

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

FERNANDA FERNANDES DOS SANTOS RODRIGUES

**AS REPRESENTAÇÕES DE DISCENTES SOBRE O TEMA SEXUALIDADE: EM
FOCO O PROGRAMA EDUCACIONAL DE ATENÇÃO AO JOVEM**

UBERLÂNDIA - MG
2012

FERNANDA FERNANDES DOS SANTOS RODRIGUES

**AS REPRESENTAÇÕES DE DISCENTES SOBRE O TEMA SEXUALIDADE: EM
FOCO O PROGRAMA EDUCACIONAL DE ATENÇÃO AO JOVEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Professora Dr^a. Graça Aparecida Cicillini.

UBERLÂNDIA - MG
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R696r Rodrigues, Fernanda Fernandes dos Santos, 1983-
2012 As representações de discentes sobre o tema sexualidade : em
foco o Programa Educacional de Atenção ao Jovem / Fernanda
Fernandes dos Santos Rodrigues. - 2012.

160 f. : il.

Orientadora: Graça Aparecida Cicillini.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação -- Teses. 2. Educação sexual – Estudo e ensino --
Teses. 3. Jovens -- Comportamento sexual --- Uberlândia (MG) --
Teses. 4. Sexo (Psicologia) --Teses. 5. Programa Educacional de
Atenção ao Jovem -- Teses. I. Cicillini, Graça Aparecida. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDU: 37

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU/ Setor de Catalogação e Classificação

FERNANDA FERNANDES DOS SANTOS RODRIGUES

AS REPRESENTAÇÕES DE DISCENTES SOBRE O TEMA SEXUALIDADE: EM FOCO O PROGRAMA EDUCACIONAL DE ATENÇÃO AO JOVEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, 27 de agosto de 2012

Banca Examinadora

Prof^ª Dr^ª Graça Aparecida Cicillini
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia-UFU

Prof^ª Dr^ª Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia-UFU

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Maria Ribeiro
Departamento de Educação/Universidade Federal de Lavras-UFLA

*Dedico essa dissertação ao
meu amado Boscolli, meu
eterno Namorado Perfeito.*

AGRADECIMENTOS

O trabalho iniciado há dois anos se aproxima do fim e não poderia esquecer as pessoas que contribuíram para a sua realização, porque esta conquista está longe de ser individual.

Manifesto os meus agradecimentos a todos/as que contribuíram para a realização deste Mestrado.

A Deus, pelo dom da vida, por me enxergar melhor do que sou e, principalmente, por estar presente em todos os momentos.

Ao meu amado Namorado Perfeito, pelo amor incondicional que alimenta os meus sonhos, ampara as minhas fragilidades, impulsiona o meu caminhar e que, sem dúvida, foi o pilar dessa aventura intitulada Mestrado.

Aos meus pais, Marcos e Maria Stella, que desde sempre estiveram ao meu lado. Compreenderam o meu cansaço, a minha ausência e, com ternura, suportaram a minha ansiedade.

Às minhas irmãs, Amanda e Leandra, que me ensinaram uma das lições mais importantes da vida: a de que ninguém jamais faz nada sozinho/a; somos todos/as dependentes de outros/as.

À minha Ana Clara, que, pela sua pouca idade, ainda não sabe o que é uma dissertação, mas que, com sua alegria, com seu sorriso, impulsionou-me a terminar este trabalho, para que pudéssemos brincar mais.

Aos meus familiares e amigos, que me incentivaram e me deram apoio para que eu chegasse aonde cheguei.

Aos discentes e docentes da escola campo de pesquisa, um agradecimento especial, pois, sem a disponibilidade, a seriedade e a transparência, a execução desta pesquisa ficaria comprometida.

Aos/as autores/as em que fui buscar referências para realizar este trabalho.

À Faculdade de Educação, que garantiu o suporte institucional para a realização desta dissertação.

A todos os professores do Mestrado em Educação, que tive a grata satisfação de encontrar ao longo desse tempo.

Aos/as colegas/as de Mestrado, que sempre se mostraram atentos e interessados nos meus estudos.

À professora Graça Aparecida Cicillini, pela amizade, pela dedicação, pelo carinho, pela generosidade, pela confiança, pela orientação e pelo apoio fundamental e decisivo para desenvolvimento desta dissertação. A você, meu carinho, minha gratidão e minha admiração.

Às componentes da Banca de Qualificação, Elenita e Gercina, pela dedicação na leitura deste trabalho e pelas valiosas e criteriosas colaborações. E, principalmente, pelo encorajamento no desenvolvimento da dissertação.

À Banca Examinadora, que prontamente aceitou o convite para participar deste momento.

Aos alunos da terceira, da quarta e da quinta turma do Curso de Ciências Biológicas da FUCAMP, por tudo o que me ensinaram ao cruzarem o meu caminho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar, para atravessar o rio da vida - ninguém, exceto tu, só tu.

Existem, por certo, atalhos sem números, e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te além do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa; tu te hipotecarias e te perderias.

Existe no mundo um único caminho por onde só tu podes passar. Onde leva? Não perguntes, segue-o!

Friedrich Nietzsche

RESUMO

Este trabalho está inserido na Linha de Saberes e Práticas Educativas do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A presente pesquisa teve como objetivo identificar as representações de sexualidade dos/as estudantes de Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada em Uberlândia, Minas Gerais, envolvidos/as com o Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude. Buscamos, ainda, caracterizar, se existentes, as diferenças entre as representações dos/as discentes integrantes do Programa e dos/as demais alunos/as que cursavam o Ensino Médio na escola. A pesquisa aconteceu no período compreendido entre maio e dezembro do ano de 2010 e tomou como inspiração metodológica a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. A produção de informações se deu a partir da aplicação de questionário a 118 alunos/as, sendo 43 discentes integrantes do PEAS Juventude e 75 não integrantes do Programa e de observações diretas das oficinas do Programa e das aulas de três turmas do Ensino Médio. Com base nas informações obtidas, podemos considerar que as representações de discentes integrantes e não integrantes do PEAS Juventude se aproximam quando discursam sobre sexualidade. Esses/as adolescentes compartilham as mesmas opiniões ao afirmarem que a família representa a instituição social que mais oferece segurança, confiabilidade e conforto no momento de sanar dúvidas e levantar informações sobre sexualidade. Em relação às atividades previstas pelo Programa, gostaríamos de enfatizar que os eixos temáticos afetividade e sexualidade, juventude e cidadania, mundo do trabalho e perspectiva de vida não foram contemplados durante a atividade proposta com a finalidade de multiplicação. Os/as adolescentes constroem e compartilham representações sobre “ficar” e “namorar” que são marcadas pelo critério da fidelidade e das diferenças entre um relacionamento estável de um transitório. Segundo eles/as, “ficar” representa o relacionamento casual, isento de compromisso, enquanto “namorar” representa relacionamento sério, duradouro e fiel. A gravidez recebeu a representação de problemática, comum aos dois grupos de discentes pesquisados. Para os/as adolescentes, uma gestação durante a juventude implicaria responsabilidades e privações que foram consideradas por eles/as como impossibilidades de vivenciarem oportunidades que a juventude poderia proporcionar-lhes. Quanto à violência, os/as adolescentes partilham da representação de que a infidelidade justifica as agressões físicas. Os/as alunos/as integrantes do PEAS Juventude reconhecem que a violência contra a mulher é covarde e criminosa, embora alguns tenham afirmado que, diante de uma agressão, o revide é justificado. Alunos/as participantes e não participantes do Programa partilharam representações preconceituosas e carregadas de discriminações acerca da homossexualidade. Ainda que a presente dissertação não esgote a possibilidade de futuras pesquisas sobre esta temática, espera-se que contribua para as discussões em torno da sexualidade juvenil.

Palavras-chave: Sexualidade. Discentes. Representações. PEAS Juventude.

ABSTRACT

This work is inserted in the group Saberes e Práticas Educativas (Knowledge and Education Practices) Mastership Course in the Education Post Graduation Program of Federal University in Uberlândia, Minas Gerais. This research aims to identify high school students sexuality representations in a public school, located in Uberlândia, Minas Gerais, involved in the Education Program for Youth Care (Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude). We seek to further characterize, if any, the differences between the representations of the students which were members of the Program and the other high school students in the institution. The research took place in the period between May and December, 2010 and took as inspiration the methodological approach of qualitative case study. Information production took place from the application of a questionnaire to 118 students those, 43 were treated by PEAS – Juventude and 75 weren't. We made also direct observations of the Program workshops and classes from three classes of high school. Based on the information obtained, we can consider that the representations of students PEAS – Juventude members and non members are similar when they discourse on sexuality. In relation to activities under the Program, we would like to emphasize that the thematic affectivity and sexuality, youth and citizenship, the workplace and life expectancy were not considered during the proposed activities with multiplication purposes. The teenagers build and share representations of "staying" and "dating" that are marked by the criterion of faithfulness and by the differences between a stable relationship of a transient. According to them the "staying" relationship is casual, commitment-free, while "dating" relationship is serious, enduring and faithful. Pregnancy was represented as a problem by both groups of students surveyed. For them, pregnancy during the teenage youth implies responsibilities and hardships which were considered by them as impossibilities to youth experience that they could have concerning to violence, adolescents share the representation that infidelity justifies physical assault. The students PEAS – Juventude members recognize that violence against women is a coward and criminal act, although some of them have said that before the attack is justified retribution. Participants and non-program participants students shared representations biased and fraught with discrimination on homosexuality. Although this thesis does not exhaust the possibilities of further research on this subject, we hope to contribute to discussions about youth sexuality.

Keywords: Sexuality. Students. Representations. PEAS Juventude.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Organização hierárquica do Programa PEAS Juventude.....	72
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Composição do GDPEAS.....	32
Quadro 02: Cronograma das oficinas do PEAS Juventude/2010.....	34
Quadro 03: Atividades de multiplicação realizadas pelos/as integrantes do Juventude.....	35
Quadro 04: Situações cotidianas de manifestação de representações de sexualidade.....	37
Quadro 05: Amarelinha da sexualidade: proposições para discussão.....	38
Quadro 06: Representações de sexualidade em artefatos culturais.....	41
Quadro 07: Observação de adolescentes do Ensino Médio.....	43
Quadro 08: Abrangência de escolas que trabalham com o PEAS Juventude.....	71
Quadro 09: Idade dos/as integrantes do PEAS Juventude.....	76
Quadro 10: Idade dos/as não integrantes do PEAS Juventude.....	76
Quadro 11: Identidade de gênero dos/as integrantes do PEAS Juventude.....	76
Quadro 12: Identidade de gênero dos/as não integrantes do PEAS Juventude.....	76
Quadro 13: Orientação sexual dos/as integrantes do PEAS Juventude.....	77
Quadro 14: Orientação sexual dos/as não integrantes do PEAS Juventude.....	77
Quadro 15: Ano cursado pelos/as integrantes do PEAS Juventude.....	77
Quadro 16: Ano cursado pelos/as não integrantes do PEAS Juventude.....	77
Quadro 17: Conhecimento sobre sexualidade dos/as integrantes do PEAS Juventude.....	139
Quadro 18: Conhecimento sobre sexualidade dos/as não integrantes do PEAS Juventude.....	139
Quadro 19: Esclarecimento de dúvidas sobre sexualidade dos/as integrantes do PEAS Juventude.....	140
Quadro 20: Esclarecimento de dúvidas sobre sexualidade dos/as não integrantes do PEAS Juventude.....	140

Quadro 21: Ocorrência de discussão sobre sexualidade na escola segundo integrantes do PEAS Juventude.....	141
Quadro 22: Ocorrência de discussão sobre sexualidade na escola segundo não integrantes do PEAS Juventude.....	141
Quadro 23: Abordagem sobre sexualidade na escola segundo integrantes do PEAS Juventude.....	142
Quadro 24: Abordagem sobre sexualidade na escola segundo não integrantes do PEAS Juventude.....	142
Quadro 25: Responsáveis pela discussão sobre sexualidade na escola segundo integrantes do PEAS Juventude.....	143
Quadro 26: Responsáveis pela discussão sobre sexualidade na escola segundo não integrantes do PEAS Juventude.....	143
Quadro 27: Discussão sobre sexualidade na escola segundo integrantes do PEAS Juventude.....	143
Quadro 28: Discussão sobre sexualidade na escola segundo não integrantes do PEAS Juventude.....	143
Quadro 29: Temas sobre sexualidade que não são discutidos pela escola segundo integrantes do PEAS Juventude.....	144
Quadro 30: Temas sobre sexualidade que não são discutidos pela escola segundo não integrantes do PEAS Juventude.....	144
Quadro 31: Fontes de informação sobre sexualidade segundo integrantes do PEAS Juventude.....	145
Quadro 32: Fontes de informação sobre sexualidade segundo não integrantes do PEAS Juventude.....	145
Quadro 33: Problemas da juventude relacionados à sexualidade segundo integrantes do PEAS Juventude.....	146
Quadro 34: Problemas da juventude relacionados à sexualidade segundo não integrantes do PEAS Juventude.....	146
Quadro 35: Possibilidade de ter uma professora travesti segundo integrantes do PEAS Juventude.....	147
Quadro 36: Possibilidade de ter uma professora travesti segundo não integrantes do PEAS Juventude.....	147

Quadro 37: Conhecimento sobre homossexualidade dos/as integrantes do PEAS Juventude.....	148
Quadro 38: Conhecimento sobre homossexualidade dos/as não integrantes do PEAS Juventude.....	148
Quadro 39: Possibilidade de ter um/a colega homossexual na sala de aula segundo integrantes do PEAS Juventude.....	149
Quadro 40: Possibilidade de ter um/a colega homossexual na sala de aula segundo não integrantes do PEAS Juventude.....	149
Quadro 41: Possibilidade de ter relações sexuais durante o namoro segundo integrantes do PEAS Juventude.....	150
Quadro 42: Possibilidade de ter relações sexuais durante o namoro segundo não integrantes do PEAS Juventude.....	150
Quadro 43: Como trabalhar a temática sexualidade na escola segundo integrantes do PEAS Juventude.....	151
Quadro 44: Como trabalhar a temática sexualidade na escola segundo não integrantes do PEAS Juventude.....	151

LISTA DE SIGLAS

AIDS – Acquired Immunodeficiency Syndrome

CBC – Currículo Básico Comum.

CIAFD – Projeto Criação e Implementação de Ambientes de Formação Docente em Biologia, Física e Química “In Loco” e Virtual.

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis.

FACED – Faculdade de Educação.

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos.

GDPEAS – Grupo de Desenvolvimento Profissional do Programa Educacional de Atenção ao Jovem.

JPPEAS – Jovem Protagonista do Programa Educacional de Atenção ao Jovem.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério de Educação e Cultura.

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

PEAS – Programa Educacional de Atenção ao Jovem.

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação.

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SECOM – Secretaria de Comunicação Social.

SEE – Secretaria de Estado de Educação.

SES – Secretaria de Estado de Saúde.

SRE – Superintendência Regional de Ensino.

UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

VIVÊNCIAS, FORMAÇÃO E A TEMÁTICA SEXUALIDADE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	17
---	----

1. CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	29
1.1. A natureza e o tipo da pesquisa.....	29
1.2. Campo de investigação e os sujeitos da pesquisa.....	30
1.2.1. Grupo de Desenvolvimento Profissional do Programa Educacional de Atenção ao Jovem – GDPEAS.....	31
1.3. Levantamento de informações.....	32
1.3.1. Oficinas do Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude.....	33
1.3.1.1. Primeira oficina do PEAS Juventude sobre sexualidade.....	36
1.3.1.2. Segunda oficina do PEAS Juventude sobre sexualidade.....	40
1.3.2. Observação das aulas.....	42
1.3.3. Aplicação do questionário.....	44
1.4. Análise das informações.....	46

2. CAPÍTULO II

SEXUALIDADE NA ESCOLA: APONTAMENTOS E REFLEXÕES.....	48
2.1. Educação para sexualidade no âmbito da escola.....	48
2.2. Revisitando a história da sexualidade.....	55
2.3. A sexualidade e as políticas públicas educacionais.....	58
2.3.1. Parâmetros Curriculares Nacionais e o Conteúdo Básico Comum de Biologia do Estado de Minas Gerais.....	60
2.3.2. Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e o Programa Brasil Sem Homofobia.....	63
2.3.3. Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude.....	65

3. CAPÍTULO III

REVELANDO VOZES E DESVELANDO REPRESENTAÇÕES.....	74
3.1. Caracterização dos/as discentes da pesquisa.....	74
3.2. Representações de sexualidade.....	77
3.2.1. Namorar e ficar: a constituição das relações de gênero e sexualidade.....	78
3.2.2. A gravidez na adolescência: diferenças de gênero, sexualidade e reprodução.....	83
3.2.3. Violência contra a mulher: gênero e sexualidade.....	91
3.2.4. A homossexualidade e o homossexual.....	95
3.4. Multiplicação do processo formativo.....	105

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

110

5. REFERÊNCIAS.....

115

6. ANEXO

6.1. Anexo I – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	123
6.2. Anexo II – Letra da música: Ela sai de saia e bicicletinha.....	124
6.3. Anexo III – Letra da música: Amo Noite e Dia.....	125
6.4. Anexo IV – Letra da música: E Daí?.....	126
6.5. Anexo V – Letra da música: Digitais.....	127
6.6. Anexo VI – Letra da música: Delegada.....	128
6.7. Anexo VII – Letra da música: Coração Apaixonou.....	129

7. APÊNDICES

7.1. Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (direção da escola).....	131
7.2. Apêndice II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professores).....	132
7.3. Apêndice III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis e adolescentes).....	134
7.4. Apêndice IV – Questionário.....	135
7.5. Apêndice V - Tabulação das informações levantadas por meio do questionário	137
7.6. Apêndice VI - Observações das aulas.....	151

INTRODUÇÃO

VIVÊNCIAS, FORMAÇÃO E A TEMÁTICA SEXUALIDADE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A sexualidade é um terreno sobre o qual crianças e jovens têm especial curiosidade e interesse, um assunto que ocupa as suas conversas e que integra, de muitos modos, a cultura juvenil e infantil.

Guacira Lopes Louro (2000, p. 48)

Admitindo a possibilidade de representar a criança e a jovem descritas por Guacira Lopes Louro e pelo fato de que as manifestações de curiosidade e interesse sobre a sexualidade ocorrem de modo recorrente na infância e adolescência, dou início¹ à escrita desta dissertação, recordando um momento da minha formação na Educação Básica², mais precisamente no Ensino Fundamental.

Era início do ano de 1998, tínhamos uma professora de Ciências e esperávamos ansiosos/as³ pela unidade do livro didático que iria abordar a fisiologia dos aparelhos reprodutores feminino e masculino. Como a professora adotava a ordem em que os conteúdos estavam distribuídos no livro, sabíamos que aquela seria a penúltima unidade a ser estudada. Percorríamos eufóricos/as, ao longo do ano letivo, as folhas do livro didático referente à unidade; cochichávamos com os/as colegas/as mais próximos/as (é claro que menina com menina; e menino com menino) e fazíamos brincadeiras, conseguindo tirar um sorriso constrangido da maioria dos/as alunos/as.

O tão esperado dia chegou. Fomos para a sala de aula entusiasmados/as e cheios/as de expectativas, mas, para nossa surpresa, a professora decidiu, ao contrário do que sugeriam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN propostos no ano anterior, não trabalhar com a unidade referente à estrutura e funcionamento dos aparelhos reprodutores feminino e masculino. Frente aos questionamentos dos/as alunos/as sobre sua recusa em abordar o conteúdo, a professora alegou que não estávamos prontos, que não saberíamos

¹ Nesta introdução, e apenas nela, será utilizada a primeira pessoa., para conferir maior veracidade ao texto

² Realizada na cidade de Araguari/MG, na década de 1990 em uma escola pública estadual.

³ Ao longo do texto será empregada, sempre que possível, a flexão de gênero, com o objetivo de evidenciar o feminino convencionalmente escondido.

comportar-nos e que não teria paciência para ouvir perguntas bobas e “piadinhas” a respeito do assunto. Essa decisão provocou-me a sensação de que existem assuntos proibidos e que, aparentemente, deveriam ser silenciados.

Vivenciei outras situações em variados espaços, inclusive em casa com meus pais, que, diante de algumas perguntas referentes às mudanças no corpo, aos sentimentos, à diversidade de orientações sexuais, preferiam o silêncio.

Em outras situações, embora não houvesse discussões abertas sobre o assunto, as intervenções dos meus pais em minhas brincadeiras indicavam, nitidamente, os papéis de gênero determinados aos homens e às mulheres: quando brincava de casinha, por exemplo, sempre me era sugerido que a boneca, via de regra, deveria ficar em casa cuidando dos/as filhos/as enquanto o boneco estava trabalhando fora.

Durante minha adolescência, no Ensino Médio, mantive a expectativa de que temas relacionados à sexualidade fossem trabalhados pelos/as professores/as e que, preferencialmente, extrapolassem o viés biológico, relacionando-os a aspectos afetivos, sociais e culturais. No entanto, nenhuma das abordagens e discussões contemplou meus anseios.

Recordo que somente a professora de Biologia abordava temas que poderiam estar relacionados com a temática sexualidade, contudo, fazia referência apenas à anatomia dos aparelhos reprodutores, sem, em nenhum momento, discutir a sexualidade relacionada com o contexto social.

Encerrada a Educação Básica, ingressei, no ano de 2006, no Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Entre as disciplinas optativas para a modalidade Licenciatura, uma, em específico, despertou-me o interesse. “Educação, Saúde e Sexualidade” era uma disciplina obrigatória da grade curricular da modalidade Bacharelado e optativa para a Licenciatura. A disciplina foi ministrada por uma professora/pesquisadora da área de Ensino de Ciências, que utilizava leituras, dinâmicas e questionamentos para apontar possibilidades de como trabalhar os tópicos elencados no título da disciplina de forma articulada em sala de aula.

Para tanto, a professora recorria a textos de pesquisadores/as da temática sexualidade, como Guacira Lopes Louro. Nesses textos, identificamos que as formulações sobre a história da sexualidade, especialmente discutidas por Foucault, seriam importantes para conhecer os desdobramentos da temática na sociedade. Tais discussões ofereciam caminhos para tentar responder as inquietações que ainda me assombravam, como: Por que

os professores não discutem sobre sexualidade? Por que as pessoas têm medo ou restrição por assuntos relacionados ao corpo, ao sexo, à sexualidade? No entanto, outros questionamentos emergiram demonstrando que a sexualidade é um terreno fértil e oferece uma ampla quantidade de temas que podem ser pesquisados.

É assim que, no último ano da Graduação na modalidade Licenciatura, fui para uma escola pública da rede estadual cumprir a carga horária do estágio supervisionado e me deparei com uma situação instigante na sala de aula, em que observava um professor de Ciências do sétimo ano que estava iniciando o conteúdo de aparelho reprodutor feminino. Uma das alunas que estava presente na sala de aula relatou que, ao comentar em casa sobre o tema ciclo menstrual, explicado na aula anterior, fora proibida, pela mãe, de assistir à aula no dia seguinte. A mãe procurou a supervisora escolar e comunicou que, enquanto o professor estivesse trabalhando a temática, a filha não assistiria às aulas de Ciências. Indignada, a supervisora aceitou a exigência da mãe, mas justificou que o professor não poderia ser substituído, tampouco o conteúdo poderia ser negligenciado. Concomitantemente ao estágio supervisionado, fui bolsista de um projeto de extensão intitulado Criação e Implementação de Ambientes de Formação Docente em Biologia, Física e Química *In Loco* e Virtual – CIAFD/FINEP⁴. Nele, tive a oportunidade de conhecer várias escolas e, conseqüentemente, vários/as professores/as de Ensino Médio, além de poder observar alguns cartazes referentes ao Programa Educacional de Atenção ao Jovem - PEAS Juventude e perguntar sobre o seu significado e funcionamento. Na oportunidade, os/as professores/as esclareceram que o Programa existia havia algum tempo nas escolas e que a sexualidade era uma das temáticas trabalhadas nele.

Percebi, de início, que assuntos inerentes à sexualidade sempre tiveram espaço para discussão na escola, contudo, agora, diferentemente de quando cursei a Educação Básica, as dimensões desse espaço e a forma pela qual os temas são trabalhados é que passaram por transformações.

Encerrada a Graduação, no ano de 2009, ingressei, no mesmo ano, em um curso de especialização em Ensino de Ciências, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU quando cursei o módulo “Corpo, Sexualidade e Educação”. Apesar da carga horária pequena, as discussões propostas foram

⁴ Projeto de extensão realizado por solicitação do Sindicato dos Trabalhadores de Ensino (SIND-UTE) à Universidade Federal de Uberlândia e financiado pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). O projeto foi elaborado com o intuito de contribuir para a formação continuada de docentes, tendo como principal desafio o rompimento da fragmentação do ensino por meio de uma abordagem interdisciplinar.

ricas, porque conhecemos outras formas de trabalhar a temática em sala de aula, ampliando a discussão sobre a sexualidade para além do viés estritamente biológico. As atividades desenvolvidas durante esse módulo permitiram perceber o caráter transversal⁵ das temáticas “Corpo e Sexualidade” que, embora muitos/as professores/as as considerem como temas exclusivos da disciplina de Biologia, estão relacionadas a outras áreas do conhecimento escolar e a outras áreas do saber.

No período de desenvolvimento desse curso, participei do processo seletivo para o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU e, como um dos requisitos para inscrição era a elaboração de um projeto de pesquisa, percebi a oportunidade de resgatar minhas inquietações iniciadas na Educação Básica, que perpassaram meu processo de formação inicial (Graduação) e contínua (especialização), e empreendê-las nesta pesquisa.

No ano de 2010, ingressei no Mestrado com o projeto *Representações de Discentes sobre o tema Sexualidade: presentes o Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude*. Na Pós-Graduação, as discussões sobre sexualidade ganharam espaço na disciplina eletiva intitulada Formação Docente e Práticas Pedagógicas, pela qual percebi que a sexualidade envolve um processo contínuo de aprendizagem e de reflexão, que se dá em meio a condições históricas, sociais e culturais específicas.

É importante destacar os referenciais e resgatar as discussões que contribuíram para o amadurecimento das minhas percepções acerca da sexualidade ao longo da participação na disciplina.

Durante a abordagem do tema sexualidade nessa disciplina, entrei em contato com a ideia de que os/as professores/as anulam as percepções e consequências sociopolíticas e culturais da temática ao abordá-la como um assunto da vida privada dos/as alunos/as (LOPES, 2008). Desse modo, pudemos compreender a real e urgente necessidade de os/as professores/as:

[...] se familiarizarem com questões referentes à sexualidade não somente porque elas estão cada vez mais presentes nos discursos dos alunos, nas mais tenras idades, como também pela necessidade de que a Educação apresente outras visões sobre a sexualidade e o desejo de modo a desestabilizar percepções arraigadas sobre as relações sexuais, que estão bem distantes de um mundo mais justo e ético (LOPES, 2008, p. 131).

⁵ A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer uma relação entre a aprendizagem de conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real, visando reintegrar as dimensões isoladas dos modos disciplinares de trabalhar o conhecimento (BRASIL, 1998).

Ainda durante a participação na disciplina eletiva Formação Docente e Práticas Pedagógicas tive a oportunidade de conhecer a teoria *queer*, que tem o objetivo de problematizar e questionar o sentido de verdade e normatividade em relação à sexualidade, além de que, segundo Luiz Paulo Moita Lopes (2008, p.139), essa teorização “dialoga com as incertezas e com os cruzamentos de fronteiras (físicas, discursivas, sexuais etc.), tão típicos do mundo contemporâneo, ao construir a sexualidade como fronteiras discursivo-culturais a serem atravessadas”.

Além das discussões oportunizadas que fizeram referências aos aspectos de construção social da sexualidade, pudemos dialogar sobre a integração entre currículo escolar, gênero e a própria sexualidade. De acordo com Guacira Lopes Louro (2001), as práticas escolares e os currículos são instâncias que carregam e produzem representações, de modo que:

[...] o silenciamento em torno das ‘novas’ identidades sexuais e de gênero constitui-se em uma forma de representá-las, na medida em que as marginaliza e as deslegitima. O silêncio e o segredo significam uma tomada de posição ao lado de quem já detêm a autoridade e a legitimidade (LOURO, 2001, p. 57).

Como tentei narrar até aqui, fatos relacionados às minhas vivências entrelaçaram-se aos conhecimentos construídos durante minha formação inicial e contínua, formando pontes que me aproximaram do interesse em pesquisar sobre a temática sexualidade.

Ao apresentar meu interesse acerca da temática sexualidade e do Programa PEAS Juventude, para minha orientadora, instigou-nos⁶ *identificar as representações que os/as estudantes do Ensino Médio, envolvidos/as no Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude, de uma escola pública estadual da cidade de Uberlândia/MG apresentavam sobre sexualidade, bem como se existiam diferenças de representações entre os/as discentes integrantes e os/as não integrantes desse Programa.*

Procuramos delinear o problema de pesquisa para a constituição desta dissertação, que ficou assim definido: *Quais são as representações dos/as discentes do Ensino Médio sobre o tema sexualidade?*

Para tanto, realizamos uma busca por pesquisas concluídas no banco de dados e arquivos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tiveram como foco o

⁶ A partir de agora a dissertação será escrita na primeira pessoa do plural, enfatizando as negociações, as partilhas e as trocas entre orientadora e orientanda.

Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude. Encontramos apenas dois trabalhos, sendo uma dissertação, defendida em 2008, e uma monografia de especialização, defendida em 2010.

A dissertação de Roney Polato de Castro⁷ (2008), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, intitulada “Apertem os cintos”... uma viagem pelos sentidos e possibilidades do Programa de Educação Afetivo-Sexual foi direcionada a investigar a formação dos docentes, especialmente no curso de capacitação oferecido a eles pelo PEAS Juventude.

Já o trabalho de monografia de Fátima Lúcia Dezopa Parreira (2010), defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Curso de Especialização em Ensino de Ciências, intitulado “Reflexões sobre a articulação das noções de protagonismo juvenil e sexualidade presentes nos textos do Programa PEAS Juventude”, pesquisou a noção de sexualidade presente nos documentos do Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude e de como essa noção se articula com a ideia de protagonismo juvenil.

O fato de termos encontrado apenas dois trabalhos relacionados ao Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude torna explícita a escassez de pesquisas que abordam o Programa, justificando a relevância desta dissertação.

As pesquisas caracterizadas anteriormente mostram a importância do PEAS Juventude⁸ como política pública educacional implantada na década de 1990. Para chegar aos/às adolescentes, o Programa busca sensibilizar a rede de relações construídas na escola pelos/as jovens com o objetivo principal de formar adolescentes preocupados com a saúde sexual e reprodutiva, com as relações estabelecidas com os outros, dotando-os/as de autonomia e responsabilidade para construir projetos de vida.

Contudo, embora esses trabalhos tenham tratado da temática formação de professores e protagonismo juvenil, não foi abordada a temática sexualidade entre os/as protagonistas e não integrantes do Programa. Tampouco foi realizada alguma reflexão sobre as representações que esses grupos de discentes apresentam sobre a temática sexualidade. Portanto, é nesta lacuna que se inserem os propósitos da presente pesquisa.

⁷ CASTRO, Roney Polato. "Apertem os cintos"... Uma viagem pelos sentidos e possibilidades do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS). 2008 (Dissertação - Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2008.

⁸ Maiores informações sobre organização, histórico e estrutura do Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude serão apresentadas posteriormente nos capítulos I e II desta dissertação.

Assim, considerando a existência de poucos trabalhos sobre sexualidade vinculados ao PEAS Juventude, sobre a formação discente e a necessidade de conhecer o que tem sido feito para melhorar ou mesmo abrir espaços para que esses temas considerados relevantes sejam analisados, esta pesquisa objetivou identificar as representações dos/as estudantes de uma escola pública da rede estadual de ensino envolvidos/as com esse Programa acerca do tema sexualidade. Além disso, buscamos identificar quais são as mudanças provocadas pela temática desenvolvida pela escola junto aos/as alunos/as; caracterizar situações que emergem nas salas de aula envolvendo a sexualidade e indicar, se existentes, as diferenças entre as representações dos Jovens Protagonistas do Programa Educacional de Atenção ao Jovem - JPPEAS e dos/as demais alunos/as do Ensino Médio.

Para tanto, aproximamo-nos dos Estudos Culturais e apropriamo-nos do conceito de representação trazido por autores filiados a essa vertente teórica, para responder aos questionamentos que nortearam esta dissertação, uma vez que as questões relacionadas à sexualidade podem estar representadas no modo pelo qual são significadas e no discurso dos/as adolescentes, posicionando diferenças, identidades e sentidos por meio de um processo essencialmente social, histórico e político.

Na vertente dos Estudos Culturais, a representação é tomada por Stuart Hall (1997, p. 9) como algo que é constituinte do significado das coisas. Segundo o autor, os sistemas de representação nos servem para construirmos esse significado, que, por sua vez, “não é direto, nem transparente e não permanece intacto na passagem pela representação”, mas “está sempre sendo negociado e inflectido, para ressoar em novas situações”.

Partindo da definição de significado proposta por Stuart Hall, conforme exposto no parágrafo anterior, Maria Lúcia Castagna Wortmann (2001) concluiu que os significados são constantemente produzidos e intercambiados nas interações pessoais e sociais das quais participamos.

No transcorrer de nossa discussão sobre as representações dos/as discentes em relação a temas relacionados à sexualidade, percebemos como essas representações extrapolam conceitos biologicamente restritos ao corpo, como saúde, doença ou reprodução, convencionalmente expostos na escola. Nesse sentido, concordamos com Maria Lúcia Castagna Wortmann (2001), quando afirma que essas representações, por não estarem sempre ligadas à escola, exercem efeitos sobre as identidades desses/as sujeitos e sobre suas atitudes.

Para a autora, é justamente nesse contexto que, relacionados a essas representações biologizantes, existem outras representações que as influenciam, tais como as de raça/etnia, gênero/sexo, nação/nacionalismo, trabalho, religiões, mitos, entre outros. Isso nos leva a ver o estudo da sexualidade não mais, apenas em suas dimensões epistemológicas, educativas ou psicológicas. Ao contrário, mostra-nos que o entendimento das representações das temáticas relacionadas à sexualidade independe da nossa autonomia, exigindo-nos conhecimentos de outras áreas como, por exemplo, dos estudos feministas e da história da sexualidade.

Nesse sentido, a noção de representação proposta por Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 32) é compreendida “como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável, do conhecimento”. Essa definição nos permite entender a representação como algo nunca fixo, estável ou determinado, mas como algo que deve ser entendido e interpretado pelo processo e não só pelo produto.

Assim, é a indeterminação que define tanto a significação quanto a representação. Sobretudo, é necessário compreender a representação como:

[...] um sistema de significação. Utilizando os termos da linguística estruturalista, isso quer dizer: na representação está envolvida uma relação entre um significado (conceito, ideia) e um significante (uma inscrição, uma marca material: som, letra, imagem, sinais manuais) (SILVA, 2010, p.35).

Dessa forma, a representação recebe sentido não por sua identidade, coincidência ou correspondência sobre alguma “coisa”, mas por representá-la (por meio de um significante) como diferente de outras “coisas”. (SILVA, 2010, p. 41), de modo que é possível concluir que ela sempre dependerá da “sua outra” e “diferente” representação. A representação do “outro”, sobretudo, a explicitação de cada aspecto ímpar, próprio e distintivo de cada um, atribuirá e marcará a diferença entre ambos.

