



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS EXATAS

**EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: MARCAS E CONCEPÇÕES
CULTURAIS**

Véra Lucia Konrath

Lajeado, dezembro de 2012

Véra Lucia Konrath

EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: MARCAS E CONCEPÇÕES CULTURAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas, do Centro Universitário Univates, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, na linha de Pesquisa Epistemológica.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marlise Heemann Grassi

Coorientadora: Prof^a. Dra. Andreia A. Guimarães Strohschoen

Lajeado, dezembro de 2012

Véra Lucia Konrath

EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: MARCAS E CONCEPÇÕES CULTURAIS

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, na linha de pesquisa epistemológica.

Profa. Dra. Marlise Heemann Grassi - orientadora
Centro Universitário Univates

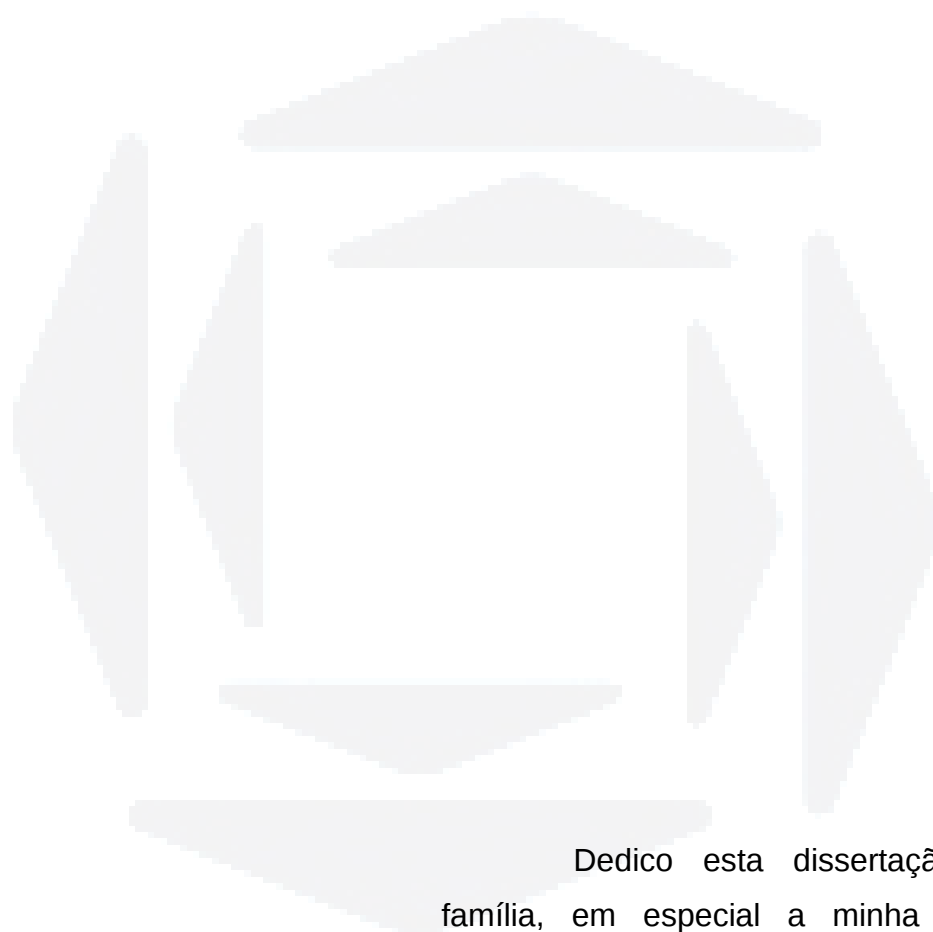
Profa. Dra. Andreia A. Guimarães Strohschoen –
coorientadora - Centro Universitário Univates

Profa. Dra. Eniz Conceição Oliveira
Centro Universitário Univates

Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva
Centro Universitário Univates

Profa. Dra. Eva Regina Carrazoni Chagas
Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS

Lajeado, dezembro de 2012



Dedico esta dissertação à minha família, em especial a minha filha Maria, pequeno anjo que soube tão bem dividir sua vida com este Mestrado e ao pai dela Felipe, minha âncora, meu ponto de apoio que sofreu com minhas frustrações e vibrou comigo a cada conquista.

Véra Lucia Konrath

Dezembro/2012



Gratidão eterna

Agradeço a Deus, que conheci graças aos meus pais e que jamais me deixou só. Ele que me concedeu saúde, serenidade e capacidade intelectual permitindo que minha vida caminhasse em direção a este Mestrado.

Agradecimentos especiais

Como fazer uma lista de agradecimentos, se tantos contribuíram para o êxito desta caminhada, sem esquecer-se de ninguém...

Agradeço em especial à minha querida **orientadora professora Dra. Marlise Heemann Grassi**, que desde a minha Graduação tem sido um exemplo de profissional, de dedicação, de superação e de **vida** para mim. A ela que magoei com meu desespero e que soube me acalmar com amor. Ela que sempre transformou os momentos de orientação em motivação, que com sua gentileza e seu entusiasmo me cativava e me inspirava para desejar prosseguir e fazer melhor. Que aproveitava os meus momentos de aflição e de insegurança para demonstrar que acreditava em mim e assim me fazia crer que era possível. Ela que com paciência dedicou horas sem conta de partilha de saber e busca por formas coerentes e sensatas nos caminhos científicos. A ela dedico a conclusão deste trabalho, a ela meu mais profundo respeito e admiração.

A minha **filha Maria**, pelas transformações que fez em mim. A pequena estrelinha que me motiva a levantar feliz a cada manhã, que me inspira com seu sorriso doce. Ela que chegou durante este curso e me adotou com tanto amor e desprendimento, que sempre soube me dividir com este Mestrado, compreendendo meus motivos sem mesmo conhecê-los. Ela que me ensinou o encantamento que é ser mãe.

Ao **Felipe** companheiro, amigo, parceiro em tantos momentos, que me dá coragem com um simples olhar. Que tantas vezes segurou minha mão sendo presença incansável nas noites de estudo. Obrigada por sofrer e chorar comigo e se alegrar e entusiasmar com minhas vitórias. Seu valioso e incansável apoio foi definitivo na realização desta conquista que é tua também. A você um agradecimento que não cabe em palavras, mas que merece ser vivido diariamente.

A minha **mãe Belmira** pela ternura e comidinha gostosa e ao meu **pai Almiro** pela força e serenidade. Eles que tanto me honram com seus exemplos e a quem sempre recorro nos meus momentos de aflição. Obrigada por entenderem minhas escolhas e por construírem a base para eu me tornar a pessoa que hoje sou.

A minha sogra, aos meus, irmãos, cunhados e sobrinhos que compreenderam minhas ausências nos encontros de família enquanto eu me dedicava à elaboração deste documento.

À minha **coorientadora professora Dra. Andreia Guimarães** pelo olhar diferenciado, pelas dicas e sugestões sempre tão pertinentes. Pelas oportunidades que me deu não só para meu crescimento pessoal, mas também para o crescimento pessoal e aprimoramento de meu currículo.

Aos **professores** que ao ministraram as disciplinas suportes para a realização desta pesquisa, obrigada pelo convívio tornando agradáveis as sextas de noite e os sábados de estudo.

Aos meus **colegas** deste Mestrado, que conhecem as histórias e desafios que todos compartilhamos, pelo companheirismo e estímulo nesta jornada. Em especial ao Marcos, um amigo que deixou saudades e que comigo refletiu sobre as teorias da Maria, da Lilinha e outros grandes pensadores.

Aos **alunos**, meus parceiros, que comigo refletiram sobre os caminhos que permeiam os sentimentos relacionados à Educação Sexual. Agradeço imensamente pela disponibilidade em participarem desta pesquisa e me ensinarem a ser uma pessoa melhor.



*“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas. Pessoas
transformam o mundo.”*

Paulo Freire (1987)

RESUMO

As marcas culturais, presentes na vivência da sexualidade, registram condicionantes históricos, étnicos e religiosos que têm influenciado os processos educativos desenvolvidos em escolas. Esses processos de formação da criança, do adolescente e do jovem podem ser geradores de concepções impregnadas de preconceitos e tabus que interferem nas relações humanas. Com o objetivo de investigar e refletir sobre aspectos da Educação Sexual na formação do indivíduo, o estudo detalhado, nesta dissertação, buscou, por meio de uma proposta de Ensino, construir conhecimentos, partindo da investigação de concepções e de marcas culturais presentes nos discursos que subjetivam os sujeitos. Procurou-se compreender como alunos adolescentes, matriculados em uma turma de oitava série do Ensino Fundamental de uma escola Estadual do Vale do Taquari, expressam seus pensamentos e sentimentos em relação à sexualidade a partir de uma proposta de pesquisa e debate sobre o tema. A coleta de dados e informações apoiou-se numa linha participativa e construtivista com produção de relatórios, memoriais de aula, elaboração de textos, entrevistas e relatos orais. A análise das informações foi realizada à luz da Análise Textual Discursiva. Os resultados revelaram a necessidade que os alunos têm de falar sobre sexualidade, fato que levou à realização de estudos mais aprofundados sobre a sexualidade na formação de professores. As investigações evidenciaram a importância da presença do assunto nas discussões contemporâneas, uma vez que o desenvolvimento de uma proposta de ensino investigativa permite emergir concepções e preconceitos que podem ser submetidos à intervenção do professor no sentido de tornar mais autêntica a vivência de sua sexualidade.

