não se falava sobre isso, tendo “aprendido com a vida” e alguns através de livros e amigos. Houve, portanto, muitos relatos de experiência acerca da educação sexual dos participantes, as dificuldades pelas quais passaram e a forma como aprenderam sobre sexo durante suas vidas.

Cabe destacar que os professores também elogiaram bastante o trabalho da pesquisadora por oferecer algo a comunidade escolar, diferentemente de outros estudos feitos na instituição que, segundo eles, apenas “sugam” a escola com pesquisas e não oferecem nada em troca.

Ao término desta discussão a pesquisadora entregou uma atividade para ser feita em casa no decorrer dos encontros: Diário do projeto “sexualidade e deficiência mental”, na qual havia os seguintes itens: nome, data, conte a situação, conte como reagiu e observações. Ela explicou que os pais/professores poderiam descrever situações relacionadas à sexualidade dos filhos/alunos e contar como reagiram diante delas; e que este material seria usado para ilustrar um próximo encontro.

Em seguida houve um sorteio de um brinde (caixa de bombom) entre os presentes. Depois todos seguiram para o lanche e confraternização. Este foi um momento agradável e descontraído. Houve elogios por parte dos participantes ao encontro.

Encontro 2 - “Sexualidade e deficiência mental”

Data: GP - 16/05/2006; GPr - 17/05/2006

Local: auditório da instituição de ensino especial

Presentes: GP - 7 (M1, P1, P2, M4, Av12, C12 e a psicóloga da escola); GPr - 15 (Pr1, Pr3, Pr5, Pr6, Pr7, Pr9, Pr13, Pr15, Pr16, Pr17, Pr18, Pr19, Pr20, Pr21 e outra psicóloga da escola).

Objetivos: discutir o conceito de deficiência mental; discutir a sexualidade na deficiência mental; desmistificar alguns mitos que circundam a questão.

Materiais utilizados: cronograma dos encontros; lista de presença; papéis para realização da dinâmica; canetas; retro-projetor; avaliação sobre sexualidade; transparências; caixa de dúvidas/sugestões; diário do projeto “sexualidade e deficiência mental”; resumo impresso das principais informações teóricas acerca do encontro anterior: “o que é sexualidade?”; brinde (caixa de bombom); papezinhos para o sorteio do brinde; comidas e bebidas do lanche.

No grupo dos professores foram utilizados ainda: textos – Assumpção Júnior, F. B.; Sprovieri, M. H. S. *Deficiência mental*. In: *Deficiência mental: sexualidade e família*. Barueri, SP: Manole, 2005; Mendes, E. G. A evolução na concepção científica da deficiência mental no século XX. In: Dias, T. R. da S.; Mendes, E. G.; Denari, F. E.; Reis, M. de J. D. dos; Costa, M. da P. R. da. (Orgs.). *Temas em Educação Especial 1*. São Carlos: EdUFSCar, 1990; Saeta, B. R. P. O contexto social e a deficiência. *Psicologia: Teoria e prática*, v. 1, n. 1, p. 51 - 55, 1999; Glat, R.; Freitas, R. C. de. *Sexualidade e deficiência mental*. In: *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2002; Assumpção Júnior, F. B. *Sexualidade e deficiência mental*. In: In: Marquezine, C. et al (Orgs.). *Perspectivas Multidisciplinares em educação especial*. Londrina: Ed.UEL, 1998; Denari, F. E. Sexualidade e deficiência mental: reflexões sobre conceitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 8, n. 1, p. 9 – 14, 2002; Denari, F. E. *Deficiência e sexualidade: direito ou concessão*. In: Marquezine, C. et al (Orgs.). *Perspectivas Multidisciplinares em educação especial*. Londrina: Ed.UEL, 1998.

Descrição dos encontros:

Em primeiro lugar a pesquisadora agradeceu a presença de todos os participantes, falou dos objetivos do trabalho e fez um contrato de sigilo com os novos participantes. Além disso, entregou um cronograma dos próximos encontros e seus telefones de contato e e-mail a eles. Passou também uma lista de presença. Houve uma rápida apresentação dos novos participantes.

Em seguida entregou aos participantes que não tinham vindo no outro encontro fichas de avaliação com questões de verdadeiro e falso. A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer dúvidas.

Ao mesmo tempo, reuniram-se os participantes que já tinham realizado a avaliação no outro encontro e deu-se início a uma dinâmica na qual eles deveriam escrever num papel seus medos, anseios e preocupações acerca da sexualidade de pessoas com deficiência mental, especificamente seus filhos/alunos, sem precisarem se identificar.

O conteúdo dos papéis dos pais girou em torno dos temas: dúvidas sobre comportamentos sexuais dos filhos; medo de que peguem DSTs; medo de que se engajem em relações sexuais; medo de abusos; medo em relação ao futuro dos filhos.

O conteúdo dos papéis dos professores foi sobre a forma de falar sobre sexualidade com os alunos sem gerar problema com a família; como lidar com a excitação dos alunos; como lidar com a masturbação; como orientar alunos com diferentes graus de deficiência mental; como lidar com dúvidas; como lidar com os pais; e também surgiu o medo da gravidez.

Os participantes sortearam os papéis uns dos outros e leram em voz alta, apontando os principais aspectos e relatando como se sentiam em relação ao que estava escrito. Todos os participantes relataram dificuldades para lidar com as questões debatidas. Esta dinâmica parece ter dado vazão ao reconhecimento dos pais acerca das dificuldades encontradas pelos outros participantes também, bem como oportunidade para expor seus receios e relatar dificuldades com as questões relatadas, debatidas no final.

Depois, a pesquisadora deu início à fala sobre o tema “sexualidade e deficiência mental”, utilizando cinco transparências como auxílio. Os sub-temas tratados foram: o que é deficiência mental (visão geral); necessidades/desejos sexuais das pessoas, inclusive as com deficiência mental; questão polêmica - é um direito?; mitos sobre sexualidade e deficiência mental; e a “inclusão sexual” de pessoas com deficiência mental. Conforme ia falando, solicitava a participação dos presentes. Durante a fala, no grupo dos pais, a pesquisadora optou por diminuir o uso do retro-projetor e das transparências e realizar uma conversa mais informal com os participantes.