Para esclarecer essa definição, tomamos um exemplo descrito por Tomaz Tadeu da Silva (2010) o qual apresenta que:

[...] as representações que se fazem do “negro” (como grupo “racial”) são inteiramente dependentes, para fazerem “sentido”, de sua posição em uma cadeia de diferença entre significantes que inclui, entre outros, o significante “branco” (ou seja, as representações de “branco”) (SILVA, 2010, p. 41).

Podemos citar outro exemplo: as representações que conhecemos do “homossexual”. Essas representações só fazem sentido frente às diferenças do significante heterossexual, reafirmando que as representações de homossexual dependem de uma cadeia de diferenças que conferem sua indeterminação.

Os significados que damos às coisas, aos objetos e às pessoas são produzidos pelas interpretações que possuímos e resultam das nossas experiências. Da mesma forma, as sexualidades são constituídas por meio de suas representações ao considerarem a identidade, a diferença e o outro.

A pesquisa ora elaborada sobre as representações de sexualidade de discentes integrantes e não integrantes do PEAS Juventude fundamenta-se no pressuposto de que existem formas de ver o mundo, de pensar e de agir, que possuem um papel determinante na orientação do pensamento e da ação.

Entendemos que a sexualidade é construída e permeia todas as etapas da vida do ser humano, resultando da interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais. No entanto, durante a realização desta pesquisa, ao nos inserirmos em um ambiente escolar em que os/as próprios/as adolescentes são convidados/as a serem protagonistas das discussões sobre sexualidade, entendemos ser importante apresentar alguns aspectos da adolescência, da sexualidade e das formas e propósitos de sua Educação.

De acordo com Rosely Sayão (1997, p. 99) o/a adolescente é uma pessoa que sofre mudanças radicais em seu corpo, que o/a tornam um estranho para si mesmo, submetendo-o/a a vários tipos de excitações: as provocadas pelo meio, as orgânicas e as psicológicas. Para a autora, o/a adolescente é uma pessoa que “no trajeto de um caminho que é travessia, se esforça para não viver apenas respondendo aos anseios dos pais e adultos que o rodeiam, [...] uma pessoa que quer falar, que quer viver”.

Ao compreendermos que é na adolescência que ocorrem as manifestações mais intensas da sexualidade, torna-se clara a grande influência dos grupos de mesma idade, pois compartilham inexperiências e incertezas em relação à sexualidade. Segundo Marcos Ribeiro (1992):

O que o grupo fala é lei. Vocês já notaram, por exemplo, como os amigos ou a “patota” influenciam no comportamento do adolescente? É porque ele está vivenciando esse período que não é mais de criança, nem de adulto, mas o movimento de inserção no mundo e aceitação, que passa por se adequar a um determinado grupo. A incerteza, o jogo de sedução e a desinformação generalizada sobre sexo, presentes também neste período, vão concorrer para dificultar que os adolescentes vivam de forma mais tranqüila (RIBEIRO, 1992, p.44).

Com base na percepção de que há um intenso investimento político e cultural nas concepções e terminologias utilizadas quanto à sexualidade e sua Educação, esclarecemos a seguir os motivos pelos quais utilizamos o termo “Educação para a Sexualidade” e nos apropriamos de seu significado ao longo desta dissertação ao invés de “Educação Sexual” e “orientação sexual”, salientando que os dois últimos termos serão preservados quando empregados por teóricos/as citados/as no desenvolvimento da pesquisa.

O termo “Educação Sexual” foi o primeiro a ser utilizado no Brasil; no entanto, com a publicação dos PCN o termo “orientação sexual” foi introduzido na comunidade escolar. Diante da presença dos dois termos, alguns grupos de pesquisadores/as, professores/as e educadores/as passaram a adotá-los como sinônimos, enquanto outros preocuparam-se em considerar possíveis diferenças no emprego dos mesmos.

Nessa perspectiva, Constantina Xavier Filha (2009) considera que:

[...] essas questões ainda merecem mais discussão e aprofundamento, não com o intuito de aprisionar os conceitos, mas de questioná-los em relação aos seus processos de significação, representação e legitimação, visto que nos dias atuais se tornou comum ouvir esses novos conceitos como sinônimos ou substitutos do termo ‘Educação Sexual’ (Xavier Filha, 2009, p. 13).

Enquanto o termo “Educação Sexual” tem seu foco calcado nos aspectos biologizantes da sexualidade, enfatizando questões relacionadas à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e aos métodos de anticoncepção (Xavier Filha, 2009), a designação “orientação sexual” acarreta problemas de interpretação ao ser entendida como opção sexual (ALTMANN, 2006).

Diante das preocupações que cercam esses conceitos, a adoção do termo “Educação para a Sexualidade” se justifica, nos dizeres de Jane Felipe (2007):

Como uma construção histórica e cultural, o amor, a paixão, bem como seus desdobramentos em termos de relação, merecem ser amplamente discutidos na perspectiva de uma Educação para a Sexualidade, e aqui utilizo essa expressão por entender que ela pode acionar discussões mais abrangentes quando se trata de refletir sobre nossos prazeres e desejos, não se restringindo ao sexo como ato, mas proporcionando outras vias de discussão e temáticas diversas, para além do viés biologicista. O amor como tema de uma Educação para a Sexualidade, pode ser visto também, assim como quase tudo, na sua transitoriedade, inconstância e fluidez. Mas nem por isso, essa experimentação dos desejos e dos afetos se torna menos valiosos (ainda que tenha data de validade!) (FELIPE, 2007, p. 42).

Constantina Xavier Filha (2009, p.14), corroborando com Jane Felipe (2007), entende a expressão Educação para a Sexualidade como promissora, pois permite “refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como ‘únicas’ possibilidades”, além de relativizá-los, provocando a dúvida de algumas certezas, permitindo-se novas formas de pensar e questionar sobre como nos constituímos em relações de saber e poder.

Essa ideia de desestabilização de certezas está inserida no próprio termo “Educação para a Sexualidade”, pois, ainda segundo a mesma autora:

A conjunção e o artigo que ligam as palavras ‘Educação’ e ‘sexualidade’ também podem ser pensados como a transitoriedade, ou seja, a Educação para a ‘vivência’ de sexualidade. O termo, inclusive, poderia ser ‘Educação para as sexualidades’ (XAVIER FILHA, 2009, p.14).

Tendo em vista a ideia de que a “Educação para a Sexualidade” pretende extrapolar os limites de uma Educação Sexual biologizante e de uma orientação sexual que desconsidera as identidades, algumas temáticas podem ser consideradas nessa nova perspectiva entre as quais se destacam: as identidades de gênero e as formas pelas quais são construídas as masculinidades e feminilidades em determinadas culturas; identidades sexuais e as tentativas de impor a heteronormatividade e seus desdobramentos; compreensão da importância dos movimentos feministas e dos movimentos de *gays* e de *lésbicas*, bem como das contribuições da Teoria Queer e das políticas pós-identitárias; história do corpo e da sexualidade; violência sexual contra crianças e adolescentes (FELIPE, 2007).

Diante do exposto, fica evidente que se, por um lado, um significado tende a ser fixado, por outro, existem os que o tensionarão e produzirão outras representações. Assim também acontece com a sexualidade e com sua Educação, as quais, diante de inúmeros

conceitos e enunciados que são cultural, política ou historicamente impostos, apresentam representações que passam por reconstruções, podendo ser adotadas, sem que quaisquer certezas sejam tomadas como imperativas.

Apontamos, assim, razões e motivações que justificam a constituição desta pesquisa. Elas estão fundamentadas na crença de que a investigação das representações dos/as discentes integrantes e não integrantes do PEAS Juventude sobre sexualidade, poderá fornecer elementos para mudanças nas formas pelas quais a escola tem desenvolvido suas discussões e trabalhos sobre a temática, contribuindo para a formação dos/as discentes.

Na presente pesquisa, pretendemos alcançar os objetivos propostos para este trabalho. Para efeito de apresentação, a dissertação foi estruturada e organizada em introdução, três capítulos e considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado “Trajetória Metodológica da Pesquisa”, descrevemos a natureza e o tipo de pesquisa, o campo de investigação, os sujeitos pesquisados, as oficinas do grupo do Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude, os instrumentos utilizados para coleta de informações e a forma adotada para compreensão dos dados.

No segundo capítulo, intitulado “Sexualidade na Escola: apontamentos e reflexões”, como fundamento teórico, recorreremos a um conjunto de elaborações sobre sexualidade, articulando História, políticas públicas educacionais e o espaço escolar. Buscamos, com isto, elementos para identificar e analisar as representações de sexualidade de alunos/as integrantes e não integrantes do Programa Educação de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude.

No terceiro capítulo, intitulado “Revelando Vozes e Desvelando Representações”, apoiadas nas elaborações teóricas expostas no segundo capítulo, analisamos as informações coletadas nas observações das aulas e das oficinas, por meio do questionário e documentos. Adicionalmente, caracterizamos os discentes participantes da pesquisa quanto a idade, identidade de gênero, orientação sexual e ano cursado no Ensino Médio.

Ao término dos capítulos, apresentamos as “Referências” utilizadas para a construção da pesquisa, o “Anexo” e os ‘Apêndices”, nos quais estão apresentados a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, os termos de Consentimentos Livre e Esclarecido, o instrumento para levantamento das informações, a tabulação das respostas do questionário e a descrição da observação de três aulas.

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

1.1. A natureza e o tipo da pesquisa

A pesquisa tem por base a abordagem qualitativa. Conforme Joshua Gamson (2006, p. 346), no caso das pesquisas na área de sexualidade, “os métodos qualitativos, com seu foco sobre a criação de significado e as experiências da vida cotidiana, encaixam-se perfeitamente nas metas de visibilidade, no desafio cultural e na autodeterminação dos movimentos”.

Segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2004), a pesquisa qualitativa trabalha:

(...) com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (...) A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2004, p. 22).

Nesse sentido, o caminho metodológico escolhido vai ao encontro da necessidade de se compreender valores, atitudes e sentimentos, uma vez que por meio da abordagem qualitativa é possível inserir-se no contexto dos sujeitos como um processo em que observações somam-se e integram-se para abrir caminhos que levam à identificação das suas representações.

Dentro da abordagem qualitativa, consideramos esta investigação como Estudo de Caso. Este tipo de pesquisa contribui para a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros relacionados. Além disso, possibilita a preservação de características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real (YIN, 2005).

Para Marli André (2009) o Estudo de Caso é instrumento importante nas pesquisas da área educacional,

[...] pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagem, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem em um dado período de tempo (ANDRÉ, 2009, p. 65)

Alguns pressupostos básicos precisam ser considerados na execução dos estudos de caso. Para Rodrigo Sanches Peres e Manoel Antônio dos Santos (2005, p. 114-115) o primeiro pressuposto prediz que “o conhecimento está em constante processo de construção” e, desse modo, exige postura flexível e aberta por parte do pesquisador que deve estar atento a fatos novos que poderão aparecer no decorrer do trabalho, não se fixando, estritamente ao referencial teórico que o apóia. O segundo pressuposto consiste na “multiplicidade de dimensões do caso estudado”, requerendo a utilização de variadas fontes de dados, instrumentos e procedimentos de coleta para que, dessa maneira, as múltiplas dimensões do fenômeno investigado sejam contempladas. O terceiro, e último, pressuposto enfatiza que a “realidade pode ser compreendida sob diversas óticas”, de modo que o pesquisador deve fornecer ao leitor a descrição acurada das situações observadas, oferecendo evidências para que o leitor possa posicionar-se compartilhando -ou não- as interpretações apontadas pelo pesquisador.

A investigação por meio do Estudo de Caso visa a apreender uma situação única, baseando-se em várias fontes de evidência e beneficiando-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas, que conduz à coleta e à análise das informações. Dessa forma, recorreremos a uma variedade de fontes de informações, levantadas em diferentes momentos, como, por exemplo, observação das oficinas do PEAS Juventude, observação das três turmas de Ensino Médio e aplicação do questionário aos/as alunos/as. Com essas fontes cruzamos informações com o objetivo de identificar as representações de sexualidade dos sujeitos investigados na pesquisa.

1.2. Campo de investigação e os sujeitos da pesquisa

A escolha pela escola, campo de investigação, foi baseada em três fatores relevantes: por ter conhecimento anterior do Programa PEAS Juventude; por termos estabelecido contato anterior com uma professora que coordenou o programa no ano de

2009⁹ e, finalmente, por a escola manter parceria com a Universidade Federal de Uberlândia ao receber estagiários/as de cursos de Licenciatura e participar de projetos de extensão como o Projeto Criação e Implementação de Ambientes de Formação Docente em Biologia, Física e Química “In Loco” e Virtual – CIAFD/FINEP.

A referida escola pertence à rede pública estadual de ensino do estado de Minas Gerais. Está localizada na região central da cidade de Uberlândia, tem suas atividades escolares distribuídas em três turnos e conta com, aproximadamente, 1.500 alunos/as que cursam o Ensino Fundamental ou o Médio, sendo considerada escola referência¹⁰ pelo Governo estadual.

Para desenvolvimento desta pesquisa trabalhamos com 118 alunos/as dos três anos do Ensino Médio, sendo 43 discentes que protagonizavam o Programa PEAS Juventude, e 75 discentes que não estavam envolvidos/as diretamente nas atividades desse Programa.

O grupo dos/as 43 Jovens Protagonistas do Programa Educacional de Atenção ao Jovem - JPPEAS era constituído por alunos/as dos três anos do Ensino Médio, e a permanência nele não era obrigatória. Além disso, o Programa tinha elevada rotatividade entre os/as participantes do grupo, que eram substituídos/as por outros/as alunos/as classificados em uma lista de espera.

1.2.1. Grupo de Desenvolvimento Profissional do Programa Educacional de Atenção ao Jovem - GDPEAS

Embora não sejam participantes diretos da pesquisa, a caracterização dos/as docentes envolvidos/as nas atividades do PEAS Juventude justifica-se, pois, como seres sexualizados e possuidores de suas próprias representações contribuem (intencionalmente ou não) para a construção das representações dos/as alunos/as.

Esses/as professores/as constituíram um grupo formado por profissionais que demonstraram interesse e disponibilidade em participar das atividades do Programa. A

⁹ Essa professora participou do curso de extensão Criação e Implementação de Ambientes de Formação Docente em Biologia, Física e Química “In Loco” e Virtual – CIAFD/FINEP no qual fui monitora e estagiária.

¹⁰ Termo utilizado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais, a partir de 2003, para designar as escolas que apresentam trabalhos reconhecidos pela comunidade em que atuam. Essas escolas têm como foco melhorar o desempenho escolar dos/as alunos/as, possibilitando condições formadoras necessárias à construção dos conhecimentos indispensáveis à compreensão e atuação sobre a realidade.

equipe de docentes foi denominada Grupo de Desenvolvimento Profissional do Programa Educacional de Atenção ao Jovem – GDPEAS, segundo as diretrizes do Programa.

Uma vez constituído o grupo, o professor de Sociologia foi eleito o coordenador e participou de formação relativa ao Programa realizada em Belo Horizonte com duração de três dias, para que, ao retornar, exercesse a função de multiplicador entre os/as outros/as participantes. No Quadro 01 apresentamos a constituição do GDPEAS da escola, segundo informações cedidas pelo coordenador do Programa na escola.

Quadro 01: Composição do GDPEAS

Área de atuação na escola	Tempo de participação no PEAS
Professor de Sociologia	02 anos
Técnica do Laboratório de Informática	03 anos
Supervisora do Período Matutino	03 anos

O Programa PEAS Juventude previa a participação de oito profissionais da instituição para constituir o GDPEAS que, nessa escola, era formado, por três integrantes, pois apenas eles/as se disponibilizaram em participar das reuniões e das atividades do Programa. Desse modo, chamamos atenção para o fato de que o único professor que atua no PEAS Juventude é o de Sociologia.

As reuniões dos três integrantes eram mensais, restritas ao GDPEAS e objetivavam discutir os temas que seriam trabalhados com os alunos/as, além de planejar sua continuidade e execução.

1.3. Levantamento de informações

O levantamento de informações ocorreu no período compreendido entre maio e dezembro do ano de 2010 em momentos distintos, constituindo-se de observações das oficinas do grupo PEAS Juventude, das aulas das três turmas do Ensino Médio e aplicação de um questionário.

Anterior ao levantamento de informações, foram realizados contatos por meio de duas visitas e reuniões com a direção, com o coordenador do Programa e com alguns/as professores/as, com a finalidade de esclarecer os objetivos da pesquisa e sanar dúvidas referentes ao Programa PEAS Juventude e ao desenvolvimento da pesquisa.

As medidas éticas que garantiram aos sujeitos participantes da pesquisa a preservação de suas identidades foram submetidas e aprovadas pelo Comitê de Ética e

Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, conforme pode ser verificado no Anexo 1.

Após contatos iniciais e a aprovação da direção da escola, do GDPEAS e dos demais professores/as para realização da pesquisa, foram redigidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices 1 e 2) que oficializaram nossa presença nas oficinas do Programa, nas observações em sala de aula e na aplicação dos questionários.

Os/as 118 alunos/as, bem como os/as seus/as responsáveis também foram solicitados/as a consentirem, de forma livre e esclarecida (Apêndice 3), na sua participação na pesquisa¹¹.

Ao adentrar no espaço da escola, buscamos conhecer o cotidiano, atentando para as diferentes perspectivas e possibilidades de observar as relações que ali se estabeleciam.

Nossas preocupações de pesquisadora fizeram-nos mergulhar no cotidiano dos/as discentes, vivenciar suas atitudes e manifestações, mas, ao mesmo tempo, mantendo-nos como observadora.

1.3.1. Oficinas e atividades de multiplicação do Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude

Com o objetivo de identificar as representações dos/as alunos/as integrantes do PEAS Juventude, foi definido que o levantamento de informações se daria, inicialmente, com as observações das oficinas do PEAS Juventude.

As oficinas e atividades de multiplicação do PEAS Juventude aconteceram sob supervisão do professor coordenador, semanalmente, às sextas-feiras, no período vespertino e tiveram duração aproximada de três horas por dia, sendo prorrogadas conforme necessidade para adequação das atividades previstas. Os/as Jovens Protagonistas, escolhidos/as de forma aleatória e não repetitiva, organizados/as em grupos pelo coordenador, eram responsáveis pelas oficinas. Os/as alunos/as eram orientados/as na escolha das atividades que seriam desenvolvidas, na organização da sala, no estudo do tema que seria abordado e na escolha dos recursos.

¹¹ Consideramos importante ressaltar que uma ex-professora e integrante do Programa PEAS Juventude contribuiu de maneira importante para nossa incursão na escola ao nos apresentar ao coordenador do Programa que, gentilmente, se dispôs a conhecer a proposta da pesquisa a ser realizada. Foi após esse primeiro contato que agendamos o encontro com a direção, quando obtivemos autorização para estar presente nas oficinas do PEAS Juventude.

As oficinas aconteceram no período compreendido entre maio e setembro do ano de 2010, na biblioteca da escola, que contava com som, data-show, colchonetes, mesas, carteiras e um computador. Todos esses materiais encontravam-se à disposição dos/as integrantes do PEAS Juventude e foram adquiridos com a verba repassada pelo Governo do Estado de Minas Gerais para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE, que a destinava às escolas contempladas pelo PEAS Juventude.

No Quadro 2 apresentamos e identificamos as oficinas programadas pelo PEAS Juventude.

Quadro 02: Cronograma das oficinas do grupo PEAS Juventude/2010

Nº da Oficina	Tema
1ª	- Apresentação dos integrantes do grupo.
2ª	- Adolescências, Juventudes, Grupos Juvenis e Cidadania.
3ª	- Sexualidade e Direitos Sexuais na Contemporaneidade.
4ª	- Sexualidade e Direitos Sexuais na Contemporaneidade.
5ª	- Sonhos e influências Culturais. - Início da tabulação dos dados do questionário da SEE de Minas Gerais.
6ª	- Continuação da tabulação dos dados o questionário da SEE de Minas Gerais.
7ª	- Sonhos e influências Culturais.
8ª	- Confraternização do grupo JPPEAS.

Conforme demonstrado no Quadro 2, embora a escola campo da pesquisa contemplasse no seu projeto o eixo temático Sexualidade e Afetividade, apenas a terceira e quarta oficinas foram destinadas à discussão desses temas.

Das oito oficinas do Programa PEAS Juventude, partes da quinta e da sexta oficinas foram utilizadas para tabulação de um questionário¹² elaborado e enviado pela SEE ao coordenador do Programa. Tal instrumento foi construído pela SEE com o objetivo de identificar o que os/as jovens que não participavam do PEAS Juventude entendiam ou pensavam sobre as temáticas abordadas no Programa. O questionário era composto por 52 questões fechadas, organizadas em quatro blocos temáticos, a saber: dados pessoais e familiares; juventude e sexualidade; juventude e cidadania; juventude e projetos de vida.

Encerradas as oficinas semanais, continuamos na escola para acompanhar o processo de multiplicação das atividades do PEAS Juventude que os/as discentes organizaram.

¹² É importante esclarecer que a aplicação desse questionário elaborado pela SEE, bem como as informações obtidas por intermédio não tiveram nenhuma relação com os instrumentos de coleta que caracterizaram esta dissertação.

O processo de multiplicação consistiu no ato dos/as integrantes do Programa compartilhar com os/as demais alunos/as, que não participavam do Programa, as discussões realizadas durante as oficinas. No Quadro 3, enumeramos as atividades selecionadas e organizadas pelo GDPEAS, que entendeu serem elas capazes de atrair e envolver a maioria dos/as alunos/as, representados/as por aqueles/as que não participam do PEAS Juventude.

Quadro 03: Atividades de multiplicação realizadas pelos/as integrantes do PEAS Juventude

Nº da atividade	Turno de realização	Descrição
1º	Matutino	Apresentação de peça teatral sobre <i>Cyberbullying</i> ¹³ .
2º	Matutino	Apresentações envolvendo: - leitura de poema - dança - capoeira - música

Conforme o Quadro 3, podemos observar que o processo de multiplicação aconteceu por meio de duas atividades culturais que ocorreram em datas diferentes e no intervalo das aulas, com duração aproximada de 50 minutos.

A peça teatral foi montada pelo coordenador junto aos/as alunos/as participantes do PEAS Juventude. A outra atividade incluiu declamação de poema, apresentação musical, dança e capoeira. Essa atividade contou com a participação de convidados/as da escola e da comunidade.

A apresentação cultural teve início com a leitura do poema “Amizade”, escrito por um aluno do terceiro ano participante do PEAS Juventude. Em seguida, foi apresentada uma coreografia de axé montada por alunas dos três anos do Ensino Médio. O evento ainda contou com apresentação de capoeira do grupo “Cordão de Ouro”, cujo/a os/as integrantes não eram alunos/as da escola. Para encerrar a atividade, uma dupla sertaneja formada por um aluno do PEAS Juventude e um ex-aluno da escola foi convidada a cantar as músicas: *Amo noite e dia* (Anexo III), da dupla Jorge e Matheus; *E daí?* (Anexo IV) da dupla Guilherme e Santiago; *Digitais* (Anexo V), do cantor Luan Santana; *Delegada* (Anexo VI), da dupla Fernando e Sorocaba e *Coração apaixonou* (Anexo VII), da dupla João Bosco e Vinícius. O repertório foi escolhido pela própria dupla e as músicas contemplavam temas relacionados à saudade, amor e traição.

¹³ O cyberbullying é compreendido como uma nova expressão do bullying, realizada por meio de dispositivos tecnológicos de comunicação, tais como o e-mail, o chat, o blog, o telefone celular e as redes sociais (AMADO et al, 2009). Embora esse conceito não tenha sido apresentado no material do PEAS Juventude, as ideias que nortearam a apresentação teatral seguiram essa definição.

Concomitantemente ao acompanhamento das atividades de multiplicação do grupo PEAS Juventude, iniciamos as observações das aulas das disciplinas Física, Química, Matemática, Artes, Português, Inglês, Filosofia, Sociologia e Biologia, acompanhando como esses/as jovens se posicionaram diante das situações que envolviam as temáticas trabalhadas no Programa, especialmente, pela enumeração e identificação das variadas situações que emergiram envolvendo o tema Sexualidade.

Durante as observações das atividades descritas, procuramos manter-nos próximas dos sujeitos e atenta às suas manifestações, falas e comportamentos. Ao mesmo tempo, preocupamo-nos em não interferir na realização das atividades para que não houvesse nenhuma influência sobre elas. Os registros das observações foram feitos por meio de anotações escritas do início ao final de cada encontro, sob o formato de diário de campo.

O diário de campo foi, então, utilizado como instrumento de registro dos acontecimentos ocorridos durante os períodos observados e das reflexões que eles motivaram. Como instrumento de análise, o diário de campo permitiu que, por meio desses registros, os discursos fossem aproximados, revelando representações que só puderam ser desveladas a partir da análise integrada e atenta de tudo que vimos, ouvimos, vivemos e registramos nos momentos/espacos observados. Essas informações associadas às que foram obtidas por meio do questionário contribuíram para revelar as representações dos/as discentes, sujeitos dessa pesquisa, acerca da sexualidade.

1.3.1.1. Primeira oficina do PEAS Juventude sobre sexualidade

Essa oficina destinada aos/as alunos/as integrantes do PEAS Juventude aconteceu no dia 18/06/2010 no espaço da biblioteca. As atividades tiveram início às 13h10min e encerraram-se às 16h15min. Estiveram presentes 35 alunos/as¹⁴ de um total de 43 jovens que integram o PEAS Juventude, juntamente com o coordenador do Programa e a responsável por esta pesquisa.

Inicialmente, os/as alunos/as responsáveis pela oficina realizaram uma dinâmica que objetivou aumentar a interação dos participantes. Os alunos foram solicitados pelos jovens protagonistas que eram responsáveis pela execução das atividades da oficina a formarem duplas e observarem atentamente seu parceiro. Em um segundo momento, a dupla de jovens responsáveis pela dinâmica pediu que as duplas fossem desfeitas e que, de

¹⁴ A frequência nas oficinas não é obrigatória.

olhos fechados, cada participante começasse a andar pelo espaço da biblioteca e procurassem a pessoa com quem inicialmente havia formado dupla.

Depois das duplas formadas e com os olhos abertos, foi solicitado aos participantes que relatassem sobre como fizeram para encontrar a pessoa com a qual formaram dupla inicialmente, como se sentiram e o que aprenderam com a atividade.

Encerrada a dinâmica, o coordenador convidou os/as alunos/as a discutirem sobre sexualidade, orientando-os da seguinte maneira:

Vamos **brincar** com a sexualidade de uma **forma séria?** (PSOC)

Após os alunos aceitarem o convite, a dupla de alunos/as PEAS Juventude responsável pela atividade forneceu as orientações para sua realização, solicitando que os colegas se sentassem em círculo e que no centro fossem colocados dois bonecos Ken, duas bonecas Barbie e a réplica de um carro conversível. Ao lado desse material foi colocada uma caixinha contendo seis situações que deveriam ser encenadas e discutidas pelos/as alunos/as, que dois a dois, sendo um aluno e uma aluna, se candidatassem para retirar uma situação da caixinha e montar uma cena utilizando o material disponível no centro do círculo.

No Quadro 4 descrevemos as situações contidas na caixinha.

Quadro 04: Situações cotidianas de manifestações de representações de sexualidade

Nº da situação	Situação
01	Ken toma iniciativa de “ficar” com a Barbie.
02	Barbie toma iniciativa de “ficar” com o Ken.
03	Barbie quer namorar sério, mas Ken quer apenas “ficar”.
04	Ken pressiona sexo sem preservativo.
05	Barbie fica grávida antes do casamento; Ken reluta em assumir.
06	Barbie e Ken discutem e brigam (violentamente).

Depois de encenadas cada uma das situações, os/as alunos responsáveis pela atividade, juntamente com o coordenador, discutiram cada encenação. A questão que o coordenador usou para nortear as discussões foi: (i) “Vocês acham que a cena é comum e retrata a maioria dos casos relacionados à situação interpretada?”.

Prosseguindo com a narrativa e com a discussão das atividades da oficina, foi apresentada, a atividade intitulada “amarelinha da sexualidade”. O jogo seguiu as regras

tradicionais da amarelinha, comum à maioria dos estudantes. A dupla de alunos/as responsáveis pela atividade desenhou o traçado de uma amarelinha¹⁵ no piso da biblioteca, de modo que em cada quadrado da amarelinha foram distribuídos envelopes contendo afirmações relacionadas à sexualidade.

No Quadro 5 transcrevemos, fielmente, as afirmações dos dez envelopes que deveriam ser discutidas e/ou respondidas pelos/as alunos/as, distribuídos em cada retângulo do diagrama da amarelinha. Essas afirmações foram retiradas segundo módulo do Roteiro de Estudos do PEAS Juventude, intitulado Sexualidade e Direitos Sexuais na Contemporaneidade (2010).

Quadro 05: Amarelinha da sexualidade: proposições para discussão

Nº da afirmação	Descrição da afirmação
01	Frequentemente a sexualidade é discutida na dimensão reprodutiva, nas aulas de Ciências e Biologia, ou a partir da “perspectiva do terror”, onde essa dimensão da experiência é apresentada através do medo: “Cuidado para não ficar grávida!”; “Cuidado com as doenças sexualmente transmissíveis!”; “Cuidado com o que as pessoas vão falar de você!”. “Cuidado! Cuidado! Cuidado!”. Dessa forma, uma vivência que deveria ser prazerosa, leve e afetuosa se torna um peso para todos: jovens, professores e familiares.
02	Alguns aspectos vinculados à sexualidade e afetividade são ruins quando as pessoas, independente de serem ou não minoria, perdem a possibilidade de expressar sua voz, seus sentimentos, seus gostos e desgostos, sem que isso cause algum tipo de punição, desvalorização ou hipocrisia. Para tanto, é necessário considerar a autonomia dos sujeitos envolvidos em suas relações.
03	A Organização Mundial de Saúde define sexualidade como “ <i>energia que motiva a encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas se tocam e são tocadas</i> ”. A sexualidade é apresentada como uma fonte de prazer e bem-estar, já que sua vivência produz possibilidades de expressão, sociabilidade, constituição de laços afetivos e familiares e está na construção de um projeto de vida pessoal e coletivo.
04	A sexualidade é sempre uma perspectiva histórica e sociocultural: as formas como as sociedades vivenciam e constroem sua relação e significados com a sexualidade e afetividade não são universais. Embora possamos encontrar práticas e valores comuns em diversos grupos sociais, a diversidade de significados, os valores e as representações encontradas são bastante heterogêneas. Em tempos distintos encontramos vivências distintas. Isso faz com que a sexualidade não seja um assunto exclusivamente da vida privada: ela tem a ver com práticas culturais, relações de poder, relações de gênero, gerações, concepções diversas de família, etc.

¹⁵ O jogo consiste em traçar um diagrama no chão. Na fórmula mais comum, ele é constituído por uma elipse ou círculo - onde começa o jogo - seguida por uma série de dez retângulos agrupados de maneira escalonada, um sozinho, dois num par, até chegar à outra elipse, onde o jogo termina.

05	A sexualidade é sempre uma perspectiva de cidadania: falar de sexualidade é necessariamente falar de direitos e conquistas. Como já foi dito, a sexualidade toma dimensões públicas muito importantes e muitos dos seus aspectos estão relacionados a direitos de cidadania. Discutir sexualidade é falar de temas relacionados aos direitos das mulheres; falar da violência doméstica e de gênero; falar dos direitos sexuais e reprodutivos; é falar de saúde, de políticas públicas e inúmeros outros direitos e situações relacionadas à essa temática.
06	Discutir sexualidade e afetividade é ter compromisso com a diversidade: a sexualidade é uma dimensão da nossa identidade que envolve uma pluralidade de significações. Essas significações e vivências são marcadas em nossa sociedade por diferenças de raça/cor; gênero; idade; orientação sexual; cultura. Contudo, frequentemente presenciamos a transformação dessas diferenças em desigualdades naturalizadas, denunciadas pelo preconceito e a violência em relação a determinados grupos sociais. Encontramos essas violências em vários lugares e um aspecto que deve ser constantemente refletido por nós é a frequente imposição de formas homogêneas de experimentar a sexualidade, determinando um padrão de normalidade que se impõe, oprimindo muitas diferenças.
07	Sexualidade e prazer devem andar de mãos dadas: a sexualidade não é um problema. É uma dimensão fundamental das nossas identidades e através dela nos relacionamos com o mundo de forma muito intensa e recíproca. Quando falamos que sexualidade é prazer, afirmamos também que é fundamental apropriarmos do conhecimento que temos sobre nós mesmos, nossos sonhos e nossos desejos. Ter prazer não é pecado nem algo errado... Por isso é tão importante discutir os direitos sexuais na contemporaneidade.
08	O primeiro passo para discutirmos direitos sexuais e reprodutivos é conhecer o corpo do homem e da mulher. Quanto mais as pessoas conhecem seu corpo, mais têm controle da sua capacidade reprodutiva e podem entender como funcionam os métodos contraceptivos. Conhecer mais nosso corpo nos ajuda a conhecer também nossas formas de prazer, e, por conseguinte, nos alerta para cuidados com o corpo e a saúde, nos ajuda a evitar situações de violência e abuso.
09	Os direitos sexuais incluem o direito à saúde sexual. É comum ouvirmos as pessoas dizerem que não entendem o motivo de existirem tantos casos de gravidez na adolescência, pois sempre se escuta todo mundo falando que sabe da existência da camisinha, da pílula anticoncepcional e outros métodos. Mas aí vem a pergunta: por que os(as) adolescentes e jovens não utilizam os métodos contraceptivos? Não podemos discordar de que muita gente já possui informações essenciais para uma vida sexual saudável, sem riscos de contrair uma doença sexualmente transmissível ou engravidar, mas é importante pensarmos se essas informações estão sendo colocadas em prática.
10	Mesmo sabendo que no centro de saúde do bairro a camisinha é distribuída, muitas vezes, quando os(as) jovens vão buscar o preservativo escutam que não podem pegá-lo porque são menores de 16 anos e têm que preencher um formulário. Alguns ginecologistas também pedem que as adolescentes estejam acompanhadas de um(a) responsável (mãe, pai, etc) na hora da consulta. Com a reformulação de algumas legislações e a criação de outras mais inovadoras, muitos direitos passaram a ser garantidos e regulamentados como, por exemplo, a descriminalização da prática do adultério; a anulação do casamento, (que até o início deste século era permitida aos homens quando as esposas não eram virgens!), dentre outras.

1.3.1.2. Segunda oficina do PEAS Juventude sobre sexualidade

A segunda oficina destinada aos/as discentes integrantes do PEAS Juventude aconteceu no dia 09/07/2010 no espaço da biblioteca. As atividades tiveram início às 13h10min e encerraram-se às 16h15min. Nesse encontro estiveram presentes 39 alunos integrantes do PEAS Juventude, dois integrantes do GDPEAS, o coordenador, a orientadora do Programa e a responsável por esta pesquisa. O espaço estava organizado com colchonetes, som, data-show, notebook e cartazes.

A primeira atividade realizada foi uma dinâmica conduzida pelo coordenador do Programa e por dois integrantes do PEAS Juventude. Os/as alunos/as foram organizados em círculo e cada um/uma recebeu um papel que continha um número compreendido entre um e quatro, acompanhado de uma atividade do cotidiano. Assim, o número um indicava para simular um jogo de futebol; o dois, o concerto de um carro; o três, a preparação de alimentos e o quatro, a apresentação de uma banda de música.