Palavras-chave: Educação Sexual na escola. Sexualidade. Ensino Fundamental. Questões de gênero. Cultura.

ABSTRACT

The cultural marks, present in the sexuality experience, record historical, ethnic and religious conditionings that have influenced the educational procedures developed in schools. These processes of child, adolescent and youngster education can be generators of concepts filled up with prejudice and taboos which interfere in the human relationship. With the aim to investigate and reflect about aspects of Sexual Education on the upbringing of the individual, the detailed study, in this paper, searched, through a teaching proposal, to build knowledge, starting with a research on conceptions and cultural marks present in speeches that subjectivize the individuals. We tried to understand how adolescent students, enrolled in an eighth grader class of Elementary School in a State school of Vale do Taquari, express their thoughts and feelings related to sexuality from a research proposal and debate on the subject. The data collection and information were based on a participatory and constructivist line with the production of reports, class written records, writing texts, interviews and oral reports. The analysis of the information was accomplished according to the Discursive Textual Analysis. The results showed the need that students have in talking about sexuality, fact that led to carry out deeper studies concerning sexuality in teachers education. The investigations showed clearly the importance in dealing with the subject in contemporary discussions, since the development of an investigative education proposal allows to emerge conceptions and prejudice that can be submitted to the intervention of the teacher in order for the experience of their sexuality to be more authentic.

Keywords: Sexual Education in the school. Sexuality. Basic Education. Gender Relationships. Culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Cartaz com as fotos trazidas pelas meninas.....	46
Fotografia 2 – Cartaz com as fotos trazidas pelos meninos.....	46
Fotografia 3 – Lembranças trazidas pelas meninas.....	47
Fotografia 4 – Lembranças da infância trazidas pelos meninos.....	47
Fotografia 5 – Imagens escolhidas pelo primeiro grupo.....	53
Fotografia 6 – Imagens escolhidas pelo segundo grupo.....	54
Fotografia 7 - Imagens escolhidas pelo terceiro grupo.....	55
Fotografia 8 – Amnésia, um dos nomes escolhidos, em seu primeiro dia.....	60
Fotografia 9 – Amnésia em seu décimo dia.....	61
Fotografia 10 – Jeorge, nome de uma das plantas, em seu último dia.....	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de presentes que os alunos comprariam para o casal de gêmeos.....	50
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AIDS - Acquired Immune Deficiency Syndrome - Síndrome da Imunodeficiência adquirida

DSTs – Doenças Sexualmente Transmissíveis

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

STF - Superior Tribunal Federal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1	Sexualidade: alguns registros históricos.....	20
2.2	Educação Sexual na escola.....	25
2.3	A informação midiática: contribuição ou alienação?.....	29
2.4	Questões de gênero: “coisas de menina” e “coisas de menino”.....	30
2.5	Homossexualidade: assunção ou aceitação.....	32
2.6	Educação Sexual: papel da família ou da escola?.....	33
3	DESENVOLVENDO A PROPOSTA DE ENSINO.....	39
3.1	Caracterizando o grupo.....	39
3.2	Caracterizando a proposta de ensino investigativa.....	41
3.3	Detalhando as atividades desenvolvidas na proposta de ensino investigativa.....	43
4	ANALISANDO E REFLETINDO SOBRE AS INFORMAÇÕES OBTIDAS.....	66
5	MINHAS REFLEXÕES.....	72
	REFERÊNCIAS.....	76

ANEXOS.....	80
--------------------	-----------

APÊNDICES.....	87
-----------------------	-----------



1 INTRODUÇÃO

Nasci em 1963, de parto normal, na residência de meus pais, em uma localidade rural de colonização alemã e formação cristã, no estado do Rio Grande do Sul. Mas não foi essa a informação que recebi de minha mãe quando, pela primeira vez, questionei minhas origens: ela teria ido ao hospital e, como chovia muito, aproveitou para comprar um bebê, pois lá havia muitos deles em dias como aqueles. Nunca conseguia entender muito bem como as crianças não se machucavam nesse processo, tampouco lembro com que idade e com quem procurei esclarecer tais questões.

Acredito nunca ter discutido sexualidade, durante minha infância ou adolescência, com algum adulto, mas guardo vagas lembranças de ter conversado sobre “isso” com minhas amigas que, assim como eu, não tinham acesso a qualquer tipo de informação baseada em conhecimento científico que pudesse responder satisfatoriamente a nossas perguntas. Recordo que, na catequese, ouvi que era pecado “*pensar coisa feia, ouvir coisa feia, falar coisa feia e fazer coisa feia*”. Na escola, já adolescente, a educação sexual era desenvolvida por religiosos que dividiam suas palestras em dois momentos: inicialmente, com todos os alunos juntos e, depois, as religiosas conversavam com as meninas sobre concepção e o desenvolvimento do feto durante os diferentes períodos da gravidez e o diretor e os padres, com os meninos. Eu tinha muita curiosidade sobre o que era a eles transmitido, mas nunca tive coragem de fazer perguntas aos meus colegas.

Meus pais sempre mereceram minha admiração e respeito pelo cuidado e preocupação que tiveram em relação à nossa educação; nasceram e cresceram no interior, onde trabalham até hoje na agricultura. Morávamos muito longe da escola e assim que minha irmã e eu chegamos à idade de frequentá-la, contraíram muitas dívidas ao comprarem terras em uma região que facilitasse nosso acesso ao educandário. Embora não lembre haver conversado sobre sexualidade com minha família, aprendera, de alguma forma, que jamais poderia engravidar antes do casamento. Ainda adolescente, quando minha menstruação atrasava, eu ficava apavorada, mesmo nunca tendo tido qualquer contato íntimo com algum homem. Sempre achei muito “normal” a minha ignorância sobre esses assuntos, afinal eram coisas sobre as quais não se deveria falar.

Em 1983, aos 19 anos, comecei a lecionar em uma escola pública multisseriada, localizada no interior, que, na época, pertencia ao município de Lajeado/RS. Região muito pobre em termos materiais, as carências eram muitas, mas o afeto, solidariedade, respeito e consideração à professora eram marcantes. Eu estava iniciando o Curso de Graduação em Pedagogia, mas não havia cursado o Magistério. Às segundas – feiras de madrugada, ia de carona com o leiteiro até a referida comunidade, pois, nos finais de semana, costumava passá-los na casa de meus pais. A forma pela qual eu conseguiria isso era uma preocupação constante, pois a linha de ônibus mais próxima ficava a cerca de dez quilômetros da localidade. Normalmente eu percorria este trajeto a pé, o que na época era não representava perigo algum, no entanto hoje já é bastante perigoso em função da violência, mesmo em uma localidade do interior.

Apesar disso, lá permaneci por quatro anos. Foi uma época em que me senti acolhida e valorizada por todos, pois, nas escolas multisseriadas, a professora era integrante ativa da comunidade, participava de eventos comunitários que incluíam desde a preparação das celebrações à participação em festas familiares. Mais ou menos nesse período, percebi a presença de um nódulo em um dos seios, fato que me levou a uma traumática consulta ao ginecologista. Quantas mulheres ou meninas passaram ou ainda passam por isso? Culpei minha mãe, minha irmã mais velha e, em especial, o ensino por nunca ter tido uma orientação. Eu estava me formando no Ensino Superior para ser uma profissional na área da educação e, em meu curso, a questão da sexualidade nunca havia sido abordada.

Durante os primeiros anos de magistério, trabalhei com as Séries Iniciais. Obviamente, nunca havia abordado a questão da Sexualidade; afinal eram crianças! No entanto, com o passar do tempo, percebia a questão presente/ausente na escola. Os alunos (crianças, adolescentes ou jovens) continuavam não recebendo as informações que tanto fizeram falta em minha vida. Anos mais tarde, por ter participado de diversos cursos de formação, fui convidada a ministrar a disciplina de Princípios Sócio Filosóficos e Ensino Religioso, passando a atuar com adolescentes. Um dos conteúdos da 8ª série era o uso de drogas, surgindo, assim, a questão da influência dos entorpecentes na vida sexual do usuário. Logo, o interesse, as dúvidas e, conseqüentemente, a curiosidade dos estudantes tornaram-se evidentes. Ao perceber que eu não tinha formação e nem segurança para abordar tal assunto, procurei por palestras, seminários e cursos de formação, mas havia pouca oferta nessa área. Mesmo assim, com todas as minhas limitações, trabalhava a questão da sexualidade com os alunos, que se mostravam sempre muito interessados. Lembro que, na 6ª série, tínhamos um aluno (a quem chamarei de Jonas) conhecido pela sua dificuldade em respeitar as normas de convivência, a escola não o interessava, era apático e só estava ali porque não havia escolha. No entanto, nas aulas em que foi abordada a questão da sexualidade, ele foi um dos mais atentos. Um dia, quando eu estava respondendo a uma pergunta, um colega interrompeu com um comentário e ele, indignado, disse: “*Deixa ela falar...*” O episódio me marcou muito, pois percebi que o Jonas queria aprender; a escola é que não sabia como e o que ensinar!