Os professores mostraram-se céticos em relação à possibilidade de educar os alunos sexualmente, principalmente quando se referiam aos mais comprometidos. Além disso, apresentaram muitas dúvidas de como agir em diversas situações. Pôde-se perceber pelas verbalizações dos participantes que os pontos mais importantes que deveriam ser trabalhados com este grupo eram: o papel da escola especial, dos professores e dos pais na sexualidade de pessoas com deficiência, e como lidar com comportamentos dos alunos relacionados à sexualidade.

Ao término desta discussão, a pesquisadora entregou a atividade: Diário do projeto “sexualidade e deficiência mental”, aos novos participantes e explicou como preenchê-la e as razões de sua utilização. Depois entregou um resumo teórico de uma página impressa sobre o encontro anterior a todos os presentes. No grupo dos professores entregou também duas cópias de textos básicos a cada participante: “Deficiência mental” de Assumpção Júnior e Sprovieri; e “Sexualidade e deficiência mental: reflexões sobre conceitos” de Denari. As demais cópias de textos foram entregues a uma professora representante que se encarregou de xerocá-los e passá-los a diante.

Em seguida houve um sorteio de um brinde (caixa de bombom) entre os presentes. Depois todos seguiram para o lanche e confraternização.

Encontro 3 - “O papel da família, da escola e da sociedade frente à sexualidade de pessoas com deficiência mental”

Data: GP - 23/05/2006; GPr - 24/05/2006

Local: auditório da instituição de ensino especial

Presentes: GP - 6 (M1, P1, M3, M6, P6, e psicóloga da escola); GPr – 16 (Pr1, Pr2, Pr4, Pr8, Pr9, Pr11, Pr12, Pr15, Pr16, Pr18, Pr19, Pr20, Pr21, Pr22, Pr23 e a psicóloga da escola).

Objetivos: explicitar os papéis da escola, da família e da sociedade no processo de educação/orientação sexual das pessoas com deficiência mental; dar parâmetros de como se comportar em situações diversas relacionadas à tomada de decisões na educação dos filhos/alunos; refletir sobre a influência das agências sociais sobre o comportamento e as atitudes sexuais das pessoas.

Materiais utilizados: lista de presença; canetas; retro-projetor; transparências; caixa de dúvidas/sugestões; diário do projeto “sexualidade e deficiência mental”; resumo impresso das principais informações teóricas acerca do encontro anterior: “Sexualidade e deficiência mental”; brinde (caixa de bombom); papezinhos para o sorteio do brinde; comidas e bebidas do lanche; textos: Pires, C. V. G.; Gandra, F. R.; Lima, R. C, V. *A mídia e sua influência*. In: Adolescência: o dia-a-dia do professor – afetividade, sexualidade e drogas. Belo Horizonte: FAPI, vol. 5, 2002.

GP - Pires, C. V. G.; Gandra, F. R.; Lima, R. C, V. *Pais e sexualidade*. In: Adolescência: o dia-a-dia do professor – afetividade, sexualidade e drogas. Belo Horizonte: FAPI, vol. 1, 2002; Pires, C. V. G.; Gandra, F. R.; Lima, R. C, V. *Superproteção também faz mal*. In: Adolescência: o dia-a-dia do professor – afetividade, sexualidade e drogas. Belo Horizonte: FAPI, vol. 1, 2002.

GPr - Guimarães, I. *Vamos Pensar o futuro sem mistificação*. In: Educação sexual na escola: mito e realidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

Descrição dos encontros:

Em primeiro lugar a pesquisadora agradeceu a presença de todos os participantes, e passou uma lista de presença.

A pesquisadora fez um resumo sobre o que tinha sido discutido na semana anterior e deu início à fala sobre o tema “O papel da família, da escola e da sociedade frente à sexualidade de pessoas com deficiência mental”, utilizando quatro transparências como auxílio no grupo dos pais e sete no grupo dos professores. Os sub-temas tratados foram: as pessoas com deficiência mental podem aprender a exercer seu direito a sexualidade; os pais/responsáveis diante da sexualidade dos filhos; o papel dos pais/responsáveis na educação sexual dos filhos; a escola diante da sexualidade dos alunos; o papel do professor e da escola; a sociedade; a mídia. Conforme ia falando, solicitava a participação dos presentes. Houve muita participação.

Depois foi realizada uma dinâmica na qual os participantes deveriam propor uma situação relacionada com tudo que havia sido discutido até então, envolvendo uma pessoa com deficiência mental e um pai, mãe, ou professor; e encená-la. A pesquisadora ofereceu-se para ajudar.

O grupo dos pais resolveu encenar uma situação em que um filho perguntava ao pai como um bebê ia parar na barriga da mãe. O participante teve dificuldade para explicar ao filho e a atividade foi parada para que os observadores dessem dicas de como ele poderia agir. Um novo participante foi chamado para encenar o pai e tendo também dificuldade, a pesquisadora assumiu seu papel e deu um modelo de como um pai poderia responder a um filho a

questão. A atividade foi muito divertida, houve risos e muitos comentários, sendo que todos participaram de alguma forma.

Já o grupo dos professores escolheu uma situação na qual um aluno perguntava para a professora se era verdade que se ele se masturbasse poderia morrer; situação descrita como atualmente vivenciada na escola. Houve bastante dificuldade para que alguém se candidatasse para encenar, então a pesquisadora indicou algumas pessoas. Foi interessante que a atividade tenha despertado a identificação do que estava sendo tratado ali com sua realidade, tanto é que escolheram uma situação real vivenciada para representar. Percebeu-se também, neste grupo, que eles demonstraram muita insegurança na vida diária com a questão da sexualidade, apresentando dificuldades de identificar seu papel e tendo medo de “bater de frente” com a direção e com a família de seus alunos.

Houve bastante debate e discussão a partir dessa atividade. Pôde-se perceber que a encenação é uma forma interessante para se discutir questões polêmicas e que denotam dificuldade, pois os participantes pareceram ficar mais descontraídos e envolvidos na situação.

Depois foram entregues o resumo da semana anterior; e os textos a todos os participantes. Àqueles que não haviam comparecido na semana anterior foram entregues também os resumos e textos antigos.