Os/as responsáveis pela dinâmica foram para o centro do círculo e anunciaram que os/as alunos/as deveriam levantar e começar a simular a atividade que estava no papel correspondente ao seu número. Os/as integrantes que tinham o mesmo número levantaram e, sem conversarem uns/mas com os/as outros/as, começaram a simulação; os/as alunos/as que estavam sentados deveriam descobrir qual era a atividade realizada por eles/as.

Ao término da encenação das quatro atividades, o coordenador, juntamente com os alunos, discutiram a importância da atividade com os/as adolescentes. Após essa dinâmica foi colocada uma música, na qual relaxamento, os/as alunos/as puderam se acomodar nos colchonetes e refletir sobre o que havia sido realizado e discutido.

Em seguida, os/as alunos/as foram convidados/as a discutirem vídeos e reportagens, indicados pela coordenação do PEAS Juventude do Estado para motivar reflexões acerca dos temas abordados. No Quadro 6, apresentamos os vídeos e reportagens na ordem em que foram expostos aos/as alunos/as do PEAS Juventude.

Quadro 06: Representações de sexualidade em artefatos culturais¹⁶

Ordem dos vídeos	Tema
1º	“As pulseirinhas do sexo” ¹⁷
2º	“Sexting” ¹⁸
3º	“Bulling” ¹⁹
4º	“Homofobia” ²⁰
5º	“Lei Maria da Penha” ²¹

Compreendemos ser pertinente apresentar o conteúdo dos vídeos e reportagens exibidos na segunda oficina.

A reportagem “As pulseirinhas do sexo”, disponível no *site* da revista Isto É, mostrou o significado do uso de pulseirinhas de silicone coloridas que possuem diferentes conotações, pois cada cor corresponde a um comportamento afetivo sexual, como beijos, abraços e relações sexuais.

“Sexting”, disponível no portal de notícias G1, relatou a produção e a postagem de fotos sensuais na *Internet* entre meninas e meninos de doze a dezessete anos. O vídeo resgatou as discussões sobre os limites (ou falta de) nas redes sociais, propondo que os/as usuários/as, especialmente os/as adolescentes façam o uso consciente dos recursos que a tecnologia da informação oferece.

O vídeo relacionado ao tema “*Bullying*”, disponível no site Brasil Escola, caracterizou a prática como algo agressivo e negativo, executada repetidamente e que ocorre quando há um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. Além disso, foi enfatizado que a escola se tem tornado um espaço corriqueiro para manifestação de práticas caracterizadas como *Bullying* e que essas ações geram consequências tanto para os/as alunos/as que são vítimas quanto para os/as que tais ações praticam.

Para trabalhar a temática homofobia foi apresentado o vídeo disponível no *site* Lide Brasil que tratou de um projeto que requeria pena de morte para *gays* em Uganda, no leste

¹⁶ Os artefatos culturais são as evidências da essência da cultura e referem-se ao comportamento coerente em pressupostos e valores culturais. Incluem objetos físicos criados pelos membros da cultura, manifestações verbais percebidas na linguagem escrita e falada e outras manifestações comportamentais (FREITAS, 1991). Artefatos culturais são, nesse sentido, produtos da cultura que produzem cultura. Os jogos eletrônicos assim como os filmes, as revistas, jornais em quadrinhos e as telenovelas são exemplos de artefatos culturais.

¹⁷ Disponível no *site*: www.istoe.com.br.

¹⁸ Disponível no *site*:

<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2010/05/adolescentes-aderem-ao-sexting-e-postam-fotos-sensuais-na-internet.htm>.

¹⁹ Disponível no *site*: <http://www.brasilecola.com/sociologia/bullying.htm>.

²⁰ Disponível no *site*:

<http://lidebrasil.com.br/site/index.php/2010/04/27/projeto-quer-pena-de-morte-para-gays-em-uganda/>.

²¹ Disponível no *site*: <http://www.observe.ufba.br/noticias/exibir/123>.

da África. O vídeo trouxe como conteúdo os diferentes posicionamentos entre culturas distintas diante da população homossexual, questionando o preconceito e as manifestações agressivas que dele decorrem.

O vídeo referente à “Lei Maria da Penha”, disponível no *site* da Universidade Federal da Bahia, apresentou dados relacionados a agressões contra mulheres brasileiras, fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O vídeo fez um alerta a grande parcela de mulheres que sofrem agressões, mas se recusam a formalizar denúncias.

Ao término da exibição dos vídeos, foi solicitado que os/as alunos/as discutissem o conteúdo apresentado, abordando o seu posicionamento diante das temáticas, sugerindo alternativas para solucionar os problemas exemplificados nos vídeos, relatando se conheciam ou já tinham ouvido alguma história que se associava aos vídeos exibidos.

1.3.2. Observação das aulas

A observação foi realizada em salas de aula com o objetivo de acompanhar *in loco* as vivências diárias dos sujeitos da pesquisa.

Desse modo, entendemos que, à medida que o/a observador/a acompanha as rotinas escolares dos sujeitos, pode apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às próprias ações. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um mesmo problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

É por meio da observação que o pesquisador pode acompanhar a multiplicidade de comportamentos, registrando em que momento e com que frequência aconteceram, tecendo interpretações que lhes são próprias. É nesse sentido, que em pesquisas de cunho qualitativo é reconhecido que o pesquisador é um ser humano e, por conseguinte, carrega suas experiências de vida consigo e que essas vivências influenciam sua forma de olhar o mundo (ANDRÉ, 2009).

Marli André, citando Robert Earl Stake (1995), afirma que as observações orientam o pesquisador para a compreensão do caso. Desse modo, entende-se que é preciso registrar os eventos de modo a fornecer informações que possam ser utilizadas nas análises do estudo de caso realizado. Para tanto, o diário de campo, adotado em nossa pesquisa vai ao encontro dessa necessidade de fazer um registro contextualizado.

Para dar início às observações foi solicitada ao professor coordenador do Programa a indicação das turmas dos diferentes anos do Ensino Médio que contavam com o maior número desses/as alunos/as. As observações em sala de aula iniciaram-se em outubro de 2010 e finalizaram-se em novembro de 2010. São apresentadas no Quadro 7 as turmas observadas e informações sobre a quantidade de aluno/as nas salas de aula, disciplinas, horários observados e a quantidade de alunos/as participantes do PEAS Juventude por sala.

Quadro 07: Observação de adolescentes do Ensino Médio

Ano/ Turma	Horários	Disciplinas	Dia da observação	Total de dias de observação	Total de alunos	Alunos JPPEAS
1º “A”	7:00 – 7:50	Matemática	Quarta-feira	4	26	4
	7:50 – 8:40	Inglês				
	8:40 – 9:30	Física				
	9:30 – 9:50	Intervalo				
	9:50 – 10:40	Artes				
	10:40 – 11:30	Português				
2º “C”	7:00 – 7:50	Química	Quinta-feira	5	36	8
	7:50 – 8:40	Filosofia				
	8:40 – 9:30	Português				
	9:30 – 9:50	Intervalo				
	9:50 – 10:40	Biologia				
	10:40 – 11:30	Matemática				
3º “B”	7:00 – 7:50	Biologia	Sexta-feira	1	31	6
	7:50 – 8:40	Física				
	8:40 – 9:30	Português				
	9:30 – 9:50	Intervalo				
	9:50 – 10:40	Matemática				
	10:40 – 11:30	Sociologia				

No terceiro dia de observações em sala de aula, fomos abordadas pelos/as professores/as de Biologia, Física, Português e Matemática do terceiro ano do Ensino Médio que, embora houvessem concordado previamente com a realização do trabalho diante da apresentação da proposta relatada pelo coordenador do Programa, a informaram-lhe que não concordavam com sua presença em sala de aula, recusando a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. É importante destacar que a disciplina de Biologia do segundo e terceiro ano são ministradas por professores diferentes.

Desse modo, apenas o professor de Sociologia, que é o coordenador do programa PEAS Juventude permitiu a realização das observações na turma de terceiro ano, no quinto horário, semanalmente.

As observações foram encerradas duas semanas antes do fim do ano letivo de 2010. Essa decisão se deu pelo fato de que seria necessário utilizar uma semana para aplicar o questionário, buscando com mais esse instrumento identificar as representações de sexualidade dos/as alunos/as.

1.3.3. Aplicação do questionário

A partir das observações das oficinas do PEAS Juventude e das aulas dos diferentes anos do Ensino Médio, foi construído um questionário (Apêndice 4), visando à obtenção de informações complementares necessárias à pesquisa acerca das representações de sexualidade dos/as alunos integrantes e não integrantes do PEAS Juventude.

De acordo com Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2006), o questionário é um instrumento de levantamento de informações constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito. Esse instrumento apresenta, segundo essas autoras, pontos positivos e negativos. Entre as vantagens de sua utilização, o questionário ofereceu, no contexto desta pesquisa, a possibilidade de reduzir o tempo demandado para o levantamento de informações, uma vez que foi possível atingir considerável número de discentes simultaneamente, além de ter oferecido maior liberdade a eles/as discentes nas respostas, em razão do anonimato.

Por ter consciência de que o questionário tem a desvantagem de poder ser ignorado e, conseqüentemente, respondido por poucos/as discentes caso esse instrumento tivesse sido entregue aos sujeitos da pesquisa sob a condição de que pudessem levar pra casa e devolvê-los posteriormente, foi solicitada aos/às professores a permissão para aplicar pessoalmente o questionário junto aos/às alunos/as durante o horário de aula.

Constaram no questionário questões fechadas e abertas. As questões fechadas buscaram elementos das experiências dos sujeitos de forma direta, permitindo a obtenção de informações objetivas e suscetíveis de descrição. As questões abertas visaram a permitir que os sujeitos expressassem e trouxessem informações que se integraram às demais fontes e instrumentos utilizados na pesquisa (Gressler 2004). Essas questões foram elaboradas, segundo pressupostos apontados por Fernando Luiz González Rey (2010), dos quais destacamos:

são abertas e orientadas a facilitar a expressão ampla das pessoas estudadas; tais perguntas não estão orientadas a respostas, senão a construções do sujeito ao redor do tema tratado; (...) formam um sistema que responde a uma estratégia orientada a buscar diferentes aspectos de informação que se complementam entre si e que permitem uma representação abrangente do que se pretende conhecer pelo questionário; (...) combinam a busca por informação direta e indireta sobre o estudado. A informação direta aparece na tomada de posição intencional do sujeito em relação aos aspectos explícitos das perguntas, enquanto a informação indireta aparece nos elementos significativos da fundamentação das respostas (REY, 2010, p. 52).

O questionário, de acordo com Carla Cruz e Uirá Ribeiro (2004), necessita de ser aplicado previamente a uma pequena amostra da população investigada a fim de que seja possível verificar possíveis erros de formulação antes da sua aplicação definitiva. Diante dessa recomendação, após a elaboração do questionário, foi solicitado que um aluno, selecionado de forma aleatória, respondesse as questões. Essa medida foi utilizada com o intuito de apontar possíveis falhas relacionadas ao bom entendimento e clareza das questões apresentadas e solucioná-las antes de aplicarmos aos demais discentes. O aluno escolhido não apresentou dificuldades em entender e responder ao questionário, indicando-nos que não haveria necessidade de reformular o instrumento. Salientamos que esse discente não compôs o quadro de sujeitos desta pesquisa.

O questionário foi aplicado a 43 discentes participantes do PEAS Juventude e a 75 discentes das turmas das salas de aula observadas, totalizando 118 discentes envolvidos/as na pesquisa. Esse instrumento de coleta de dados constou de dezesseis questões, que se subdividiram em duas categorias, a saber: *identificação dos sujeitos*, com cinco questões e *sexualidade no dia-a-dia da escola*, com onze questões.

Aos alunos/as que participaram do PEAS Juventude, mas que não estiveram nas turmas observadas, foi permitido que levassem os questionários para casa e os entregassem no dia seguinte, pois, como não havia mais as oficinas PEAS Juventude os/as alunos/as participantes não se reuniam em um espaço comum, inviabilizou-se o deslocamento dos/as discentes em horário de aula para responderem ao questionário.

Estivemos presente durante todo o tempo de aplicação do questionário aos estudantes das três turmas do Ensino Médio e nos dispusemos a responder eventuais dúvidas que pudessem surgir. Antes de iniciar a aplicação, informamos a seriedade e a importância do questionário e pedimos a colaboração de todos/as, enfatizando que apenas os/as que estivessem de livre e espontâneo acordo o respondessem.

1.4. Análise das informações

Para identificar as representações de sexualidade entre os/as alunos/as do Ensino Médio, partimos do pressuposto de que uma representação envolve múltiplos elementos. Por isso, as representações que nos foram reveladas pelas informações levantadas por intermédio dos instrumentos da pesquisa foram mapeadas nos seguintes tópicos: observação direta das oficinas do PEAS Juventude; observação das aulas e questionário, procurando analisá-las de forma articulada.

Graças ao volume de informações levantadas por meio das observações e do questionário, foi possível identificar as representações relacionadas à sexualidade diante do modo pelo qual são significadas nos discursos dos/as discentes. Nesse sentido, essas representações que compreendemos como algo não-fixo e indeterminado é que nos permitiram conhecer que as diferenças e sentidos, representados nas informações levantadas, foram construídos por um processo essencialmente social, histórico e político.

As informações levantadas foram agrupadas em parâmetros de análise. Entendemos que a construção desses parâmetros poderia ser anteriormente elaborada, mas a maneira pela qual trabalhamos as informações é que constituíram os parâmetros de análise ora apresentados.

Para a análise das informações coletadas nas observações e no questionário, no Capítulo III, os/as discentes participantes da pesquisa foram organizados em dois grupos, à saber: alunos/as participantes do PEAS Juventude (referenciados pela sigla ‘AP’, seguida da inicial que indica a identidade de gênero e do número indicado no questionário; por exemplo: o/a aluno/a participante que respondeu o questionário previamente identificado pelo número 5 foi representado pela sigla APM5) e alunos/as não integrantes do PEAS Juventude (referenciados pela sigla ‘ANP’, seguida da inicial que indica a identidade de gênero e do número indicado no questionário; por exemplo: o/a aluno/a participante que respondeu o questionário previamente identificado pelo número 21 foi representado pela sigla ANPF21).

Como mencionado anteriormente, os/as professores/as não participaram diretamente da pesquisa; no entanto, durante o período de observação das oficinas e das aulas suas colocações e intervenções foram registradas e, quando citadas, aparecem referenciadas pela sigla P (professor/a), seguida das três primeiras letras da disciplina que ministra. Por exemplo: o professor de Sociologia foi representado pela sigla PSOC.

Assim, a estrutura da análise das informações aconteceu em dois momentos: o primeiro está relacionado à fase de formação dos/as alunos/as participantes do Programa PEAS Juventude; o segundo refere-se à fase de multiplicação dessa formação, na qual os demais alunos/as da escola teriam acesso aos conteúdos do Programa por meio de atividades desenvolvidas pelos/as seus/as colegas que participaram diretamente junto a esse Programa.

CAPÍTULO II

SEXUALIDADE NA ESCOLA: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

A sexualidade pode ser compreendida como resultado de um processo de produção cultural e social. As formas de viver os nossos prazeres e desejos não estão dadas, prontas, pela natureza; há toda uma complexa combinação de sentidos, de representações, de atribuições que efetivamente vão constituir aquilo a que chamamos sexualidade (WEEKS, 2007; LOURO, 2001).

Pautadas pelo entendimento de que a sexualidade resulta de uma construção social, neste capítulo, refletimos sobre a Educação para a Sexualidade no âmbito da escola, revisitando a História da sexualidade e discutindo como essa temática está contemplada nas políticas públicas educacionais.

2.1. Educação para sexualidade no âmbito da escola

A sexualidade de crianças e adolescentes passou a ser um problema público no século XVIII; antes era considerada como assunto privado, de responsabilidade das famílias, além de receber interferências religiosas. O problema também se estendia até o campo educacional, no qual existia um discurso contrário à utilização de métodos contraceptivos. Atualmente essas concepções se modificaram. A escola tomou a temática como ponto de preocupação e os discursos sobre esse conteúdo não foram mais silenciados diante de crianças e adolescentes. O que houve foi uma alteração na forma desses discursos tanto pela codificação dos conhecimentos inerentes à sexualidade, quanto pela qualificação dos locutores em estabelecer pontos de implantação diferentes (ALTMAM, 2006).

Autoras como Deborah Britzman (1996); Guacira Lopes Louro (2001); Dagmar Estermann Meyer e Rosângela Soares (2004) problematizaram a temática sexualidade, evidenciando a importância de trabalhá-las em sala de aula.

Yara Sayão (1997) afirma que a discussão sobre a sexualidade na escola:

(...) deve diferenciar-se [...] da abordagem assistemática realizada pela família, principalmente no que diz respeito à transmissão dos valores morais indissociáveis à sexualidade. Se, por um lado, os pais exercem legitimamente seu papel ao transmitirem seus valores particulares aos filhos, por outro lado, o papel da escola é o de ampliar esse conhecimento em direção à diversidade de valores existentes na sociedade, para que o aluno possa, ao discuti-los, opinar sobre o que lhe foi ou é apresentado. Por meio da reflexão poderá, então, encontrar um ponto de auto-referência, o que possibilitará o desenvolvimento de atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus (SAYÃO, 1997, p. 113).

Segundo Jimena Furlani (2005) a discussão sobre sexualidade se faz necessária, pois:

fascina muitos e apavora outros tantos; ou talvez melhor seria dizer que ela fascina e apavora, ao mesmo tempo, a muitos. Mas vale registrar que o momento histórico em que vivemos se mostra mais favorável a essa discussão: a política educacional oficial estimula e recomenda; a demanda infantojuvenil “obriga”; pais e mães dividem-se entre a objeção, a indiferença e a manifestação favorável; professoras e professores definem-na como projeto político pessoal e imergem na Educação Sexual. A sexualidade viva, no contexto cultural, é cada vez mais assunto obrigatório na Escola, em todos os seus níveis (p.10).

De acordo com Guacira Lopes Louro (1998), para algumas pessoas escola e sexualidade devem constituir instâncias distintas, pois, enquanto a sexualidade é entendida como uma questão pessoal, privada e atravessada por decisões morais e religiosas, a escola é compreendida como espaço social de formação. No entanto, concordamos com a ideia de que “a sexualidade se constitui em um aspecto importante da formação dos sujeitos e dos grupos, exigindo atenção no contexto das políticas e dos programas educacionais” (p. 87). Para ela, escola tem o papel de:

apresentar um discurso alternativo que pode ampliar os repertórios de sentidos dos/ das alunos/as e professores/ as na compreensão dos desejos e pode especialmente fazer pensar sobre a impossibilidade de separar nossa vida cognitiva de nossa vida corpórea bem como dos significados que fazem re-fazem (2008, p. 142).

As escolas, no entanto, muitas vezes abordam de forma superficial a sexualidade. O tema é trabalhado geralmente nas disciplinas de Ciências/Biologia, especialmente no âmbito da prevenção às DST e nos aspectos fisiológicos da reprodução (FELIPE, 2007; FURLANI, 2008; LOURO, 2006), menosprezando assim o interesse do jovem de conhecer sobre si mesmo.

Dora Lúcia Oliveira (1998), afirma que precisamos considerar a sexualidade de maneira pluridimensional, ou seja, construída nos contextos biológico, familiar e social. Dessa forma, a “Educação para a Sexualidade”²² que estamos enfatizando, não deverá abordar somente conteúdos relacionados à Biologia, mas também, deverão ser abordados conteúdos como o preconceito, as desigualdades entre os sexos e a sua influência nas relações sexuais.

O tratamento da sexualidade como uma questão objetiva e de domínio e explicação das Ciências Naturais, segundo Deborah Britzman (2007), faz com que se tornem conteudistas e maçantes. Assim,

a cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão das questões íntimas. Além disso, nessa cultura modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso, faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas (BRITZMAN, 2007, p. 85-86).

Perante essa configuração, a “Educação para a Sexualidade” pretendida não ocupou o lugar da “Educação Sexual” vigente, à medida que ficou fortemente associada ao corpo humano e aos aparelhos reprodutores, e, em grande parte, aos conteúdos disponíveis nos livros didáticos de Ciências/ Biologia. Além de seu caráter preventivo, associado à disseminação do medo e da doença, a Educação Sexual veiculada nas escolas tem contribuído para difundir representações rigidamente estereotipadas em relação ao gênero e a diversidade sexual.

Acreditamos que as discussões sobre sexualidade podem ser mais ricas e oferecer maiores contribuições a partir do momento em que se tem abertura para pensar que, na escola, ensinar e aprender são processos resultantes da interação e do encontro entre professores/as e alunos/as, e, que estes são sujeitos humanos marcados por sexualidade, gênero²³, raça, etnia e classe social. Dessa forma, consideramos que as discussões inerentes

²² Compreensão que temos sobre essa temática está manifestada às páginas 26 e 27.

²³ Sexualidade é um conceito que, muito frequentemente, se confunde com gênero e, embora precisemos reconhecer que eles estão estreitamente ligados, cada um deles guarda suas especificidades e inscreve os sujeitos em sistemas de diferenciação diversos. Enquanto o gênero aponta para as formas pelas quais sociedades e culturas produzem homens e mulheres e organizam/dividem o mundo em torno de noções de masculinidade e feminilidade, a sexualidade tem a ver com as formas pelas quais os diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivem seus desejos e prazeres corporais, em sentido amplo. (LOURO, 1999; WEEKS, 1999).

às questões sobre sexualidade estão intimamente relacionadas a todas essas dimensões sociais, especialmente sob o cenário construído na escola.

Nesse sentido, a discussão no campo da sexualidade deve contextualizar-se para além do seu viés biológico e preventivo. A temática deve ser aqui entendida como um conjunto de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas (WEEKS, 2007). É nesse sentido, pautada nas relações de poder, como aponta Michael Foucault (1999), que a discussão acerca da construção da sexualidade adentra o espaço escolar.

Na instituição escolar diferentes grupos e identidades sociais convivem. A escola também produz, atualiza e modifica algumas dessas identidades. Concordando com Dagmar Estermann Meyer (2008), a escola é um espaço social complexo e plural na qual interagem fatores internos e externos à instituição. A autora define a interação entre esses fatores do seguinte modo:

Os fatores externos decorrem exatamente do fato de que nela [escola] convivem pessoas que são social (idade, sexo, raça/etnia, classe social, religião, interesses), política e economicamente diferentes e estão relacionados, ainda, com o impacto dos meios de comunicação nas culturas que a atravessam bem como decorrem do contexto social particular em que cada escola se situa. Dentre os fatores internos implicados com a complexidade e a heterogeneidade do espaço escolar podemos citar suas formas específicas de organização do tempo e do espaço, suas regras disciplinares, as interações pedagógicas, as relações entre professores/as, entre professores/as e estudantes, entre professores/as e gestores/as, destes com os/as funcionários/as e entre os/as próprios/as estudantes (MEYER, 2008, p.22).

Mesmo apresentando essas características e, talvez até mesmo em função delas, a escola tem investido seus esforços em elaborar e colocar em prática mecanismos e estratégias que uniformizem os indivíduos que a compõem, como por exemplo, agrupando os/as alunos/as com melhor rendimento em salas distintas daqueles com aproveitamento inferior. A escola, nesse aspecto, ao buscar uniformidade, criou diferenças, não somente as representadas pelas relações de gênero, mas, também, como nos dizeres de Guacira Lopes Louro (2001):

(...) exerceu, desde os seus inícios, uma ação distintiva, uma ação diferenciadora, não apenas por tornar os que nela entravam distintos dos outros (daqueles e daquelas que a ela não tinham acesso), mas também por dividir internamente os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. Com efeito, quando se viu obrigada a incorporar grupos sociais antes excluídos, a escola fê-lo de modo a garantir as diferenças. Para tanto, precisou tornar-se diversa – na sua organização, nos seus prédios, nos seus currículos e regulamentos, nas suas formas de avaliação e também, é claro, nos seus professores e professoras (LOURO, 2001, p.27).

De acordo com Rosângela Soares (2008), a escola sempre se envolveu no processo de construção de identidades sociais, por meio de suas normas, no uso do tempo, do espaço e de suas rotinas. A autora, apropriando-se de Debbie Epstein (1998), indica que gênero, classe, etnia, raça, sexualidade são diferenças ativamente produzidas na escola, mas também em outros locais sociais.

Diante dessa diversidade que generifica a escola, evidenciamos o papel que essa instituição assume na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais. Assim, concordamos com Guacira Lopes Louro (1998), quando afirmou que se a escola é uma instituição social ela está, obviamente, envolvida com as formas culturais e sociais de vivermos e constituir nossas identidades de gênero e nossas identidades sexuais, pois entendemos que as identidades de gênero e sexuais são plurais, instáveis, históricas, definidas pelas relações sociais e delimitadas pelas relações de poder existentes na sociedade.

Desse modo, é evidente que a construção da identidade sexual não se dá do mesmo modo para todos/as, de maneira que as experiências e as histórias são diversificadas e não podem ser sintetizadas em um processo singular, marcado por etapas ou fases comuns a todos os/as alunos/as. Singularizar a identidade sexual dos sujeitos significa, para Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 54), “produzir e reproduzir estereótipos sobre os respectivos grupos sociais atingidos por essa atitude tendenciosa”, transferindo ao sujeito estereotipado a carga negativa da rejeição social.

É nesse sentido que corroboramos com Guacira Lopes Louro (2001) ao afirmar que:

Cada sujeito é, ao mesmo tempo, muitas “coisas”, tem muitas identidades: de classe, de etnia, de religião, de nacionalidade, de geração, de gênero, etc., e os modos como se articulam essas identidades também são múltiplos. No entanto apesar desta multiplicidade de posições, não há como negar que as nossas escolas são muito pouco acolhedoras para todos aqueles e todas aquelas que não se ajustam aos padrões ditos normais (p. 53).

Para Guacira Lopes Louro (2007, p. 13) “a admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a “essência” do sujeito”. Essa definição nos auxilia a compreender os motivos pelos quais frequentemente nos apresentamos a partir de nossa identidade de gênero e de nossa identidade sexual.

As práticas escolares e os currículos, ao silenciarem diante da diversidade de identidades sexuais e de gênero, produzem representações, à medida que as marginalizam e as deslegitimam, pois omitir-se quanto a essas novas identidades significa legitimar as verdades impostas pela escola. Essas verdades, discutíveis e contraditórias trazem a heterossexualidade como forma de sexualidade normal e natural, preocupando-se em preservar as pessoas de possíveis desvios, sob o pressuposto de que os sujeitos se definem e fixam uma determinada identidade sexual que seguirá um curso estritamente biológico (JUNQUEIRA, 2009).

No sentido de compreender a sexualidade por um caráter não exclusivamente biológico, Guacira Lopes Louro (2001) afirma que:

o argumento histórico parece ganhar relevância, o que não significa dizer que a biologia ou corpo deixem de ter importância, mas sim que a ênfase se dirige para compreender os sentidos culturais e as relações de poder que constituíram e que estão constituindo, hoje, a sexualidade (p.51).

Entendemos que a escola não deve ser detentora do poder, nem da responsabilidade de explicar e de impor as identidades sociais, que para Guacira Lopes Louro (2007) são definidas no âmbito da cultura e da História, constituindo os sujeitos, à medida que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais.

É preciso reconhecer, contudo, que essas imposições e proibições exercem influência significativa nas histórias das pessoas, ou seja, as múltiplas identidades sociais podem ser provisoriamente atraentes e, depois, parecerem descartáveis, tornando-nos sujeitos de identidades transitórias e contingentes (LOURO, 2001).

Concordamos com Tomaz Tadeu da Silva (2000) quando afirma que identidades são resultados de atos de produção mútua entre a própria identidade e a diferença, produzidas cultural e socialmente. Desse modo, a identidade não é simplesmente aquilo que se é, mas aquilo que se fabrica no contexto das relações culturais e sociais.

Fundamentadas em Guacira Lopes Louro (2007), reconhecemos identidade como uma resposta afirmativa às relações de pertencimento a um grupo social de referência,

tornando-nos sujeitos de múltiplas identidades, uma vez que a diversidade existente dentro dos próprios grupos pode exigir lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias.

Diante desse contexto em que padrões de heteronormatividade²⁴ são defendidos e, até mesmo impostos, segundo as relações de poder já discutidas, concordamos com Guacira Lopes Louro (2007) quando afirma que esses padrões produzem violência contra as expressões que deles divergem.

Meire Rose dos Anjos Oliveira e Maria Aparecida Morgado (2006, p.4) pontuam que nas escolas, por exemplo, “é a partir da ideia de heterossexualidade que os conteúdos sobre sexualidade são elaborados, tais como funções dos corpos masculinos e femininos, fecundação, gestação, partos e aleitamento”. Nesse cenário, fica evidenciada a ideia de que o “ensinar sobre a sexualidade tornou-se, por extensão, ensinar sobre a sexualidade que dita normas e iguala os indivíduos em torno da heterossexualidade naturalizada” (MORGADO, 2006, p.4).

É nesse contexto que as/os jovens que se identificam como *gays*, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros são constantemente advertidas/os de que a sociedade, em manifestações de homofobia, não respeitará suas “escolhas”. Ainda com relação à homofobia, devemos considerá-la como um obstáculo à expressão de intimidade entre os/as adolescentes. Segundo Guacira Lopes Louro (2007), “meninos e meninas aprendem, desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem.” Para a autora, a homofobia na escola expressa-se:

(...) pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com os sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (Louro, 2007, p.29).

Para Rogério Diniz Junqueira (2009), a sociedade dita os padrões de heteronormatividade e as escolas os acatam. De acordo com Ana Cláudia Bortolozzi Maria (2009) o padrão heteronormativo na nossa sociedade, se traduz por diversas regras sociais:

²⁴ Segundo o livro *Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais* (2009), organizado por Andreia Barreto; Leila Araújo; Maria Elisabete Pereira e publicado pela editora CEPESC, o termo heteronormatividade se refere aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino. Desse modo, toda a variação ou todo o desvio do modelo heterossexual complementar macho/fêmea – ora por meio de manifestações atribuídas à homossexualidade, ora à transgeneridade – é marginalizada/o e perseguida/o como perigosa/o para a ordem social (p. 128)

“ser heterossexual, casar-se na maturidade, encontrar um par que seja igualmente compatível com seu nível educacional e econômico, respeitar a moral” (p.268).

Desse modo, concordamos com Guacira Lopes Louro (2007) quando afirma que a escola é um lugar difícil para que alguém assuma sua homossexualidade ou sua bissexualidade. Na realidade, a escola nega e ignora a homossexualidade sob o pressuposto de que só se deve haver um tipo de desejo sexual, inato e heterossexual para que assim, os/as adolescentes possam assumir seus desejos sem culpa. É nesse sentido que o desafio para a escola é refletir sobre os preconceitos e sobre as desigualdades que ela mesma gera para só assim conseguir elucidar tais questões em seus espaços. Entendemos que essa reflexão é relevante para o desenvolvimento da nova perspectiva pautada na Educação para a Sexualidade, uma vez que ao enfatizar os aspectos históricos, sociais e culturais, extrapola a visão meramente biológica da temática.

2.2. Revisitando a história da sexualidade

Entendemos ser relevante abordar a temática sexualidade a partir de suas determinações históricas, socioculturais, antropológicas e psicossociais, partindo, para isso, das mudanças sociais que começaram a tomar forma na década de 1960 e constituíram um período de engrandecimento para os estudos relacionados à sexualidade. A comercialização da pílula anticoncepcional, o questionamento do valor atribuído à preservação da virgindade feminina até o casamento, o fortalecimento do pensamento coletivo ocidental de que o sexo poderia ser fonte de prazer e não apenas destinado a fins reprodutivos foram marcos que simbolizam as desconstruções de representações derivadas dos modelos de normalidade sexual vigentes até então (SARTI, 2004)

Entre os movimentos sociais que despontaram nesse contexto histórico, dois nos interessaram particularmente, o Movimento Feminista e o Movimento *Gay*. Ambos questionaram, entre outros temas, as relações afetivo-sexuais no âmbito das relações íntimas do espaço privado (GROSSI, 2010), além de estarem diretamente relacionados à produção de conhecimento sobre a sexualidade humana, à medida que, segundo Michel Foucault (1999), a causa do sexo, quando se liga ao direito de falar dele, está associada à liberdade.

O feminismo, como movimento social, surgiu pela influência dos ideais iluministas e, em um primeiro momento, reivindicou direitos sociais e políticos, mobilizando mulheres de muitos países europeus e norte-americanos (COSTA, 2005).

A partir dos anos 1960, o Movimento Feminista ganhou força em torno da afirmação de que o “pessoal é político”²⁵, pensado não apenas como uma bandeira de luta mobilizadora, mas como um questionamento profundo dos parâmetros conceituais do político (COSTA, 2005).

Foi nesse contexto que, paralelamente à ampliação do movimento social de resistência ao regime militar no Brasil, as feministas se uniram a novos movimentos de libertação, como o Movimento *Gay*, para proclamar direitos específicos dentro da luta geral. Por meio de novos grupos, expressando reivindicações no interior de sindicatos, partidos políticos e associações, o Movimento Feminista alcançou as grandes cidades brasileiras. Assim, as mulheres assumiram novas bandeiras como a dos direitos reprodutivos, do combate à violência contra a mulher e a da sexualidade, discutindo, por exemplo, orgasmo feminino e anticoncepção.

Mesmo que o feminismo se tenha associado a uma pluralidade de manifestações, o movimento causou impacto tanto no plano das instituições sociais e políticas, como nos costumes e nos hábitos cotidianos, ao ampliar definitivamente o espaço de atuação pública da mulher, com repercussões em toda a sociedade brasileira (SARTI, 2004).

Os fóruns internacionais, em particular o ciclo de conferências sociais das Nações Unidas, tornaram mais visível, então, a complexa dimensão social e política da relação entre sexualidade, saúde, construção de cidadania e exercício efetivo de direitos. As discussões sobre os Direitos Reprodutivos e os Direitos Sexuais podem ser consideradas como um enorme avanço em termos políticos (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004). Foi nesse contexto que os estudos sobre gênero emergiram, dando nova perspectiva aos estudos sobre sexualidade.

A produção acadêmica sobre as mulheres, juntamente com o feminismo, incorporou o conceito de gênero nos anos 1970 que, desde então, tem sido interpretado de maneiras distintas por diferentes correntes do feminismo. Durante os anos 1970 e 1980, por

²⁵ Ao afirmar que “o pessoal é político”, o feminismo traz para o espaço da discussão política as questões até então vistas e tratadas como específicas do privado, quebrando a dicotomia público-privado, base de todo o pensamento liberal sobre as especificidades da política e do poder político. Para o pensamento liberal, o conceito de público diz respeito ao Estado e às suas instituições, à economia e a tudo mais identificado com o político. Já o privado se relaciona com a vida doméstica, familiar e sexual, identificado com o pessoal, alheio à política (COSTA, 2005, p.10).

exemplo, o conceito de gênero foi usado pelo Movimento Feminista como um conceito que não substituíra o de sexo, mas se somava a ele à medida que a natureza era tomada como uma base, sobre a qual significados culturais são construídos. Nesse sentido, enquanto o conceito de sexo tratou do corpo e sua biologia, o conceito de gênero se associou aos traços de caráter e ao comportamento (CARVALHO, 1999).

Segundo Marília Pinto de Carvalho (1999), estabeleceu-se, nesse contexto, o chamado feminismo da igualdade, afirmando que as únicas diferenças que existiam efetivamente entre mulheres e homens eram exatamente as relacionadas ao conceito de sexo, e as demais foram derivadas culturalmente pelas relações de opressão, devendo, portanto, ser eliminadas. Para a autora, o conceito atual de gênero é proposto pelo feminismo da diferença, rejeitando o que foi estabelecido pelo feminismo da igualdade, à medida que é remetido a traços culturais femininos (ou masculinos) construídos sobre a base biológica.