Quase que por acaso, em 2007, soube da existência de um Curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Educação Sexual, na Faculdade Monteiro Lobato, em Porto Alegre. Posso afirmar que meus conceitos e concepções mudaram radicalmente, não só em termos profissionais, mas, acima de tudo, na minha vida pessoal. Percebi que eu não poderia mais parar, havia um mundo mágico que a vida acadêmica poderia me mostrar. Após a conclusão do Curso de Especialização, procurei por um Mestrado que me possibilitasse continuar meus estudos e pesquisas na área da Educação e da Sexualidade Humana. Nessa busca, encontrei o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas, do Centro Universitário UNIVATES de Lajeado/RS. A questão era o que poderia ele me oferecer nessa área.

Como este Mestrado tem o foco no ensino, tive oportunidade de entrar em contato com o pensamento de teóricos sobre aprendizagem, epistemologias, formação de professores e os componentes históricos, sociais e culturais do ato educativo. Nesse contexto, aprendi que o conhecimento é reconstruído, reestruturado e ressignificado na estrutura cognitiva do sujeito, que essa construção não ocorre linearmente e que as diferentes áreas são interdependentes, interatuantes, num sistema integrado, sem fronteiras disciplinares. Encontrei o espaço para o estudo sobre sexualidade e consolidei a crença de que o ensino precisa reavaliar a cristalizada cultura da fragmentação e da compartimentação. Além disso, percebi que, apesar da maioria dos autores defenderem que a Educação Sexual perpassa as fronteiras fisiológicas, o Ensino de Ciências continua sendo um espaço em que se fala de sexualidade, mesmo com enfoque curricular centrado nas funções biológicas. O Mestrado sinalizou que o estudo em Educação Sexual precisa impregnar diferentes áreas do conhecimento.

Confirmando essa concepção, encontrei, na forma de tratamento dada ao tema sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a ideia de integração e de transversalidade de conteúdos. Detalhado no livro nº 10 desses documentos oficiais, o assunto é considerado um Tema Transversal. De acordo com esse documento, a Educação Sexual deve ser inserida na escola como Tema Transversal, perpassando todas as disciplinas rumo ao exercício pleno da cidadania. Os Temas Transversais, segundo o volume 01 dos PCN's, não constituem novas áreas de conhecimento, trata-se de temas que permeiam a concepção dos objetivos, dos conteúdos e das orientações didáticas de todo currículo escolar. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais com as questões envolvidas nos temas a fim de que haja coerência entre os valores na vivência que a escola propicia e o contato intelectual entre esses.

Rafael Yus (1998), em sua obra “Temas Transversais em Busca de uma Nova Escola”, entende a transversalidade como um eixo condutor do fazer pedagógico que, por não estar ligada a nenhuma disciplina em particular, pode ser considerada comum a todas.

Minha história na educação mostrou-me que, em raros momentos, a Educação Sexual é, de fato, tratada como Tema Transversal, o mesmo não acontece com a ambiental, por exemplo. Dificilmente um professor demonstra dificuldade em discutir questões relacionadas ao meio ambiente em aula; no entanto, quando surgem situações referentes à sexualidade, esta geralmente fica sob a responsabilidade de professores de Ciências Biológicas ou é abordada por palestrantes da área da saúde, que enfocam principalmente aspectos da fisiologia e os perigos e problemas que ela pode gerar.

Concordo com Vitiello (1997), Valladares (2002), Garcia (2005) e Maistro (2006) quando afirmam que os cursos de formação de professores pouco abordam a questão da sexualidade e que a maioria não se sente preparada para discutir o tema em aula. Esses e outros teóricos apontam que a questão dos tabus e preconceitos permeia a ação de docentes, gerando bloqueios no desenvolvimento dessa tarefa atribuída à escola. Para que a Educação Sexual passe, efetivamente, a fazer parte do currículo escolar, é preciso repensar o acadêmico, para que, ao sair da Universidade, o educador se sinta seguro ao tratar temas diversos.

Por ser um assunto que, por séculos, vem sendo abafado por tabus e preconceitos, principalmente a partir da ascensão do Cristianismo, a Educação Sexual envolve muito mais do que conteúdos teóricos e informativos; lida também com dimensões de ordem pessoal. Ao abordar aspectos da sexualidade na escola, é preciso, acima de tudo, que o educador tenha a capacidade de fazer bom uso da linguagem oral e corporal. Não basta dominar apenas a teoria embora esta também seja extremamente importante, é imprescindível atentar para os gestos, as expressões e a postura pessoal em relação ao tema, bem como considerar os conceitos dos alunos.

Neste sentido, ainda que os enunciados possam ser transmitidos através de gestos e da escrita, o som e o uso adequado das palavras transmite ao ouvido humano uma mensagem, não só comunicativa, mas também expressiva. O professor que se propõe a discutir a questão da sexualidade na escola deve desenvolver a capacidade de se apropriar de uma linguagem simples, cientificamente fundamentada e isenta de vulgaridade, sem abrir mão da afetividade para, através dela, provocar reflexões sobre conceitos, preconceitos e tabus

sexuais. Com esse propósito delineei como objetivo desta proposta pedagógica investigativa construir conhecimentos através da investigação de concepções e de marcas culturais presentes nos discursos que subjetivam os sujeitos. Além disso, me preparei para organizar situações de ensino que permitam investigar e refletir sobre aspectos da Educação Sexual na formação do indivíduo. Na perspectiva de aprofundar estudos e viabilizar o alcance dos objetivos decidi investigar como alunos expressam seus pensamentos e sentimentos em relação ao referido tema, a partir de uma proposta de pesquisa e debate.

Cabe destacar que, na literatura existente, não há um consenso sobre o uso das expressões Orientação Sexual e Educação Sexual. Nesta Dissertação, optei pela segunda, ou seja, “Educação Sexual”.

Além da presente Introdução, neste documento, apresento, no capítulo dois, uma abordagem teórica que traz um estudo com alguns aportes da História da Sexualidade Humana e da Educação Sexual no Brasil, a influência da mídia no comportamento sexual, as questões de gênero, a homossexualidade e uma reflexão sobre o papel da família e da escola na Educação Sexual.

No capítulo três, descrevo a prática pedagógica apoiada na pesquisa desenvolvida junto a um grupo de alunos adolescentes matriculados na 8ª série de uma escola pública, caracterizando, inicialmente, o grupo e a proposta de ensino e, em seguida, apresentando os encontros e os fatores emergentes que redimensionaram o trabalho.

No quarto capítulo, exponho uma análise interpretativa das informações e experiências vivenciadas durante a realização da proposta de ensino. Neste capítulo, revelo uma similaridade entre as concepções de diferentes autores que compartilham de ideias semelhantes construídas em diferentes contextos. Também faço uma reflexão crítica e descentralizada dos fenômenos que se manifestavam de forma explícita e implícita, durante a investigação, à luz do pensamento contemporâneo do filósofo Michel Foucault.

No último capítulo, apresento as considerações finais apoiadas na análise dos resultados da pesquisa e da intervenção pedagógica proposta como atividade inerente a um Mestrado Profissional em Ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Sexualidade: alguns registros históricos

A sexualidade, com suas marcas específicas do relacionamento humano desde os mais remotos tempos, apresenta variações individuais e culturais. Valladares (2002) afirma que a família pré-histórica se centralizava na mulher, pois o relacionamento mãe e filho era o único distintamente demarcado. O papel do homem na procriação só foi percebido quando as civilizações começaram a viver de forma sedentária. A relação entre coito e concepção só foi descoberta por volta de 9000 a.C. Durante muito tempo, o homem entendeu como natural a fêmea humana ficar grávida ou amamentar ao longo de boa parte da vida adulta. Da mesma forma, via na entrega ao ato sexual nada mais do que uma realização física. Somente em um estágio realmente tardio da civilização, é que sexo, procriação e moralidade convergiram. Vitiello (1997) acredita que é nesse período, quando o homem reconheceu seu papel no processo da reprodução, que deve ter surgido o machismo. Até aquele momento, julgava-se que a mulher era capaz de reproduzir sem a participação do macho.

Nos seus estudos, Garcia (2005) aponta a relação entre a sexualidade e o sagrado, afirmando que, por volta de 500 mil a 10 mil a.C., homens e mulheres tinham espaços e afazeres bem definidos nas sociedades vigentes. O elemento

feminino era valorizado e cultuado pela responsabilidade de organização da sociedade e pela magia da fertilidade.