Em seguida houve um sorteio de um brinde (caixa de bombom) entre os presentes. Depois todos seguiram para o lanche e confraternização.

Encontro 4 - “Educação e orientação sexual de pessoas com deficiência mental”

Data: GP - 30/05/2006; GPr - 31/05/2006

Local: auditório da instituição de ensino especial

Presentes: GP - 8 (M1, P1, P2, M4, P6, Av12, C12 e a coordenadora pedagógica da escola); GPr - 18 (Pr1, Pr2, Pr3, Pr4, Pr5, Pr6, Pr7, Pr9, Pr12, Pr13, Pr15, Pr16, Pr17, Pr19, Pr20, Pr22, Pr23 e a psicóloga da escola).

Objetivos: discutir a importância da orientação sexual para as pessoas com deficiência mental; apresentar uma proposta de conteúdo de um programa de orientação sexual.

Materiais utilizados: lista de presença; canetas; retro-projetor; transparências; caixa de dúvidas/sugestões; diário do projeto “sexualidade e deficiência mental”; folhas de papel sulfite para a realização da dinâmica; resumo impresso das principais informações teóricas acerca do encontro anterior: “O papel da família, da escola e da sociedade frente à sexualidade de pessoas com deficiência mental”; brinde (GP - livrinho “Relação Sexual” da coleção Sexo e Puberdade de Cida Lopes; GPr - livro Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência, José Eduardo Manzini - organizador); papezinhos para o sorteio do brinde; comidas e bebidas do lanche.

GP - textos: Pires, C. V. G.; Gandra, F. R.; Lima, R. C. V. *Liberdade e necessidades dos adolescentes*. In: Adolescência: o dia-a-dia do professor – afetividade, sexualidade e drogas. Belo Horizonte: FAPI, vol. 2, 2002; Pires, C. V. G.; Gandra, F. R.; Lima, R.

C, V. *Liberdade X limite*. In: Adolescência: o dia-a-dia do professor – afetividade, sexualidade e drogas. Belo Horizonte: FAPI, vol. 1, 2002.

GPr - textos: Metodologia para um trabalho de orientação sexual. In: Suplicy, M. et al. *Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994; Glat, R.; Freitas, R. C. de. Um programa de educação sexual em uma instituição para atendimento de portadores de deficiência mental. In: *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. Rio de Janeiro: Sette letras, 2002; Reis, G. V. dos; Ribeiro, P. R. M. A orientação sexual na escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Ribeiro, P. R. M. (Org.). *Sexualidade e Educação Sexual: apontamentos para uma reflexão*. Araraquara: FCL/ Laboratório Editorial, 2002; Altmann, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em www.scielo.br. Acesso em: 15 set. 2005.

Descrição dos encontros

Em primeiro lugar a pesquisadora agradeceu a presença de todos os participantes, e passou a lista de presença.

No grupo dos professores a pesquisadora propôs uma atividade a eles para a complementação das 30 horas do curso: uma aula ou conversa informal sobre sexualidade em suas salas. Para tanto, colocou-se à disposição para auxiliá-los e até comparecer às suas salas no dia marcado. Eles teriam até o final do curso para realizarem esta atividade e entregarem um pequeno relatório, com o objetivo de aplicarem tudo aquilo que vinha sendo discutido em grupo em suas salas.

Em seguida, a pesquisadora fez um resumo sobre o que tinha sido discutido na semana anterior e deu início à fala sobre o tema “Educação e orientação sexual de pessoas com deficiência mental”, utilizando sete transparências como auxílio. Os sub-temas tratados foram: educação X orientação sexual; educação sexual em geral; orientação sexual na deficiência mental; conversa sobre sexualidade com os filhos; comunicação e assertividade. Conforme ia falando, solicitava a participação dos presentes.

Neste dia foi realizada uma dinâmica na qual os participantes se dividiram em dois grupos, cada um recebeu uma folha sulfite e tiveram que escrever o início de uma história sobre sexualidade e deficiência mental até a pesquisadora pedir para parar, quando trocaram os papéis e tiveram que dar continuidade à história de outra pessoa. Iam trocando os papéis até que todos tivessem escrito uma parte de cada uma das histórias. No final pediu-se que cada um lesse as suas histórias. O objetivo era que os participantes refletissem sobre tudo aquilo que já havia sido discutido e aplicassem esses saberes em situações práticas, ajudando a resolver outros problemas também. Em seguida, deu-se início as discussões sobre as histórias. Este foi um momento muito divertido, houve muitas risadas no final da leitura das histórias.

O principal mote tratado nas histórias pelos pais e responsáveis referiu-se a como a falta de informações e orientação relacionadas à sexualidade pode levar a problemas e dificuldades, e ao relacionamento de pais e filhos. Já pelos professores foram: malefícios da desinformação; a necessidade de orientação e diálogo por parte de pais e professores; o medo dos professores de orientar os alunos; e o encaminhamento de assuntos relacionados à sexualidade para psicólogos, médicos e enfermeiras.

Pode-se perceber pelo conteúdo das histórias que os participantes estavam interiorizando alguns aspectos trabalhados nos encontros, e estavam encontrando formas alternativas de lidar com situações cotidianas relacionadas à sexualidade. Muitos participantes

deram sinal de terem refletido sobre tudo aquilo que já havia sido discutido e aplicarem esses saberes em situações práticas, ajudando a resolver os problemas dos outros também.

Pode-se perceber ainda que os professores pareciam estar refletindo acerca das questões relacionadas à sexualidade e dando boas soluções para as situações cotidianas, entretanto ainda foi bem presente o medo de trabalhar estas questões em sala de aula e a confusão quanto ao seu papel de educador sexual. Como consequência talvez venha a atitude de passar o caso para “um profissional mais habilitado” tão descrita por eles.

Depois foram entregues o resumo da semana anterior; e os textos a todos os participantes. Àqueles que não haviam comparecido na semana anterior foram entregues os resumos e textos antigos também.

Em seguida houve um sorteio de um brinde (livro) entre os presentes. Depois todos seguiram para o lanche e confraternização.