Já a organização do Movimento *Gay* teve início entre o final da década de 1970 e o início dos anos de 1980. Assim como outros grupos sociais, nessa época, o Movimento *Gay*²⁶ articulou-se em busca da construção de novas formas de conhecimento, de cidadania plena e da garantia por direitos civis igualitários. Essas reivindicações evidenciaram a importância do contexto político em que o fim da ditadura militar fez surgir e reforçou um sentimento de otimismo cultural e social que atingiu a todos. Além disso, do ponto de vista econômico, a abertura política permitiu o sonho com uma sociedade mais democrática, igualitária e justa. Tal contexto representou esperança para o Movimento *Gay* de poder celebrar a homossexualidade sem restrições.

Embora tenha enfrentado constantes manifestações preconceituosas, o movimento, no entanto, foi capaz de se renovar incorporando novas reivindicações e buscando novos mecanismos de luta. Para Anderson Ferrari (2004) a preocupação com uma educação mais formal foi inserida nessa renovação, especialmente após a epidemia da AIDS²⁷, que atingiu a comunidade homossexual masculina em peso, sendo apelidada até mesmo de “câncer *gay*”. De acordo com o autor, a renovação do Movimento *Gay* se deu da seguinte forma:

²⁶ Sobre a importância e os principais fatos históricos que desencadearam a formação do Movimento LGBT no Brasil ver: SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. Na Trilha do Arco-Íris: do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009. 194 p.

²⁷ AIDS (Acquired Immunodeficiency Syndrome) é a sigla inglesa utilizada para designar a síndrome da imunodeficiência adquirida, causada pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV) que reduz progressivamente a eficácia do sistema imunológico e deixa as pessoas suscetíveis a infecções oportunistas e a tumores.

Ante a exigência de se organizar contra a doença, os movimentos *gays* reafirmaram a importância da educação como a melhor arma nessa guerra sem tréguas, dando origem a diferentes cursos de prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)/AIDS, assim como trabalhos e projetos de assistência a pessoas infectadas pelo HIV. Hoje, esses trabalhos vão além da assistência e do atendimento aos membros dos grupos. Para citar apenas um exemplo, não é difícil encontrar a ação dos grupos no interior das escolas por meio de palestras, debates e oficinas a respeito das diferenças, homossexualidades e prevenção DST/AIDS. Dessa forma, foi fortalecendo-se uma característica que já existia no interior do Movimento Gay desde o seu surgimento: a dedicação à educação. A referência não é à educação escolarizada, mas a todo processo educacional mais amplo, à essência da educação. O objetivo do movimento é a construção dos sujeitos, responsável pelas mudanças de visões, posturas, hábitos, transformação das pessoas a partir de um conhecimento de si e do mundo (p. 106).

Diante do que Michel Foucault (1999) classificou como causa política, podemos dizer que o Movimento *Gay* - ao falar de homossexualidade e relacioná-la à defesa do direito por prazer, amor e desejo - e o Movimento Feminista, ao reivindicar o direito às diferenças culturais entre homem e mulher, lutam por inserir o entendimento da sexualidade em uma perspectiva política, e não exclusivamente social e sexual.

2.3. A sexualidade e as políticas públicas educacionais

As políticas públicas são consideradas como o Estado que age por meio de projetos e de ações governamentais em favor da sociedade. Essas ações são de responsabilidade do Estado, à medida que ele cria e mantém decisões que envolvam os órgãos públicos a fim de fazer da sociedade algo equilibrado. Desse modo, é importante ressaltar, segundo Ana Paula Rosa da Silva e Jane Alves da Silva Moreira (2011), as políticas sociais e educacionais para

melhor compreender o papel do estado diante das mudanças sociais que tanto interfere nas relações entre ambos, sendo estas importantes para o desenvolvimento da sociedade. As políticas sociais são interpretadas como ações que determinam as funções de proteção social visando à redistribuição de benefícios sociais para diminuir as desigualdades estruturais causadas pelo desenvolvimento social e econômico (SILVA, MOREIRA, p.4).

Nesse sentido, entendemos que uma análise das políticas educacionais brasileiras contemporâneas aponta a maneira pela qual elas incidiram sobre as reformas educacionais implantadas a partir da década de 1990. Essas reformas procuraram obter ganhos de

qualidade e ao mesmo tempo restringir o uso dos recursos públicos. Tais reformas têm outorgando à Educação a condição de estratégia fundamental para atender a assuntos de urgência social, especialmente, a diminuição dos índices de adolescentes grávidas (ou mães jovens) e das DST (ROSEMBERG, 2001).

A “menina” (*girl child*) foi adotada em 1989 pela Assembléia Geral das Nações Unidas, da convenção dos Direitos da Criança e eleita como prioridade para a década que viria, perante o Conselho Executivo do UNICEF. De fato, as cinco conferências internacionais organizadas pela ONU na década de 1990 sobre temas relativos a mulher/desenvolvimento/Educação reafirmaram o foco sobre o gênero feminino. Com base no texto *Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo* de Fúlvia Rosenberg (2001), essas conferências são apresentadas a seguir.

A conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, teve como objetivo estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e de organizações não-governamentais (ONGs).

A Conferência de Jomtien resultou na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, que documenta e inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, bem como as metas a serem atingidas quanto à Educação Básica, elencando compromissos dos Governos e outras entidades participantes.

As Conferências Mundiais de Educação que sucederam à de Jomtien mantiveram, entre outros objetivos, o enfoque da igualdade de acesso educacional entre os sexos. Dessa forma, as Conferências de Nova Delhi (1993), Aman (1996), Islamabad (1997) e Dakar (2000) atribuíram à Educação das mulheres e das meninas o papel de reverter a expansão populacional, reduzindo as altas taxas de mortalidade infantil e materna.

Diante da meta de assegurar, em dez anos (1993 a 2003) a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo, o Brasil elaborou, após compromisso assumido na Conferência de Jomtien, o Plano Decenal de Educação para Todos.

Segundo Marta Ferreira Santos Farah (1999), um olhar atento para os objetivos e compromissos dessas conferências e seus indicadores permite inferir que o Governo brasileiro se comprometeu, a seu modo, a cumprir todos. A autora critica que, para o

Governo, bastou propor mudanças nos currículos, como a incorporação dos temas transversais e adequá-las nos livros didáticos.

Dada a importância de compreendermos de que forma as preocupações em trabalhar a sexualidade na escola foram consideradas pelas políticas públicas de Educação e, a fim de identificarmos que tipo e nível de respaldo legal envolve essas ações afirmativas, pareceu-nos pertinente destacar de que maneira a temática adentrou os documentos, os órgãos e os programas oficiais.

Dessa forma, descrevemos os documentos, órgãos e programas oficiais que, a partir da década de 1990, fizeram referência à sexualidade, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI; Programa Brasil Sem Homofobia; Conteúdo Básico Comum de Biologia para o Ensino Médio – CBC; Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude e Secretaria de Educação. Vale ressaltar que PCN, PCNEM, SECADI e o Programa Brasil sem Homofobia têm abrangência nacional, enquanto CBC e PEAS Juventude restringem-se ao estado de Minas Gerais.

2.3.1. Parâmetros Curriculares Nacionais e o Conteúdo Básico Comum de Biologia do Estado de Minas Gerais

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 que, em toda sua extensão, lançou bases para uma escola pluralista que respeitasse a diversidade cultural e a religiosa. Em seguida, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para o Ensino Fundamental, descrevendo a orientação sexual de forma transversalizada em todo o conteúdo das disciplinas, cujo caderno sobre “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”, publicado em 1997, apresenta a política do Governo Federal para esse tema, dividindo-o em três eixos: (i) Corpo: matriz da sexualidade; (ii) Relações de gênero; (iii) Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. A proposição dos PCN configurou-se em um desafio para as escolas e para seus profissionais, visto que, a partir de então, a responsabilidade da discussão sobre a sexualidade, oficialmente, é atribuída também à escola.

Posteriormente em 1999 foram propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM. Outros documentos como as Orientações Complementares aos

PCNEM (PCN+) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) ainda foram gerados no âmbito do Ensino Médio, mas, segundo Helena Altmann (2001, p. 7), tiveram pequena inserção e divulgação no meio docente por motivos diversos como: “ausência de formação específica, falta de condições para realização de trabalhos interdisciplinares, desencontros entre professores que precisam trabalhar em diversos locais, falta de estrutura e de material, desinteresse, medo de falar sobre o assunto, entre outros”.

Entendemos que, embora todos esses documentos apresentem propostas curriculares para atender às necessidades de trabalhar a orientação sexual de forma contextualizada e transversal, eles reforçam as atribuições da Biologia em trabalhar as questões relacionadas à sexualidade, conforme podemos verificar no trecho a seguir, destacado das OCEM:

O ensino de Biologia deveria nortear [...] os cuidados com o corpo, com a alimentação, com a sexualidade. Contraditoriamente, apesar de a Biologia fazer parte do dia-a-dia da população [...] encontra-se tão distanciada da realidade que não permite à população perceber o vínculo estreito existente entre o que é estudado na disciplina Biologia e o cotidiano (BRASIL, 2006, p.17).

Na tentativa de expandir as discussões sobre sexualidade para as diversas áreas do conhecimento, os PCN (1997) apresentam a orientação sexual como um tema transversal. Contudo, de acordo com Helena Altmann (2006), os temas transversais podem ser criticados pois:

tematizam problemas fundamentais e urgentes da vida social, sendo o tema “orientação sexual” justificado pelo crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV. Este quadro evoca intervenções em escala populacional, bem como individual. Nota-se, deste modo, que a busca da inserção deste tema na escola está associada, por um lado, a uma preocupação com uma dimensão epidêmica – como fora no passado em relação à sífilis – e, por outro, a uma mudança nos padrões de comportamento sexual, associada ao aparecimento da figura da gravidez “precoce”, “indesejada” ou “não-planejada” – formas como a gravidez na adolescência tem sido recorrentemente nomeada (ALTMANN, 2006, p.06).

De qualquer forma, por tratar-se de temática multidisciplinar, a transversalidade recomendada necessita das contribuições de diferentes áreas do conhecimento, como Educação, História, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Psicanálise, Economia e outras por meio de:

uma metodologia participativa, que envolve o lidar com dinâmicas grupais, a aplicação de técnicas de sensibilização e facilitação debates, a utilização de materiais didáticos que problematizem em vez de “fechar” a questão, possibilitando a discussão dos valores (sociais e particulares) associados a cada temática da sexualidade. A montagem de um acervo de materiais na escola — como textos e livros paradidáticos, vídeos, jogos, exercícios e propostas de dramatização —, é importante para a concretização do trabalho (BRASIL, 1997, p. 331).

Embora, os critérios estabelecidos para a escolha dos temas transversais tenham-se pautado em aspectos como a “urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem, e favorecimento da compreensão da realidade e a participação social” (BRASIL, 1997, p. 25-26), não são mencionadas as questões de desejo, afetividade e desenvolvimento da sexualidade. Nesse contexto em que a sexualidade é descrita sob o ponto de vista biológico, atrelada às funções hormonais, demarca-se a pedagogia de prevenção, estabelecida por meio dos discursos de orientação sexual sugeridos pelos PCN.

De maneira semelhante, a proposta curricular do Conteúdo Básico Comum de Biologia (CBC), publicada pela SEE de Minas Gerais em 2007 parece ter-se pautado nos mesmos aspectos de urgência social deflagrados pelos PCN. Assim, afirma o texto do CBC de Biologia em sua introdução que

“o eixo temático Corpo Humano pressupõe a integração dos sistemas orgânicos, partindo da fisiologia celular, dos desafios do crescimento populacional e das relações do corpo com o ambiente, principalmente às relativas à qualidade de vida saudável” (MINAS GERAIS, 2007, p.11).

Embora o documento apresente no tópico ‘Habilidades’ que o/a aluno/a da disciplina de Biologia deve “reconhecer a sexualidade humana em seus aspectos culturais e biológicos” (MINAS GERAIS, 2007, p.42), ele detalha que, para isso, é necessário

“compreender como as transformações orgânicas e comportamentais do adolescente são influenciadas por processos biológicos e pela cultura; avaliar a eficiência a adequação e a pertinência do uso de métodos de contracepção e sua aplicação no controle de DST; elaborar explicações para os dados oficiais a respeito da evolução, em particular no Brasil, da incidência das DST, particularmente a AIDS, entre homens e mulheres de diferentes faixas etárias” (MINAS GERAIS, 2007, p.42).

Entendemos que, embora o tema “orientação sexual” tenha sido o principal marco para desenvolver ações no espaço escolar relacionadas à sexualidade, o objetivo da transversalidade da temática não foi apropriado pelos professores e pelas professoras, pois, ainda, habita entre eles/as a concepção de que a sexualidade é conteúdo de

Ciências/Biologia. Além disso, a abordagem da sexualidade não conseguiu romper com a característica apenas biológica direcionada a ela, com recortes reduzidos e limitados à tentativa de sanar problemas sociais como a gravidez na adolescência e a epidemia de DST.

2.3.2. Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e o Programa Brasil Sem Homofobia

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, foi criada em julho de 2004 pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC. Nela estão reunidos temas como alfabetização e Educação de jovens e adultos, Educação do campo, Educação ambiental, Educação em direitos humanos, Educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias.

Segundo Ana Paula Rosa da Silva e Jani Alves da Silva Moreira (2011) a SECADI tem por objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à Educação. Estudos e ações voltadas ao combate à homofobia, frente à gravidade desse problema na sociedade, foram priorizados na tentativa de conter a violência, a perseguição, a injúria, a exclusão, causando assim, um colapso do aprendizado escolar.

Desse modo, o Programa Brasil sem Homofobia foi criado no ano de 2004, resultante da articulação de interesses entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada, cujo objetivo foi o de

“promover a cidadania de *gays*, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (BRASIL, 2004, p. 11).

Para cumprir seus objetivos, o Programa foi constituído de diferentes ações voltadas para apoiar instituições públicas e não-governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia, capacitando profissionais por meio da disseminação de informações sobre os direitos humanos dos *gays*, lésbicas, transgêneros, travestis, bissexuais - GLTB. Essas ações foram descentralizadas em onze programas, dos quais destacamos o quinto, intitulado “Direito à Educação: promovendo

valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual” por relacionar-se diretamente a problemática dessa dissertação.

A seguir transcrevemos, na íntegra, os objetivos desse Programa de ação. Como objetivo geral propõe-se a “elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implantação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2004, p.22).

Os objetivos específicos estão assim apresentados:

“Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;
 Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;
Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;
 Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
 Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB;
 Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas. (BRASIL, 2004, p.22, grifos nossos).

O Programa Brasil sem Homofobia resultou na produção de um conjunto de recomendações para implantação de políticas públicas voltadas ao combate à homofobia, envolvendo o desenvolvimento de meios para a incorporação e institucionalização de uma estratégia de comunicação para trabalhar a homossexualidade nas escolas e contextos educativos e que repercute nos valores culturais atuais (NOTA OFICIAL, 2011).

Entre os objetivos específicos do Programa de ações sob responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura – MEC citados anteriormente destacamos, em negrito, aquele que, ao ser concretizado por meio da elaboração de um *kit* de materiais educativos do Projeto Escola Sem Homofobia (2011), causou repercussão em todos os segmentos da sociedade. Esse *kit*, direcionado a gestores/as, educadores/as e estudantes, foi constituído por um conjunto de instrumentos didático-pedagógicos que visou desconstruir imagens estereotipadas sobre lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais, contribuindo para o convívio com as diferenças.

Equivocadamente apelidado de “*kit gay*”, foi criado pelo projeto Escola Sem Homofobia; consiste de um material didático, contendo cartilha, cartazes, folders e cinco

vídeos educativos, que abordam temas como homossexualidade, bissexualidade e transexualidade.

A proposta era apresentar esse material didático, após a devida capacitação do corpo docente, a estudantes do Ensino Médio. No entanto, antes que esse *kit* chegasse às escolas, um dos vídeos foi divulgado antecipadamente. Esse vídeo denominado “Encontrando Bianca” conta brevemente a história de um adolescente transexual. Várias críticas foram feitas por líderes religiosos e políticos, a maioria desconsiderando o contexto de produção e utilização do vídeo, que é apenas uma pequena parte de um projeto maior e que deveria ser apresentando e discutido em sala de aula de forma contextualizada.

Diante da polêmica, o Comitê de Comunicação do MEC, a Presidenta da República Dilma Rouseff, líderes religiosos e alguns deputados federais acataram tais críticas a esse material, levando à suspensão e à proibição desses materiais pelo Ministro da Educação Fernando Haddad.

Embora a iniciativa do Programa Brasil Sem Homofobia, ao propor a criação e divulgação do *kit* contra a homofobia tenha recebido críticas, o foco desse Programa no âmbito escolar era o de contribuir para a modificação do comportamento de profissionais da Educação, professores e alunos/as, em prol da diversidade cultural encontrada em nossa sociedade.

2.3.3. Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude

Para apresentar o Programa Educacional de Atenção ao Jovem²⁸ – PEAS Juventude, partimos do pressuposto de que a sexualidade constitui em um aspecto importante da formação dos sujeitos, exigindo atenção no contexto das políticas e dos programas educacionais, e, conseqüentemente do espaço escolar.

Dessa forma, descrevemos o programa PEAS Juventude, foco dessa dissertação, bem como contextualizamos suas (re)formulações desde o seu início até o ano de 2010, quando os dados que compõem esta pesquisa foram coletados.

O início do PEAS teve origem no ano de 1992, quando a Fundação Odebrecht²⁹ lançou um concurso em âmbito nacional para que adolescentes juntamente com a equipe

²⁸ Para construir o texto utilizamos os seguintes materiais disponibilizados pela escola campo de pesquisa: Diretrizes, Guia de Formação e Roteiros de Estudo do Programa PEAS Juventude.

²⁹ Criada em 1965, a Fundação Odebrecht, segundo informações disponíveis no endereço eletrônico www.fundacaoodebrecht.org.br, é uma instituição privada e sem fins lucrativos, atua desde 1988 na

escolar elaborassem um material pedagógico que contemplasse temáticas do mundo adolescente. O trabalho premiado foi de uma aluna³⁰ da cidade de Belo Horizonte/ MG que elaborou um vídeo “Segredos de Adolescentes”³¹. Esse vídeo, que combinou imagens e músicas associadas à juventude, trazendo depoimentos de adolescentes que revelaram as suas opiniões sobre sexualidade, amor, maternidade/paternidade responsáveis e gravidez não planejada foi recebido pela escola juntamente com outros materiais do programa que abordavam questões da sexualidade e afetividade. Devido ao interesse das comunidades escolares, o vídeo foi reproduzido e distribuído para as escolas estaduais de Belo Horizonte.

Chamamos a atenção para o fato de que, no contexto histórico do início dos anos 1990, quando a atenção ficou voltada para a questão do controle epidemiológico da AIDS, parte das ações voltadas para a “Educação para a Sexualidade” esteve em posse de uma instituição não governamental, representando, de certo modo, uma postura negligente do Estado diante da problemática.

Enquanto a Fundação Odebrecht produziu o material didático do projeto-piloto do PEAS, o Estado disponibilizou uma equipe multidisciplinar preparada para capacitar os professores que, por sua vez, realizaram atividades pedagógicas de caráter extraclasse com o objetivo de discutir temas afins sobre a sexualidade, levando em consideração o papel do jovem na sociedade.

O PEAS, portanto, teve como objetivo principal formar adolescentes preocupados com sua saúde sexual e reprodutiva, com as relações estabelecidas com os outros, sendo capazes de tomar decisões de forma autônoma e responsável na construção de seus projetos de vida. As bases do Programa se estruturaram em ações de caráter educativo, que visavam a permitir ao/à adolescente desenvolver-se como pessoa, na relação consigo e com os contextos sociais e na relação com o mundo do trabalho (CASTRO, 2008).

promoção da educação de adolescentes, visando a sua formação como cidadãos responsáveis, participativos, solidários, conscientes. A Fundação Odebrecht é o braço social da Organização Odebrecht que atua nas áreas de construção e petroquímica.

³⁰ O material do PEAS Juventude não disponibiliza nenhuma informação adicional como nome e idade s da adolescente vencedora do concurso.

³¹ Não tivemos acesso ao vídeo por este não estar disponível na escola campo de pesquisa, mas durante a leitura do material analisado do PEAS é indicado que a escola recebeu o vídeo juntamente com outros materiais do Programa.

Já em dezembro de 1998 foi lançado o livro “Afetividade e Sexualidade na Educação – um novo olhar”³², tendo como objetivos a organização e sistematização do referencial teórico do projeto e as experiências das escolas participantes. Desse modo, essa obra teve como propósito disseminar os fundamentos e objetivos do projeto, bem como a metodologia e os temas que lhe foram inerentes, além de fornecer os elementos básicos para que essa experiência se repetisse e se multiplicasse em outras escolas.

Posteriormente a esse livro foi reafirmada a parceria entre Secretaria de Estado de Educação - SEE e a Fundação Odebrecht, de forma que teve início o processo de transformação do até então projeto PEAS para o nível de Programa institucionalizado, podendo, desse modo, estender-se para toda a rede pública estadual de Minas Gerais.

Nessa etapa, profissionais da SEE e Secretaria de Estado de Saúde - SES foram capacitados e enviados a todas as Superintendências Regionais de Ensino – SER do estado para mediar informações sobre sexualidade com profissionais da saúde e de escolas.

Em 2001 e 2002 o PEAS passou por uma reformulação que dá ênfase às Macro-Ações: jornadas de Capacitadores, Encontros de Educadores e Encontros de Adolescentes do PEAS. Em decorrência dessas mudanças, o PEAS passa a ter como objetivo central a promoção do desenvolvimento pessoal e social do adolescente através de ações de caráter educativo e participativo, focalizadas nas questões da afetividade, da sexualidade e da saúde reprodutiva. Essas ações foram implementadas nos sistemas públicos de educação e de saúde do Estado de Minas Gerais, especialmente nas escolas participantes dos Projetos Escola Viva - Comunidade Ativa³³ e Escolas-Referência³⁴.

Embora o Programa anuncie o objetivo de levar as discussões sobre sexualidade para dentro da escola, prevaleceu a preocupação de associá-las a questões referentes às doenças sexualmente transmissíveis, especialmente à AIDS, e também as referentes à gravidez precoce. Dessa forma, mesmo que nesse contexto já existam as orientações para a transversalidade da abordagem da orientação sexual, sugerida pelos PCN e CBC de Biologia, foi predominante no PEAS Juventude a ênfase dada aos aspectos estritamente

³² Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais & Fundação Odebrecht, organizadores. Afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar. Belo Horizonte (MG): SEE-MG / Fundação Odebrecht; 1998.

³³ Segundo informações disponíveis no Portal de Educação da SEE/MG, esse projeto está voltado para o fortalecimento de escolas em áreas urbanas, com população de vulnerabilidade social e sujeitas a índices expressivos de violência. Procura proporcionar a tranquilidade e as condições básicas de educabilidade no ambiente escolar para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça. O desafio deste projeto consiste em repensar a escola, tornando-a mais aberta à participação da comunidade e mais inclusiva.

³⁴ Ver nota nº 10 (Capítulo I - página 31).

biológicos. Esse fato é confirmado, à medida que se pôde observar que as ações de Educação propostas pela SEE estiveram diretamente ligadas ao interesse da SES.

No ano de 2004 o PEAS novamente sofreu uma reformulação e, a partir de então, foi introduzido o Grupo de Desenvolvimento Profissional – GDPEAS, constituído por educadores e o Adolescente Protagonista – APPEAS, constituído por alunos. Nessa fase o Programa tinha duração de três anos, quando no primeiro ano, os professores recebiam capacitação e os alunos participavam das atividades; no ano seguinte, eram multiplicadores na escola. Ao fim desses dois anos, a escola escreveria um projeto para ser desenvolvido e subsidiado pela SEE, se fosse aprovado.

Diante do grande número de projetos inscritos e também da necessidade de abordar outras temáticas que extrapolavam a concepção estritamente voltada à saúde, prevenção às DSTs e à gravidez na adolescência, o Programa passou por mais uma reformulação e então recebeu, em 2008, o nome que hoje conhecemos: Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude, que, atualmente, trabalha na vertente de três eixos temáticos, a saber: Sexualidade e Afetividade; Juventude e Cidadania; Mundo do Trabalho e Perspectiva de vida.

O cenário atual revela que o PEAS Juventude está alocado dentro da SEE desde o ano de 2008, sob administração da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, pertencendo à Diretoria de Ensino Médio e Profissional da Superintendência de Ensino Médio e Profissional.

Desse modo, a proposta atual do PEAS Juventude consiste em promover o desenvolvimento pessoal e social de jovens de escolas estaduais, por meio de ações de caráter educativo e participativo, focalizadas nas questões relacionadas à afetividade e sexualidade, juventude e cidadania, mundo do trabalho e perspectiva de vida, tendo o protagonismo como eixo norteador das ações.

Com relação aos resultados esperados pelo Programa é possível elencar: a cultura do trabalho coletivo, em grupo, mais presente na escola; a formação de jovens com melhor percepção do valor da formação escolar; preparo das escolas para dar mais atenção aos seus alunos; educadores com melhor compreensão das questões relacionadas à formação dos jovens; jovens com mais iniciativa e envolvidos em ações coletivas.

Em relação à abrangência³⁵ do Programa no período compreendido entre 2005 e 2009, foi possível observar momentos em que o número de escolas participantes sofreu variações ao longo desses anos. Podemos verificar o crescimento da quantidade de escolas que trabalharam com o PEAS Juventude em 2007 e o pequeno decréscimo dessa participação no ano seguinte, com volta ao crescimento em 2008. Relacionamos esse fato à vinculação das escolas participantes do PEAS Juventude aos projetos Escola Viva Comunidade Ativa e Escolas Referência, pois, logo após a desvinculação do PEAS nesses projetos, ocorrida em 2007, o número de escolas participantes voltou a crescer em 2008. Desse modo, o projeto teve a seguinte abrangência, conforme indicado no Quadro 8, com base em dados fornecidos pela SEE:

Quadro 08: Abrangência de escolas que trabalham com o PEAS Juventude

Ano	Nº de escolas
2005	391
2006	391
2007	491
2008	422
2009	642

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

É válido destacar que as 642 escolas vinculadas ao PEAS Juventude em 2009 foram divididas nas áreas temáticas: afetividade e sexualidade (280 escolas); juventude e cidadania (168 escolas); mundo do trabalho e perspectiva de vida (194 escolas). Essas escolas estão espalhadas nas 46 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e em 309 municípios mineiros. Chamamos a atenção para o fato de que a maioria das escolas, inclusive a escola campo de pesquisa desta dissertação, optou pela temática sexualidade e afetividade, o que afirma, a nosso ver, a necessidade e a dificuldade das escolas em trabalhar esses assuntos.

Para elaboração dessa dissertação, tivemos acesso aos Roteiros de Estudo – Módulo I³⁶, II³⁷, III³⁸ e IV³⁹ (2010), enviados pela SEE e também aos documentos disponíveis na *Internet*, nos quais realizamos a pesquisa. Dessa forma, entendemos ser importante

³⁵ Os dados referentes à abrangência do Programa em 2010 não foram divulgados, portanto, não puderam ser apresentados.

³⁶ Módulo I – Adolescência, Juventudes, Grupos Juvenis e Cidadania.

³⁷ Módulo II – Sexualidade e Direitos Sexuais na Contemporaneidade.

³⁸ Módulo III – Sonhos e Influências Culturais.

³⁹ Módulo IV – Projetos de Vida e Sonhos Juvenis

detalhar a metodologia adotada pelo Programa para o biênio 2009 e 2010, tecendo considerações sobre as orientações que constam nos Planos Anuais de Trabalho, publicados pela SEE.

A metodologia adotada foi a participativa⁴⁰, que é característica do PEAS Juventude e teve como estratégia a formação de educadores e alunos e a culminância dessa formação com o desenvolvimento do projeto PEAS na escola. Nesse sentido, a ação foi dividida em duas partes: a formativa e a de execução e, das quatro diretrizes e orientações destacadas a seguir, as três primeiras têm caráter formativo e a última caracteriza a ação de execução:

1. Orientação aos coordenadores de GDPEAS – realizada em momentos de orientação presencial e a distância para os participantes do Programa. Os roteiros de estudos são postados via *blog*.
2. Formação dos GDPEAS e JPPEAS – contida no Plano Anual de Estudos, está dividida em formação inicial (24 horas) e formação continuada (54 horas) para os membros dos grupos de desenvolvimento profissional. A formação continuada já contempla a formação dos jovens protagonistas do PEAS Juventude em uma carga de 40 horas. A formação continuada tem atividades presenciais, por meio dos encontros e a distância, pelo *blog* e correio *web*.
3. Encontro de coordenadores – realizados com a função de estreitar os laços afetivos entre os coordenadores de GDPEAS e seus orientadores assistentes e também com a equipe gestora do Programa.
4. Execução do projeto do PEAS Juventude da escola – quando são selecionadas as cartas de intenções dos grupos de GDPEAS das escolas participantes, já é acordado que todas passariam por uma re-elaboração visando a melhor adequá-las aos objetivos de Programa e principalmente para os ajustes em função dos recursos humanos e financeiros disponíveis, limites e possibilidades de tempo dos envolvidos, alunos e professores, espaços físicos da escola, materiais necessários para o desenvolvimento das ações e disponibilidades de outros profissionais na escola ou mesmo no município na execução de atividades e ações.

⁴⁰ Embora o PEAS Juventude não a especifique, a metodologia participativa, segundo Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis (2006), inclui a constituição de um grupo de trabalho; a proposta de um tema gerador que represente um problema real, contextualizado e presente na vida dos participantes do processo; a discussão e tomada de decisões conjuntas; a ampliação dos conhecimentos a cerca do objeto de investigação e a apresentação de um resultado final com cunho social e político.

A fim de ilustrar a organização hierárquica do Programa PEAS Juventude em âmbitos estadual, regional e local, construímos o fluxograma indicado na Figura 1.

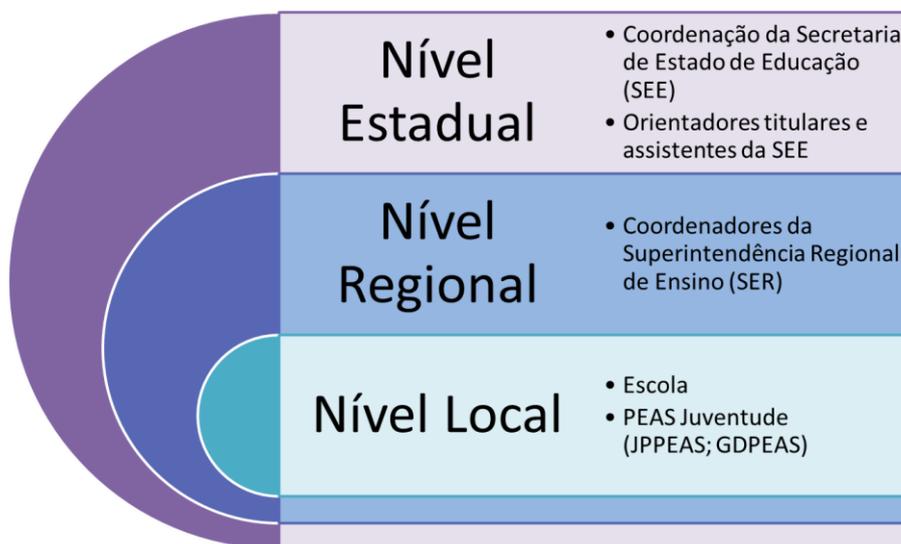


Figura 01: Organização hierárquica do Programa PEAS Juventude

Também tivemos acesso aos materiais pedagógicos para o biênio 2009 e 2010. Esses materiais foram elaborados pela equipe de coordenação e pelos consultores pedagógicos e de apoio aos grupos. Entre os materiais apresentados estão: (i) as Diretrizes PEAS Juventude; (ii) os Guias de formação inicial I e II; (iii) o Guia Como fazer projetos; (iv) Tutorial financeiro; (v) Tutorial para o *blog*⁴¹; (vi) Tutorial cadastraminas; (vii) Manual de atribuições e (viii) Termo de responsabilidade.

Esses documentos esclarecem que a efetivação do PEAS Juventude resulta do fato de as escolas e órgãos governamentais acreditarem que a Educação seja um dos principais caminhos na busca de mudança, principalmente ao oportunizar aos jovens espaços de construção do conhecimento e de participação ativa nas suas ações. Assim, o protagonismo juvenil deve perpassar os eixos Afetividade e Sexualidade, Juventude e Cidadania, Mundo do Trabalho e Perspectiva de Vida, anteriormente citados, buscando proporcionar aos jovens espaços de construção de identidade, exercício da cidadania e capacitação para enfrentar a realidade.

⁴¹ Endereço do blog: <http://blog.educacao.mg.gov.br/wpracs/este-blog/>.

Nesse sentido, com relação à atual proposta do PEAS Juventude, consideramos ser importante elencar alguns pontos que consideramos relevantes por, no nosso entendimento, comprometerem o atendimento aos objetivos propostos pelo Programa.

Entre as escolas selecionadas, consideramos que poucos dos encontros oferecidos ao PEAS Juventude foram destinados a discutir a temática sexualidade, uma vez que a coordenação geral do projeto delega quantas e quais serão as atividades trabalhadas em cada encontro, limitando e generalizando os problemas e as peculiaridades de cada grupo.

Nas diretrizes do biênio 2009/2010, identificamos o principal objetivo do PEAS Juventude:

[...]promover o desenvolvimento pessoal e social de jovens de escolas estaduais, por meio de ações de caráter educativo e participativo, focalizadas nas questões relacionadas à afetividade e sexualidade, adolescência e cidadania, mundo do trabalho e perspectiva de vida, tendo o protagonismo como eixo norteador das ações (MINAS GERAIS, 2009, p. 25).

Assim, o PEAS Juventude pode ser entendido como produto de discursos sobre a sexualidade, sobre a adolescência, sobre a escola, mas também como produtor desses discursos. Castro (2008) afirma que o Programa pode adquirir inúmeros sentidos e possibilidades, condicionado pelas subjetividades de professores/as e dos/as alunos/as.

Pensando nas peculiaridades da adolescência e nas formas de expressão da sexualidade, esse público carece de intervenções específicas e pontuais por parte da escola, mas que também podem estender-se às famílias dos adolescentes, já que a discussão e reflexão dessa temática ainda sofrem grande resistência por parte desse público. Além disso, entendemos que a inclusão das famílias nas discussões sobre sexualidade permite a troca de informações entre os diversos núcleos familiares, o acolhimento da diversidade suscitada pelo tema e o fortalecimento dos vínculos entre o Programa e a família do adolescente.

Dessa forma, ainda que consideremos a escola como um local privilegiado para a abordagem da sexualidade, devido ao tempo de permanência dos jovens nesse ambiente e às oportunidades de trocas, de convívio social e de relacionamentos amorosos, reconhecemos que somente ações educativas contínuas e variadas podem oferecer possibilidades de aliar o trabalho sistemático de “Educação para a Sexualidade” dentro da escola com a promoção da saúde e com as questões afetivas, culturais e sociais, além de

abordar a diversidade e desmistificar mitos, tabus e preconceitos recorrentes em nossa sociedade.