Segundo Loyola (1999), desde a Antiguidade, a literatura, as artes e a mitologia são fontes nas quais podem ser encontradas formas variadas de registros (poemas, livros, vasos com pinturas, estatuetas, lendas e mitos) que fornecem pistas sobre o comportamento sexual e as regras de comportamento dos povos.

O estudo da Sexualidade Humana não tem longa tradição nas Ciências Humanas. O termo sexualidade surgiu no século XIX. Segundo Altmann (2001), seu uso está relacionado a fenômenos como o desenvolvimento da instauração de um conjunto de regras e normas apoiadas em Instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas. Também se refere a mudanças no modo pelo qual os indivíduos dão valor à sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos.

No conceito de sexualidade da Organização Mundial da Saúde, emitido em 1975, a sexualidade não pode ser separada dos outros aspectos da vida. Nesse conceito:

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado dos outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso é a energia que motiva encontrar o amor, o contato e a intimidade e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico (EGYPTO, 2003).

A Psicanálise, a Psicologia e a Medicina iniciaram seus estudos no século XIX, numa abordagem que privilegiava a genitalidade e a heterossexualidade. De forma normativa e terapêutica, foram usadas no processo de adaptação das pessoas à nova estrutura social, conforme demonstrado nos trabalhos de Costa (1979).

Grande parte das áreas que se interessaram pelo estudo da sexualidade, limitou-se a abordar somente um único de seus aspectos. Nessa fragmentação, prevalece o sexo-reprodutivo. Autores como Vitiello (1997), Chauí (1985) e Loyola consideram indesejável que se faça qualquer visão parcial da sexualidade humana

quando se opta pela transmissão de uma mensagem educativa ao adolescente. Eles sugerem que é interessante tratar os enfoques sexo-reprodução, sexo-prazer, a visão poética da sexualidade e as pesquisas históricas sobre o comportamento sexual dos homens através dos tempos. Esses autores explicam que, ao assumir apenas um dos aspectos da sexualidade, corre-se o risco de perpetuá-lo como verdade única. Como exemplos, citam as teorias que trazem uma só abordagem biológica em que sexo é sinônimo de reprodução, excluindo o prazer. Esse enfoque biológico justifica-se pela necessidade histórica da perpetuação da espécie humana. Para eles, a fragmentação da sexualidade tem um caráter negativo, uma vez que o sexo, ao visar somente à reprodução ou ao prazer, dá uma ideia incompleta e não satisfaz o ser humano.

A sexualidade humana excede em muito o mero componente biológico, deixando de ser um simples instinto associado à reprodução. Graças a complexos mecanismos hormonais apresentados pelas mulheres, ao ser humano é permitido praticar prazerosamente as relações sexuais, mesmo sem finalidades reprodutivas (VITIELLO, 1997).

Segundo Loyola e Cavalcanti (1997), os gregos, desde a Antiguidade, exploraram o sexo-prazer. Para eles, era a forma mais perfeita da sexualidade, reservada aos homens superiores e chamado de amor espiritual. As autoras acreditam que a sexualidade humana é a soma do sexo-reprodução com o sexo-prazer numa concepção mais profunda e mais abrangente, sobretudo, é comunicação. O sexo-amor é a soma dessas três dimensões, é ele que define o objeto amado, está fundamentado na valorização da responsabilidade e da participação mútua.

O conceito de sexualidade passa a ter um sentido ainda mais amplo para Chauí (1985): deixa de ser encarado apenas como função reprodutiva ou fonte de prazer ou desprazer e passa a ser encarado como um fenômeno que envolve o ser como um todo, dando sentido aos seus atos, influenciando em suas relações. Desta forma, fica claro que o problema não está somente na fragmentação imposta na sexualidade, mas na forma repressiva, mais ou menos explícita, que é vivenciada pelas diferentes culturas em todos os tempos. Segundo Garcia (2005), a sociedade ocidental tem um histórico em que, inicialmente, a repressão sexual se dava por

meio da doutrina religiosa, sendo, mais tarde, substituída pela ciência médica. Como em todas as outras formas de repressão, esta também atua de maneira mais direta sobre a mulher, vinculando sua existência à perdição do homem. Desejo e prazer não eram adjetivos de mulheres consideradas decentes.

Valladares (2002) compartilha dessa ideia quando afirma que o termo sexualidade, por muito tempo, foi associado a coisas impuras, feias e pecaminosas. Era proibido falar de sexo, especialmente com crianças e adolescentes. Com isso, muitas pessoas acabavam por manter uma ignorância absoluta sobre os fatos. Essa autora afirma que os estudos de Freud, na primeira metade do século XX, escandalizaram a sociedade conservadora da época, uma vez que suas ideias se chocavam com velhos preconceitos ou privilégios arraigados, cultural e psicologicamente, nas pessoas.

A dificuldade em conhecer ou aceitar a sexualidade infantil é abordada no volume 10 (dez) dos PCNs, que registra a percepção de alguns educadores segundo a qual as crianças são seres “puros e inocentes”, que não têm sexualidade a expressar e, se expressa, tem conotação de algo feio, sujo e pecaminoso.

A repressão sexual também é enfocada no trabalho de Brêtas e Silva (2005) quando se referem à sociedade atual, que, segundo eles, está repleta de dispositivos de controle sexual, principalmente no que se refere ao controle do corpo. São usadas técnicas de adestramento para fabricar falsos desejos e prazeres, reprimindo os verdadeiros.

Sobre a repressão histórica da sexualidade, Vitiello (1997) conclui que esta surgiu com a necessidade de uma organização social a partir da formação dos primeiros bandos de homínídeos à medida que foi se desenvolvendo uma cultura. Assim, mesmo com um intenso desejo sexual, o macho passou a só poder praticar o coito com uma fêmea, dentro de determinadas condições que culminaram com a instituição do casamento.

Vitiello (1997) faz uma análise da repressão sexual nas culturas judaica, grega e romana, afirmando que as raízes culturais da sociedade ocidental estão impregnadas de uma visão distorcida da sexualidade, nas quais a prática da repressão é o comportamento usual, especialmente para as mulheres.

Referindo-se à cultura judaica, ele lembra que, nos tempos bíblicos, Israel era um povo pequeno, perdido entre inúmeros outros povos com religiões politeístas, quase todos com deuses altamente sexuados. Israel, tentando reforçar o conceito de Unidade Nacional, cultua um Deus único, que cria o Universo de maneira assexuada, perdendo assim a noção de sagrado ligada à sexualidade. Esse povo incentivava a sexualidade reprodutiva com a finalidade de produzir guerreiros e trabalhadores, tornando mal vista a sexualidade voltada ao prazer, como a masturbação e a homossexualidade.

O citado autor afirma que, embora as igrejas cristãs sejam bastante repressoras, não existe registro, em todo Novo Testamento, de qualquer ação ou palavra repressora por parte de Jesus. Pelo contrário, suas palavras demonstram tolerância e compreensão pelos desejos humanos. Os homens gregos tinham a busca pelo prazer como ideal e era realizada fora do casamento. As esposas eram quase prisioneiras, sendo mantidas como máquinas de administrar casas e fazer filhos, sem direito à satisfação pessoal. A cultura romana foi um pouco mais liberal, mas predominantemente machista, sendo o prazer permitido apenas aos homens e algumas privilegiadas mulheres (VITIELLO, 1997).

A construção da sexualidade humana, marcada pela forte influência da moralidade cristã, também é abordada nos estudos de Garcia (2005), que afirma se tratar de um período em que a ordem era valorizar o espírito, dominar o corpo, reprimir o sexo. Este passou a ser um ato restrito ao casamento, com fins reprodutivos. Fortaleceu-se a ideia do celibato para religiosos, a importância da virgindade, a condenação da masturbação, entre outras diretrizes que caracterizam a moralidade puritana e a repressão. As teorias sobre sexualidade, disseminadas naquele período, impuseram sobre a mesma o silêncio e fizeram do sexo um assunto cada vez mais proibido.

Para Vitiello (1997), mesmo em seus momentos de maior liberdade, o exercício da sexualidade sempre foi privilégio das pessoas adultas, sendo a dos adolescentes mal vista, ridicularizada na terceira idade e negada na infância. No entanto, sabe-se que ela se manifesta em todas as fases da vida de um ser humano e permeia todas as suas ações do nascimento até a morte.

A sexualidade continua sendo um tabu em nosso meio, sendo apenas salientado o que é negativo e prejudicial. Brêtas e Silva (2005) entendem que os profissionais da área da ciência e da saúde se encontram numa encruzilhada: ficarem entre uma Educação Sexual baseada em modelos de repressão ou trabalhá-la em uma perspectiva biológica e psicologicamente positiva, que constitui a base do amor, do prazer, da convivência, da família e da própria sobrevivência humana.

2.2 Educação Sexual na escola

A proposta de Educação Sexual dos PCN's (1997) é de que a sexualidade seja entendida pelo educador como sendo fundamental ao desenvolvimento e à vida psíquica. Independente da potencialidade reprodutiva relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Neste sentido, a sexualidade é construída ao longo da vida e é marcada pela expressão cultural. Cada sociedade cria conjuntos de regras que definem o comportamento sexual de cada indivíduo. O fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa, influencia o educando, que, a partir dessas noções, construirá sua sexualidade.