Encontro 5 - “Comportamentos sexuais considerados inadequados”

Data: GP - 06/06/06; GPr - 07/06/06

Local: auditório da instituição de ensino especial

Presentes: GP - 7 (M1, P1, P2, P6, Av12, C12, e a psicóloga da escola); GPr - 15 (Pr1, Pr2, Pr9, Pr12, Pr13, Pr15, Pr16, Pr17, Pr18, Pr19, Pr20, Pr21, Pr22, Pr23 e a outra psicóloga da escola).

Objetivos: citar os principais comportamentos sexuais considerados inadequados; debater a funcionalidade destes comportamentos; dar exemplos de como lidar com eles; levar os participantes a refletir sobre como podem agir diante destas situações.

Materiais utilizados: lista de presença; canetas; retro-projetor; transparências; caixa de dúvidas/sugestões; folhas de papel sulfite para a realização da atividade; resumo impresso das principais informações teóricas acerca do encontro anterior: “Educação e orientação sexual de pessoas com deficiência mental”; brinde (GP - livrinho “Gêmeos” da coleção Sexo e Puberdade de Cida Lopes; GPr - livrinho “Gravidez” da coleção Sexo e Puberdade de Cida Lopes); papezinhos para o sorteio do brinde; comidas e bebidas do lanche; texto: Pires, C. V. G.; Gandra, F. R.; Lima, R. C. V. Masturbação, descoberta do prazer. In: *Adolescência: o dia-a-dia do professor – afetividade, sexualidade e drogas*. Belo Horizonte: FAPI, vol. 3, 2002.

Descrição dos encontros:

Em primeiro lugar a pesquisadora agradeceu a presença de todos os participantes, e passou a lista de presença. No grupo dos professores ela explicou novamente sobre a atividade da aula sobre sexualidade que eles deveriam realizar até o último dia do curso.

Foi passada aos participantes a seguinte atividade: *Leia a história abaixo e coloque-se no lugar do (a) mãe/pai ou professora: Ricardo é um jovem com deficiência mental de 16 anos. Ultimamente você como pai/professor (a) notou que ele tem se masturbado muito. Além disso, muitas vezes ele se masturba na frente das pessoas e em locais públicos, como a sala*

e cozinha/pátio. 1) *Por que você acha que ele está agindo assim? O que você como pai/professor (a) deve/pode fazer?*. Pediu-se que os participantes respondessem às questões.

A pesquisadora fez, então, um resumo sobre o que tinha sido discutido na semana anterior e deu início à fala sobre o tema “Comportamentos sexuais considerados inadequados”, utilizando quatro transparências como auxílio. Os sub-temas tratados foram: masturbação; masturbação excessiva ou em público; outros tipos de comportamentos sexuais considerados inadequados; como lidar com essas situações?; a importância do autoconhecimento e do conhecimento das regras sociais (treinamento). Conforme ia falando, solicitava a participação dos presentes. Houve muita participação dos presentes.

Depois deu-se continuação a atividade, pediu-se que os participantes respondessem novamente às questões, caso tivessem algo a complementar.

Os pais e responsáveis, de forma geral, complementaram suas respostas e apresentaram mudanças em seus relatos após a explanação teórica relacionadas à forma de agir, abstraindo o que tinha sido discutido, como explicita P6: *“Devem orientá-lo, e não reprimir, ensinando que tais atitudes são normais, mas que devem ser feitas reservadamente para não criar espanto em outras pessoas”*.

Pareceu também que os professores estão teoricamente preparados para lidar com esta situação em sala de aula: *“Como professora devo orientá-lo que tem local adequado e que não deve fazer isso em locais públicos (ao invés de punir, orientar)”* (Pr22). Notou-se ainda que com o passar do tempo os professores estavam mais soltos no curso, participando mais e dando exemplos de sua prática cotidiana.

Depois foram entregues o resumo da semana anterior; e o texto a todos os participantes. Em seguida houve um sorteio de um brinde (livrinho) entre os presentes. Por fim todos seguiram para o lanche e confraternização.

Encontro 6 - “Relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental”

Data: GP - 13/06/06; GPr - 14/06/06

Local: auditório da instituição de ensino especial

Presentes: GP - 2 (P2, Av12); GPr - 6 (Pr2, Pr11, Pr18, Pr19, Pr23 e a psicóloga da escola).

Observações: Acredita-se que o reduzido número de pessoas se deva ao encontro ter-se realizado após um jogo da Copa do Mundo, pois apesar dos participantes terem optado por não cancelarem o encontro, não compareceram. Quanto à reduzida presença dos professores acredita-se que esta se deva ao fato do encontro ter ocorrido às vésperas de um feriado. No entanto, a pesquisadora também tinha consultado anteriormente os professores que acharam melhor manter este dia.

Objetivos: refletir sobre os prós e contras dos relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental; dar parâmetros de comportamento de como os participantes podem agir diante de situações novas com os filhos/alunos.

Materiais utilizados: lista de presença; canetas; retro-projetor; transparências; caixa de dúvidas/sugestões; diário do projeto “Sexualidade e deficiência mental”; resumo impresso das principais informações teóricas acerca do encontro anterior: “Comportamentos sexuais considerados inadequados”; brinde (caixa de bombom); papezinhos para o sorteio do brinde; comidas e bebidas do lanche; texto: Pires, C. V. G.; Gandra, F. R.; Lima, R. C. V. Adolescência, passada de geração em geração. In: *Adolescência: o dia-a-dia do professor – afetividade, sexualidade e drogas*. Belo Horizonte: FAPI, vol. 2, 2002.

Descrição dos encontros:

Em primeiro lugar a pesquisadora agradeceu a presença de todos os participantes, e passou a lista de presença.

A pesquisadora fez um resumo sobre o que tinha sido discutido na semana anterior e deu início à fala sobre o tema “Relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental”, utilizando três transparências como auxílio. Os sub-temas tratados foram: os sentimentos; importância da vida social para a autonomia; os tipos de relacionamentos; namoro e casamento de pessoas com deficiência mental; paternidade/maternidade de pessoas com deficiência mental. Devido aos poucos presentes a exposição transformou-se em conversa informal, com bastante participação dos presentes.