Portanto, entendemos que a escola, sendo capaz de incluir a discussão da sexualidade no seu projeto pedagógico, estará se habilitando a interagir com os/as jovens a partir da linguagem e do foco de interesse que marca essa etapa de suas vidas e que é tão importante para a construção de sua identidade de forma que a comunicação entre educadores/as e adolescentes tenderá a se estabelecer com mais facilidade, colaborando para que a orientação sexual se estabeleça.

No próximo capítulo, apresentamos e discutimos as informações levantadas nas observações das oficinas do programa PEAS Juventude e das aulas nas três turmas do Ensino Médio e nos questionários, objetivando identificar as representações de sexualidade dos/as discentes integrantes e não integrantes do programa.

CAPÍTULO III

REVELANDO VOZES E DESVELANDO REPRESENTAÇÕES

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos a caracterização dos/as discentes que participaram da pesquisa, bem como identificamos suas representações de sexualidade a partir da análise das atividades realizadas nas oficinas do Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude destinadas a trabalhar a temática sexualidade, das observações realizadas nas aulas das três turmas do Ensino Médio e das informações levantadas com a aplicação do questionário.

3.1. Caracterização dos/as discentes da pesquisa

Dos 118 sujeitos que responderam ao questionário da pesquisa 43 (36%) eram integrantes do grupo PEAS Juventude. Os outros 75 (64%) participantes eram alunos/as das três turmas observadas do Ensino Médio, mas não estiveram envolvidos diretamente nas atividades desse Programa. As turmas observadas foram o 1º A, 2º C e 3º B. Essas turmas foram indicadas pelo coordenador do Programa por apresentarem a maior quantidade de alunos/as envolvidos/as.

Embora os sujeitos desta pesquisa fossem os/as alunos/as do PEAS Juventude, entendemos ser pertinente caracterizar os/as demais alunos/as e identificar suas representações sobre sexualidade, uma vez que esses/as discentes participaram das atividades de multiplicação realizadas pelos/as integrantes do programa. Desse modo, para caracterizar os/as alunos/as da pesquisa, apresentamos, a seguir, dados sobre a idade dos sujeitos da pesquisa; identidade de gênero; orientação sexual e o ano do Ensino Médio que estavam cursando.

Quanto à idade, o Quadro 9 nos mostra maior concentração de alunos com idade entre dezesseis (31,3%) e dezessete (40,7%) anos, que correspondem, juntos a 72% do total de sujeitos pesquisados, considerando alunos/as integrantes ou não do PEAS Juventude. Esta mesma relação, conforme dados dos Quadros 9 e 10, revela-se nos dois grupos de sujeitos pesquisados: a maior proporção de alunos/as com idade entre dezesseis

e dezessete anos tanto para os/as integrantes do PEAS Juventude, quanto dos/as não participantes deste Programa.

Quadro 09: Idade dos/as integrantes do PEAS Juventude

Idade	Nº de alunos/as	Porcentagem (%)
14 anos	0	0%
15 anos	7	16,28%
16 anos	11	25,58%
17 anos	19	44,19%
18 anos	6	13,95%
Total	43	100%

Quadro 10: Idade dos/as não integrantes do PEAS Juventude

Idade	Nº de alunos/as	Porcentagem (%)
14 anos	1	1,33%
15 anos	9	12%
16 anos	26	34,66%
17 anos	29	38,67%
18 anos	10	13,34%
Total	75	100%

Quanto à identidade de gênero dos/as alunos/as da pesquisa, constatamos a predominância do feminino em toda a amostra: 76 (64,41%) participantes. Faziam parte do gênero masculino 42 (35,59%) participantes. Entre os alunos PEAS Juventude, conforme apresentado verificamos o dobro de participantes do gênero feminino em relação ao masculino; o mesmo ocorreu com os dados dos não integrantes do PEAS Juventude (Quadro 12).

Quadro 11: Identidade de gênero dos/as integrantes do PEAS Juventude

Identidade de gênero	Nº de alunos/as	Porcentagem (%)
Masculino	14	32,56
Feminino	29	67,44
Total	43	100%

Quadro 12: Identidade de gênero dos/as não integrantes do PEAS Juventude

Identidade de gênero	Nº de alunos/as	Porcentagem (%)
Masculino	28	37,33%
Feminino	47	62,67%
Total	75	100%

Os Quadros 13 e 14 apresentam informações sobre a orientação sexual dos sujeitos da pesquisa. Dos 118 alunos/as pesquisados/as, 116 (98,3%) declararam-se como

heterossexuais e dois (1,7%) como homossexuais, sendo que os/as alunos/as que se declararam homossexuais são do gênero masculino.

Quadro 13: Orientação sexual dos/as integrantes do PEAS Juventude

Orientação sexual	Nº de alunos/as	Porcentagem (%)
Heterossexual	42	97,67%
Homossexual	1	2,33%
Bissexual	0	0%
Outra	0	0%
Total	43	100%

Quadro 14: Orientação sexual dos/as não integrantes do PEAS Juventude

Orientação sexual	Nº de alunos/as	Porcentagem (%)
Heterossexual	74	98,66%
Homossexual	1	1,34%
Bissexual	0	0%
Outra	0	0%
Total	75	100%

Observamos, de acordo com informações apresentadas nos quadros 15 e 16 que, dos 118 sujeitos pesquisados (alunos integrantes e não integrantes do PEAS Juventude), 30 (25,42%) cursavam o primeiro ano do Ensino Médio, enquanto 45 (38,13%) e 43 (36,45%) estavam cursando, respectivamente, o segundo e terceiro anos do Ensino Médio.

O baixo número de alunos/as do primeiro ano no grupo PEAS Juventude (18,60%) em relação ao segundo e terceiro ano pode estar associado ao fato de que os/as alunos/as ingressantes do Ensino Médio não conhecem o PEAS Juventude, pois o próprio programa limita a participação dos ingressantes procurando formar/informar os/as discentes que estejam nos anos finais e ordenados em uma lista de espera para ingressarem no grupo de jovens protagonistas.

Quadro 15: Ano cursado pelos/as integrantes do PEAS Juventude

Ano cursado	Nº de alunos/as	Porcentagem (%)
1º ano	8	18,60%
2º ano	17	39,54%
3º ano	18	41,86%
Total	43	100%

Quadro 16: Ano cursado pelos/as não integrantes do PEAS Juventude

Ano cursado	Nº de alunos/as	Porcentagem (%)
1º ano	22	29,33%
2º ano	28	37,33%
3º ano	25	33,34%
Total	75	100%

Entre os/as 118 discentes pesquisados/as predominaram sujeitos com idade compreendida entre quinze e dezoito anos, sendo a maioria do gênero feminino e de orientação heterossexual, que, em sua maioria cursavam o segundo e terceiro ano do Ensino Médio.

3.2. Representações de sexualidade

Com base no que pensam os participantes da pesquisa, a seguir, passamos à discussão das representações de sexualidade na escola.

Segundo Guacira Lopes Louro (2009), a sociedade contemporânea tende a se conformar na dicotomia heterossexualidade/homossexualidade como oposição fundamental, decisiva e definidora de práticas e sujeitos. Segundo a autora, o modo pelo qual o primeiro elemento subordina o segundo também consolida uma referência para a construção dos sujeitos.

Para Rogério Diniz Junqueira (2009), a manutenção dessas oposições hierarquizadas é resultado de um investimento continuado e repetitivo que tem por objetivo garantir o privilégio da heterossexualidade, sob seu caráter de naturalidade. Esse investimento pode ser traduzido, nos dizeres de Guacira Lopes Louro (2009) em estratégias e táticas que são engendradas nas mais distintas instâncias, inclusive na escola, e que têm por finalidade reafirmar

“o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu” (LOURO, 2009, p.89).

Com base em nossos referenciais teóricos, concordamos com Guacira Lopes Louro (2009) e com Rogério Diniz Junqueira (2009) no sentido de que heterossexualidade e homossexualidade são elementos interdependentes. Contudo, para fins de análise das informações levantadas na pesquisa realizada, trataremos esses elementos separadamente, elencando temas que emergiram durante as observações dos encontros, da sala de aula e por meio do questionário.

Apresentamos dois parâmetros de análise, identificados a partir da leitura das informações levantadas: representações de sexualidade consequente da relação

heterossexual; representação de sexualidade consequente da relação homossexual. Tais parâmetros serão analisados em dois momentos correspondentes à orientação de desenvolvimento das atividades pelo programa PEAS Juventude: o primeiro está relacionado à fase de formação dos/as alunos/as participantes do programa PEAS Juventude; o segundo refere-se à fase de multiplicação do processo formativo.

3.2.1. Namorar e ficar: a constituição das relações de gênero e sexualidade

Diante das informações obtidas na encenação das situações da primeira oficina realizada durante o primeiro encontro em que a temática sexualidade foi abordada, partimos para a discussão das representações que os/as adolescentes integrantes do PEAS Juventude têm sobre as relações afetivas do “ficar” e do “namorar”. Destacamos o fato de que das seis situações encenadas, três delas abordaram o “ficar” ou o “namorar”. Essas situações são apresentadas e discutidas a seguir:

Situação 01: Ken toma iniciativa de “ficar” com a Barbie.

A encenação teve início com o convite feito pelo aluno (Ken) à aluna (Barbie), conforme mostrado no diálogo que se segue:

(Ken) APM 14 (empurrando a miniatura do carro conversível): Ei, Barbie, gostaria de dar uma volta? Eu sei que as mulheres gostam de homens que têm carro!

(Barbie) APF 11 : Sim, claro!

Ainda na encenação, os alunos simulam beijos para ilustrar que Barbie aceitou o convite, saindo e “ficando” com Ken.

Ao fim da encenação, uma das alunas que participava da discussão manifestou sua discordância com a generalização feita por Ken, que pressupôs que todas as mulheres gostam de homens que possuem carro. O coordenador mediou a discussão, questionando se os alunos e as alunas concordavam com a generalização feita por Ken. As alunas afirmaram que existem meninas que preferem homens que tenham carro, mas que isso não deve ser um requisito. Já para os alunos, a generalização retrata a realidade de que os homens que não têm carro são a “segunda opção” na preferência das mulheres.

A encenação evidencia temas como as relações de gênero e classe social. As relações de gênero estão representadas na ação do homem (Ken) “*tomar iniciativa de ficar*” com a mulher (Barbie), reafirmando que em um relacionamento o homem tem esse papel. No entanto, o foco da discussão foi o debate entre os/as alunos/as sobre o aceite do convite estar associado ao fato do homem (Ken) ter um carro conversível.

Desse modo, fica claro que os alunos possuíam a representação de que as mulheres se interessam por homens de posses materiais, simbolizadas na encenação pelo carro conversível, reafirmando a questão da classe social. Por outro lado, as alunas alegaram que o interesse por um homem independe de sua condição financeira.

Entendemos que o episódio narrado acima retrata como as relações de classe têm impacto nas relações de gênero. Erik Olin Wright (2001) considera que certas espécies de relações de classe podem existir somente pelo fato de que específicas formas de relações de gênero estão presentes. Segundo o autor, provavelmente o mais claro aspecto de interconexão entre classe e gênero seja o caminho pelo qual o gênero classifica pessoas dentro das localizações de classe.

Esse argumento pode ser exemplificado pela representação de alguns/mas adolescentes de que o homem precisa ter carro para agradar as mulheres. As várias formas de desigualdade, dominação e discriminação afetam diretamente o acesso de homens e mulheres à aquisição de recursos (SANTOS, 2007), como os automóveis, por exemplo.

As relações de gênero constituem um dos caminhos centrais de como a união mediada pela estrutura de classe está organizada. Nesse sentido, gênero e classe estão interconectados através das relações de gênero dentro das famílias, da escola, das redes de trabalho e de parentesco que unem as pessoas a várias localizações dentro da estrutura de classe. De acordo com Juliana Anacleto dos Santos (2007, p. 3) “essas localizações de classe mediadas afetam os interesses de gênero tanto dos homens quanto das mulheres, interesses que eles têm pelo mérito de suas localizações dentro das específicas relações de gênero dentro de suas vidas, e de seus interesses de classe”.

A segunda situação ainda mantém o “ficar” como ação principal, mas inverte o autor da ação que agora passa a ser a adolescente a responsável por tomar a iniciativa, conforme descrito a seguir:

Situação 02: Barbie toma iniciativa de “ficar” com o Ken.

Nesta cena destacamos a reação da aluna ao receber o tema “Barbie toma a iniciativa de ‘ficar’ com Ken” que, constrangida, afirmou: “Só no teatro pra eu fazer isso! São os homens que devem chegar às mulheres”. Enquanto isso, o aluno que interpretava Ken ria o tempo todo e dizia, desafiando: “Agora você vai ter que me conquistar porque eu sou difícil!”.

A encenação foi realizada, estabelecendo o seguinte diálogo entre o aluno e a aluna:

(Barbie) APF 33: encurtando o vestido da Barbie para mostrar as pernas da boneca, Olá Ken! Tudo bem?

(Ken) APM 04: Oi Barbie! Tudo bem e com você?

(Barbie) APF 33: Estou bem sim. Então... Ken, quer sair comigo hoje?

(Ken) APM 04: Hummm... Tudo bem. Podemos sair sim.

A situação foi pouco discutida. O coordenador mediou a discussão, perguntando: “Quem deve tomar iniciativa em uma situação real, homem ou mulher?” Alunos e alunas responderam que é o homem por ser, segundo eles e elas, um ato de cavalheirismo. No entanto, um grupo de alunos/as disse que, na realidade, as meninas são mais “atiradas” e que são elas quem tomam a iniciativa.

Assim como na encenação da situação 01, a principal temática que se destaca na situação 02 são as relações de gênero. Embora a situação sugerisse que a mulher (Barbie) “*tomasse iniciativa de ficar*” com o homem (Ken), tanto os alunos quanto as alunas compartilharam da representação de que o papel da mulher é aguardar que o homem tome iniciativa para começar uma relação afetiva.

Em relação às mulheres que resolvem antecipar-se à iniciativa masculina, um grupo de alunos/as classificou-as como “*atiradas*”. Destacamos o fato de que, durante a encenação, a mulher (Barbie) encurtou o vestido para convidar o homem (Ken) para sair. Essa ação mostrou a representação dos/as alunos/as de que o corpo feminino é o principal atributo das mulheres para seduzir, manifestando, assim, as representações dos papéis de gênero socialmente difundidos de que a mulher deve utilizar o corpo e a sensualidade para seduzir o homem.

De acordo com Flávia Silva Neves e Juliana Rízia Félix de Melo (2009), a mulher tem sido apresentada em papéis estereotipados, representativos de uma situação marcada pela dicotomia das relações entre o feminino e o masculino. Nesse contexto, aspectos relevantes da mulher, tais como sua responsabilidade, seu profissionalismo e sua capacidade de enfrentar desafios deixam de ser valorizados, enquanto a sensualidade do corpo feminino recebe maior importância.

Em relação à “tomada de iniciativa”, podemos perceber que o papel do homem como conquistador do afeto feminino é socialmente definido. A mulher tem, nesse sentido, o restrito papel passivo de ser “conquistada”. Essas atribuições de cada gênero podem ser traduzidas nos dizeres de Maria Lúcia Rocha-Coutinho (2001) quando afirma que:

a ideologia machista sempre esteve, em grande parte, associada à sexualidade: o ‘macho’ é um ser predominantemente sexual. À mulher cabe o papel de ser objeto a ser possuído e ceder ao homem. Este deverá satisfazê-la para provar a si mesmo e a sociedade a sua potência (ROCHA-COUTINHO, 2001, p.10).

Situação 03: Barbie quer namorar sério, mas Ken quer apenas “ficar”.

A terceira situação encenada possibilitou discutir se existe diferença entre o interesse de “ficar” ou “namorar” para meninos ou meninas.

Para encenar essa situação, a dupla fingiu estar em uma boate. Dançando, Barbie pede para conversar com Ken e os dois protagonizam o seguinte diálogo:

(Barbie) APF 27: Sabe Ken, já estamos juntos há um tempinho... Acho que já está na hora de assumirmos nosso namoro.

(Ken) APM 8: Acho que o melhor a ser feito é a gente continuar ficando pra nos conhecermos melhor...

(Barbie) APF 27: Se não for pra namorar sério, está tudo acabado entre nós!

(Ken) APM 8: Tudo bem. Vamos namorar então.

Os alunos e alunas foram convidados pelo coordenador do Programa a discutirem a situação 3, respondendo à seguinte questão: “Meninas querem namorar e meninos só querem ficar?”. Os alunos discordaram, afirmando que esses valores não são uma regra e que são as meninas que não querem namorar. Um aluno ainda acrescentou: “É errado

quando a mulher tem que pedir o homem em namoro!”. As alunas disseram que não se pode generalizar que as mulheres só querem ficar.

De maneira semelhante às situações anteriores, da terceira encenação emergiu, durante a discussão, a representação de que é errado as mulheres tomarem iniciativa para começar um relacionamento afetivo. No entanto, enquanto os alunos generalizaram que as mulheres não querem assumir um relacionamento formal como o namoro, as alunas afirmaram que esta não é uma regra geral entre as mulheres.

A dicotomia estabelecida entre as relações afetivas do ficar/namorar também teve espaço para discussão durante a realização da segunda oficina destinada a trabalhar a temática sexualidade. Durante essa oficina foi apresentada a reportagem “As pulseirinhas do sexo”, que mostrou o significado do uso de pulseirinhas de silicone coloridas que possuem diferentes conotações, em que cada cor corresponde a um comportamento afetivo sexual, como beijos, abraços e relações sexuais.

Ao longo da discussão iniciada após a transmissão do vídeo, os/as alunos/as comentaram que o significado dessas pulseirinhas foi criado e disseminado pelos próprios adolescentes em diversos países. Integrantes do PEAS Juventude explicaram que o fato de usarem as pulseirinhas não pode ser traduzido de forma generalizada como uma intenção de se fazer algum tipo de apelo sexual. Ainda durante a oficina, uma das alunas afirmou que, apesar de ter namorado, usa as pulseirinhas. Outras alunas também concordaram com a primeira, afirmando que o fato de usar as pulseirinhas não significa que querem ficar com ninguém, traindo os namorados. Todos/as compartilharam que o uso das pulseirinhas só tem as conotações correspondentes levadas a sério quando estão em ambientes como boates, onde, segundo os/as adolescentes é o tipo de lugar “apropriado” para “ficar”, pois oferece a oportunidade de “conhecer gente nova”.

Diante do que foi discutido, podemos identificar ao menos duas representações compartilhadas pelos/as alunos/as integrantes do PEAS Juventude. Primeiramente, podemos entender que o “ficar” caracteriza uma relação afetiva de caráter momentâneo, casual e descompromissado de vínculo afetivo em longo prazo. Por outro lado, o “namorar” é representado como um relacionamento marcado pelo compromisso e a fidelidade.

A segunda representação compartilhada pelos/as alunos/as foi a de que lugares como as boates são “apropriados” para “ficar”. Segundo nosso entendimento, essa representação reforça a primeira, ratificando que o “ficar” é uma relação de casualidade.

Destacamos um diálogo que ocorreu durante as observações em sala de aula em que dois alunos discutem um fato que, segundo nosso entendimento, permite notar mais uma vez a representação que os alunos têm da casualidade do ficar e do compromisso do namorar:

No intervalo para troca de horários, dois alunos conversavam na porta da sala de aula. Nesse momento um casal de alunos de outra sala atravessava o pátio da escola. Os alunos então comentam que o menino só namora com a aluna, que segundo eles é feia, porque se eles não namorassem ela não concordaria em transar (Observação do 4º horário aula de Artes, dia 27/10/2010, turma do primeiro ano “A”).

Essas representações que distinguem as relações afetivas do “namorar” e “ficar” também podem ser observadas por meio da análise das informações obtidas no questionário, quando foi solicitado aos/às alunos/as que dessem conselhos a um casal de namorados que resolveu ter relações sexuais, conforme podemos ver a seguir:

Eu aconselharia o casal a ter relações sexuais desde que já tivessem um bom tempo de namoro. (ANPF 51)

Se já são namorados, podem ter relações sexuais, pois já se conhecem e têm um compromisso sério. (APM 02)

A partir da análise dos discursos dos/as adolescentes e das informações obtidas por meio do questionário, percebemos como os/as alunos/as constroem e compartilham representações que sustentam nossos argumentos de manutenção do namoro como relacionamento sério e duradouro, enquanto o “ficar” assume o símbolo do relacionamento casual, isento de compromisso. Essa evidência é ressaltada diante da representação de que as relações sexuais devem ser consequência do “namorar”.

3.2.2. A gravidez na adolescência: diferenças de gênero, sexualidade e reprodução

A temática gravidez aparece em diferentes momentos no decorrer da pesquisa realizada na escola. Esse assunto emerge na primeira oficina do Programa PEAS Juventude na dinâmica das encenações sobre situações cotidianas de manifestações de sexualidade, quando uma dupla de alunos foi solicitada a encenar uma situação, utilizando a boneca Barbie e o boneco Ken, proposta da seguinte maneira:

Situação 05: Barbie fica grávida antes do casamento; Ken reluta em assumir.

A encenação iniciou com Barbie, em casa, descobrindo que está grávida por meio de um teste de farmácia. A cena seguinte trouxe Barbie ligando para Ken. Ao telefone, Barbie disse que precisava conversar com Ken e combinaram um encontro, estabelecendo o diálogo transcrito a seguir.

(Barbie) APF 41: Ken, você é o homem da minha vida, eu te amo muito, mas tenho um probleminha pra te contar.

(Ken) APM 18 (nervoso): Qual é o problema?

(Barbie) APF 41: Lembra que você insistiu em termos relações sexuais sem preservativo? Então... estou grávida!

(Ken) APM 18: Não posso assumir um filho que não tenho certeza de ser meu... Meus pais não vão gostar nada dessa história... Eu nem tenho como assumir os gastos de uma criança... Eu estou na idade de sair pra passear, conhecer gente... Você vai tirar esse bebê, não vai?!

A encenação fomentou uma discussão entre os/as alunos/as a respeito das diferentes consequências que a gravidez traz para as adolescentes e para os adolescentes. Alunos e alunas reconheceram que a responsabilidade da gravidez deve ser compartilhada pelo casal, mas assumem que, na maioria dos casos, o adolescente não quer comprometer-se com o fato, especialmente sob a justificativa de serem muito jovens e não terem independência financeira.

Nas observações de sala de aula os/as alunos/as também mencionaram essas consequências, conforme o fragmento destacado a seguir:

Um aluno perguntou para a professora como se escrevia filho em inglês, **a professora, assustada, perguntou se ele já era pai.** A turma respondeu “Claro que não professora!”. A professora perguntou: **“Por que ele não poderia ser pai? Temos alunas do oitavo ano que são mães!” Os alunos disseram que isso acabaria com a vida dele** (Observação do 2º horário aula de Inglês, dia 24/11/2010, turma do 1º ano “A”, grifos meus).

Informações obtidas por meio do questionário, ao solicitarmos aos/às alunos/as que aconselhassem um casal de namorados de sua classe que resolveu ter relações sexuais, eles/as assim se manifestaram:

Alertaria a garota sobre a chance de engravidar e ter que **assumir o filho sozinha**. O que também implicaria em **parar de estudar** e ter que **começar a trabalhar** (APF 03).

Eu aconselharia a menina a contar para sua mãe que estava tendo relações sexuais e que pedisse para levá-la ao médico. Porque assim, **se acontecesse dela ficar grávida a mãe a ajudaria enfrentar esse problema e assumir as consequências** (APF 34).

Para o homem eu diria que aproveitasse e para a **mulher que se cuidasse para não engravidar, já que é a mulher quem sofre mais** (ANPM 18).

As discussões sobre a encenação, as observações de sala de aula e os posicionamentos manifestados no questionário permitiram-nos observar sobre a maneira pela qual o tema gravidez, como uma representação de sexualidade, esteve fortemente presente nos posicionamentos dos/as alunos/as pesquisados/as, ressaltando as consequências da gestação adolescente.

Constatamos que as meninas, mais do que os meninos, mostraram-se preocupadas em prevenir-se da gravidez, uma vez que, para elas, as responsabilidades de uma gestação são maiores.

Alguns meninos, ao se referirem às consequências da gravidez, também a consideraram um evento prejudicial, conforme apresentado nas respostas obtidas por meio do questionário quando foi solicitado que relatassem o que fariam para um casal de namorados que decidira ter relações sexuais.

Eu falaria para que usassem camisinha, para evitar uma gravidez; porque cuidar de um filho é muita responsabilidade e **eles teriam que largar a escola** (APM 02).

Que se cuidassem o máximo possível. Evitassem doenças e uma gravidez precoce, visto que são jovens e **há, ainda, muita coisa para viver** (APM 11).

Eu falaria para terem juízo e se prevenirem usando camisinha. Porque fazer sexo sem camisinha é muito arriscado. Eles podem contrair uma DST⁴² ou **a menina poderá ficar grávida, o que os impediria de aproveitarem a melhor fase da vida** (ANPM 43).

⁴² DST – Doença sexualmente transmissível.

Para esses alunos, as consequências da gravidez se resumem na abstinência de oportunidades e de prazeres de que, segundo eles, seriam privados ao assumirem uma paternidade, como abandonar os estudos, os amigos e os passeios. O episódio descrito anteriormente revela como os alunos de toda a classe, incluindo participantes e não participantes do PEAS Juventude, foram unânimes em afirmar que a paternidade “poderia acabar” com a vida do adolescente, enfatizando as privações que discutimos anteriormente.

Embora tenhamos destacado as diferenças sobre a maneira pela qual o tema gravidez esteve presente nas representações dos/as alunos/as, ressaltando, as consequências da gestação na adolescência, há de se notar que tanto para os alunos quanto para as alunas, a gravidez esteve representada como um problema.

O tema gravidez também foi evidenciado entre alunos/as integrantes e não integrantes do PEAS Juventude ao se posicionarem, por meio do questionário, sobre quais são os problemas mais sérios identificados na juventude, relacionados à sexualidade, conforme verificar nos discursos a seguir:

Hoje o problema mais sério enfrentado pelos jovens é a **gravidez precoce** e não planejada (APM 05).

O problema mais grave é uma **gravidez precoce**, visto que quem é jovem tem muita coisa para viver (APF 11).

Os piores problemas são as doenças e também a **gravidez indesejada**, pois filho na adolescência dá muito trabalho (ANPF 13).

Existem muitas doenças sexualmente transmissíveis e também o **problema da gravidez precoce** (ANPM 38).

Na representação dos/as adolescentes, tanto integrantes quanto não integrantes do PEAS Juventude, a gravidez entre jovens tem sido considerada como “indesejada”, “precoce” e, conseqüentemente, “um problema”. Entre os fatores destacados, os/as alunos/as apontaram a falta de condições financeiras e psicológicas para cuidar de uma criança e a obrigação de terem que trabalhar, precisando, inclusive, interromper os estudos.

Durante a discussão sobre a gravidez da Barbie, o coordenador perguntou se na situação encenada a proposta do aborto era adequada. Alunos e alunas foram unânimes em negar a prática do aborto, justificando que essa ação é covarde, além de ser criminosa.

A análise documental dos roteiros de estudo indica a preocupação que o Programa tem com a temática gravidez na adolescência, conforme mostra o fragmento a seguir:

Frequentemente a sexualidade é discutida na dimensão reprodutiva, nas aulas de Ciências e Biologia, ou a partir da “perspectiva do terror”, onde essa dimensão da experiência é apresentada através do medo: “Cuidado para não ficar grávida!”, “Cuidado com as doenças sexualmente transmissíveis!”, “Cuidado com o que as pessoas vão falar de você!”. “Cuidado! Cuidado! Cuidado!”. Dessa forma, uma vivência que deveria ser prazerosa, leve e afetuosa se torna um peso para todos: jovens, professores e familiares (Afirmção 1 da dinâmica da amarelinha – retirada da página 2 do Roteiro de estudos/ Módulo II).

Em outros trechos dos documentos encontramos orientações e discussões acerca da temática que poderiam ser profícuas:

A sexualidade é sempre uma perspectiva de cidadania: falar de sexualidade é necessariamente falar de direitos e conquistas. Como já foi dito, a sexualidade toma dimensões públicas muito importantes e muitos dos seus aspectos estão relacionados a direitos de cidadania. Discutir sexualidade é falar de temas relacionados aos direitos das mulheres; falar da violência doméstica e de gênero; **falar dos direitos sexuais e reprodutivos**; é falar de saúde, de políticas públicas e inúmeros outros direitos e situações relacionadas à essa temática (Afirmção 5 da dinâmica da amarelinha – retirada da página 2 do Roteiro de estudos/ Módulo II).

O primeiro passo para discutirmos direitos sexuais e reprodutivos é conhecer o corpo do homem e da mulher. Quanto mais as pessoas conhecem seu corpo, mais têm controle da sua capacidade reprodutiva e podem entender como funcionam os métodos contraceptivos. Conhecer mais nosso corpo nos ajuda a conhecer também nossas formas de prazer, e, por conseguinte, nos alerta para cuidados com o corpo e a saúde, nos ajuda a evitar situações de violência e abuso (Afirmção 8 da dinâmica da amarelinha – retirada da página 2 do Roteiro de estudos/ Módulo II).

Essas duas situações abordam aspectos distintos relacionados aos direitos sexuais e reprodutivos, mas que, no contexto da atividade, se complementam. Enquanto a afirmação 5 trata a sexualidade sob a perspectiva da cidadania e das políticas públicas, a afirmação 8 relaciona os direitos sexuais e reprodutivos aos aspectos biológicos da sexualidade, evidenciando que o conhecimento do corpo é fundamental para a promoção da saúde e do prazer, para a prevenção da violência e controle reprodutivo. Mas que, em decorrência da escassez de tempo, não aconteceram. Apresentamos, a seguir, duas situações que ilustra esta realidade.

A discussão sobre a ocorrência da gravidez como consequência da não utilização de preservativo apareceu durante a encenação, destacada anteriormente. Adicionalmente, durante as observações de sala de aula, percebemos outro momento em que entre as alunas

existiu a representação de que a gravidez está associada à falta de prevenção, causada pelo não uso de preservativos, conforme pode ser visto no fragmento a seguir, retirado das observações de sala de aula.

A professora estava corrigindo um exercício sobre palavras homônimas e, quando foram questionadas sobre o significado da palavra “**desprevenida**”, as alunas “**responderam: grávidas**” (Observação do 3º horário aula de Português, dia 11/11/2010, turma 2º ano “C”, grifos nossos).

A aceitação da família também foi abordada como mais um fator que contribui para reforçar a representação da gravidez adolescente como um problema. Durante as observações de sala de aula, registramos o relato de uma aluna que relatou as dificuldades enfrentadas pela irmã, adolescente e grávida dentro de casa.

Duas alunas permaneceram na sala conversando e uma contou que a **irmã** estava **grávida**, mas que **o pai não a aceitaria em casa**. Ela teria que casar, pois o pai é muito rigoroso (Observação do intervalo, dia: 28/10/2010, turma 2º ano “C”, grifos nossos).

Desse modo, além da representação de “problema” já destacada entre os/as adolescentes, a gravidez, para alguns pais, estaria convencionalmente associada ao casamento e à família, constituída por pai, mãe e filho/a(os/as), forma tradicionalmente aceita pela sociedade.

Embora não seja foco de nossa pesquisa, entendemos que se faz importante ressaltar que o professor de Biologia também percebe a gravidez na adolescência como um problema. Durante as observações de sala de aula, destacamos que o professor de Biologia discutiu de forma expositiva a gravidez na adolescência, sob o ponto de vista da prevenção de uma gestação precoce, evidenciando as dificuldades geradas pela imaturidade e possível falta de recursos financeiros da maioria dos/as jovens. Destacamos aqui esse fato para ilustrar que a abordagem feita pelo professor restringiu-se aos aspectos biológicos e preventivos da gravidez, não extrapolando a discussão para as possibilidades de relacionar o tema aos aspectos sociais vinculados às consequências de uma gravidez na adolescência, como, por exemplo, a aceitação por parte dos pais.

Faltando uns dez minutos para encerrar a aula o professor tentou sensibilizar os alunos para questões como o uso de drogas, bebida e **gravidez na adolescência**, os alunos ouviram atentamente tudo que estava sendo dito; alguns relataram que bebem socialmente e gostam. O professor pediu para que os alunos pensassem sobre o que tinha conversado, especialmente em relação aos problemas decorrentes da gravidez na adolescência (Observação do 4º horário aula de Biologia, dia 18/11/2011, turma 2º ano “C”, grifos nossos).

Entendemos que é pertinente destacar que, entre as atividades propostas pelo grupo PEAS Juventude com a finalidade de multiplicação das informações discutidas no âmbito do Programa para os discentes não participantes, nenhuma contemplou a temática gravidez.

As informações acima discutidas permitem-nos evidenciar que muitos são os argumentos que generificam as relações amorosas e, às vezes, cabe ao gênero feminino uma carga social, cultural e histórica de maior comprometimento, pois, essa entrega amorosa é indicativo de responsabilidades com casa, filhos e parceiro, restringindo sua liberdade, apesar de algumas modificações e conquistas nos relacionamentos amorosos/sexuais.

A maternidade e paternidade adolescente não constituem fenômenos novos no cenário brasileiro. A atenção dos poderes públicos e da sociedade civil está voltada para a questão da gravidez adolescente, que tem sido tratada, sobretudo nas últimas décadas, como problema social. A compreensão e à discussão da gravidez na adolescência dependem, inicialmente, da inserção do tema em um campo analítico mais amplo: o da sexualidade, gênero e juventude, sempre especificados à luz das distinções de classe. Em segundo lugar, é necessário contextualizar, relativizar e fazer ressaltar a heterogeneidade de experiências sob o rótulo gravidez na adolescência.

É comum entre os/as adolescentes a representação de que a gravidez na adolescência simboliza um desperdício de oportunidades sociais, como por exemplo, a interrupção dos estudos, especialmente, no caso das adolescentes, aumentando, assim, a visibilidade e também a indignação dirigida à gravidez na adolescência.

Para Maria Luiza Heilborn *et al.* (2002, p.19) a questão da evasão escolar por parte das mães adolescentes e sua decorrente inserção precária no mercado de trabalho é também invocada para reforçar a tese de que, “se a gravidez na adolescência não instaura uma situação de marginalidade social e econômica, ela certamente a agrava”.

Os discursos dos/as adolescentes na encenação anteriormente descrita, por exemplo, informam-nos a importância de considerar a diversidade de situações reunidas no rótulo comum de gravidez na adolescência. A gestação adolescente pode então ser fruto de programação e resultar em vínculo afetivo ou, como no caso encenado, pode ser tida como inesperada e não resultar em vínculo pela negação da paternidade.

O fato é que os comportamentos sexuais e reprodutivos – incluindo-se uma eventual gravidez adolescente – só adquirem sentido pleno à luz da construção e das representações de gênero, ou seja, do modo pelo qual cada gênero representa a si próprio, o outro e a relação entre eles. Podemos ilustrar essa diferença de/entre gêneros na negociação do uso de contraceptivos e práticas preventivas entre parceiros, que, conforme visualizamos na encenação, parece depender de uma decisão masculina a utilização ou não de preservativo.

Ainda nessa oficina, os/as alunos/as trouxeram outros elementos que poderiam ser discutidos, mas que, no entanto, não foram abordados pelo mediador, como a representação da manifestação do sexo como resposta ao instinto masculino e o consentimento ao sexo como prova de amor requerida pelo homem. Além disso, não houve mediação acerca da importância do uso de preservativo. Nem os/as alunos/as nem o coordenador manifestaram qualquer opinião sobre o principal tema a ser discutido na situação proposta.