De acordo com a Lei n º 9.394/96 de Diretrizes e Bases, que regulamenta todo o Processo Educacional Brasileiro, e, conforme o volume 10 (dez) dos PCN's, traçados pelo Ministério da Educação (MEC), o tema Educação Sexual deverá ser inserido na escola como Tema Transversal, perpassando todas as disciplinas, rumo ao exercício pleno da cidadania.

Os Temas Transversais, segundo o volume 01 dos PCNs, não constituem novas áreas de conhecimento: são temas que permeiam a concepção dos objetivos, dos conteúdos e das orientações didáticas de todo o currículo escolar. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais com as questões envolvidas nos temas a fim de que haja coerência entre os valores na vivência que a escola propicia e o contato intelectual entre eles.

De acordo com Brêtas e Silva (2005), a Declaração dos Direitos Sexuais, concebida durante o XV Congresso Mundial de Sexologia ocorrido em Hong Kong em agosto de 1999, afirma, entre outros itens, que todo ser humano tem direito à informação sexual baseada no conhecimento científico, ético e disseminada em formas apropriadas a todos os níveis sociais, à Educação Sexual compreensiva, um processo que dura a vida toda, e à saúde sexual. Esses autores declaram que é preciso criar espaços para que o adolescente possa ver a sexualidade não apenas como fonte de medo e angústias devido à Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), ao risco de gravidez e outros, mas sim como fonte de prazer, de vida compartilhada a dois, excluindo a vinculação do terrorismo das informações sobre o assunto.

Fica claro que a inserção da Educação Sexual nas escolas é imprescindível e está amparada em lei. Ribeiro (1990) afirma que a necessidade surge em função da repressão estabelecida culturalmente pela sociedade. De acordo com os estudos de Valladares (2002) e dos PCNs, essa caminhada teve avanços e retrocessos. A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade nos currículos escolares tem se intensificado a partir da década de 70 por ser considerada importante na formação global do indivíduo, embora existam registros de trabalhos desenvolvidos em educandários desde a década de 20. A partir dos meados dos anos 80, os educadores perceberam ser inevitável a realização de mais atividades nessa área devido ao grande crescimento da gravidez na adolescência e ao risco da contaminação, entre os jovens, pelo HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana).

Os fluxos e refluxos da Educação Sexual também são apontados por Altmann (2001), quando afirma que, nos anos 20 e 30, os problemas de desvios sexuais já não eram vistos como crime e passaram a ser definidos como doença. A escola é considerada o espaço de intervenção e prevenção, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes para produzir comportamentos normativos. Desenvolvidas em alguns educandários, as experiências nessa área deixam de existir em 1970 com o parecer contrário da Comissão Nacional de Moral e Civismo a um projeto de lei que propunha a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos escolares. Em 1976, a família é considerada a principal responsável pela Educação Sexual, podendo as escolas inserirem ou não o tema em programas de

saúde. Todavia, as modificações ocorreram quase que exclusivamente em nível de discurso.

A autora conclui que a questão de inserir a sexualidade nos currículos escolares não surge a partir dos PCNs, mas, com essa proposta, torna-se evidente o interesse do Estado pela sexualidade da população. Ela questiona a explosão discursiva sobre o sexo na Instituição Escolar e como a sexualidade perpassa esse espaço, disseminando micros poderes sobre os corpos. Ao instalar mecanismos do dispositivo da sexualidade nos educandários, os corpos dos estudantes podem ser controlados e administrados. A reinserção do tema na escola está associada a uma dimensão epidêmica (DST/AIDS) e, por outro lado, a uma mudança nos padrões de comportamento sexual.

Analisando o item da sexualidade nos PCNs, Altmann (2001) afirma que o documento admite manifestações diversas da sexualidade, não problematiza a questão sob o ponto de vista de sua constituição histórica. Não basta defender a sexualidade ligada ao prazer e à vida, pois não será suficiente para desvinculá-la de tabus e preconceitos. As propostas curriculares no bloco da Educação Sexual, segundo Braga (2006), impõem dinâmicas de poder que tendem a moldar as identidades sexuais numa perspectiva heteronormativa. Visa a um programa voltado a uma boa saúde sexual; assim, o preceito da sexualidade é normatizado e alvo de uma higienização.

A Educação Sexual é um processo que ocorre ao longo de toda a vida. Segundo Maistro (2006), ela contempla valores, preconceitos, crenças e posturas frente à sexualidade. A abordagem do tema nas escolas, denominada de Educação Sexual pelos PCNs, complementa a função da família. Trata-se de um processo formal e sistematizado, sem a função de aconselhamento. Suas diferentes temáticas devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica. Têm a função de problematizar e ampliar os conhecimentos e dar opções para que o próprio aluno faça suas escolhas.

Para Suplicy (1999), a Educação Sexual também tem um conceito bem amplo. Ela afirma que esta ocorre desde que a criança nasce, mesmo que os pais ou outros não tenham consciência de que estejam educando. Essas ações

determinam a percepção e a vivência da sexualidade do indivíduo. É impossível não educar, pois o não fazer também transmite algo.

Vitiello (1997) adota o termo Educação Sexual como a preparação do indivíduo para a vida sexual. Deve ser um processo contínuo e duradouro, exercido por pessoas significativas, como familiares ou professores. A partir desse conceito, o autor afirma que o médico, a enfermeira, o psicólogo ou assistente social quando fazem palestras nas escolas não estão exercendo Educação Sexual, mas funcionando como meros informadores. Informar é uma atividade de instrução e não de educação.

O autor entende que a educação deve visar a um processo de socialização e de preparação dos indivíduos para assumirem as mudanças quando estas se fizerem necessárias. Educação compreende mudança de atitude. Não basta, portanto, apenas fornecer informações sobre sexualidade, pois, mesmo conhecendo muitos fatos sobre sexualidade, contraceptivos ou métodos de prevenção das DSTs, as pessoas podem continuar a não fazer uso dessas informações. Essa ideia também é defendida pelos PCNs, concordando que a informação não é suficiente para a adoção de comportamentos preventivos. São necessárias ações educativas continuadas.

Nesse sentido, Vitiello (1997) acredita que o caminho para a Educação Sexual é preparar professores interessados nessa tarefa, propiciando um crescimento de dentro para fora. Para o autor, trata-se de um processo reflexivo, baseado na afirmação de Santo Tomás de Aquino, o qual já dizia que a educação não é algo que se transmite, mas que se desperta no aluno. Deve ter o objetivo de promover a felicidade, preparando as pessoas para viverem de maneira responsável sua liberdade sexual, baseada na busca do prazer pessoal e no respeito à liberdade, aos limites e à integridade do outro. Idealmente, estaria voltada ao amor que dignifica e torna mais prazeroso o exercício da sexualidade.

Perceber a necessidade sexual dos adolescentes não significa compactuar com a libertinagem, mas tornar possível um contato sadio e protegido entre eles. Quando a sexualidade é compreendida e adequadamente canalizada, traduz-se em

amor, criatividade, potência geradora de progresso e de desenvolvimento que, muitas vezes, pode ser deturpada pela mídia (BRÊTAS; SILVA, 2005).

2.3 A informação midiática: contribuição ou alienação?

Se antigamente não se podia falar em sexo por ser um assunto ligado ao pecado, à vergonha e à sujeira, hoje, segundo Ribeiro (1990), tem-se acesso às mais variadas fontes de informação e desinformação. No entanto, continua sendo um assunto do qual não se consegue falar de forma natural. Assim, dificilmente, o jovem consegue viver sua sexualidade sem tabus, conflitos e sentimentos de culpa, pois seus valores se confrontam com as regras e o desejo.

Além dos jovens, Ribeiro (1990) acredita que a família também é alvo das influências dos meios de comunicação de massa. Ele aponta a televisão como o meio de comunicação que mais atinge o grupo familiar, uma vez que se tornou o mais potente instrumento de formação de opiniões e modelos comportamentais, levando à domesticação do telespectador. Num país com uma grande parcela da população constituída por analfabetos absolutos e semianalfabetos e com outra alfabetizada, mas com pouco contato com a leitura, tornou-se o mais poderoso veículo de ensino para a maioria.

É um veículo de comunicação que costuma levar aos lares temas como o amor livre, o adultério, a masturbação, a homossexualidade, o aborto e outros que, não raro, chocam as famílias, mas são consentidos e tolerados nas personagens. Ademais, são admitidas as transformações da imagem dos astros, que podem passar de modelos pornográficos a apresentadores de programas infantis, sendo tranquilamente aceitos sem questionamentos ou reflexões sobre as finalidades dessa exposição, geralmente atrelada aos índices de audiência e aos lucros. São transmitidas, de forma sutil, condutas preconceituosas e incompatíveis com a finalidade primordial da educação sexual.