No grupo dos professores realizou-se uma atividade na qual dividiram-se as participantes em dois grupos e apresentaram-se duas situações (casamento e paternidade de pessoas com deficiência mental). Pediu-se que cada grupo assumisse a postura de ser a favor de uma das situações e contra a outra. O outro grupo deveria ter a opinião contrária, de forma que o grupo um era a favor ao casamento e contra a paternidade e o dois era contra o casamento e a favor a paternidade. Eles deveriam, então, escrever num papel pelo menos três argumentos para cada tema e tentar convencer os participantes do outro grupo. No final discutiram-se as diversas opiniões e formas de lidar com estas situações. A atividade realizada foi muito proveitosa, pois gerou debate, trazendo a tona assuntos tratados durante todo o curso.

No grupo dos pais esta atividade não foi realizada devido ao reduzido número de pessoas; foi feito apenas um bate-papo informal e apresentadas as informações teóricas do dia.

Depois foram entregues o resumo da semana anterior; e o texto aos participantes. Houve também o sorteio do brinde. Em seguida todos seguiram para o lanche e confraternização.

Encontro 7 - “Relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental II”

Data: GP - 20/06/06; GPr - 21/06/06

Local: auditório da instituição de ensino especial

Presentes: GP - 6 (M1, P1, P2, Av12, C12 e a psicóloga da escola); GPr - 13 (Pr2, Pr9, Pr11, Pr12, Pr13, Pr15, Pr17, Pr18, Pr20, Pr21, Pr22, Pr23 e a outra psicóloga da escola).

Objetivos: aprofundar a discussão sobre os relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental, revisando outros aspectos tratados no curso; exemplificar por meio de recursos áudio - visuais situações relacionadas ao tema descrito acima.

Materiais utilizados: lista de presença; canetas; caixa de dúvidas/sugestões; diário do projeto “Sexualidade e deficiência mental”; resumo impresso das principais informações teóricas acerca do encontro anterior: “Relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental”; televisão a cores de 20 polegadas; aparelho de DVD; filmes: “Simples como amar” e “Uma lição de amor”; brinde (GP - livrinho “Parto” da coleção Sexo e Puberdade de Cida Lopes; GPr - livrinho “Adolescência” da coleção Sexo e Puberdade de Cida Lopes); papezinhos para o sorteio do brinde; comidas e bebidas do lanche.

Descrição dos encontros:

Em primeiro lugar a pesquisadora agradeceu a presença de todos os participantes, e passou a lista de presença.

A pesquisadora fez um resumo sobre o que tinha sido discutido na semana anterior. Em seguida passou alguns recortes de cenas do filme “Simples como amar” que trata do namoro e casamento de dois jovens com deficiência mental leve, totalizando cerca de 28 minutos. Passou também recortes de cenas do filme “Uma lição de amor” que trata sobre a paternidade de um homem com deficiência mental e as dificuldades encontradas, totalizando cerca de 27 minutos. O objetivo era ilustrar e dar consistência à discussão sobre a questão dos relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental.

Após a apresentação dos recortes dos filmes aos quais a pesquisadora contextualizou, uma vez que não foi possível passar tudo devido ao tempo, seguiu-se uma discussão sobre os principais pontos abordados nos filmes, como a preocupação normal ou exagerada (superproteção) dos pais de pessoas com deficiência mental; a pureza e normalidade dos sentimentos amorosos destas pessoas; as condições sociais necessárias para sua união; e a influência ou não do grau de deficiência mental na hora da união. O tema geral tratado foi referente a se o amor estava acima das dificuldades reais e do preconceito social.

O debate sobre os filmes foi muito interessante e produtivo e parece ter levado a reflexão, cumprindo seu objetivo. Vários participantes deram suas opiniões e pareceu haver consenso entre a dificuldade de um relacionamento sério entre pessoas com deficiência mental a menos que haja apoio dos familiares, amigos e da sociedade. Os pais frisaram também a importância das condições financeiras e da responsabilidade para se efetivar qualquer união entre estas pessoas, mas reconheceram o direito delas a isso. Pela conversa que se seguiu a apresentação dos filmes pôde-se perceber, então, que muitos participantes tinham interiorizado aquilo que foi discutido.

Depois foram entregues o resumo da semana anterior aos participantes. Àqueles que não haviam comparecido na semana anterior foram entregues os resumos e textos antigos também.

Em seguida houve um sorteio de um brinde (livrinho) entre os presentes. Depois todos seguiram para o lanche e confraternização.

Encontro 8 - “Sexualidade e deficiência mental: revisão, dúvidas e encerramento”

Data: GP - 27/06/06; GPr - 28/06/06

Local: auditório da instituição de ensino especial

Presentes: GP - 6 (M1, P1, P2, Av12, C12, e a psicóloga da escola); GPr - 15 (Pr1, Pr2, Pr9, Pr11, Pr12, Pr15, Pr16, Pr17, Pr18, Pr19, Pr20, Pr21, Pr22, Pr23 e a psicóloga da escola).

Objetivos: Avaliar os conhecimentos adquiridos pelos participantes no curso; debater e tirar dúvidas que ainda poderiam existir; refletir sobre os principais aspectos tratados durante o curso.

Materiais utilizados: lista de presença; canetas; caixa de dúvidas/sugestões; diário do projeto “Sexualidade e deficiência mental”; brinde (caixa de bombom); papezinhos para o sorteio do brinde; comidas e bebidas do lanche; textos: Pires, C. V. G.; Gandra, F. R.; Lima, R. C, V. Fecundação: magia da vida. In: *Adolescência: o dia-a-dia do professor – afetividade, sexualidade e drogas*. Belo Horizonte: FAPI, vol. 3, 2002; Pires, C. V. G.; Gandra, F. R.; Lima, R. C, V. Uma corrida para a vida. In: *Adolescência: o dia-a-dia do professor – afetividade, sexualidade e drogas*. Belo Horizonte: FAPI, vol. 3, 2002.

Descrição do encontro:

A pesquisadora agradeceu a presença de todos, fez um pequeno resumo sobre o que havia exposto na semana anterior e entregou a avaliação sobre sexualidade e deficiência mental que já havia sido preenchida nos primeiros dias do grupo.

Após todos terem preenchido, todas as questões foram lidas e comentadas com a participação de todos, servindo como uma revisão.