A relação entre o consentimento ao sexo e a abstenção do uso de preservativo foi discutida em pesquisa realizada pelas pesquisadoras Ana Luiza Vilela Borges e Néia Schorfato (2005, p.505). Nessa pesquisa, as adolescentes entrevistadas afirmaram ter abdicado ao uso do preservativo como método contraceptivo e preventivo, justamente por estarem inseridas em um relacionamento mais estável e com vínculo afetivo-amoroso, “ratificando uma tendência de abandono do preservativo masculino na vigência da estabilização do relacionamento, como prova de amor, confiança e fidelidade ao parceiro”.

Para Maria Luiza Heilborn *et al.* (2002), essa “tendência” acentua-se no cenário das novas modalidades de relacionamento juvenis no Brasil, condensadas no “ficar”. Segundo esses autores:

Em contraste com o padrão mais estável, previsível e sequencial do namoro, o “ficar”, além de não envolver compromisso entre os parceiros, funda-se na imprevisibilidade: ele pode resumir-se a um encontro (com ou sem ato sexual) ou desembocar em um namoro. O “ficar” radicaliza a imprevisibilidade e a intermitência que caracterizam as relações sexuais juvenis. Esta modalidade de relacionamento parece comprometer, ainda mais, o exercício da decisão feminina no que diz respeito à contracepção e à prevenção, tendo em vista a pouca intimidade entre os parceiros, cujas repercussões são agravadas em um cenário regido pela lógica assimétrica de gêneros. Esses impasses são reforçados pela atitude dos homens (que encontra expressão modelar entre os de classes populares), que, diante de parceiras fortuitas, encaram a contracepção como um problema feminino, mas reservam para si a palavra final quanto ao uso da camisinha (HEILBORN, p.22).

Ao considerarmos que a falta de informação sobre esses métodos não pode ser a principal causa da ocorrência da gravidez na adolescência, podemos entender os motivos de alguns jovens preferirem alinhar-se à postura de que a gravidez é um “problema” a defender que essa ocorra por “irresponsabilidade” (ABROMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Diante dos discursos apresentados na encenação e discussão da quinta situação, nas observações de sala de aula e nas respostas obtidas por meio do questionário foi possível reconhecer representações sobre as relações de gênero e gravidez na adolescência. As representações indicaram diferenças entre posturas e responsabilidades diante do “*problema*” da gravidez na adolescência de acordo com o gênero. Enquanto a adolescente se viu obrigada a assumir sozinha o/a filho/a concebido por uma relação sexual sem uso de preservativo a pedido do namorado, o adolescente sentiu-se no direito de questionar a paternidade e sugerir o aborto, minimizando suas responsabilidades.

3.2.3. Violência contra a mulher: gênero e sexualidade

Com base nas informações obtidas por meio das observações realizadas durante as oficinas realizadas pelo programa PEAS Juventude com a finalidade de trabalhar a temática sexualidade, discutimos, a seguir, como o tema violência esteve presente e foi tratado pelos/as adolescentes, evidenciando as representações dos/as alunos/as integrantes e não integrantes do programa.

Na primeira oficina destinada a trabalhar a temática sexualidade, uma das situações apresentadas na dinâmica das encenações sugeria que os alunos representassem uma

discussão violenta entre Barbie e Ken. Nessa atividade o tema violência foi discutido entre os/as alunos/as sob a perspectiva das agressões físicas.

Situação 06: Barbie e Ken discutem e brigam violentamente.

A encenação iniciou com Barbie questionando Ken sobre uma possível traição, conforme descrevemos a seguir:

(Barbie) APF 3: Ken, eu vou perguntar só uma vez. Com quem você está me traindo?

(Ken) APM 43: Você é louca? É sim. Só pode estar louca!

(Barbie) APF 3: Sou louca mesmo, mas não vou ser chifruda!

A aluna usa a boneca Barbie e bate no rosto do boneco Ken. O aluno encena uma reação, utilizando o boneco Ken para empurrar e chutar Barbie. Nessa encenação a dupla estabeleceu pouco diálogo, preferindo enfatizar as agressões físicas.

Durante a discussão dessa cena uma aluna disse que se fosse traída pelo namorado faria o mesmo que a Barbie, sugerindo agredi-lo. O coordenador perguntou a ela se o contrário também seria válido, ou seja, se caso ela traísse o namorado também deveria ser agredida. A aluna, apoiada pelas demais respondeu que homem nunca deveria bater em mulher. Alguns alunos afirmaram que, se fossem agredidos inicialmente por uma mulher, revidariam. O coordenador interveio e disse que as agressões não resolveriam o problema encenado, referindo-se à possível traição. Alunas e alunos consentiram com o coordenador, mas afirmaram que na hora da raiva não sabiam como reagiriam.

Em outra oportunidade, durante a observação da aula de Filosofia, foi possível notar que as agressões motivadas pela traição também foram discutidas, conforme descrito a seguir:

Enquanto um grupo de alunas conversava sobre os namorados, uma aluna de outra sala se aproximou. Imediatamente, uma das alunas do grupo comentou que desde que a garota levou um tapa na cara de uma aluna da turma ela não havia voltado lá. Perguntei às alunas por que ela havia sido agredida e elas contaram que a garota havia ficado com o namorado da outra. As alunas do grupo afirmavam o tempo todo que a garota estava correta em bater na “vadia”. (Observação do 1º horário aula de Química, dia 25/11/2010, turma do 2º ano “C”)

A diferença desta situação em relação à anteriormente analisada é que a garota traída preferiu agredir a outra aluna em vez de bater no namorado. Mais uma vez a representação de que a violência é justificada diante de uma traição se afirmou.

Conforme descrito, a encenação se pautou essencialmente na troca de agressões físicas. Contudo, é pertinente destacar o motivo que desencadeou as agressões e as representações que se desvelaram diante da discussão mediada pelo coordenador. A questão da violência de gênero esteve implícita nesses discursos na medida em que, embora as meninas tenham manifestado a representação de que *“homem não deve bater em mulher”*, os alunos afirmaram que diante de uma agressão o revide é justificado.

Segundo Anthony Giddens (1993, p.33) *“homens e mulheres não se colocam da mesma forma na relação, cabendo às mulheres o compromisso com a manutenção do sentimento, a garantia da troca emocional, enquanto que aos homens bastaria o encontro sexual”*.

O amor romântico, a fidelidade, a sexualidade são subjetivados e vivenciados de modos diversos e dinâmicos para garotos e garotas. Por meio dessas representações visualizadas na sexta situação apresentada podemos pensar que o amor romântico contém uma ideia de completude, somente ele é causa da felicidade e exige exclusividade e fidelidade, implícito à monogamia. O critério da fidelidade, que exclui a traição, é para os/as adolescentes elemento que diferencia um relacionamento estável de um transitório.

No contexto da situação encenada, enquanto as adolescentes argumentam que a simples suspeita de infidelidade justifica as agressões motivadas pelo sentimento de raiva, desencadeado pela possível traição, alguns jovens explicam que a violência deve ser revidada, mesmo contra o gênero feminino. No contexto da atividade encenada observamos que a discussão em torno da infidelidade foi marcada pelas agressões físicas como forma de reação à infidelidade, de acordo com encenação apresentada pelos/as alunos/as.

O tema violência também foi foco de discussões durante a segunda oficina destinada a trabalhar a temática sexualidade. Nesse encontro um dos vídeos apresentados era referente à *“Lei Maria da Penha”*. O vídeo apresentou dados relacionados às agressões contra mulheres brasileiras, fazendo um alerta à grande parcela de mulheres que sofrem agressões, mas se recusam a formalizarem-nas nas delegacias. Durante a discussão que se iniciou após a apresentação do vídeo, os/as alunos/as foram unânimes em concordar que os

homens que cometem agressões contra mulheres devem ser punidos, conforme podemos observar nas falas a seguir:

Esses covardes têm que ficar atrás das grades pelo resto da vida. (APF 10)

O agressor deve ser julgado e punido pela violência contra a mulher. (APM 7)

As mulheres não podem ficar com medo de denunciar esses homens violentos. Só assim eles poderão pagar pelo que fizeram. (APF 36)

Entendemos ser pertinente destacar como o contexto metodológico esteve relacionado às diferentes posturas dos/as alunos/as em relação às agressões físicas. Notamos que diante da proposta de encenar uma discussão utilizando um casal de bonecos os/as adolescentes foram favoráveis à agressão física. No entanto, quando assistiram a um vídeo sobre violência contra mulher os/as alunos/as mudaram de postura, manifestando-se contrários a agressões.

Gostaríamos de ressaltar que, embora não tenha sido trabalhada, uma das afirmações que compunham o quadro da atividade amarelinha da sexualidade, realizada na primeira oficina que teve a temática sexualidade como foco, poderia oferecer a oportunidade de discutir o tema violência, conforme pode ser visto abaixo:

A sexualidade é sempre uma perspectiva de cidadania: falar de sexualidade é necessariamente falar de direitos e conquistas. Como já foi dito, a sexualidade toma dimensões públicas muito importantes e muitos dos seus aspectos estão relacionados a direitos de cidadania. Discutir sexualidade é falar de temas relacionados aos direitos das mulheres; **falar da violência doméstica** e de gênero; falar dos direitos sexuais e reprodutivos; é falar de saúde, de políticas públicas e inúmeros outros direitos e situações relacionadas à essa temática. (1ª oficina – Amarelinha da Sexualidade – 5ª afirmação – grifos nossos)

A afirmação descrita anteriormente ofereceria, caso tivesse sido utilizada, a oportunidade de trabalhar o tema violência, possibilitando discussões especialmente sob o ponto de vista da violência doméstica e de gênero e dos direitos relacionados a esses tipos de violência, como a Criação da Delegacia da Mulher e a Lei Maria da Penha, sancionada com a intenção de contribuir para aumentar o rigor das punições das agressões contra a mulher quando ocorridas no âmbito doméstico ou familiar.

Embora este não seja o foco da pesquisa, entendemos ser pertinente criticarmos a dinâmica das encenações em relação à escolha do material, bem como das situações e da mediação do coordenador do Programa nas discussões.

Partindo do material escolhido, entendemos que a utilização do boneco Ken e da boneca Barbie, representa, ao menos implicitamente, uma visão estereotipada de homem e de mulher, pautada em padrões de beleza reafirmados pela sociedade contemporânea, dos quais o/a belo/a esteve representado/a em corpos magros, altos, com cabelos lisos e de olhos claros, com código de vestuário, pose e aparência que representam o conformismo e a busca por atividades socialmente desejáveis, como ir ao trabalho, passear de carro, fazer compras, etc.

Com relação às situações propostas, consideramos que essa determinação prévia foi equivocada por abordar apenas fatos de caráter heteronormativos, corriqueiramente discutidos na escola, conforme foi possível observar em todas as situações propostas.

É nesse cenário de normatização da sexualidade que, concordando com Rogério Diniz Junqueira (2010), consideramos a escola como um espaço que (re)produz e atualiza os parâmetros da heteronormatividade, ditados pelas representações de um modelo educacional que busca garantir o êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero.

3.2.4. A homossexualidade e o homossexual

Ao alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade, a heteronormatividade é produzida. E é sob essa lógica de que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais que os outros, que fogem à norma, são hostilizados por meio da reprovação da sociedade contemporânea e aos papéis de gênero que ela institui.

Desse modo, privilegiamos aqui a discussão acerca da homossexualidade, da homofobia, do tratamento preconceituoso, das discriminações sofridas por jovens tidos/as como homossexuais, destacando discursos, atitudes e representações de professores/as e alunos/as que incentivam a reprodução de tal violência ou se mantêm em uma postura negligente. As informações obtidas na presente pesquisa revelam o modo pela qual essas temáticas foram recorrentes nos registros tanto das oficinas, quanto das observações realizadas em sala de aula e nas respostas apresentadas nos questionários.

Na primeira oficina do PEAS Juventude destinada a trabalhar a temática sexualidade percebemos que situações envolvendo a homossexualidade apareceram na primeira dinâmica, ao propor uma atividade em que alunos e alunas, em duplas, deveriam observar o/a parceiro/a para que, em seguida, de olhos vendados, pudessem encontrar-se.

Ao fim da dinâmica, quando foi solicitado aos participantes que relatassem sobre como fizeram para identificar a pessoa com a qual formou dupla anteriormente, observamos e destacamos os discursos de alguns/mas alunos/as que, de maneira irônica, atribuíram características que, para eles/as, estão invertidas em relação aos padrões de gênero e de sexualidade, produzindo comentários indevidos para o momento, embora não conheçam a orientação sexual do colega:

Meu parceiro tem **mão de moça** (APF 21).

Foi muito fácil! Ela apertava minha mão **como se fosse homem** (APM 05).

Fica clara, nessa situação, a representação dos/as alunos/as JPPEAS de atribuírem papéis peculiares a cada gênero, como a “força que deve ter o aperto de mão dos homens” e a “delicadeza que deve ser notada nas mãos femininas” na construção da identidade de gênero, firmando ideologias que, há muito, formam estereótipos de homem e de mulher.

Louro (2007, p. 29) afirma que “meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”. Entretanto, no contexto da atividade executada nessa oficina, os/as alunos/as participantes atribuíram características, usualmente utilizadas para o sexo oposto, para tecerem comentários jocosos.

A utilização de discursos pejorativos para fazer referência a outrem também foi observada durante as observações de sala de aula, conforme mostrado no diálogo registrado durante a observação de uma das aulas. O professor escreveu tópicos sobre a biografia de Descartes no quadro e, quando foi explicar o conteúdo, se referiu ao pensador, dizendo:

Professor: “Vamos agora falar sobre esse **veadinho** que ao invés de ir para bares preferiu ficar pensando em sua teoria”.

Alunos/as: (Risos)

ANPM 25 : *Ficar em casa pensando é coisa de **boiola** mesmo.*

O professor durante toda aula continuou referindo-se a Descartes como “veadinho⁴³”.

O diálogo descrito acima mostra explicitamente como traços homofóbicos no discurso do professor e dos alunos/as, trouxeram à tona a representação preconceituosa em relação aos homossexuais. O professor exerce um papel contrário ao que lhe cabe, ao proferir o termo “veadinho”, incentivando a reprodução de seu discurso homofóbico entre os/as alunos/as que se referem a Descartes como “boiola”.

Com relação a essa postura dos professores, destacada nos fragmentos acima, concordamos com Rogério Diniz Junqueira (2009), quando afirma que:

Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação (JUNQUEIRA, 2009, p.13).

A questão da homofobia também esteve presente no discurso da professora de inglês ao discriminar a família homossexual como sendo “especial”, conforme descrito no registro abaixo, retirado das observações da sala de aula:

A professora de inglês estava ensinando sobre palavras que aparecem na árvore genealógica. Para isso, os alunos utilizavam os textos da unidade sobre família, sendo que um dos tópicos dessa unidade tratava sobre mudanças na família. Como exemplos, a unidade trazia: uma família de homossexuais; a mulher que vai trabalhar e deixa o marido em casa tomando conta dos filhos; a mulher negra que casou com o homem branco. Em todos os exemplos o que ficava em evidência é que o importante é ser feliz. Quando a professora foi recordar sobre as famílias, mencionou a **família homossexual como “especial”**. Os alunos, então, começaram a fazer **brincadeiras** e dar risadas (Observação do 2º horário aula de Inglês, dia 24/11/2010, turma do 1º ano “A”, grifos meus).

⁴³ Esclarecemos que, às vezes, os professores utilizam-se desses recursos visando à comunicação com os alunos, mas que essa atitude não deixa de ser problemática, pois traduz conotações equivocadas.

Ainda que, a professora de Inglês tenha tentado abordar a homossexualidade, foi possível notar sua dificuldade em fazê-lo diante do fato dos/as alunos/as levarem a discussão para a brincadeira, dizendo que na sala também existiam alunos “especiais”. Entendemos que a tentativa de tratar a família homossexual como “especial” é o mesmo que omitir-se e até mesmo incentivar o debate sobre assuntos que são engendrados por preconceitos e discriminações.

Mesmo não sendo o foco de nossa pesquisa, entendemos que o despreparo na formação docente para tratar as questões relacionadas à sexualidade, impede que o tema homossexualidade seja trabalhado com os/as alunos/as na tentativa de desconstruir as representações preconceituosas.

Em relação à linguagem pejorativa contra homossexuais, algumas situações em que alunos/as demonstraram traços homofóbicos em seus discursos foram comumente registradas nas observações de aula, conforme mostramos no diálogo apresentado a seguir, registrado no primeiro horário de uma aula de Matemática:

Enquanto os alunos ainda entravam para a sala, um aluno cumprimentou uma colega dizendo:

ANPM 21: Quanto tempo, que saudade!

APF 13: Homem não sente saudades. Isso é coisa de **boiola!**

Outra situação foi registrada durante as observações em que os/as alunos/as fizeram uso de linguagem pejorativa para fazer referência às relações homossexuais:

No exercício de Português, quando a professora pediu aos/às alunos/as que conjugassem o verbo comer, as brincadeiras não tiveram limite. Ironicamente, um grupo de meninos dizia: “Por favor, não cite nomes de nenhum colega! Digam: eu como linguiça, o fulano come pepino, o ciclano come salsicha.” Nenhum/a aluno/a prestou atenção na aula, dois ficaram se abraçando durante a explicação e afirmando que estavam assumindo um namoro e que resolveram serem “**bichinhas**” (Observação do 5º horário aula de Português, dia 03/11/2010, turma do 1º ano “A”, grifos meus).

Destacamos a linguagem, pois entendemos que nela estão contidas as representações de que, ao se referirem ao/à outro/a com predicados homofóbicos, os/as alunos/as, apresentaram a intenção de humilhar, de discriminar e de ofender.

A temática homofobia também esteve presente na segunda oficina, após a apresentação de um vídeo⁴⁴ que tratava da intolerância dirigida aos homossexuais em Uganda, no leste da África. Todos/as os/as integrantes do PEAS Juventude presentes na oficina se mostraram indignados/as com o preconceito e as manifestações agressivas que dele decorrem, mostradas no vídeo, conforme pode ser observado nos discursos dos/das alunos/as:

Isso é um horror! Todos têm o direito de escolher com quem querem se relacionar (APF 40).

Em pleno século XXI ainda percebemos como algumas sociedades têm um pensamento tão primitivo (APM 17).

Ressaltamos, mais uma vez, as diferenças comportamentais dos/as alunos/as em função do contexto metodológico. A contradição de comportamentos é traduzida no fato de que os/as adolescentes se mostram chocados com a violência exibida no vídeo, mas se portam preconceituosamente na escola como é possível observar nas respostas obtidas nos questionário.

Essa postura de indignação frente ao preconceito contra os homossexuais é contraditória. Quando analisamos as respostas obtidas com o questionário, podemos observar que ao serem indagados/as sobre como tratariam um/uma colega que se assumisse homossexual, embora a maioria dos/as alunos/as tenha respondido que o/a aceitariam, considerável parcela respondeu que agiria com discriminação e com preconceito, conforme é possível verificar nas respostas abaixo.

Eu não gosto de homossexuais, minha relação com ele ficaria só nos cumprimentos (ANP 35).

A minha reação seria de frustração porque **eu odeio homossexual** (ANP 50).

Todos iriam rir muito dele, não o deixariam em paz e se afastariam. (ANPM 66)

Acredito que todos nós **seríamos agressivos.** (APM 12)

Acredito que meus colegas **iriam ridicularizar e criticar muito a decisão da pessoa.** (APM 16)

⁴⁴ Disponível em:

<http://lidebrasil.com.br/site/index.php/2010/04/27/projeto-quer-pena-de-morte-para-gays-em-uganda/>.

Ainda em relação ao mesmo questionamento, percebemos que, ao responderem, alguns/as alunos/as utilizaram o ‘outro/a’ para justificarem a possibilidade de ocorrência de insultos e brincadeiras vexatórias dirigidas ao/à colega homossexual, conforme mostram os discursos abaixo. Muitos/as disseram que não têm preconceito, desde que o/a homossexual seja mantido distante.

Eu continuaria conversando com ele normalmente. Mas, **os outros colegas zombariam** dele. (APM 14)

Eu reagiria normalmente, já **os demais alunos iriam fazer muita graça** com ele. (ANPF 9)

Se fosse um homem e **não desse em cima de mim, tudo bem**. Acho que os outros meninos pensam iguais a mim. (APM 05)

Minha reação seria normal, se esse colega não mexesse comigo, acredito que meus colegas teriam a mesma reação. (ANPM 31)

Nossos resultados também revelaram que os alunos têm mais preconceito do que as alunas sobre o convívio com homossexuais. De fato, a discriminação contra homossexuais foi abertamente assumida nas respostas apresentadas no questionário e, em alguns casos, também foi valorizada, sugerindo um padrão de masculinidade estereotipado, que não se fizesse confundir com o/a heterossexual, conforme pode ser observado no fragmento das observações das aulas mostrado abaixo:

A professora passou um trabalho sobre câncer no útero e no pênis, valendo nota. Quando a professora mencionou que o trabalho seria sobre câncer de útero e de pênis os alunos começaram a fazer graça, segundo eles **“tem câncer no pênis quem usa o pênis em outro homem”**. Os alunos riram da primeira à última pergunta feita pela professora. À medida que a professora ditava as perguntas que deveriam ser respondidas os alunos iam respondendo entre eles e fazendo gracinhas. A professora reclamou que eles não têm postura nem para falar de um assunto tão sério (Observação do 3º horário aula de Física, dia 24/11/2010, turma do 1º ano “A”, grifos meus).

Chamamos a atenção para o fato de que, embora os/as alunos/as integrantes do PEAS Juventude tenham oportunidades de multiplicar os conhecimentos construídos nas oficinas, eles/as compartilhem da mesma representação homofóbica que os demais alunos/as da turma, lançando mão, inclusive, de linguagem pejorativa para fazer referência ao homossexual.

Em relação a essas atitudes discriminatórias, consideramos que essas ações que são engendradas contra as sexualidades entendidas como desviantes entre as/os próprios/as estudantes são a contrapartida da vigilância que se exerce sobre as sexualidades consideradas “normais”. Além disso, conforme já discutido, a negligência em trabalhar a temática por parte dos/as professores/as contribui para que a discriminação e o preconceito se perpetuem (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Diante do que foi exposto e ainda que tenhamos direcionado nossos holofotes para a questão da homossexualidade, entendemos e reconhecemos que são diversos os preconceitos e discriminações manifestados pelas pessoas, que em nome da sexualidade, desrespeitam, ferem a dignidade do outro, provocando-se, muitas vezes sofrimentos e revoltas em quem é objeto dessas atitudes.

Discutidas as informações obtidas por meio dos instrumentos de levantamento de informações utilizados, gostaríamos de ressaltar as oportunidades de, neste momento, abordar a temática homossexualidade e seus desdobramentos que surgiram na primeira oficina e que não foram exploradas na dinâmica das encenações⁴⁵ nem na dinâmica da amarelinha da sexualidade⁴⁶, considerando que este assunto é também conteúdo do PEAS Juventude está presente nos documentos de orientação deste Programa.

Na dinâmica das encenações destacamos o fato de os materiais disponíveis permitirem que fossem realizadas encenações com casais homossexuais, mas nas situações propostas pelo coordenador do Programa e interpretadas pelas duplas de protagonistas do PEAS Juventude só havia casais heterossexuais.

Com relação às situações propostas pelo coordenador do Programa, consideramos que essa determinação prévia foi equivocada por dois motivos: primeiro, por não envolver a participação dos/as alunos/as e, em segundo lugar, por abordar apenas fatos de caráter heteronormativos, corriqueiramente discutidos na escola. Entendemos que a Educação para Sexualidade na escola carece de investimentos em atividades que abordem e discutam temáticas como as identidades de gênero e as formas pelas quais são construídas as masculinidades e feminilidades; as identidades sexuais e a imposição da heteronormatividade e seus desdobramentos na sociedade.

⁴⁵ Para compreender a dinâmica das encenações ler a página 37 no capítulo I – Trajetória Metodológica.

⁴⁶ Para compreender a dinâmica da amarelinha da sexualidade ler as páginas 37 e 38 no capítulo I – Trajetória Metodológica.

Em nossa análise da dinâmica das encenações, percebemos que, das seis situações propostas, nenhuma permitiu a formação de um casal homossexual, embora houvesse material disponível para fazê-lo.

Entendemos que, mesmo que os/as alunos/as quisessem encenar situações que fugissem à norma de casal, composto por homem e mulher, a maneira pela qual a dinâmica foi conduzida impossibilitou essa escolha: primeiramente, porque as seis situações cotidianas definiam que o casal deveria ser representado por Ken e Barbie e, em segundo lugar, foi imposto que um aluno e uma aluna formassem as duplas que sorteariam cada uma das situações a serem encenadas.

A disponibilização dessas seis situações, previamente planejadas, nesse contexto, evidencia a representação de que a norma heterossexual prevalece, mesmo em se tratando de uma atividade destinada a um Programa que, em teoria, possibilita a discussão de relações afetivas sem restrições.

A atividade intitulada amarelinha da sexualidade, também proposta na primeira oficina trouxe duas afirmações que permitem a discussão acerca da homossexualidade, mas que, no entanto, não foram trabalhadas.

Ainda assim, podemos analisar essas afirmações do ponto de vista em que foram propostas pelo Programa, como por exemplo:

Alguns aspectos vinculados à sexualidade e afetividade são ruins quando as pessoas, independente de serem ou não **minorias, perdem a possibilidade de expressar sua voz, seus sentimentos, seus gostos e desgostos, sem que isso cause algum tipo de punição, desvalorização ou hipocrisia**. Para tanto, é necessário considerar a autonomia dos sujeitos envolvidos em suas relações. (1ª oficina – Amarelinha da Sexualidade – 2ª afirmação – grifos nossos)

Discutir sexualidade e afetividade é ter compromisso com a diversidade: a sexualidade é uma dimensão da nossa identidade que envolve uma pluralidade de significações. Essas significações e vivências são marcadas em nossa sociedade por diferenças de raça/cor; gênero; idade; **orientação sexual**; cultura. Contudo, frequentemente presenciamos a transformação dessas diferenças em desigualdades naturalizadas, denunciadas pelo preconceito e a violência em relação a determinados grupos sociais. Encontramos essas violências em vários lugares e um aspecto que deve ser constantemente refletido por nós é a **frequente imposição de formas homogêneas de experienciar a sexualidade, determinando um padrão de normalidade que se impõe, oprimindo muitas diferenças**. (1ª oficina – Amarelinha da Sexualidade – 6ª afirmação – grifos nossos)

Os trechos apresentados acima foram retirados do roteiro de estudos Módulo II do Programa PEAS Juventude/2010. Embora essas afirmações não trouxessem os termos homossexualidade e homofobia de forma explícita, o coordenador poderia mediar as discussões, permitindo que essas temáticas emergissem do ponto de vista das minorias, abordadas no documento.

Reafirmamos que nenhuma dessas afirmações foi discutida na atividade proposta, mas, ao contrário do que aconteceu na dinâmica das encenações, existia a possibilidade de trabalhar a temática homossexualidade, caso alguma dessas afirmações tivesse sido contemplada na atividade.

Além disso, analisando o conteúdo dessas afirmações, é possível identificar que há a preocupação por parte dos responsáveis pela produção do material sugerido pelo Programa em abordar a sexualidade, reconhecendo a existência de outras formas de orientação sexual, representadas nas ‘minorias’, que, no texto, referem-se ao grupo que sofre opressão por contrariarem as formas homogêneas de sexualidade.

O caráter de normalidade compulsória da heteronormatividade precisa ser problematizado e isso faz sentido no âmbito de perspectivas teóricas que assumem a noção de que a sexualidade é interdependente de outros elementos como raça, gênero, idade, orientação sexual e cultura (PETRY; MEYER, 2011). Nesse sentido, chamamos a atenção para a sexta afirmação da “amarelinha da sexualidade”, acima descrita, que traduz a preocupação de revelar que, na construção do sujeito, a sexualidade é uma dimensão marcada pela pluralidade.

A questão do preconceito, do qual os grupos que fogem às formas homogêneas da sexualidade são alvo, é ponto comum entre as duas afirmações anteriormente citadas, oferecendo, segundo nosso entendimento, a possibilidade de discutir essa manifestação tendo como um dos exemplos discriminatórios, a homofobia.

Entendemos que as representações que o sujeito possui sobre sexualidade sofrem influência do contexto cultural, da formação recebida na família e na escola e dos processos de apropriação dos conhecimentos construídos.

Quando indagados acerca dos mais sérios problemas enfrentados pela juventude no questionário aplicado aos alunos/as integrantes e não integrantes do PEAS Juventude, a homossexualidade foi citada por ambos os grupos de alunos, conforme verificamos nas respostas abaixo:

Para mim o fato da sociedade estar mais aberta a diversidade tem feito **aumentar a quantidade de homossexuais.** (APM 47)

O que mais tem afetado a juventude é o **crescimento dos casos de homossexualidade.** (ANPF 31)

O maior problema é essa moda de todo jovem **querer virar homossexual.** (ANPF 54)

Desse modo, interessou-nos conhecer a representação que os/as alunos/as possuem acerca da própria definição de homossexualidade. Observemos os exemplos a seguir:

É quando **a pessoa se interessa por outra do mesmo sexo** (APF 15).

Homossexualidade é quando **homens se interessam por homem e mulher por mulher.** (APM 22)

É quando **duas pessoas do mesmo sexo se atraem e se gostam.** (ANPM 36)

São **pessoas iguais as outras,** mas que **gostam de pessoas do mesmo sexo.** (ANPF 56)

A maioria dos/as alunos/as definiu a homossexualidade como a relação entre pessoas do mesmo sexo e ainda emergiu, também, em alguns discursos, a representação de que a homossexualidade se traduz essencialmente pelas “relações sexuais” entre pessoas do mesmo sexo, desconsiderando a afetividade nesses relacionamentos:

É quando **duas pessoas do mesmo sexo** se sentem atraídas e **se relacionam sexualmente.** (APM 1)

É a **atração sexual** entre pessoas do mesmo sexo. (APF 30)

São **pessoas do mesmo sexo que se relacionam sexualmente.** (ANPF 37)

Atração sexual por pessoas do mesmo sexo. (ANPM 73)

Além do fato de as discussões estabelecidas no âmbito das oficinas não terem contribuído para o desenvolvimento social dos/as protagonistas no que se refere ao entendimento acerca da homossexualidade, observamos que o papel de multiplicação dos conhecimentos construídos nas atividades do Programa não aconteceu. Interessa-nos que as representações acerca da homossexualidade, desde sua definição até as formas de manifestação de preconceito são compartilhadas pelos/as alunos/as integrantes e não integrantes do PEAS Juventude.

3.3. Multiplicação do processo formativo

A multiplicação do processo formativo organizada e desenvolvida pelo grupo PEAS Juventude no ano de 2010 restringiu-se às seguintes atividades: a apresentação de uma peça teatral, interpretação de músicas, apresentação de dança, declamação de poema e apresentação de capoeira. As apresentações ocorreram em duas etapas, no primeiro dia durante o intervalo do recreio foi desenvolvida a peça teatral; as demais apresentações ocorreram no segundo dia ao longo do intervalo do recreio e do quarto horário do turno matutino. A seguir passamos à análise dessas atividades.

Apresentação da peça teatral

Nessa peça foi abordado, pelos/as integrantes do PEAS Juventude, o tema *ciberlulling*. O objetivo da peça era alertar os/as alunos/as sobre os riscos da massificação pela *Internet*, especialmente em relação ao uso da rede entre os/as jovens. Durante a peça foram encenadas situações em que alunos/as utilizavam o espaço virtual das redes sociais, de *blogs* e torpedos de celular com a intenção de ferir ou constranger outro colega da escola. Nas situações encenadas, insultos, montagens e piadas foram enviadas por meio de mensagens de celular e postadas em *blogs* e redes sociais para humilhar um colega obeso.

Integrantes e não integrantes do PEAS Juventude compuseram o grupo de alunos/as expectadores/as da atividade. Todos/as os/as presentes ficaram atentos/as à apresentação, mas não formularam nenhum comentário que pudesse ter sido registrado nesta pesquisa. De qualquer forma, foi notável a atenção dada por todos/as à peça encenada.

Ressaltamos que o espaço utilizado para apresentação da peça restringiu o acesso dos/as alunos/as à apresentação da peça teatral, uma vez que a atividade foi realizada no galpão onde funciona a cantina da escola. Outro aspecto a considerar refere-se ao tempo destinado a essa atividade: o intervalo reservado para o recreio, com vinte minutos de duração de modo que o desenvolvimento da peça ficou prejudicado pelo tempo de duração e muitos/as alunos/as ficaram dispersos por toda a escola e não assistiram à apresentação teatral.

Apresentações de poema, dança, capoeira e música

A outra atividade realizada com objetivo de multiplicação incluiu declamação de poema, apresentação de dança, de capoeira e musical. Essa atividade contou com a participação de convidados/as da escola e da comunidade, acontecendo no intervalo e penúltimo horário de aula.

O poema apresentado foi escrito e declamado por um aluno do ano final do Ensino Médio; abordava o tema amizade, ressaltando o fato de que aquele seria o último ano em que os/as alunos/as estudariam juntos na escola.

A apresentação de dança foi realizada por um grupo de alunas do primeiro ano do Ensino Médio. Ressaltamos que nenhuma das alunas que compuseram o grupo era integrante do PEAS Juventude. O número musical consistiu na apresentação de uma coreografia de uma música de Axé, escolhida pelas próprias alunas, sem orientação dos participantes do grupo PEAS Juventude. A música escolhida foi “Ela sai de saia de bicicletinha” do grupo de Axé Psirico (Anexo II).

A canção escolhida narra a história de uma mulher que ao andar de bicicleta, usando saia, tem que usar uma das mãos para impedir que sua calcinha apareça. Conforme podemos observar no fragmento a seguir, a letra da música enfatiza a sensualidade:

Ela sai de saia
E de bicicletinha
Uma mão vai no guidom
E a outra tapando a calcinha
(refrão da música *Ela sai de saia e de bicicletinha*)

Outro trecho da música permite-nos identificar que o órgão genital feminino recebe outro nome ao ser mencionado, conforme pode ser visto a seguir:

Dá um arrepio quando ela sai pedalando
mas tem uma mão na frente que tá sempre atrapalhando
Acho que ela tem medo da **piriquita** voar
Por isso que ela não para de tampar
(3ª estrofe da música *Ela sai de saia e de bicicletinha*)

Aos/às integrantes do PEAS Juventude coube organizar o salão, uma vez que foi utilizado o espaço do refeitório. Além disso, os/as jovens protagonistas prepararam o palco e elaboraram a sequência das apresentações, juntamente com o coordenador do PEAS Juventude.

Para a apresentação de capoeira, o coordenador do PEAS Juventude convidou o grupo Cordão de Ouro. Não havia nenhum/a aluno/a da escola campo de pesquisa entre os membros do grupo de capoeira, mas durante a apresentação foi oportunizado que os/as alunos/as que quisessem jogar pudessem participar entrando na roda de capoeira.

Para encerrar a atividade de multiplicação, uma dupla, formada por um aluno do PEAS Juventude e por um ex-aluno da escola, foi convidada a cantar músicas sertanejas de sucesso.

As músicas, escolhidas e interpretadas foram pelos próprios alunos, foram: Amo Noite e Dia (anexo III), E daí? (anexo IV), Digitais (anexo V), Delegada (anexo VI) e Coração Apaixonou (anexo VII). As canções apresentadas foram escolhidas apenas pelo critério de serem atuais e fazerem sucesso na época da atividade. Destacamos ainda que nenhuma das apresentações realizadas durante as atividades de multiplicação proporcionou momentos de discussão ou reflexão dos temas abordados.