Nesse contexto, Maistro (2006) alerta sobre o fato de os jovens serem grupo vulnerável, pois, ao vivenciarem o início precoce da vida sexual e seus desafios

biológicos e psicológicos, são suscetíveis a compreensões distorcidas e equivocadas. Considera-se também que a principal fonte de informação do adolescente sobre sexualidade são os amigos, que também não têm conhecimento formal. As revistas proibidas para menores, mas que chegam às mãos de crianças e adolescentes, assim como os sites pornográficos da internet, também contribuem com desinformações e deturpações. Estas seriam evitadas se a família e a escola abrissem espaço à discussão e ao questionamento de informações que o jovem recebe diariamente.

Brêtas e Silva (2005) também afirmam que os jovens representam um grupo de risco, acrescentando que são necessários programas e políticas públicas voltadas para eles com o intuito de garantir o exercício pleno da cidadania - que implica conhecimento e domínio do próprio corpo, referencial da existência humana.

2.4 Questões de gênero: “coisas de menina” e “coisas de menino”...

Há mesmo “coisas de menina” e “coisas de menino”? Em seu livro *Faca sem ponta, galinha sem pé*, Ruth Rocha (1998) conta a história dos irmãos Joana e Pedro que, ao passearem juntos embaixo de um arco-íris, trocam de sexo. Nesse momento, inicia-se um conjunto de conflitos pessoais para cada um dos irmãos, que ficam divididos entre os seus desejos e as concepções que já elaboraram sobre suas diferenças sexuais. À medida que a história vai evoluindo, a autora vai desmistificando os comportamentos esperados de meninas e meninos. No final, a história mostra que os irmãos superam as diferenças, uma vez que entendem que elas são construídas e não naturais. Percebem que não há mais possibilidade de pensar que apenas suas características biológicas determinam a sua personalidade, mesmo porque a experiência que viveram confirma a existência de características tidas como femininas ou masculinas em ambos. A história nos leva a uma reflexão sobre a sociedade sexista que a nossa cultura impõe.

Para Louro (1997), a escola é parte importante no processo de interiorização das concepções de gênero; certas práticas, condutas e formas de comportamento

diferenciadas pelo sexo devem ser aprendidas, tornando-se quase “naturais”. “Tal ‘naturalidade’ tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas” (LOURO, 1997, p. 56).

As diferenças sobre os papéis que a sociedade espera para meninas e meninos são aprendidas pouco a pouco; iniciam a partir dos primeiros anos de vida por diversos mecanismos que envolvem interações com outras crianças, adultos, música, dança e meios de comunicação, em especial, a televisão e, atualmente, cada vez mais, a internet. A demarcação do que cabe a eles e a elas inicia cedo, influencia nas concepções que as crianças constroem sobre si e sobre os outros e contribui para compor sua identidade de gênero.

De acordo com Grossi (1998), a percepção individual de ser menina ou menino é desenvolvida ao longo de nossas vidas. Definir-se homem ou mulher faz parte de um processo cultural, porque nascemos com um sexo biológico, mas é no meio em que vivemos que nos tornamos homens ou mulheres, pois não existe uma determinação natural do comportamento de ambos. Na verdade, em todos os grupos sociais, o gênero está em constante resignificação pelas interações entre indivíduos. Para autora, o gênero é mutável.

Diante de tais questões, como definir gênero?

Gênero seria, então, um sinônimo da palavra sexo, uma vez que estou falando de feminino e masculino? E os homossexuais, homens ou mulheres, seriam outro gênero? E as/os travestis e transexuais? Existiria um terceiro gênero, um gênero que não se apoiaria sobre os dois sexos? Um gênero radicalmente diferente que não poderia ser associado a nenhum dos dois gêneros conhecidos? Não; quando falamos de sexo, referimo-nos apenas a dois sexos: homem e mulher (ou macho e fêmea, para sermos mais biológicos), dois sexos morfológicos sobre os quais “apoiamos” nossos significados do que é ser homem ou ser mulher. Estas questões nos levam a refletir sobre a problemática da homossexualidade – ou do homoerotismo, como prefiro denominá-la. (GROSSI, 1998, p.06)

Para Louro (1997, p. 77), gênero refere-se “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”. Desse modo, entende-se que não é propriamente a diferença sexual – de homens e mulheres – que delimita as questões de gênero e

sim a forma dela ser representada na cultura através da maneira de falar, pensar ou agir sobre o assunto.

A autora, em 2008, mantém seu conceito, afirma que gênero e sexualidade são frutos da cultura num modo explícito ou dissimulado, em processo inacabado, em constante construção. Para ela, na contemporaneidade, essas instâncias multiplicaram-se e são estabelecidas de formas distintas. Torna-se necessário observar as formas de construção e reconstrução do que é considerado “normal” e “diferente” e dos significados que lhes são atribuídos.

Sabemos que a cultura e a sociedade estão em constante transformação; essas mudanças parecem estar se acentuando e acelerando nas últimas décadas, ditando novos conceitos e estabelecendo novas verdades. Para Louro (2008), novos saberes, comportamentos, estilos de vida e novas técnicas e formas de relacionamento foram postas em ação, tornando evidente uma diversidade cultural que antes parecia não existir. Assim, antigas certezas se desestabilizaram, surgindo novas formas de nascer, crescer, amar ou morrer. Informações e pessoas antes inatingíveis passaram a ser socializadas ao alcance de todos pelas redes sociais e internet, possibilitando relações afetivas e amorosas de forma virtual. Relações que ignoram dimensões de espaço, tempo, gênero, sexualidade, classe ou raça, nas quais o anonimato e a troca de identidade fazem parte do jogo. Mesmo para quem não tem acesso direto a essas transformações, elas constituem novas formas de relacionamento.

2.5 Homossexualidade: assunção e aceitação

Apesar do grande conjunto de transformações sociais, tecnológicas e científicas da contemporaneidade, algumas questões parecem resistir a todas essas mudanças. Para Alltmann (2005), a divisão rígida de gêneros cria problemas para quem não se encaixa nos padrões socialmente estabelecidos. Assim, segundo Pereira e Leal (2005), muitas mulheres e homens vivenciam conflitos entre seus sentimentos e valores e as normas sociais no que diz respeito à sexualidade e até

mesmo em relação à própria existência humana. Essas pessoas normalmente apresentam grandes dificuldades em relação à vivência de sua sexualidade, em especial, quando sua identidade sexual não se enquadra dentro dos conceitos normativos da heterossexualidade. Assim, muitos sujeitos homossexuais preferem não assumir a sua identidade sexual em lugares públicos. Nessas circunstâncias, para facilitar um processo adaptativo, o não revelar sua homossexualidade pode ser um processo adaptativo válido para quem vive em um ambiente altamente homo fóbico.

Para Louro (2007), é preciso compreender as formas de viver a sexualidade, de experimentar prazeres e desejos como questões da sociedade e da cultura. A autora está convencida de que é preciso refletir sobre as possibilidades e impossibilidades que essa cultura coloca para a sexualidade, sobre as formas de regular, normatizar e vigiar indivíduos de diferentes gêneros, classes e raças nas suas formas de experimentar desejos e prazeres. Refletir sobre os tipos de práticas de que se apropriam para se constituírem como mulheres e homens. Para a autora, a sociedade trata de forma discriminatória essas práticas que, para ela, estão atreladas ao poder. Qual o espaço adequado para promover reflexões sobre a sexualidade humana?

2.6 Educação Sexual: papel da família ou da escola?

Em função das dificuldades apresentadas por muitos professores, Valladares (2002) entende que o melhor caminho para um trabalho de qualidade na Educação Sexual seria através da delimitação de um tempo e um espaço dentro da escola e com o desenvolvimento de projetos envolvendo todos os professores e alunos. A ideia de desenvolver projetos escolares também é defendida por Garcia (2005) e Maistro (2006), que afirmam que a escola deve desencadear discussões e reflexões relacionadas ao assunto, envolvendo todos os seus membros. As decisões devem ser coletivas sobre princípios, valores, modelos, com objetivos coerentes e de acordo com a realidade dos educandos.

Um projeto relacionado à sexualidade, segundo Maistro (2006), só é possível se a escola estiver aberta a mudanças, aceitando novas opiniões e pensamentos e transpondo tabus e preconceitos. O objetivo principal deve ser problematizar para gerar reflexão acerca da temática da sexualidade. O estudo deve ter início no momento em que a criança entra na escola e se desenvolver ao longo de toda a sua vida estudantil. Os assuntos devem ser de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, adequados à sua curiosidade e faixa etária. A flexibilidade, a criatividade, o planejamento e o trabalho em equipe são importantes para o êxito das aulas. Também é importante que o plano esteja embasado em leituras científicas que discorram sobre o tema. Aulas participativas dando vez e voz aos discentes são essenciais para problematizar e construir o conhecimento em grupo.

Segundo os PCNs, em princípio, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem de temas relacionados à sexualidade no âmbito escolar. Contudo, atualmente, sabe-se que elas reivindicam esse tema, pois reconhecem sua importância, como também a dificuldade de falar sobre o assunto em casa. Muitas vezes, os pais se sentem inibidos em abordar tais questões com seus filhos por não terem muito claro o que aconteceu com eles enquanto crianças e adolescentes.