Depois foram entregues também as avaliações sobre o curso. Em seguida foi entregue o resumo da semana anterior aos participantes.

Houve, então, um sorteio de um brinde (caixa de bombom) entre os presentes. Depois todos seguiram para o lanche, confraternização e despedida.

APÊNDICE 5**Instrumento para registro de comportamentos sexuais dos filhos/alunos: diário do curso
“Sexualidade e deficiência mental”**

Diário do curso “Sexualidade e deficiência mental”

Nome:

Data	Conte a situação	Conte como reagiu	Observações

APÊNDICE 6

Resumos dos encontros do curso “Sexualidade e deficiência mental”

Curso “Sexualidade e deficiência mental”

Paloma Pegolo de Albuquerque (psicóloga, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos)

Revisão do primeiro encontro: O que é sexualidade?

- * A sexualidade refere-se a um conjunto de comportamentos complexos que envolvem a busca de prazer.
- * “A sexualidade é a maneira como vivenciamos e expressamos os nossos desejos e prazeres corporais. Ela se faz presente desde que nascemos e nos acompanha por toda a nossa existência, podendo concretizar-se de diferentes formas em cada momento da vida” (Schiavo, 2004).
- * A sexualidade é normal, é parte do ser humano. É uma coisa boa desde que seja acompanhada de responsabilidades.
- * A palavra sexo pode ter dois diferentes sentidos, referindo-se às características físicas e biológicas que distinguem machos e fêmeas; ou identificando as funções e os processos envolvidos na relação sexual em si (Schiavo, 2004).
- * A sexualidade vai além do sexo e da prática sexual, envolve as emoções, sentimentos, desejos, significados, prazer, além dos órgãos genitais e zonas erógenas.
- * Ao trabalhar com as questões da sexualidade deve-se discutir aspectos emocionais, afetivos, sociais, os ciclos de crescimento e desenvolvimento orgânico e corporal, processos influenciados biológica, psicológica e socialmente.
- * Em vários âmbitos da sociedade há dificuldade para falar e lidar com a sexualidade.
- * Talvez por envolver muitos componentes (biológicos, sociais e psicológicos) e por ter ficado escondido por tanto tempo criaram-se mitos, tabus e credices sem fundamento sobre sexo.
- * As dificuldades com o tema da sexualidade podem atrapalhar a educação dos filhos/alunos.
- * Exercício de reflexão: Tenho dificuldades para falar sobre sexualidade? Por quê? Conversei sobre sexualidade com os meus pais/professores? Isso me fez falta? Como quero agir com meus filhos/alunos em relação a isso?

REFERÊNCIA

- SCHIAVO, M. R. *Manual de orientação sexual*. São Paulo: O Nome da Rosa, 2004.

Curso “Sexualidade e deficiência mental”

Paloma Pegolo de Albuquerque (psicóloga, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos)

Revisão do segundo encontro: deficiência mental e sexualidade

- * Deficiência mental é uma condição bio-psico-social em que o indivíduo apresenta um rendimento intelectual abaixo da média e um déficit em habilidades importantes para uma inserção satisfatória em seu ambiente. É um conceito influenciado pela cultura e pelo momento histórico.
- * De acordo com Hardman et al (2005) a definição de deficiência mental deve considerar dimensões intelectuais, adaptativas, participação, interações, papéis sociais, saúde, contexto ambiental e idade de início.
- * Pessoas com deficiência são pessoas e pessoas são seres sexuados (Anderson e Kitchin, 2000).
- * As pessoas com deficiência têm os mesmos sentimentos, necessidades e desejos que as pessoas sem deficiência (Tepper, 2001).
- * Segundo Glat e Freitas (2002) a sexualidade é parte integrante e formativa de todos, e qualquer pessoa, inclusive a com deficiência mental, está apta a apresentar necessidades e desejos sexuais.
- * Segundo França Ribeiro (2001) e Pueschel e Scola (1988) existem muitos mitos, como o de que os deficientes seriam assexuados, hipersexuados, eternas crianças, anjos ou feras. Eles são criados por uma sociedade que visualiza as limitações e não as capacidades das pessoas com deficiência. Olha-se para o deficiente sob o referencial da anormalidade e tudo que ele faz e que com ele se relaciona é visto como negativo.
- * Com oportunidades adequadas de desenvolvimento, como a educação e/ou orientação sexual dadas pela família e pela escola, por exemplo, as pessoas com deficiência mental poderão ter maior autonomia e realização pessoal, estando, desta forma, realmente incluídos na sociedade.

REFERÊNCIAS:

- ANDERSON, P.; KITCHIN, R. Disability, space and sexuality: access to family planning services. *Social Science and Medicine*, Oxford, v. 51, n. 8, p. 1163-1173, 2000.
- FRANÇA RIBEIRO, H. C. da. Sexualidade e os portadores de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 7, n. 2, 2001.
- GLAT, R.; FREITAS, R. C. de. *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. Rio de Janeiro: Sette letras, 2002.
- HARDMAN, M. L.; DREW, C. J.; EGAN, M. W. *Human Exceptionality: School, Community and Family*. 8th ed. Allyn and Bacon, 2005.
- PUESCHEL, S. M.; SCOLA, P. S. Parent's perceptions of social and sexual functions in adolescents with Down's syndrome. *Journal of Mental Deficiency Research*, v. 32, p. 215-220, 1988.
- TEPPER, M. S. Becoming sexually able: education to help youth with disabilities. *SIECUS REPORT*, v. 29, n. 3, p. 5 – 13, 2001.