Embora as músicas apresentadas não tenham sido discutidas ou escolhidas para discutir o eixo temático sexualidade, por meio da análise das letras que compõem essas canções, verificamos que todas abordam temas relacionados a relacionamentos afetivos heterossexuais (ou o fim deles), fazendo menção a saudade, amor, traição e à sensualidade da pessoa amada.

“Amo noite e Dia” é uma música que, ao mesmo tempo em que expressa a sensualidade da pessoa amada, revela o sofrimento por não tê-la ao lado, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

Tem um pedaço do meu peito bem colado ao teu
 Alguma chave, algum segredo, que me prende ao seu
 Um **jeito perigoso de me conquistar**
 Teu **jeito tão gostoso de me abraçar**
 (1ª estrofe da música *Amo noite e dia*)

Passa o dia, passa a noite tô apaixonado
Coração no peito sofre sem você do lado
 Dessa vez tudo é real, nada de fantasia
 Saiba que eu te amo, amo noite e dia
 (3ª estrofe da música *Amo noite e dia*)

A música “E daí?” traduz a ideia de que, diante do término de um relacionamento, não há compromisso de fidelidade, de maneira que é lícito sair, namorar e beber, conforme mostra o trecho a seguir:

E daí se eu quiser farrear **tomar todas num bar sair pra namorar**
 O que é que tem?
Foi você quem falou que a paixão acabou
Que eu me lembre eu não sou de ninguém
 (1ª estrofe da música *E daí?*)

A observação da música “Digitais” permite-nos visualizar a ideia de amor, paixão e saudade, relacionando os efeitos desses sentimentos às lembranças por eles deixadas. Esses efeitos/marcas são traduzidos como “digitais”, conforme pode ser observado na letra da música, destacada a seguir:

Deixou digitais em mim, agora vem pedindo que esqueça.
Deixou digitais em mim, procure alguém melhor que mereça
 (refrão da música *Digitais*)

Me beija sem medo de dizer,
estou a dois passos posso tocar em ti.
 E cara a cara entender meu mundo girando só entorno de ti.
 (3ª estrofe da música *Digitais*)

Analisando a música “Delegada”, percebemos como ela retrata a íntima relação entre o ciúme e a desconfiança da mulher que, por suas investigações, recebe o apelido de ‘delegada’. O trecho a seguir evidencia essa relação:

Delegada será que sou motivo de investigação
Me persegue pelas ruas vive de marcação
 Assim não dá
 (refrão da música *Delegada*)

A música “Coração apaixonou” resgata a ideia do amor não correspondido que, conforme destacado no trecho a seguir, gera sofrimento e dor:

Coração porque você se **apaixonou novamente**
Pela pessoa errada
 No fim da história quem paga o preço sou eu
 Perdido nas madrugadas
 Coração porque você se **apaixonou novamente**
Agora vai sofrer
 E não adianta voltar atrás pedir perdão coração
 Vai doer!
 (1ª estrofe da música *Coração apaixonou*)

Observamos que, com exceção do poema, as demais atividades traduzem claramente indícios que relacionam corpo e sensualidade; porém, em nenhum momento do processo de multiplicação do processo formativo houve oportunidade para a discussão das mesmas no sentido de que as discussões sobre sexualidade ocorridas durante a formação fossem compartilhadas com os/as alunos/as não participantes do PEAS Juventude.

Entendemos que, embora o tipo de atividade de multiplicação a ser desenvolvido nas escolas participantes do Programa não seja imposto ou esteja contido nos documentos do PEAS Juventude e a sua escolha fique a cargo do GDPEAS e dos/as alunos/as integrantes do Programa, acreditamos que tais atividades devem estar diretamente relacionadas aos temas trabalhados durante o processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa permitiu-nos identificar as representações dos/as discentes integrantes e não integrantes do Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude em uma escola pública da cidade de Uberlândia no estado de Minas Gerais acerca da sexualidade. Além disso, analisamos quais foram as mudanças provocadas pela abordagem dessa temática desenvolvida pela escola junto aos/as alunos/as, caracterizando situações que emergiram nas salas de aula envolvendo a sexualidade e indicamos, quando existentes, as diferenças entre as representações dos Jovens Protagonistas do Programa Educacional de Atenção ao Jovem - JPPEAS e dos/as demais alunos/as do Ensino Médio.

Para alcançarmos tal objetivo, aproximamos-nos da perspectiva pós-estruturalista e dos Estudos Culturais, adotando o conceito de representação para responder aos questionamentos que nortearam essa dissertação. Segundo a teorização pós-estruturalista, esse conceito pode ser traduzido pela ideia de que existem formas de ver o mundo, de pensar e de agir, que possuem um papel determinante na orientação do pensamento e da ação.

Outra perspectiva utilizada nesse trabalho foi a da “Educação para a Sexualidade” que, segundo nosso entendimento, tem a intenção de extrapolar os limites da “Educação Sexual” que possui enfoque biologizante e da “Orientação Sexual”, que desconsidera as identidades dos sujeitos envolvidos na situação de ensino-aprendizagem. Além disso, essa nova perspectiva para a discussão da sexualidade insere algumas temáticas entre as quais destacam-se as identidades de gênero; identidades sexuais; movimentos feministas e de *gays* e *lésbicas*; história do corpo e da sexualidade; violência sexual.

De modo geral, as representações dos sujeitos participantes e não participantes do PEAS Juventude revelaram similitudes. Nesse sentido, as informações do questionário e das observações de encontros e aulas nos permitiram constatar que os sujeitos pesquisados, compartilham os mesmos referentes representacionais sobre a maioria das questões a cerca da sexualidade abordadas nesse trabalho.

Referente às duas oficinas observadas foi possível verificar que apenas dois encontros não foram suficientes para esgotar os temas previstos nos roteiros de estudo indicados pela coordenação geral do Programa. Acreditamos que a temporalidade e a

forma de desenvolvimento foram fatores determinantes para que o Programa não atingisse seu propósito; manifestando-se como esporádico e pontual dentro do planejamento escolar.

De outro modo, entendemos que a estruturação do Programa restringiu o envolvimento dos/as demais alunos/a: formação para um grupo de alunos/as que deveriam multiplicá-la, divulgando aos demais estudantes da escola. Ao nosso ver, é pertinente que todos/as os/as alunos/as tenham a possibilidade de participação no processo de construção do conhecimento, neste caso, sobre a sexualidade.

As atividades de multiplicação previstas pelo Programa não se efetuaram como o previsto. As ações dessa natureza realizadas não alcançaram os objetivos traçados pelo PEAS Juventude: compartilhar com os alunos não integrantes do Programa as informações discutidas nos encontros dos jovens protagonistas. Em outras palavras, os eixos temáticos afetividade e sexualidade, mundo do trabalho e perspectiva de vida não foram contemplados durante as atividades propostas com a finalidade de multiplicação. Entendemos que apenas o eixo juventude e cidadania foi contemplado quando da apresentação teatral sobre o *ciberbullying*, ainda que essa atividade não tenha proporcionado discussões acerca desse problema que envolve a relação dos/as jovens e o uso das tecnológicas da informação.

Acreditamos que uma proposta curricular transdisciplinar para a temática sexualidade e para as discussões que dela derivam é válida por extrapolar os limites de programas específicos para tal finalidade, adentrando a sala de aula nas vozes dos/as professores/as das diferentes disciplinas.

Desse modo, essa proposta transdisciplinar deve, segundo Dagmar E. Estermann Meyer, Cláudia Ribeiro e Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2004),

“[...]contemplar profissionais de diferentes áreas que trabalham com a sexualidade humana, que estão atentos para quando, como, por quê induzimos, incitamos, desviamos, tornamos mais fáceis ou mais difíceis, produzimos, ampliamos ou limitamos o tema da sexualidade, uma vez que em nossas práticas exercitamos o poder, modelando/disciplinando corpos e mentes (MEYER; RIBEIRO, RIBEIRO, 2004, p.3).”

Foi destacado em nosso trabalho o fato do Programa PEAS Juventude não congrega as famílias às discussões e atividades, privando os/as alunos/as da reflexão sobre como pais e mães estão lidando com atividades relacionadas à sexualidade. Esclarecemos, contudo, que o Programa não prevê nem propõe a participação da família nas atividades. A

importância do papel ativo da família nas atividades do Programa é uma consideração nossa, uma vez que os pais são mencionados pelos/as próprios/as alunos/as.

Entendemos, portanto, que a escola, sendo também um espaço que poderia congrega os pais dos alunos, tem possibilidade de contribuir para que a família possa refletir sobre como vem ou não lidando com temas relacionados à sexualidade adolescente. Entre esses temas Abromovay, Castro e Silva (2004) apontam a possibilidade de congrega os pais para o espaço escolar para discutir práticas sexuais de prevenção, relações não discriminatórias, ética de convivência inclusive nas relações afetivo-sexuais e ruptura na cadeia de reproduções de tabus e de intolerâncias.

Os discursos apresentados pelos/as adolescentes durante as observações e as informações obtidas por meio do questionário, permitiram-nos identificar que os/as alunos/as constroem e compartilham representações sobre “ficar” e “namorar” que são marcadas pelo critério da fidelidade e pelas diferenças entre um relacionamento estável de um transitório. Nesse sentido, segundo os/as adolescentes integrantes e não integrantes do PEAS Juventude, “ficar” representa o relacionamento casual, isento de compromisso, enquanto “namorar” representa relacionamento sério, duradouro e fiel.

Quanto à gravidez na adolescência, os/as adolescentes, tanto integrantes quanto não integrantes do PEAS Juventude, consideram-na “indesejada”, “precoce” e, conseqüentemente, “um problema”. A representação da gravidez como problema foi identificada nas informações obtidas por meio das observações e do questionário.

Durante as observações de sala de aula, registramos que aceitação da família também foi abordada como mais um fator que contribui para reforçar a representação da gravidez adolescente como um problema. No entanto, gostaríamos de destacar que, por meio da análise das respostas dadas no questionário, identificamos diferenças entre as representações dos/as alunos/as pesquisados/as, ressaltando, o “problema”, segundo as relações de gênero. As meninas mostraram-se mais preocupadas em prevenir-se da gravidez, uma vez que, para elas, as responsabilidades de uma gestação lhes são maiores. Para os meninos, a gravidez representa a abstinência de oportunidades e de prazeres de que seriam privados ao assumirem uma paternidade, como abandonar os estudos, os amigos e os passeios.

Em relação à violência, identificamos a representação unânime entre os/as adolescentes de que agressões são justificadas diante de uma traição. A questão da violência de gênero também foi identificada nos discursos dos/as alunos/as integrantes do PEAS

Juventude, que durante as oficinas manifestaram a representação de que a violência contra a mulher é covarde e criminosa, embora alguns alunos tenham afirmado que diante de uma agressão o revide é justificado.

Observamos a ocorrência de posturas contraditórias, relacionadas às temáticas violência e homofobia, mediante o tipo de recurso metodológico trabalhado. Os/as alunos/as são desfavoráveis às agressões físicas e atitudes homofóbicas quando estiveram diante de situações reais como as que foram mostradas nos vídeos, mas manifestam opiniões contrárias quando são convidados/as a criarem uma encenação com essa temática ou questionados sobre ela. Percebemos que essas contradições oportunizam espaços para que a discussão e o aprofundamento dessas manifestações possam propiciar novas posturas dos/as adolescentes quanto às temáticas abordadas.

As informações obtidas por meio dos questionários e observações permitiram-nos reconhecer a comum representação de que a homossexualidade se traduz essencialmente pelas “relações sexuais” entre pessoas do mesmo sexo, desconsiderando a afetividade nesses relacionamentos. Também constatamos que os alunos têm mais preconceito do que as alunas a respeito do convívio com homossexuais. Para esses alunos a discriminação contra homossexuais foi assumida e valorizada.

A análise dos questionários nos revelou ainda que para alunos/as integrantes e não integrantes do PEAS Juventude a homossexualidade figura entre os problemas mais sérios enfrentados pela juventude, ressaltando que, embora os/as alunos/as integrantes do PEAS Juventude tenham oportunidades de multiplicar os conhecimentos construídos nas oficinas, eles/as compartilham da mesma representação homofóbica que os demais alunos/as da turma. Essas representações de discriminação são evidenciadas quando os/as adolescentes utilizaram de linguagem pejorativa para fazer referência ao homossexual e ao reafirmarem estereótipos de homem e de mulher segundo os parâmetros da heteronormatividade presentes, inclusive, no material e nas propostas de atividades do PEAS Juventude.

Embora a discussão acerca do sucesso do PEAS Juventude não seja o foco de nossa pesquisa, entendemos que, uma vez que a proposta do Programa consistiu em “promover o desenvolvimento pessoal e social de jovens de escolas estaduais, por meio de ações de caráter educativo e participativo, focalizadas nas questões relacionadas à afetividade e sexualidade, juventude e cidadania, mundo do trabalho e perspectiva de vida, tendo o protagonismo como eixo norteador das ações”, é possível concluir, com base nas

observações e respostas obtidas nos questionários, que esses objetivos traçados pelo Programa não foram alcançados.

Com isso, faz-se relevante a afirmativa de Furlani (2005) de que a “escola é também responsável por este quadro, visto que tem se apresentado como um instrumento com grande importância na normalização e disciplinamento da heterossexualidade e dos rígidos padrões definidores dos gêneros masculino e feminino em nossa cultura” (FURLANI, 2005, p. 235).

As informações ofereceram elementos, que pela amplitude e consistência, possibilitaram retratar de forma sistematizada, as representações vividas pelos/as discentes. Uma vez que as representações, não sendo fixas, podem permanecer ou evoluir, dependendo de quem sabe, de onde sabe e de como sabe, esclarecemos que esses resultados poderão ser passíveis de mudanças.

A presente pesquisa não esgota a possibilidade de futuros estudos sobre sexualidade. As representações quanto à sexualidade apresentadas neste trabalho podem contribuir para debates sobre a formação discente e o PEAS Juventude.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernardes. **Juventude e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicacoes/livros/juvsexualidade/mostra_documento>. Acesso em 05 mai. 2011.

ALTMANN, Helena. Sobre a educação sexual como um problema escolar. **Revista Linhas**, Florianópolis Online, v. 7, p. 3, 2006. Disponível em: <revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1324>. Acesso em: 15 jan. 2011.

ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-educacional. **Educação em Revista** [online]. 2007, n.46, p. 287-310.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In.: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.2, n.9, jul./dez. 2001.

AMADO, João; MATOS, Armanda; PESSOA, Teresa; JÄGER, Thomaz. Cyberbullying: um desafio à investigação e à formação. **Revista Interações**, n. 13, p. 301-326, 2009. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em: 30 out. 2011.

ANDRÉ, Marli. Estudo de Caso, uma alternativa de pesquisa em educação. Circe Mary Silva da Silva et al. **Metodologia da pesquisa em educação do campo : povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória/ES: UFES, 2009.

ASSIS, Maria de Fátima Pessoa; OLIVEIRA, Maria Lúcia. Por uma História da Sexualidade entre Freud e Foucault: costuras e alinhavos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 1-11, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à violência e à discriminação como GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004. Disponível em: <bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 30 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 136p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394/96. Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In.: LOURO, G.L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007, p. 83-111.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No Coração da Sala de Aula:** gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999. 247 p.

CASTRO, Roney Polato. "**Apertem os cintos**"... Uma viagem pelos sentidos e possibilidades do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS). 2008 (Dissertação - Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2008.

CRUZ, Carla e RIBEIRO, Uirá. **Metodologia Científica – Teoria e Prática**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Axcel Books, 2004.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O Movimento Feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. Labrys. **Revista Estudos Feministas**. Brasília, v. 7, 2005.

EPSTEIN, Debbie e JOHNSON, Richard. **Schooling Sexualities**. Buckingham: Open University Press, 1998.

FARAH, Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas na esfera local de governo. **Organizações e Sociedade**, v. 6, n. 14, p. 65-104, 1999.

FELIPE, Jane. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In RIBEIRO, Paula Regina Costa et all. **Corpo, gênero e sexualidade:** discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

FELIPE, Jane. **Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia**. Revista Tecnologia e Sociedade, v. 01, p. 251-263, 2007.

FELIPE, Jane. **Educação para a sexualidade:** uma proposta de formação docente. Salto para o Futuro. Educação para a igualdade de gênero. Ano XVIII - Boletim 26 – Nov, 2008, p.31-38.

FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I – a vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FREUD, Sigmund. Três Ensaios sobre a Sexualidade. In: **Obras Psicológicas Completas:** Edição Standard Brasileira. vol VII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FURLANI, Jimena. **Representações de gênero e sexualidade nos livros didáticos e paradidáticos**. Salto para o Futuro. Educação para a igualdade de gênero. Ano XVIII - Boletim 26 – Nov, 2008, p.39-46.

FURLANI, Jimena. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 195 p.

FURLANI, Jimena. **O Bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir do livro paradidático infantil. 2005 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (Tese – Doutorado em Educação). Porto Alegre, 2005.

GAMSON, Joshua. A sexualidade, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 345-362.

GIDDENS, Anthony. **A Transformação da Intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: UNESP, 1993.

GIMENES, V. C.; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Notas de um estudo sobre o discurso de um grupo feminino de adolescentes acerca de suas concepções e vivências sexuais. **Sexualidade e educação sexual: apontamentos para uma reflexão**. Araraquara: FCL/Laboratório editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002. p. 39-67.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2004.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de Gênero e Sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis, p. 1-18, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 205p.

GUIMARÃES, L. B. Mídia e ensino de Biologia: notas introdutórias. **Tópicos especiais de Educação em Biologia**. Florianópolis: Biologia/EAD/UFSC, 2008, (p.45-55).

HALL, Stuart. “The Work of Representation.” In: _____. (Org.). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HEILBORN, Maria Luiza et al. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horizonte Antropológico**, Porto Alegre, v.8, n.17, p. 13-45, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p.455.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teria queer. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008. p. 125-148.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Sexualidade: lições da escola. In.: MEYER, Dagmar Estermann (Org.). **Saúde e Sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, (Cadernos Educação Básica 4), 1998, p. 85-96.

_____. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora. 2001. 111p.

_____. Segredos e mentiras do currículo: Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: _____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 37-57.

_____. Pedagogias da sexualidade. In.: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.7-34.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE J.; GOEKKNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. et al. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 174p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MAISTRO, Virgini Iara de Andrade. **Projetos de Orientação Sexual na Escola: seus limites e suas possibilidades**. 2006 Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, (Dissertação – Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Londrina, 2006.

MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lúcia (Orgs.). **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. 507 p.

MEYER, Dagmar.; SOARES Rosângela (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Sexualidade no currículo escolar. **Salto para o futuro** – Educação para a igualdade de gênero. Ano XVIII, nov, 2008, p. 20-30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fase de trabalho de campo. In.: _____. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude**. Belo Horizonte/MG, 2009.

MINAS GERAIS. Orientações Pedagógicas. Sexualidade e Cultura. **Currículo Básico Comum – Biologia Ensino Médio**. Belo Horizonte. Secretaria de Estado de Educação. Centro de Referência Virtual do Professor, 2007. Disponível em: < >. Acesso em: 10 nov. 2011

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Programa de Educação Afetivo-Sexual – PEAS**. Belo Horizonte/MG, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude. **Roteiro de Estudos – Módulo I** (Adolescências, juventudes, grupos juvenis e cidadania). Belo Horizonte, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude. **Roteiro de Estudos – Módulo II** (Sexualidade e direitos sexuais na contemporaneidade). Belo Horizonte, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude. **Roteiro de Estudos – Módulo III** (Sonhos e influências culturais). Belo Horizonte, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude. **Diretrizes do Programa**. Belo Horizonte, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude. **Guia de Formação Inicial**. Belo Horizonte, 2010.

NEVES, Flávia Silva; MELO, Juliana Rízia Félix. Dinâmica do Relacionamento Afetivo na Contemporaneidade: a manutenção das normas sociais. In: II Seminário Nacional Gênero e Prática Culturais: culturas, leituras e representações, 2009. Paraíba. **Anais...**

NOTA OFICIAL sobre o Projeto Escola Sem Homofobia. Disponível em: <http://eleicoeshoje.wordpress.com/2011/01/14/1518/2011>. Acesso em 10 de novembro de 2011.

OLIVEIRA, Dora Lúcia. Sexo e saúde na escola: isto não é coisa de médico? In.: MEYER, Dagmar Estermann (Org.). **Saúde e Sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, (Cadernos Educação Básica 4), 1998, p. 97-109.

PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa. **Reflexões sobre a Articulação das Noções de Protagonismo Juvenil e Sexualidade Presentes nos Textos do Programa PEAS-Juventude**. 2010. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. X, n. 20, jul-dez 2005, p. 109-126.

RIBEIRO, Marcos. **Sexo sem mistérios**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1992.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (Org.) **Sexualidade e Educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Art & Ciência, 2004.

RIOS, Roger Raupp. **Para um direito democrático da sexualidade**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 12, n.26, p. 71-100, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 de agosto de 2009.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. Dos contos de fadas aos superheróis: mulheres e homens brasileiros reconfiguram identidades. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 12, n.2, p.65-82, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, 2001.

SALLA, Lilian Fenalti; QUINTANA, Alberto Manoel. A sexualidade enquanto tema transversal – educadores e suas representações. In: **Revista Cadernos de Educação Especial** – nº 19. Santa Maria: 2002.

SANTOS, Juliana Anacleto dos. A relevância de classe no debate da desigualdade Classe social e gênero, intersecções. In: **V Coloquio Internacional Marx e Engels Centro de Estudos Marxistas**, Campinas, 2007.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisando uma trajetória. **Revista Estudos Feministas**, v. 12, n. 2, 2004.

SAYÃO, Rosely. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 97-105.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SILVA, Ana Paula Rosa; MOREIRA, Jani Alves da Silva Moreira. **Políticas Educacionais no Programa Brasil Sem Homofobia: Primeiras Aproximações**. In: II Simpósio Internacional de Educação Sexual – II SIES, Maringá

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 117p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. 133 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ . **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. Cap. 2, p. 73-102.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Na Trilha do Arco-Íris: do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009. 194 p.

SOARES, Rosângela. Pedagogias Culturais Produzindo Identidades. **Salto para o futuro – Educação para a igualdade de gênero**. Ano XVIII, nov, 2008, p. 47-52.

STAKE, Robert Earl. **The art of case study research**. Newbury Park: SAGE Publications, 1995.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**. Curitiba, n.27, p.93-110, jan/jun. 2006.

WRIGHT, Erik Olin. A conceptual menu for studying the interconnections of class and gender. In: Janen Baster e Mark Western. **Reconfigurations of Class and Gender**. Stanford: Stanford University Press, 2001.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Revista Pró-Posições**, São Paulo, v. 12, n. 1 (34), p. 151-164, março/2001.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In.: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 35-82.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Porto Alegre: Bookman-Artmed, 2005. 212 p.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira?. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: FURG, 2009. p. 85-103.

ANEXOS

ANEXO I



Universidade Federal de Uberlândia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

Avenida João Naves de Ávila, nº. 2160 – Bloco A – Sala 224 - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG –
CEP 38400-089 - FONE/FAX (34) 3239-4131; e-mail: cep@propp.ufu.br; www.comissoes.propp.ufu.br

ANÁLISE FINAL Nº. 391/11 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O PROTOCOLO REGISTRO CEP/UFU
049/11

Projeto Pesquisa: “As concepções de discentes sobre o tema Sexualidade: em foco o Programa Educacional de Atenção ao Jovem”.

Pesquisador Responsável: Graça Aparecida Cicillini

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

O CEP/UFU lembra que:

a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Entrega de Relatório Final: **dezembro de 2011**.

SITUAÇÃO: PROTOCOLO APROVADO

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Uberlândia, 17 de junho de 2011.

Profa. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado
Coordenadora do CEP/UFU

ANEXO II

Saia e Bicicletinha

Aviões do Forró

Ela sai de saia de bicicletinha
Uma mão vai no guidom e a outra tapando a calcinha (4x)

Dá um arrepio quando ela sai pedalando
Mas tem uma mão na frente que tá sempre atrapalhando
Acho que ela tem medo do periquito voar
Por isso que ela não para de tampar

Eu não aguento mais
Essa situação
Vamo liberar geral
Vamo tirar essa mão
Bota a saia e vem pra rua
Na sua bicicletinha
Eu quero ver a cor da sua calcinha

Disponível em: <http://letras.mus.br/psirico/1580907/>

ANEXO III**Amo Noite e Dia****Jorge e Mateus**

Tem um pedaço do meu peito bem colado ao teu
Alguma chave, algum segredo, que me prende ao seu
Um jeito perigoso de me conquistar
Teu jeito tão gostoso de me abraçar

Tudo se perde, se transforma, se ninguém te vê
Eu busco às vezes nos detalhes encontrar você
O tempo já não passa, só anda pra trás
Me perco nessa estrada não aguento mais

Passa o dia, passa a noite tô apaixonado
Coração no peito sofre sem você do lado
Dessa vez tudo é real, nada de fantasia
Saiba que eu te amo, amo noite e dia

Tem um pedaço do meu peito bem colado ao teu
Alguma chave, algum segredo, que me prende ao seu
Um jeito perigoso de me conquistar
Teu jeito tão gostoso de me abraçar

Tudo se perde, se transforma, se ninguém te vê
Eu busco às vezes nos detalhes encontrar você
O tempo já não passa, só anda pra trás
Me perco nessa estrada não aguento mais

Passa o dia, passa a noite tô apaixonado
Coração no peito sofre sem você do lado
Dessa vez tudo é real, nada de fantasia
Saiba que eu te amo, amo noite e dia

Passa o dia, passa a noite tô apaixonado
Coração no peito sofre sem você do lado
Dessa vez tudo é real, nada de fantasia
Saiba que eu te amo, amo noite e dia
Amo noite e dia

Coração no peito sofre sem você do lado
Dessa vez tudo é real, nada de fantasia
Saiba que eu te amo, amo noite e dia
Amo noite e dia

Disponível em: <http://letras.mus.br/jorge-mateus/1668672/>

ANEXO IV**E Daí?****Guilherme & Santiago**

E daí se eu quiser farrear tomar todas num bar sair pra namorar
O que é que tem?
Foi você quem falou que a paixão acabou
Que eu me lembre eu não sou de ninguém

E daí, que você me deixou, mais um dia passou e o mundo não parou
tô aqui
Confesso fraquejei muito tempo chorei
Só deus sabe o quanto eu sofri
Mas não fui me humilhar te pedir pra voltar
O que você ta fazendo aqui?
Se ainda não me quer então sai do meu pé eu faço o que eu quiser

E daí se eu quiser farrear tomar todas num bar sair pra namorar
O que é que tem?
Foi você quem falou que a paixão acabou
Que eu me lembre eu não sou de ninguém

Se eu quiser farrear tomar todas num bar sair pra namorar
O que é que tem?
Foi você quem falou que a paixão acabou
Que eu me lembre eu não sou de ninguém

Disponível em: <http://letras.mus.br/guilherme-e-santiago/1587074/>

ANEXO V**Digitais****Luan Santana**

Deixou digitais em mim, agora vem pedindo que esqueça.
Deixou digitais em mim, procure alguém melhor que mereça .

Por que você me deixa tão solto,
vou perdendo a cabeça se estou longe de ti.

Eu fico desenhando o passado,
tudo esta atrasado sem você por aqui.

Me beija sem medo de dizer,
estou a dois passos posso tocar em ti.
E cara a cara entender meu mundo girando so entorno de ti.

Deixou digitais em mim, agora vem pedindo que esqueça.
Deixou digitais em mim, procure alguém melhor que mereça .

Por que você me deixa tão solto,
vou perdendo a cabeça se estou longe, longe de ti.

Eu fico desenhando o passado,
tudo esta atrasado sem você por aqui.

Me beija sem medo de dizer,
estou a dois passos posso tocar em ti.
E cara a cara entender meu mundo girando so entorno de ti.

Deixou digitais em mim, agora vem pedindo que esqueça.
Deixou digitais em mim, procure alguém melhor que mereça.

Deixou digitais em mim, agora vem pedindo que esqueça.
Deixou digitais em mim, procure alguém melhor que mereça.

Se hoje eu te liguei foi somente pra dizer...
Uma parte de mim quer que eu te esqueça!

Disponível em: <http://letras.mus.br/luan-santana/1546197/>

ANEXO VI**Delegada****Fernando e Sorocaba**

Delegada será que sou motivo de investigação?
Segue pelas ruas vive de marcação
Assim não dá

Delegada quem procura acha, saia já do meu pé
Juro que tentei te fazer minha mulher
Assim não dá

Me persegue quando vou sair
Será que ela é do FBI
Na internet ela vive a fuçar
Desse jeito não da pra aguentar

Eu me rendo, me entreguei
Mais para de ficar investigando a minha vida
Meu bem, brinca não
Chega dessa historia de bancar a delegada da paixão (2x)

Disponível em: <http://letras.mus.br/fernando-sorocaba/1623854/>

ANEXO VII**Coração Apaixonou
João Bosco e Vinícius**

Parece que eu tenho um inimigo
Morando ao lado esquerdo aqui comigo
Um bandido traidor
Parece que ele insiste em bater em mim
Me fazendo sentir sempre uma dor sem fim
Dor de amor
Quando peço vai com calma ele ignora
Meus conselhos despreza, joga fora
Se apaixona sem perceber
O pior é que eu não posso ignorar
Já tentei todas maneiras mas sem coração
Não dá pra sobreviver.

Coração porque você se apaixonou novamente
Pela pessoa errada
No fim da história quem paga o preço sou eu
Perdido nas madrugadas
Coração porque você se apaixonou novamente
Agora vai sofrer
E não adianta voltar atrás pedir perdão coração
Vai doer!

Disponível em: <http://letras.mus.br/joao-bosco-viniciusacustico/1604372/>

APÊNDICES

APÊNDICE I



Universidade Federal de Uberlândia

Programa de Pós-Graduação

Mestrado em Educação

**Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Campus Santa Mônica, bloco “G”, CEP 38408-100,
Uberlândia/MG, telefax: (34) 3239-4197**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(para a Diretora da Escola)**

Pelo presente declaro que fui informado(a) de forma clara e detalhada dos objetivos e da justificativa do Projeto de pesquisa intitulado: **As representações de discentes sobre o tema Sexualidade: em foco o Programa Educacional de Atenção ao Jovem**, desenvolvido pela mestrandia Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da professora Dra. Graça Aparecida Cicillini.

Tenho conhecimento de que receberei respostas a quaisquer dúvidas sobre procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, de que desta não decorrerão ganhos e nem ônus financeiros para a escola e seus sujeitos e de que a participação da instituição poderá ser interrompida a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo pessoal. Entendo que a escola e seus alunos não serão identificados e que garantir-se-á o caráter confidencial das informações registradas, mesmo quando os resultados da investigação forem publicizados. Concordo com a realização da presente pesquisa na Escola Estadual de Uberlândia e autorizo, para fins exclusivos de pesquisa, a utilização de imagens e dados relativos à instituição, respeitando-se normas éticas devidas.

Uberlândia, _____ de _____ 2010

(Diretora da Escola)

APÊNDICE II**Universidade Federal de Uberlândia****Programa de Pós-Graduação****Mestrado em Educação****Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Campus Santa Mônica, bloco “G”, CEP 38408-100,
Uberlândia/MG, telefax: (34) 3239-4197****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(para Professor(a) da Escola)**

Pelo presente declaro que fui informado(a) de forma clara e detalhada dos objetivos e da justificativa do Projeto de pesquisa intitulado: **As representações de discentes sobre o tema Sexualidade: em foco o Programa Educacional de Atenção ao Jovem - PEAS**, desenvolvido pela mestrandia Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da professora Dra. Graça Aparecida Cicillini.

Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar identificar as representações dos discentes, envolvidos no Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS, acerca do tema sexualidade.

Para realizarmos o presente trabalho precisaremos observar o trabalho docente que você realiza e a rotina de sua turma, entrevistaremos seus alunos. As entrevistas e o esquema das gravações em áudio serão previamente combinadas. Nesse caso tais registros serão destruídos logo após a reconstrução dos mesmos.

Em nenhum momento você será identificado. Mesmo quando os resultados desse trabalho forem publicados sua identidade será preservada. Você não terá ganhos e nem ônus financeiros por participar dessa pesquisa e sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo pessoal. Uma cópia deste documento ficará com você.

As responsáveis por esta pesquisa colocam-se à sua disposição para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários. Em caso de dúvida entre em contato conosco pelos telefones (34) 3239-4163, 3239-4391 ou pelo email: cicillini@netsite.com.br e também por intermédio do Comitê de Ética e Pesquisa da UFU na Avenida João Naves de Ávila, número 2121. Bloco “A”, sala 224, Campus Santa Mônica, caixa postal 593, telefone (34) 3239-4131.

Uberlândia _____ de _____ de 2010.

Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues

Após ter sido devidamente esclarecido, eu aceito participar voluntariamente da Pesquisa apresentada acima.

Professor participante da pesquisa

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **As representações de discentes sobre o tema Sexualidade: em foco o Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Graça Aparecida Cicillini e Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues.

Nesta pesquisa nós estamos buscando identificar as representações dos discentes, envolvidos no Programa Educacional de Atenção ao Jovem, sobre sexualidade e indicar quais são as mudanças provocadas pela temática desenvolvida pela escola em alunos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues na Escola Estadual de Uberlândia antes de iniciar as atividades do projeto.

Na sua participação você apresentará sua representação sobre o tema sexualidade. No decorrer da pesquisa você será submetido a observações e entrevistas. As atividades observadas serão descritas pela pesquisadora. Através da entrevista gravada serão coletados comentários sobre as atividades desenvolvidas no Programa Educacional de Atenção ao Jovem. Todo material coletado não terá fins lucrativos, e será totalmente destruído após sua análise e qualquer informação coletada destes materiais resguardará sua identidade.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não existem riscos quanto a sua integridade intelectual, moral, emocional e física. Os benefícios serão que você participará de uma pesquisa realizada no cotidiano da escola, possibilitando a troca e o contato com novos saberes e a ampliação de seus conhecimentos sobre a temática Sexualidade.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Graça Aparecida Cicillini e Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues, telefone (34) 3239-4163, Av. João Naves de Ávila, 2121, Universidade Federal de Uberlândia.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco “A”, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131

Uberlândia, ____ de _____ de 2010.

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Responsável pelo participante

APÊNDICE IV



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha Saberes e Práticas Educativas

Prezado Aluno(a),

Como mestranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, estou realizando uma pesquisa sobre o Programa Educacional de Atenção ao Jovem - PEAS Juventude. Gostaria de contar com a sua colaboração na realização deste trabalho, solicitando-lhe que responda a este questionário. Esteja certo de que a sua identidade será mantida em sigilo. Suas informações serão de grande importância para a realização da pesquisa.

QUESTIONÁRIO

A- Identificação do sujeito:

1. Quantos anos você tem?

R. _____

2. Sua identidade de gênero é:

() masculino () feminino

3. Você participa de algum programa ou projeto desenvolvido pela escola?

() não () sim. Qual? _____

4. Qual ano você está cursando?

() 1º ano do ensino médio

() 2º ano do ensino médio

() 3º ano do ensino médio

5. Qual a sua orientação sexual?

() heterossexual () bissexual

() homossexual () Outra. Qual? _____

B- Sexualidade no dia-a-dia da escola

6. O que você conhece sobre sexualidade?

7. Quando você tem dúvidas sobre sexualidade, com quem você conversa?

8. Na sua escola se discute sobre sexualidade?

() sim () não

Em caso positivo, quais são os assuntos abordados?