Autores, como Vitiello (1997) e Brêtas e Silva (2005), compartilham da ideia de que a maioria das famílias atribui a tarefa da Educação Sexual de seus filhos à escola e esta, por sua vez, apresenta dificuldades em cumpri-la, pois os professores não se sentem preparados para lidar com esse tema junto aos alunos. Outra resistência abordada por Suplicy (1993) é em relação a alguns pais que, por crenças religiosas, não permitem a participação dos filhos no projeto de Educação Sexual (apud MAISTRO, 2006).

Cabe à escola comunicar aos pais a realização do projeto, amparado pelos PCNs, não havendo a necessidade de pedir autorização. É importante que se proporcione um espaço para que a família também possa repensar sua postura em relação à vivência da sexualidade, com atitudes não discriminatórias e ruptura na cadeia de reproduções de tabus e intolerâncias (MAISTRO, 2006). Quando são devidamente esclarecidos, Vitiello (1997) acredita que a maioria deles encara a iniciativa com entusiasmo e até certo alívio.

Brêtas e Silva (2005) acreditam que a falta de conhecimento sobre sexo e o constrangimento provocado pelo tema fazem com que familiares e professores não assumam esse papel. Com isso, frequentemente, adolescentes iniciam uma atividade sexual sem a devida orientação. Os papéis determinados pela sociedade ocidental, sobre os quais se constrói a sexualidade masculina e feminina, fazem acreditar que o homem é um ser genital, naturalmente preparado para o coito, e a mulher, dotada de um instinto maternal, estaria voltada à reprodução. No entanto, a vivência feliz e saudável da sexualidade, como tudo na vida, é resultado de uma aprendizagem.

Aprender sobre sexo e sexualidade humana é muito mais amplo do que estudar a fisiologia do corpo humano. Segundo Vitiello (1997), somente fornecer informações sobre conduta contraceptiva e a prevenção à AIDS não asseguram sua eficácia entre os adolescentes. O que preocupa é que o modelo predominante de Educação Sexual ainda é aquele em que o educador tenta eliminar sua própria sexualidade ou escondê-la atrás de um discurso supostamente neutro e assexuado. Não se tolera que o docente fale em prazer e amor.

O discurso utilizado é sutil e Valladares (2002) afirma que a escola faz silêncio quanto à sexualidade de alunos e professores e não tem conseguido evitar os acidentes sexuais. As estatísticas nacionais mostram que a negação de trabalhos nessa esfera não tem trazido resultados positivos. Não pode mais ser considerada a hipótese de excluir o tema do currículo escolar, uma vez que a orientação dos PCNs é bem clara quanto à transversalidade, que implica uma contextualização da cultura escolar. Em suas pesquisas, a autora observa que os dominadores têm conseguido impor suas verdades acerca da sexualidade aos estudantes. Essa postura gera conflito, pois confronta as necessidades dos educandos em ter um espaço aberto para conversar sobre sexualidade e as dificuldades dos docentes em desenvolver essa proposta.

Por muito tempo, o argumento de não ter amparo legal serviu de escudo para que muito pouco fosse feito na escola quanto à sexualidade. Hoje, mesmo amparados por lei, os professores parece não estarem mais abertos ao tema, por falta de disponibilidade e devido às dificuldades do próprio educador nesse campo. A postura do docente deve ser pluralista e democrática. Dessa forma, poderá criar

condições favoráveis para o esclarecimento e a informação sem impor valores particulares. Deve compreender que as manifestações da sexualidade são prazerosas e fazem parte do desenvolvimento saudável do ser humano. Consequentemente, o aluno reconhecerá como lícitas e legítimas suas necessidades e desejos de prazer (VALLADARES, 2002).

As questões com maior significado são mais facilmente aprendidas. Para Valladares (2002), a escola tem adotado uma postura exatamente contrária a isso quando silencia as inquietações dos alunos quanto à sexualidade. Assim, estes inibem a expressão de sua sexualidade como também seu ímpeto de saber. Maistro (2006) afirma que não se alcança a cidadania de um país com instituições escolares que relem para segundo plano os debates sobre a sexualidade humana.

Considerando a complexidade e a diversidade do tema, a proposta de Educação Sexual defendida por Braga (2006) é que, nas salas de aula, sejam problematizadas e repensadas verdades instituídas como normas definitivas. Professores e alunos devem abandonar velhos conceitos racistas, sexistas e homofóbicos e criar um ambiente em que o diálogo sobre a sexualidade desperte a curiosidade e o interesse dos discentes em conhecerem a si e ao outro, livres de preconceitos e exclusões.

Autores como Vitiello (1997), Valladares (2002), Garcia (2005) e Maistro (2006), compartilham da ideia de que a maioria dos professores não tem segurança para abordar o tema da sexualidade junto aos alunos, pois lhe falta formação específica para tratar do assunto. Apesar de reconhecerem a necessidade de trabalhar a questão, os próprios docentes reconhecem que não possuem informações corretas e atualizadas. Acabam, muitas vezes, usando o temor e o preconceito das famílias como justificativa para não assumirem essa tarefa. Os cursos de formação ensinam muito pouco (ou talvez nada) sobre sexualidade.

Em seus trabalhos, Valladares (2002) conclui que muitos professores preferem assumir uma distância estratégica das questões que envolvem a sexualidade, alegando que sua disciplina não oferece espaço para inserir esse tema, comprovando, assim, que não entendem verdadeiramente o sentido da

transversalidade. Consideram importante que seja trabalhada a sexualidade na escola, mas delegam a tarefa a colegas ou a outros profissionais.

Nesse sentido, Garcia (2005) afirma que a alienação do professor poderá ser superada quando ele perceber a escola como instrumento de transformação e passar a questionar o que está posto socialmente. Para isso, seria fundamental o educador aliar a competência ao compromisso político. A busca da formação continuada o ajudará a repensar sua prática e adequá-la à realidade de trabalho.

Cabe aos profissionais da escola refletirem sobre as atitudes relacionadas à sexualidade. Garcia (2005) alerta para a importância de questionar as vivências que têm sido consideradas como padrão. Os rótulos, a discriminação e as desigualdades aferidas a meninas e meninos e aos próprios professores. É preciso avaliar as práticas e os grupos sociais eleitos como norteadores que, por ocuparem posições centrais, acabam marginalizando os diferentes. Deve-se repensar a superioridade estabelecida ao homem branco, heterossexual, de classe média, urbano e cristão, enquanto a mulher é representada como segundo sexo, e os gays e lésbicas como desviantes.

Para Valladares (2002), o professor que aborda o tema sexualidade sofre exigências psíquicas e precisará de elasticidade psicológica para lidar com elas. Ele não pode esquecer sua própria adolescência e que teve experiências que seus alunos vivenciam. A escola deverá propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os valores associados ao tema, possibilitando ao educando ter sua própria opinião, desenvolvendo atitudes que correspondam aos valores que ele elegeu. Ela conclui que a sexualidade é um dos aspectos mais bonitos do ser humano e sua descoberta significa o acesso a um mundo de fantasia e prazer. Ao abrir espaço para abordar a questão, a escola trata de forma inclusiva, completa e integrada, a vida dos professores e alunos. “Dissociando sexo e afeto, prazer físico e carinho, nega-se a essência humana da família e do amor” (BRÊTAS; SILVA, 2005).

Parece haver um consenso na literatura sobre a importância da formação do professor para que a Educação Sexual passe a incorporar o currículo das escolas. Para Tardif (2011), os conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio

de uma formação de alto nível, de natureza universitária ou equivalente, de forma progressiva, contínua e continuada. Ele defende a ideia de que o conhecimento possui dimensões éticas, especialmente quando este se aplica a seres humanos. No entanto, há uma distância entre os conhecimentos universitários e os saberes profissionais, assim a prática profissional acaba não sendo espaço de aplicação dos conhecimentos universitários que, muitas vezes, são considerados inúteis e sem relação com a realidade da ação docente. É preciso que os pesquisadores saiam das universidades, deixem seus gabinetes e vão aos lugares onde os profissionais da área de ensino trabalham para conhecer suas concepções e sua realidade.

Segundo Tardif, (2011) os cursos de formação para professores são idealizados segundo um modelo aplicacionista. Quando a formação termina, o educador começa sua ação docente e percebe que precisa aprender seu ofício na prática, constatando que a maioria dos conhecimentos universitários não se aplica bem no exercício diário. A distância entre o fazer pedagógico e a formação profissional é consequência de uma estrutura que gera três pólos separados: a pesquisa, a formação e a prática.