Curso “Sexualidade e deficiência mental”

Paloma Pegolo de Albuquerque (psicóloga, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos)

Revisão do terceiro encontro: O papel da família, da escola e da sociedade frente à sexualidade de pessoas com deficiência mental

- * O funcionamento intelectual subnormal não significa que as pessoas com deficiência mental não são capazes de ter uma conduta sexual compatível com exigências sociais; elas podem sim aprender a exprimir seu desejo de forma socialmente aceita desde que sejam orientadas dentro de seu nível cognitivo (Glat e Freitas, 2002; Gherpelli, 1995; Facion, 1990; Ferreira, 2001).
- * “Os pais, queiram ou não, são os principais educadores sexuais” dos filhos (Schiavo, p. 90).
- * Atualmente a escola tem ocupado um papel cada vez maior na orientação sexual dos alunos.
- * Alguns preconceitos e tabus em relação à sexualidade têm impedido pais e educadores de conversarem com os filhos/alunos; e as escolas de informarem as crianças e jovens.
- * Segundo Glat e Freitas (2002) a sexualidade geralmente é percebido por pais e professores como algo biologizado, genitalizado e destituído de prazer.
- * Medos de gravidezes indesejadas, medo de que os filhos não expressem a sexualidade de forma apropriada, DSTs, ou situações embaraçosas. Todos esses medos e preocupações levam a superproteção, privando crianças com deficiência de seus direitos e liberdade e falhando em equipá-las com o conhecimento para lidar apropriadamente com experiências sexuais que encontrarão (Ballan, 2001).
- * O próprio cotidiano é uma excelente oportunidade para se tratar do tema da sexualidade, em situações concretas. É preciso que a linguagem seja clara e as informações sejam simples de acordo com o nível cognitivo das pessoas com deficiência mental.
- * As pessoas precisam estar preparadas para “filtrar” e questionar as informações e apelos sexuais recebidos pela mídia.

REFERÊNCIAS:

- BALLAN, M. Parents as sexuality educators for their children with developmental disabilities. *SIECUS REPORT*, v. 29, n. 3, p. 14 – 19, 2001.
- FACION, J. R. A sexualidade nas doenças mentais infanto-juvenis. *Integração*, Brasília, v. 3, n.6, p. 5 – 7, 1990.
- FERREIRA, S. L. Sexualidade na deficiência mental: alguns aspectos para a orientação de pais. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 55, p. 35 – 39, 2001.
- GHERPELLI, M. H. B. V. *Diferente, mas não desigual: a sexualidade no deficiente mental*. São Paulo: Gente, 1995.
- GLAT, R.; FREITAS, R. C. de. *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. Rio de Janeiro: Sette letras, 2002.
- SCHIAVO, M. R. *Manual de orientação sexual*. São Paulo: O Nome da Rosa, 2004.

Curso “Sexualidade e deficiência mental”

Paloma Pegolo de Albuquerque (psicóloga, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos)

Revisão do quarto encontro: Educação e orientação sexual de pessoas com deficiência mental

* A orientação sexual deve procurar ajudar as pessoas a terem uma visão positiva da sexualidade, a desenvolverem uma comunicação nas relações interpessoais, a elaborarem os próprios valores a partir de um pensamento crítico, e a tomarem decisões responsáveis a respeito de sua vida sexual (Suplicy et al, 1994).

* O conhecimento é imprescindível para a pessoa se tornar consciente de como pode se modificar, se aperfeiçoar; é ele que dá significado para as atitudes e comportamentos. No entanto ter o conhecimento nem sempre significa que haverá uma conduta adequada. A aquisição de conhecimento é apenas uma parte da educação, precisa-se formar atitudes sadias (Matarazzo, 1988).

* “a educação sexual será mais funcional se for organizada segundo as necessidades e interesses dos jovens. Todo conhecimento adquirido pode ser rapidamente esquecido, a menos que seja usado e tenha aplicação na vida pessoal ou cotidiana do aluno” (Matarazzo, 1988, p. 20). É bom lembrar, entretanto que basear um planejamento apenas no interesse do jovem é pouco sensato, pois alguns tópicos são indispensáveis para sua formação.

* Tanto as escolas regulares, como as instituições e escolas especiais têm que considerar a orientação sexual como prioridade programática. O conteúdo destes programas deve ser semelhante ao que constaria em programas de orientação sexual para qualquer jovem, abraçando tanto o aspecto informativo, como a discussão de atitudes, valores e sentimentos (Glat, 2005).

* “Temas que fazem parte do interesse e curiosidade dos adolescentes normais, como masturbação, namoro, contracepção, doenças venéreas e relações sexuais, também fazem parte do repertório de interesses do deficiente mental, que necessita receber informações corretas e sem preconceitos para que ele também possa entender e viver sua sexualidade” (Ribeiro e Nepomuceno, 1992, p. 169).

* O ensino sexual é o mesmo para deficientes ou não; o que difere são os passos do processo que serão mais longos e repetitivos.

REFERÊNCIAS

- GLAT, R. Desarrollo psicosocial y sexualidad de jóvenes portadores de deficiencias. In: CASTILLA, M. E.; FREQUEST, A.; GRZONA, M. A. (Eds.). *Construir - Desconstruir- Reconstruir, vol II, Educação Especial: otras miradas*. Mendoza/Argentina: Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo, 2005.
- MATARAZZO, M. H. *Educação sexual nas escolas: preparar para a vida familiar*. São Paulo: Paulinas, 1988.
- RIBEIRO, P. R. M.; NEPOMUCENO, D. M. Sexualidade e deficiência mental: um estudo sobre o comportamento sexual do adolescente excepcional institucionalizado. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 41, n. 4, p. 167 – 170, 1992.
- SUPLICY, M. et al. *Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

Curso “Sexualidade e deficiência mental”

Paloma Pegolo de Albuquerque (psicóloga, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos)

Revisão do quinto encontro: comportamentos sexuais considerados inadequados

* Os comportamentos sexuais considerados inadequados das pessoas com deficiência não são sinal de comportamentos imorais, são resultado de limitado julgamento em situações sociais e da falta de educação sexual compreensível. Há ainda os fatores isolamento, segregação entre os sexos e ignorância sexual que podem influenciar (Ballan, 2001).

* Diversos fatores podem contribuir para que indivíduos com deficiência mental exibam comportamentos inadequados, como chamar a atenção (e geralmente conseguem), evitar o tédio, ou até falta de educação (Glat e Freitas, 2002).

* “A masturbação é uma atividade sexual que traz prazer e alívio das tensões, além de concorrer para o conhecimento do próprio corpo” (Barroso e Bruschini, 1985). Apesar de ser antiga, fala-se pouco sobre ela. Ela tem sido rodeada de preconceitos e repressão.