Quem realiza essa discussão?

Como você avalia a discussão realizada na sua escola sobre sexualidade?

() ótima () boa () regular () ruim

O que não é discutido em sua escola sobre sexualidade e você acha que deveria?

9. Onde você conseguiu as informações sobre sexualidade?

10. Na sua opinião, quais são os problemas mais sérios que você identifica na juventude, relacionados à sexualidade?

11. Como você acredita que seus colegas de classe reagiriam se a partir de amanhã, uma professora travesti passasse a dar aulas para vocês?

12. O que você conhece sobre homossexualidade?

13. Se um colega de sala de aula resolvesse assumir sua homossexualidade, qual seria sua reação? Como você acredita que os demais alunos se comportariam?

14. Supondo que um casal de namorados de sua classe lhe dissesse que resolveu ter relações sexuais. O que você falaria para cada um deles? Por quê?

15. Como você gostaria que a sexualidade fosse trabalhada pela escola?

16. Você gostaria de dizer alguma coisa que não foi contemplada nas perguntas anteriores?

APÊNDICE V

Tabulação das informações coletadas por meio do questionário

As informações obtidas nas questões de 6 a 16 do questionário foram tabuladas e são apresentadas a seguir em quadros que abordam as respostas de cada um dos questionamentos separadamente.

As respostas das questões abertas foram tabuladas de modo a contemplar todas as informações mencionadas pelos/as alunos/as. Assim, por exemplo, um/a aluno/a que quando questionado/a sobre com quem conversa sobre sexualidade responde que dialoga com pai, mãe e amigos terá suas respostas assinaladas em três alternativas do mesmo quadro (pai, mãe e amigos). Consequentemente, a totalidade de respostas às questões abertas pode ser superior ao número de alunos/as que responderam ao questionário.

Quadro 17: Conhecimento sobre sexualidade dos/as integrantes do PEAS Juventude

Representações dos/as alunos/as	Alunos/as PEAS Juventude	%
Não se relaciona apenas ao sexo.	6	12%
É a atração pelo sexo oposto.	3	6%
Está relacionada a vida social.	2	4%
É conhecer, amar e respeitar seu próprio corpo.	5	10%
Envolve todas as relações que temos com as pessoas, independente do sexo.	4	8%
É toda manifestação de carinho e respeito com o próximo.	4	8%
O suficiente para viver com as diferenças.	1	2%
São métodos contraceptivos; DST; opções sexuais.	10	20%
O que o PEAS Juventude ensina.	3	6%
É vida sexual ativa.	4	8%
Algo bom que pode se tornar prejudicial.	1	2%
Atração sexual por outra pessoa independente do sexo.	1	2%
Tudo.	0	-----
Pouco.	0	-----
Não responderam	6	12%
Total	50	100%

Quadro 18: Conhecimento sobre sexualidade dos/as não integrantes do PEAS Juventude

Representações dos/as alunos/as	Alunos/as não integrantes do PEAS Juventude	%
Não se relaciona apenas ao sexo.	1	1,41%
É a atração pelo sexo oposto.	2	2,86%
Está relacionada a vida social.	1	1,41%
É conhecer, amar e respeitar seu próprio corpo.	1	1,41%
Envolve todas as relações que temos com as pessoas, independente do sexo.	0	-----
É toda manifestação de carinho e respeito com o próximo.	0	-----
O suficiente para viver com as diferenças.	2	2,82%
São métodos contraceptivos; DST; opções sexuais.	14	19,72%
O que o PEAS Juventude ensina.	0	-----
É vida sexual ativa.	2	2,82%
Algo bom que pode se tornar prejudicial.	6	8,45%
Atração sexual por outra pessoa independente do sexo.	4	5,63%
Tudo.	6	8,45%
Pouco.	6	8,45%
Não responderam	26	36,62%
Total	90	100%

Quadro 19: Esclarecimento de dúvidas sobre sexualidade dos/as integrantes do PEAS Juventude

Manifestações dos/as alunos/as	Alunos/as PEAS Juventude	%
Amigos/as	19	28,36%
Professores/as	1	1,49%
Pai	3	4,48%
Mãe	10	14,92%
Pais	10	14,92%
Irmão/ã	2	2,99%
Médico/a	1	1,49%
Internet	3	4,48%
Grupo PEAS Juventude	1	1,49%
Familiares	13	19,41%
Namorado/a	1	1,49%
Com ninguém	1	1,49%
Não responderam	2	2,99%
Total	67	100%

Quadro 20: Esclarecimento de dúvidas sobre sexualidade dos/as não integrantes do PEAS Juventude

Manifestações dos/as alunos/as	Alunos/as não integrantes do PEAS Juventude	%
Amigos/as	34	32,38%
Professores/as	8	7,62%
Pai	1	0,95%
Mãe	9	8,57%
Pais	19	18,10%
Irmão/ã	0	-----
Médico/a	3	2,86%
Internet	5	4,76%
Grupo PEAS Juventude	1	0,95%
Familiares	9	8,57%
Namorado/a	4	3,81%
Com ninguém	7	6,67%
Não responderam	5	4,76%
Total	105	100%

Quadro 21: Ocorrência da discussão sobre sexualidade na escola segundo integrantes do PEAS Juventude

Alternativas	Alunos/as PEAS Juventude	%
Sim	31	72,09%
Não	12	27,91%
Total	43	100%

Quadro 22: Ocorrência de discussão sobre sexualidade na escola segundo não integrantes do PEAS Juventude

Alternativas	Alunos/as não integrantes do PEAS Juventude	%
Sim	46	61,33%
Não	29	38,67%
Total	75	100%

Quadro 23: Abordagem sobre sexualidade na escola segundo integrantes do PEAS Juventude

Manifestações dos/as alunos/as	Alunos/as PEAS Juventude	%
Afetividade	6	9,09%
Bullying	0	-----
Câncer	1	1,52%
Cuidados na hora do sexo	1	1,52%
Direitos e deveres do adolescentes	1	1,52%
Doenças sexualmente transmissíveis	12	18,18%
Gravidez na adolescência	8	12,12%
Métodos contraceptivos	13	19,70%
Relações de gênero	3	4,54%
Preconceitos	3	4,54%
Sexo	7	10,61%
Orientações sexuais	3	4,54%
Não especificaram	4	6,06%
Não responderam	4	6,06%
Total	66	100%

Quadro 24: Abordagem sobre sexualidade na escola segundo não integrantes do PEAS Juventude

Manifestações dos/as alunos/as	Alunos/as não integrantes do PEAS Juventude	%
Afetividade	3	4,166%
Bullying	2	2,777%
Câncer	0	-----
Cuidados na hora do sexo	9	12,5%
Direitos e deveres do adolescentes	1	1,388%
Doenças sexualmente transmissíveis	18	25%
Gravidez na adolescência	14	19,444%
Métodos contraceptivos	12	16,666%
Relações de gênero	1	1,388%
Preconceitos	3	4,166%
Sexo	4	5,555%
Orientações sexuais	4	5,555%
Não especificaram	1	1,388%
Não responderam	0	-----
Total	72	100%

Quadro 25: Responsáveis pela discussão sobre sexualidade na escola segundo integrantes do PEAS Juventude

Manifestações dos/as alunos/as	Alunos/as PEAS Juventude	%
Alunos/as	5	11,36%
Professores/as	16	36,37%
Palestrantes	3	6,82%
Coordenador do PEAS Juventude	8	18,18%
Grupo PEAS Juventude	9	20,45%
Amigos/as	1	2,27%
Professor de Biologia	2	4,55%
Não responderam	0	-----
Total	44	100%

Quadro 26: Responsáveis pela discussão sobre sexualidade na escola segundo não integrantes do PEAS Juventude

Manifestações dos/as alunos/as	Alunos/as não integrantes do PEAS Juventude	%
Alunos/as	5	8,77%
Professores/as	28	49,12%
Palestrantes	4	7,02%
Coordenador do PEAS Juventude	8	14,03%
Grupo PEAS Juventude	5	8,77%
Amigos/as	2	3,51%
Professor de Biologia	4	7,02%
Não responderam	1	1,76%
Total	57	100%

Quadro 27: Discussão sobre sexualidade na escola segundo integrantes do PEAS Juventude

Avaliação	Alunos/as PEAS Juventude	%
Ótima	11	35,48%
Boa	12	38,71%
Regular	07	22,58%
Ruim	01	3,23%
Total	31	100%

Quadro 28: Discussão sobre sexualidade na escola segundo não integrantes do PEAS Juventude

Avaliação	Alunos/as não integrantes do PEAS Juventude	%
Ótima	05	10,87%
Boa	24	52,17%
Regular	02	4,35%
Ruim	15	32,61%
Total	46	100%

Quadro 29: Temas sobre sexualidade que não são discutidos pela escola segundo do PEAS Juventude

Manifestações dos/as alunos/as	Alunos/as PEAS Juventude	%
Todos os temas são trabalhados	17	45,96%
Orientação sexual	1	2,70%
Relações sexuais	1	2,70%
Doenças sexualmente transmissíveis	2	5,40%
Métodos contraceptivos	2	5,40%
Respeito	2	5,40%
Igualdade	1	2,70%
Opção sexual	1	2,70%
As coisas boas do sexo	0	-----
Gravidez	0	-----
Aborto	0	-----
Não responderam	10	27,04%
Total	37	100%

Quadro 30: Temas sobre sexualidade que não são discutidos pela escola segundo não integrantes do PEAS Juventude

Manifestações dos/as alunos/as	Alunos/as não integrantes do PEAS Juventude	%
Todos os temas são trabalhados	12	19,67%
Orientação sexual	2	3,28%
Relações sexuais	2	3,28%
Doenças sexualmente transmissíveis	9	14,75%
Métodos contraceptivos	15	24,59%
Respeito	3	4,92%
Igualdade	0	-----
Opção sexual	1	1,64%
As coisas boas do sexo	1	1,64%
Gravidez	1	1,64%
Aborto	1	1,64%
Não responderam	14	22,95%
Total	61	100%

Quadro 31: Fontes de informação sobre sexualidade segundo integrantes do PEAS Juventude

Indicações dos/as alunos/as	Alunos/as PEAS Juventude	%
Escola	15	13,27%
Pais	12	10,62%
Televisão	14	12,39%
Amigos/as	16	14,16%
PEAS Juventude	7	6,19%
Internet	23	20,35%
Mãe	2	1,77%
Casa	7	6,19%
Igreja	1	0,89%
Palestras	1	0,89%
Aulas de Biologia	1	0,89%
Revistas	3	2,65%
Jornais	3	2,65%
Médica/o	1	0,89%
Pai	1	0,89%
Professores/as	1	0,89%
Livros	1	0,89%
Familiares	4	3,54%
Não buscam informações	0	-----
Não responderam	0	-----
Total	113	100%

Quadro 32: Fontes de informação sobre sexualidade segundo não integrantes do PEAS Juventude

Indicações dos/as alunos/as	Alunos/as não integrantes do PEAS Juventude	%
Escola	15	10,79%
Pais	10	7,19%
Televisão	15	10,79%
Amigos/as	21	15,11%
PEAS Juventude	3	2,16%
Internet	27	19,42%
Mãe	6	4,32%
Casa	4	2,88%
Igreja	0	-----
Palestras	0	-----
Aulas de Biologia	1	0,72%
Revistas	5	3,60%
Jornais	2	1,44%
Médica/o	1	0,72%
Pai	0	-----
Professores/as	5	3,60%
Livros	5	3,60%
Familiares	11	7,90%
Não buscam informações	1	0,72%
Não responderam	7	5,04%
Total	139	100%

Quadro 33: Problemas da juventude relacionados à sexualidade segundo integrantes do PEAS Juventude

Manifestações dos/as alunos/as	Alunos/as PEAS Juventude	%
Falta de conhecimento sobre sexualidade	10	14,93%
Gravidez na adolescência	15	22,39%
Doenças sexualmente transmissíveis	16	23,89%
Relacionamentos afetivos	1	1,49%
Falta de respeito	2	2,99%
Preconceito	3	4,48%
Irresponsabilidade	5	7,46%
Promiscuidade	1	1,49%
Desinteresse	3	4,48%
Drogas	1	1,49%
Homossexualidade	3	4,48%
Falta de diálogos	1	1,49%
Orientação sexual	2	2,99%
Aborto	0	-----
Não utilização de métodos contraceptivos	2	2,99%
Não responderam	2	2,99%
Total	67	100%

Quadro 34: Problemas da juventude relacionados à sexualidade segundo não integrantes do PEAS Juventude

Manifestações dos/as alunos/as	Alunos/as não integrantes do PEAS Juventude	%
Falta de conhecimento sobre sexualidade	12	12%
Gravidez na adolescência	21	21%
Doenças sexualmente transmissíveis	13	13%
Relacionamentos afetivos	2	2%
Falta de respeito	2	2%
Preconceito	10	10%
Irresponsabilidade	9	9%
Promiscuidade	4	4%
Desinteresse	0	-----
Drogas	0	-----
Homossexualidade	9	9%
Falta de diálogos	2	2%
Orientação sexual	1	1%
Aborto	1	1%
Não utilização de métodos contraceptivos	8	8%
Não responderam	6	6%
Total	100	100%

Quadro 35: Possibilidade de ter uma professora travesti segundo integrantes do PEAS Juventude

Manifestações dos/as alunos/as	Alunos/as PEAS Juventude	%
Espanto/discriminação	5	10%
Estranhamento	7	14%
Os pais tirariam da escola	3	6%
Não aceitariam	3	6%
Inicialmente com preconceito, mas com o tempo aceitaria	5	10%
Normalmente	7	14%
Bem	1	2%
Com brincadeiras maldosas	10	20%
Alguns reagiriam bem, outros com preconceito	2	4%
Com preconceito	7	14%
Não responderam	0	-----
Total	50	100%

Quadro 36: Possibilidade de ter uma professora travesti segundo não integrantes do PEAS Juventude

Manifestações dos/as alunos/as	Alunos/as não integrantes do PEAS Juventude	%
Espanto/discriminação	9	9,37%
Estranhamento	9	9,37%
Os pais tirariam da escola	0	-----
Não aceitariam	2	2,09%
Inicialmente com preconceito, mas com o tempo aceitaria	6	6,13%
Normalmente	5	5,20%
Bem	0	-----
Com brincadeiras maldosas	25	26,04%
Alguns reagiriam bem, outros com preconceito	6	6,13%
Com preconceito	29	30,20%
Não responderam	5	5,20%
Total	96	100%

Quadro 37: Conhecimento sobre homossexualidade dos/as integrantes do PEAS Juventude

Representações dos/as alunos/as	Alunos/as PEAS Juventude	%
São duas pessoas do mesmo sexo que se relacionam sexualmente	10	19,24%
Uma orientação	4	7,69%
Não sabe porque não aprova a homossexualidade	2	3,85%
Opção sexual	4	7,69%
Pouco	6	11,54%
Relação entre pessoas do mesmo sexo	10	19,23%
São pessoas muito divertidas	1	1,92%
Escolha sexual	1	1,92%
Acontece por falta de acompanhamento dos responsáveis	1	1,92%
Opinião sexual diferente, homem fica com homem	2	3,85%
Conheço os mitos e realidades sobre o homossexualismo	2	3,85%
Os tipos: bissexuais, travestis, lésbicas	1	1,92%
Quase tudo	1	1,92%
Algo genético e psicológico	0	-----
Que os homossexuais são discriminados	6	11,54%
Que a pessoa não nasce homossexual, ela escolhe	0	-----
Prefere não falar sobre o tema	0	-----
Os homossexuais são pessoas doentes	0	-----
Não responderam	1	1,92%
Total	52	100%

Quadro 38: Conhecimento sobre homossexualidade dos/as não integrantes do PEAS Juventude

Representações dos/as alunos/as	Alunos/as não integrantes do PEAS Juventude	%
São duas pessoas do mesmo sexo que se relacionam sexualmente	6	7,32%
Uma orientação	0	-----
Não sabe porque não aprova a homossexualidade	0	-----
Opção sexual	11	13,41%
Pouco	3	3,66%
Relação entre pessoas do mesmo sexo	19	23,17%
São pessoas muito divertidas	0	-----
Escolha sexual	0	-----
Acontece por falta de acompanhamento dos responsáveis	0	-----
Opinião sexual diferente, homem fica com homem	4	4,87%
Conheço os mitos e realidades sobre o homossexualismo	3	3,66%
Os tipos: bissexuais, travestis, lésbicas	1	1,22%
Quase tudo	3	3,66%
Algo genético e psicológico	1	1,22%
Que os homossexuais são discriminados	5	6,10%
Que a pessoa não nasce homossexual, ela escolhe	2	2,44%
Prefere não falar sobre o tema	5	6,10%
Os homossexuais são pessoas doentes	1	1,22%
Não responderam	18	21,95%
Total	82	100%

Quadro 39: Possibilidade de ter um/a colega homossexual na sala de aula segundo integrantes do PEAS Juventude

Representações dos/as alunos/as	Alunos/as PEAS Juventude	%
Imparcial/discriminação	9	18,75%
Estranho	3	6,25%
Se fosse menina normal. Se fosse menino não aceitaria.	3	6,25%
Com preconceito	2	4,17%
Aceitariam	14	29,15%
Respeitariam	8	16,67%
Surpreso	2	4,17%
Agressivamente	1	2,08%
Fazendo brincadeiras vexatórias	5	10,41%
Ridicularizariam	1	2,08%
Não iria querer conversa	0	-----
Não queria que mexesse com ele	0	-----
Preferem não pensar nisso, pois odeiam homossexuais.	0	-----
Não responderam	0	-----
Total	48	100%

Quadro 40: Possibilidade de ter um/a colega homossexual na sala de aula segundo não integrantes do PEAS Juventude

Representações dos/as alunos/as	Alunos/as não integrantes do PEAS Juventude	%
Imparcial/discriminação	7	7,15%
Estranho	7	7,15%
Se fosse menina normal. Se fosse menino não aceitaria.	0	-----
Com preconceito	11	11,22%
Aceitariam	36	36,73%
Respeitariam	6	6,12%
Surpreso	7	7,15%
Agressivamente	0	-----
Fazendo brincadeiras vexatórias	8	8,16%
Ridicularizariam	4	4,08%
Não iria querer conversa	3	3,06%
Não queria que mexesse com ele	3	3,06%
Preferem não pensar nisso, pois odeiam homossexuais.	1	1,02%
Não responderam	5	5,10%
Total	98	100%

Quadro 41: Possibilidade de ter relações sexuais durante o namoro segundo integrantes do PEAS Juventude

Recomendações dos/as alunos/as	Alunos/as PEAS Juventude	%
Questionaria se eles estão preparados	2	3,64%
Recomendaria para usarem camisinha	22	40%
Alertaria a menina sobre a gravidez e o machismo	10	18,18%
Indicaria que conversassem com um médico	3	5,46%
Falaria que sexo é bom, mas alguns cuidados devem ser tomados.	3	5,46%
Aconselharia o uso de anticoncepcionais	4	7,27%
Incentivaria por já estarem namorando	10	18,15%
Não responderam	1	1,82%
Total	55	100%

Quadro 42: Possibilidades de ter relações sexuais durante o namoro segundo não do PEAS Juventude

Recomendações dos/as alunos/as	Alunos/as não integrantes do PEAS Juventude	%
Questionaria se eles estão preparados	4	2,70%
Recomendaria para usarem camisinha	77	52,03%
Alertaria a menina sobre a gravidez e o machismo	18	12,16%
Indicaria que conversassem com um médico	2	1,35%
Falaria que sexo é bom, mas alguns cuidados devem ser tomados.	10	6,76%
Aconselharia o uso de anticoncepcionais	11	7,43%
Incentivaria por já estarem namorando	15	10,14%
Não responderam	11	7,43%
Total	148	100%

Quadro 43: Como trabalhar a temática sexualidade na escola segundo integrantes do PEAS Juventude

Informações dos questionários	Alunos/as PEAS Juventude	%
Que continuasse da mesma forma	8	18,604%
Que tivesse maior participação dos/as alunos/as	6	13,953%
Que a temática fosse discutida de forma mais aberta	8	18,604%
Que não existisse preconceito	4	9,302%
Que tivesse mais palestras	5	11,627%
Que fosse contemplado um número maior de alunos	3	6,976%
Que fossem oportunizados momentos para discussão do tema	3	6,976%
Que houvesse maior número de oficinas do PEAS Juventude	2	4,651%
Que a temática fosse trabalhada de forma mais descontraída	1	2,325%
Que fosse discutida associando a realidade	1	2,325%
Que fosse criada uma disciplina só para a temática	1	2,325%
Que fosse discutida em todas as disciplinas	1	2,325%
Que enfatizasse as doenças sexualmente transmissíveis	1	2,325%
Que as discussões fossem mais aprofundadas	0	-----
Não responderam	4	9,302%
Total		100%

Quadro 44: Como trabalhar a temática sexualidade na escola segundo não integrantes do PEAS Juventude

Informações dos questionários	Alunos/as não integrantes do PEAS Juventude	%
Que continuasse da mesma forma	4	5,333%
Que tivesse maior participação dos/as alunos/as	11	14,666%
Que a temática fosse discutida de forma mais aberta	7	9,333%
Que não existisse preconceito	0	-----
Que tivesse mais palestras	13	17,333%
Que fosse contemplado um número maior de alunos	6	8%
Que fossem oportunizados momentos para discussão do tema	9	12%
Que houvesse maior número de oficinas do PEAS Juventude	0	-----
Que a temática fosse trabalhada de forma mais descontraída	3	4%
Que fosse discutida associando a realidade	5	6,666%
Que fosse criada uma disciplina só para a temática	2	2,666%
Que fosse discutida em todas as disciplinas	8	10,666%
Que enfatizasse as doenças sexualmente transmissíveis	2	2,666%
Que as discussões fossem mais aprofundadas	4	5,333%
Não responderam	14	
Total		100%

APÊNDICE VI

Observações das Aulas

A seguir, descrevemos as observações realizadas nas aulas a fim de apresentar como foram coletadas as informações. Foram descritas apenas uma aula de cada turma. Essas aulas foram escolhidas por apresentar episódios que se destacavam do ponto de vista da sexualidade.

Aula do Primeiro Ano Turma A

Dia: 24/11/2010 (quarta-feira)

Turma observada: 1º ano “A”

Número de alunos presentes: 24

1º horário (7:00 – 7:50)

Início da aula: não teve aula

Término da aula: não teve aula

Disciplina: Matemática

Conteúdo: não foi trabalhado nenhum conteúdo

Atividades realizadas: não foram realizadas atividades referentes a disciplina

A professora mais uma vez faltou e os alunos aproveitaram o tempo para colocar o caderno em dia. Outros foram para o pátio conversar. No meio do horário um professor substituto chegou na sala, mas os alunos se recusaram a ter aula.

Durante o período em que os alunos ainda estavam na sala, uma aluna de outra veio matar o horário na sala, sentando-se ao lado de um aluno que conversa a maior parte do tempo. Enquanto conversavam, esse aluno ressaltou que só havia meninas feias na turma e que por isso ele só se interessava pelas meninas das outras salas. Enquanto isso, do outro lado da sala, um dos alunos que não é do PEAS mostrou aos colegas a tatuagem que fizera na perna. Os colegas riram e o zombaram.

Pouco antes de saírem da sala de aula, um dos alunos contou para um grupo de alunas da sala que estava “**pegando**” uma menina. Imediatamente, uma das alunas disse: “Você já está quase conseguindo o que quer.”

2º horário (7:50 – 8:40)**Início da aula:** 7:55**Término da aula:** 8:40**Disciplina:** Inglês**Conteúdo:****Atividades realizadas:** Correção de atividades e visto nos cadernos

Durante o segundo horário os alunos ficaram todos em sala de aula porque os cadernos seriam avaliados. A professora teve que retirar um aluno de sala, pois ele a desrespeitou verbalmente. O aluno foi para a direção e retornou rapidamente rindo da professora, pois não teve nenhuma punição.

Ao longo da aula, a professora ensinou sobre os termos que são utilizados em inglês para designar os graus de parentesco em uma árvore genealógica. Para isso, foram apresentados textos que falavam das mudanças nos padrões de família. Os textos trabalhados abordavam: uma família de homossexuais; uma família em que a mulher sai para trabalhar e o marido cuida da casa e dos filhos e a mulher negra que casou com um homem branco. A professora enfatizou, ao fim das leituras dos textos, que o importante é ser feliz, referindo-se à essas famílias como “**especiais**”. Os/as alunos/as riram da expressão “especial” utilizada pela professora.

Em seguida, a professora começou a explicar sobre como os familiares (pai, mãe, irmão, avó, tio, cunhado, primo, etc.) são escritos na língua inglesa, mas os alunos só questionavam sobre como a palavra “**amante**” seria escrita em inglês.

Posteriormente, um aluno perguntou para a professora como se escrevia ‘filho’ em inglês. A professora, assustada, perguntou se ele já era pai. A turma respondeu: “Claro que não professora!”. A professora perguntou: “Por que ele não poderia ser pai? Temos alunas do 8º ano que são mães.” Os alunos disseram que isso acabaria com a vida dele. Um aluno questionou como se chama o casal que não é casado no papel, mas que moram na mesma casa. Alguns alunos afirmaram que ficam na mesma casa só para terem relação sexual.

3º horário (8:40 – 9:30)**Início da aula:** 8:43**Término da aula:** 9:25**Disciplina:** Física

Conteúdo: Movimento uniforme e retilíneo

Atividades realizadas: Correção de exercícios e visto nos cadernos

A professora iniciou a aula falando sobre como seria a prova bimestral da disciplina de Física. Para tanto, a professora verificou os cadernos dos/as alunos/as, corrigindo as respostas dos exercícios que caíam na prova. Em seguida, a professora passou um trabalho sobre câncer no útero e no pênis, valendo nota. A professora solicitou que no dia da entrega do trabalho também fosse entregue três achocolatados para serem doados ao Hospital do Câncer.

Quando a professora mencionou que o trabalho seria sobre câncer de útero e pênis os alunos começaram a rir e fazer comentários irônicos. Segundo um dos alunos, “tem câncer no pênis quem usa o pênis em outro homem”. Os alunos riram da 1ª a última pergunta feita pela professora. À medida que a professora ditava as perguntas que deveriam ser respondidas, os alunos iam respondendo entre eles e fazendo gracinhas. A professora reclamou que eles não têm postura nem para falarem de um assunto tão sério.

4º horário (9:50 – 10:40)

Início da aula: 9:55

Término da aula: 10:46

Disciplinas: Artes

Conteúdo: Artistas brasileiros

Atividade realizada: Leitura em grupo de textos sobre artistas brasileiros

Algumas alunas permaneceram do lado de fora da sala até perceberem que a professora já estava dando aula. A professora grita muito, os alunos fingem não escutar e quando querem provocá-la gritam também.

Ainda no início da aula, um aluno chutou três colegas de sala por eles ficarem jogando seu boné para o alto. Em seguida, um aluno mordeu o pescoço de uma aluna e os demais colegas ficaram gritando “Pegou! Pegou!” A aluna afirmou ser só uma brincadeira.

Do outro lado da sala, Um aluno estava contando que o namorado de uma das alunas esperou dois anos para “meter a faca nela” (ter relações sexuais), mas que agora todos os dias eles têm relação sexual. Todos no grupo riram (dois do PEAS), inclusive a menina que os alunos se referiam.

5º horário (10:40 – 11:30)

Início da aula: 10:50

Término da aula: 11:30

Disciplinas: Português

Conteúdo: Conjugação verbal

Atividades realizadas: Conjugação de verbos na lousa pelos/as alunos/as

A professora efetiva da disciplina de Língua Portuguesa voltou da licença médica. Os/as alunos/as a adoram, pois ela é extrovertida e faz piada sobre tudo. A professora retornou marcando a prova bimestral e também a de recuperação, posto que muitos/as alunos/as iriam reprovar na matéria. Os/as alunos/as e a professora ficaram discutindo sobre a distribuição de pontos do bimestre. Alguns alunos mataram aula. Durante a aula, o celular da aluna do PEAS tocou e a professora chamou sua atenção imediatamente.

Ao longo da aula, a professora perguntou para um aluno se ele fazia parte de “um programa sexual” (PEAS Juventude). Ele disse que sim. A professora, então, disse ter participado do programa até virar crente, todos os alunos riram. Um aluno disse que gostaria de passar de ano e que, para isso, largou até de namorar. A professora disse que namorar não atrapalha, afirmando que o que atrapalha é andar o dia inteiro no shopping.

Em outro momento, um aluno de outra turma chegou na porta da sala e chamou a professora. Ela o atendeu, perguntando se ele tinha conseguido “ficar” com a menina pela qual havia matado aula. O aluno disse que não havia ficado com ela porque ele é gay. A professora, então, perguntou se ele havia saído do armário. Os alunos riram muito e, em seguida, a professora escreveu uma frase no quadro: “Mulheres, sejam ecológicas! Soltem a perereca!”. Todos/as os/as alunos/as riram muito.

Aula do Segundo Ano da Turma C

Dia: 28/10/2010 (quinta-feira)

Turma observada: 2º ano “C”

Número de alunos presentes: 33

1º horário (7:00 – 7:50)**Início da aula:** 7:05**Término da aula:** 7:50**Disciplina:** Química**Conteúdo:** Estaquiometria**Atividades realizadas:** Aula expositiva com correção de exercícios

O primeiro fato que me chamou a atenção foi que a turma fica em uma sala muito apertada, por isso as carteiras são colocadas grudadinhas na outra. O professor é muito autoritário e os/as alunos/as ficam em silêncio durante todo o tempo da aula. Apenas uma aluna se recusou a participar das atividades propostas. Diante da recusa, o professor alçou a voz bem alta, para toda a turma ouvir: “Você realmente não precisa participar porque já ficou para recuperação”.

Em seguida, o professor foi verificar quem havia feito as atividades propostas na aula anterior. O professor não leu nenhuma resposta. Apenas anotou os nomes de quem preencheu o caderno.

Durante a correção dos exercícios, uma aluna não soube responder e o professor disse que era por causa do namorado: “Só pensa em namorar. Não quer saber de estudar!”.

Os alunos do PEAS sentam na primeira fila da sala, participam da correção dos exercícios. Esses alunos estavam combinando de ir ao jogo do Cruzeiro X São Paulo sem as namoradas. “Lá não é lugar de menina!”, afirmava um dos alunos.

2º horário (7:50 – 8:40)**Início da aula:** 7:54**Término da aula:** 8:40**Disciplina:** Filosofia**Conteúdo:** O método cartesiano e a revolução na história da filosofia**Atividades realizadas:** Aula expositiva

Os/as alunos/as estavam quietos durante o intervalo para troca de professores. Entretanto, quando o professor do 2º horário chegou na sala o comportamento dos/as alunos/as mudou. Conversavam alto, atiravam bolinhas de papel, atravessavam a sala o tempo todo. Quanto ao professor? O professor é substituto e parece não planejar as aulas; pergunta para os alunos sobre o que deu na última aula e pede para ver o caderno de quem tem todo o conteúdo. Alguns alunos conversam no celular durante a aula. Para ter atenção

dos/as alunos/as o professor precisa gritar. Há momentos em que os/as alunos/as falam mais alto do que o professor. É uma verdadeira competição.

Durante a aula, algumas alunas, inclusive do PEAS, estavam organizando um churrasco para a turma. Uma aluna sugeriu comprar bebida alcoólica. Outra disse que se tivesse bebida o pai não a deixaria ir.

Enquanto isso, o professor escreveu algo sobre Descartes e quando foi explicar se referiu ao pensador, dizendo: “Esse homossexual, que ao invés de ir para bares, preferiu ficar pensando em sua teoria”. Todos/as os/as alunos/as riram, e concordaram que ficar em casa é coisa de “boiola”. Em seguida, o professor comentou a máxima socrática “Penso, logo existo”, dizendo que as loiras não pensam e, portanto, não existem. As alunas loiras reclamaram da brincadeira. Um dos meninos, então, disse: “O que seriam dos homens sem as loiras?”.

Durante toda a aula, o professor se referiu a Descartes como “o veadinho” até que, em determinado momento, disse que não o chamaria mais assim porque estaria cometendo *bullying* e eu chamaria sua atenção por ser do PEAS. Os/as alunos/as acharam o comentário engraçado. Ao prosseguir com a explicação, o professor falou sobre as ideias fictícias de Descartes e, enquanto apontava o dedo para o próprio ânus, comentou: “Todo mundo pega só a parte boa dos heróis”. Todos/as riram.

3º horário (8:40 – 9:30)

Início da aula: 8:50

Término da aula: 9:30

Disciplina: Português

Conteúdo: Não teve aula

Atividades realizadas: Não teve aula

A professora de Língua Portuguesa faltou. Então, os/as alunos/as foram liberados/as para o pátio, onde se encontraram com colegas de outras turmas e formaram novos grupos para conversas, jogos, etc. Alguns meninos optaram por jogar bola com os alunos que estavam na Educação Física.

Na sala de aula ficaram quatro alunas que conversando sobre namoro, comentavam: “Não está valendo a pena namorar.” Uma das alunas reclamou que o namorado não se veste da maneira como ela gostaria.

Intervalo (9:30 - 9:50)

Durante o intervalo, estava sozinha na sala, quando um casal chegou. Não se passaram cinco segundos até que o aluno e a aluna saíssem. Diante da situação, alguns alunos vieram me dizer que eu estava sendo “vela”, pois o casal já estava acostumado a “ficar” na sala durante os intervalos.

Logo em seguida, duas alunas entraram na sala. Uma das alunas contou que tinha um problema sério acontecendo em casa. “Minha irmã está grávida e meu pai não quer aceitar ela em casa; ela vai ter que casar”, dizia a aluna, afirmando que o pai era muito rigoroso.

4º e 5º horários (9:50 – 11:30)**Início da aula:** 9:50**Término da aula:** 12:00**Disciplinas:** Biologia e Matemática**Conteúdo:** Anatomia humana**Atividades realizadas:** Visita técnica

Nesses dois últimos horários os/as alunos/as foram dispensados/as para visitar o laboratório de anatomia da UNITRI. A escola disponibilizou ônibus para os/as interessados/as, os/as alunos/as que não participaram da visita foram liberados/as.

Aula do Terceiro Ano da Turma B**Dia:** 05/11/2010 (sexta-feira)**Turma observada:** 3º ano “B”**Número de alunos presentes:** 30

Com relação às observações no 3º ano “B”, apenas pude relatar o que ocorreu no 5º horário, pois os professores dos horários anteriores não autorizaram minha presença em sala de aula, conforme já justificado na metodologia.

5º horário (10:40 – 11:30)

Início da aula: 10:45

Término da aula: 11:45

Disciplina: Sociologia

Atividades realizadas: Revisão para a realização da prova do ENEM

Nessa aula, pude perceber que os/as alunos/as estavam tensos/as porque no sábado e domingo iriam fazer o ENEM. A turma tem 7 alunos que faziam parte do PEAS. O professor utilizou os 10 primeiros minutos da aula para corrigir exercícios que falavam sobre internet. Os alunos apresentaram suas respostas para discussão com o professor. Os alunos participantes do PEAS (sete integrantes do programa eram dessa turma) fizeram referência ao *cyberbulling*, tema que foi discutido nos encontros do grupo. No tempo restante da aula, o professor abriu espaço para que os/as alunos/as tirassem suas dúvidas.