* A masturbação é provavelmente o único canal que algumas pessoas com deficiência têm para expressar sua sexualidade. Se for realizada em privativo não há razões para sua proibição (Behi e Behi, 1987).

* “É preciso lidar com a sexualidade das crianças do mesmo modo que lidamos com o restante do processo educacional. Ensinamos que devem utilizar o banheiro para suas necessidades; que precisam aprender a comer com talheres (...) Por que não podemos ensinar-lhes que mexer em seus genitais são atos pessoais e, portanto, reservados a determinados lugares e momentos, assim como escovar os dentes, comer à mesa, dormir na cama?” (Schiavo, 2004).

* A masturbação em si não é um problema, mas sim a sua frequência exagerada ou o local onde é realizada que podem ser.

* As pessoas precisam aprender todos os comportamentos inclusive os sexuais. Elas precisam treinar os comportamentos para se comportar em público.

* Ao invés de punir comportamentos inadequados deve-se estimular os adequados.

* Atentar para a importância do autoconhecimento e do conhecimento das regras sociais (treinamento).

REFERÊNCIAS

- BALLAN, M. Parents as sexuality educators for their children with developmental disabilities. *SIECUS REPORT*, v. 29, n. 3, p. 14 – 19, 2001.
- BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. *Sexo e juventude: como discutir a sexualidade em casa e na escola*. São Paulo: Cortez, 1998.
- BEHI, R.; BEHI, E. E. Sexuality and mental handicap. *Nursing Times*, v. 83, n. 43, p. 50 - 53, 1987.
- GLAT, R.; FREITAS, R. C. de. *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. Rio de Janeiro: Sette letras, 2002.
- SCHIAVO, M. R. *Manual de orientação sexual*. São Paulo: O Nome da Rosa, 2004.

Curso “Sexualidade e deficiência mental”

Paloma Pegolo de Albuquerque (psicóloga, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos)

Revisão do sexto encontro: Relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental

* Quando se trata de relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental o primeiro aspecto que deve ser analisado é o desejo destas pessoas, em segundo lugar as condições cognitivas e emocionais para vivenciar cada relacionamento.

* A importância de se considerar e refletir sobre cada caso. Os relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência mental são questões polêmicas que ainda não obtiveram consenso nem na literatura.

* A necessidade do apoio da família (imprescindível para qualquer envolvimento afetivo) e do apoio social.

* Pessoas com deficiência são geralmente marginalizadas e isoladas. Encontrar um parceiro sexual parece ser uma das tarefas mais difíceis (Giulio, 2003).

* Há necessidade de criar mais oportunidades para interação social para jovens com necessidades especiais (Cuckle Wilson, 2002).

* “a posição do deficiente mental e da família diante do casamento em nossa sociedade (...) mostra que existem severas pressões sociais quanto à união da pessoa com deficiência. O casamento é o primeiro passo para a formação da família como instituição social, constituindo-se em uma relação complexa e exigente para os envolvidos, com limites claros para o deficiente mental” (Assumpção Júnior e Sproviere, 2005, p. 117).

* “para pensar o fenômeno, temos que manter um diálogo com todas as partes envolvidas, em especial com os pais, que, por suas experiências, conhecem melhor a problemática, pois são eles que convivem com o filho limitado e sabem mais de suas dificuldades” (Assumpção Júnior e Sproviere, 2005, p. 117).

REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.; SPROVIERI, M. H. S. *Deficiência mental: sexualidade e família*. Barueri, SP: Manole, 2005.
- CUCKLE, Pat; WILSON, June. Social relationship and friendships among young people with Down's syndrome in secondary schools. *British Journal of Special Education*, v. 29, n. 2, 2002.
- GIULIO, G. D. Sexuality and people living with physical or developmental disabilities: a review of key issues. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, East york, v. 12, n. 1, 2003.

AVALIAÇÃO DO CURSO “SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA MENTAL”

Nome:

1) O que o (a) sr (a) achou do grupo “sexualidade e deficiência mental”?

2) Se existirem, cite aspectos positivos do grupo.

3) Se existirem, cite aspectos negativos do grupo.

4) Depois de participar deste trabalho mudou algo para o (a) sr (a) em relação à forma de lidar com a sexualidade de seus (suas) alunos (as)? O que?

5) O (a) sr (a) ainda tem alguma dúvida em relação à sexualidade? Qual (is)? E em relação à sexualidade na deficiência mental? Qual (is) dúvida (s)?

6) O (a) sr (a) tem mais alguma sugestão e/ou crítica a fazer?

APÊNDICE 8

Lista de presença dos pais e responsáveis no curso

Participantes / encontros do grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	Frequência
M1		x	x	x	x		x	x	6
P1		x	x	x	x		x	x	6
P2	x	x		x	x	x	x	x	7
M3	x		x						2
M4		x		x					2
M6	x		x						2
P6	x		x	x	x				4
Av12		x		x	x	x	x	x	6
C12		x		x	x		x	x	5
Psicóloga da escola	x	x	x		x		x	x	6
TOTAL DE PARTICIPANTES POR ENCONTRO	5	7	6	7	7	2	6	6	

Lista de presença dos professores no curso

Participantes / encontros do grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	Frequência
Pr1	x	x	x	x	x			x	6
Pr2			x	x	x	x	x	x	6
Pr3	x	x		x					3
Pr4	x		x	x					3
Pr5	x	x		x					3
Pr6	x	x		x					3
Pr7	x	x		x					3
Pr 8	x		x						2
Pr9	x	x	x	x	x		x	x	7
Pr11	x		x			x	x	x	5
Pr12			x	x	x		x	x	5
Pr13	x	x		x	x		x		5
Pr15		x	x	x	x		x	x	6
Pr16	x	x	x	x	x			x	6
Pr17	x	x		x	x		x	x	6
Pr18		x	x		x	x	x	x	6
Pr19		x	x	x	x	x		x	6
Pr20		x	x	x	x		x	x	6
Pr21		x	x		x		x	x	5
Pr22			x	x	x		x	x	5
Pr23			x	x	x	x	x	x	6
Psicóloga da escola	x	x	x	x	x	x	x	x	8
TOTAL DE PARTICIPANTES POR ENCONTRO	13	15	16	18	15	6	13	15	