O referido autor afirma que a maioria dos pesquisadores não tem interesse em preparar professores e nem investem tempo nos espaços de prática. Assim, a formação para o magistério tem pouca influência sobre o que pensam, creem e sentem esses profissionais antes de iniciar o curso. Para que estes se tornem seguros e conscientes, Tardiff (2011) acredita que uma das tarefas mais urgentes das universidades é introduzir ações de pesquisa pertinentes e úteis à prática, ou seja, não somente a partir dos conceitos de teorias já existentes, mas também da participação dos educadores na elaboração de programas de formação. Essas ações constituem “espaços férteis de debate sobre o caráter plural e heterogêneo dos saberes docentes”. (TARDIFF, 2011, p.275).

3 DESENVOLVENDO A PROPOSTA DE ENSINO

3.1 Caracterizando o grupo

Desenvolvi a proposta de ensino com uma turma de oitava série do Ensino Fundamental, matriculados no turno da manhã de uma escola pública situada num município do Vale do Taquari/RS. Os alunos tinham entre quatorze e quinze anos, sendo 12 meninas e 11 meninos e, segundo dados fornecidos pela secretaria da escola, eram filhos de agricultores, de funcionários da indústria calçadista ou da construção civil e apresentavam, tanto na aparência física quanto nos hábitos e costumes, as marcas culturais da etnia germânica.

A população do município sede tinha a sua maioria (70%) residindo na zona urbana do município com 2.849 habitantes (IBGE 2010) e 30% na zona rural. O total de moradores era de 5.692 (IBGE 2010). A maioria dos alunos trazia de sua família uma cultura de valorização da escola e do professor, mostrando-se comprometidos com o processo educacional, o que pode ser percebido pela motivação e dedicação às atividades propostas.

Apoiada em minhas percepções, permitidas pelo exercício da função de professora, desenvolvi no contexto do Ensino de Ciências uma proposta de ensino investigativa identificada com as características dinâmicas e participativas do grupo. O trabalho ocorreu de forma interdisciplinar, sendo que a parte mais anatômica e

biológica da sexualidade foi trabalhada durante as aulas de Ciências. Como a Educação Sexual é um Tema Transversal, a escolha deste para um Mestrado em Ciências me deixou bem à vontade, em especial, por se tratar de adolescentes.

O grupo com o qual desenvolvi a pesquisa apresentava características próprias da adolescência, marcadas por profundas mudanças psicológicas e fisiológicas, geradoras de conflitos, inseguranças e uma indiscutível necessidade de saber mais, de entender os outros e a si mesmo e de discutir o assunto com pessoas isentas de preconceitos ou moralismos. Para Louro (2001), as mudanças físicas geram no adolescente a prática da comparação com outras pessoas e, conseqüentemente, preocupações com a normalidade.

A adolescência é um momento de transição; portanto, um período difícil, mas extremamente relevante porque é durante essa fase que a identidade de cada indivíduo assume contornos e características que vão acompanhá-lo durante a vida. Yazlle (2006) afirma que a adolescência corresponde ao período da vida entre os 10 e 19 anos, caracterizada principalmente pelo crescimento rápido, surgimento das características sexuais secundárias, conscientização da sexualidade, estruturação da personalidade, adaptação ambiental e integração social.

Segundo Gardner (1994), nos anos da adolescência, observa-se um amadurecimento do conhecimento da própria pessoa – inteligência intrapessoal - assim como do conhecimento do outro - inteligência interpessoal. A união dessas duas formas leva ao que o autor chama de “senso do eu”. Para o adolescente, a formação do senso do eu é um processo primordial para a vivência no contexto social em que vive. “É necessário que o indivíduo chegue a um acordo com seus próprios sentimentos, motivações e desejos pessoais – inclusive com os poderosos desejos sexuais que são seu quinhão por ter passado da puberdade” (GARDNER, 1994, p.194/195).

3.2 Caracterizando a proposta de ensino investigativa

Para contribuir na busca do equilíbrio de seus sentimentos, motivações e desejos a que Gardner (1994) se refere, a proposta de ensino investigativa que descrevo neste documento teve dois objetivos principais:

- Construir conhecimentos através da investigação de concepções e de marcas culturais presentes nos discursos que subjetivam os sujeitos.
- Organizar situações de ensino que permitam investigar e refletir sobre aspectos da Educação Sexual na formação do indivíduo.

Para o alcance dos objetivos gerais, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar trajetórias pessoais e marcas socioculturais que delinearam as concepções de alunos adolescentes, estudantes de 8ª série, sobre sexualidade.
- Refletir sobre aspectos que envolvem a sexualidade na vida dos indivíduos e no convívio social contemporâneo.
- Problematicar concepções, responsabilidades e relevância da Educação Sexual na formação pessoal e profissional do estudante.
- Construir referencial passível de aproveitamento em processo de formação de educadores apoiada em experiência investigativa e aportes teóricos contemporâneos.

A trajetória para alcançar os objetivos iniciou com a seguinte questão: Como alunos adolescentes, matriculados em uma turma de oitava série do Ensino Fundamental, expressam seus pensamentos e sentimentos em relação à sexualidade a partir de uma proposta de pesquisa e debate sobre o tema? Na busca por respostas a essa indagação, a metodologia principal que usei foi a linha participativo-construtivista, baseada no princípio defendido por Vasconcellos (1998)

de que o conhecimento é uma construção a partir da problematização, do desafio, da busca pela interação.

A participação visa oferecer ao aluno a possibilidade de uma maior autonomia de raciocínio o que leva a uma autonomia de ação. À medida que a pessoa se envolve em uma ação, é capaz de construir o próprio conhecimento, tendo uma predisposição para a proposta de trabalho, tornando-se mais capacitada para entender e interpretar a realidade e a fazer intervenções no mundo em que vive, afirma Vasconcellos (1998). Nesse sentido, a minha proposta partiu sempre do conhecimento que o discente já possuía, sem a pretensão de fornecer respostas prontas, mas ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que ele pudesse construir seus próprios conceitos e fazer suas próprias escolhas.

Dentro dessa metodologia, as estratégias pedagógicas que propus visavam facilitar a participação do aluno com atividades lúdicas e criativas. Por se tratar de um processo que envolve também concepções pessoais, tais atividades tinham como propósito possibilitar um clima de confiança que me permitisse identificar como os adolescentes se relacionavam com as situações ligadas aos relacionamentos, aos afetos e à sexualidade. Para isso, realizei pesquisas na internet, buscando textos científicos sobre o assunto, disponibilizados em portais de pesquisa (SciELO, Google Acadêmico), apropriei-me de dinâmicas de grupo, procurei slides educativos, estudos de casos, gravuras, imagens e outros materiais que pudessem enriquecer o trabalho. Para a coleta de dados e informações, apoiei-me na produção de relatórios, memoriais de aula, textos, discussão de questões e relatos. A análise das informações obtidas foi realizada à luz da Análise Textual Discursiva (MORAES 2003), que prevê a desconstrução dos textos e o posterior agrupamento em unidades de significado. Desenvolvi a proposta nos meses de agosto, setembro e outubro do ano de 2011, com dois encontros semanais, totalizando vinte e quatro aulas.

Confrontei os primeiros materiais produzidos pelos alunos com os relatos ao final do projeto, visando analisar as mudanças de sentimentos e de concepções após o desenvolvimento da prática investigativa. Vale registrar que os temas abordados surgiram de propostas feitas pelo grupo ou emergiram durante o desenvolvimento das atividades.

Os encontros aconteciam durante as aulas da disciplina Princípios Sócio - Filosóficos, completados pelas aulas de Ciências, durante as quais a professora retomou com os alunos o estudo da parte fisiológica, já trabalhada na sétima série, buscando preencher lacunas de conhecimentos necessários ao desenvolvimento do projeto. Essa ação interdisciplinar com perspectivas diferenciadas foi muito importante, em especial, quando entramos na parte da gravidez na adolescência e dos métodos contraceptivos. O compartilhamento do ensino não representou fragmentação de conteúdos, uma vez que a professora de Ciências também considerou aspectos afetivos e sociais e eu, em diversas ocasiões, trabalhei conteúdos de caráter biológico.

Para preservar a identidade dos alunos, ao me referir a algum comentário pessoal, coloquei, sublinhada, apenas a letra inicial de seu nome, seguida do número 1 ou 2, para diferenciar meninas (1) e meninos (2). Ex.: B1 = Betina.

3.3 Detalhando as atividades desenvolvidas na proposta de ensino investigativa

Inicialmente, apresentei a proposta de ensino aos alunos e questionei se estes tinham interesse em participar. Todos se mostraram bastante motivados. Em seguida, reuniram-se em pequenos grupos para discutirem sobre o que entendiam por “Educação Sexual”. A maioria dos grupos foi bastante sucinta em suas respostas, afirmando que acreditavam ser o estudo sobre o aparelho reprodutor, os métodos contraceptivos e as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs).

No segundo momento, com o uso de slides com imagens multimídia, apresentei duas pequenas histórias. A primeira de Cole (2000), *Mamãe botou um ovo*, trata-se de uma história contada por duas crianças em que relatam a forma que os seus pais encontraram para explicar como nascem os bebês. A segunda *Como eu nasci* é uma sátira retirada do site do You Tube, da internet que apresenta uma versão “atual” de uma explicação, que os pais dariam quando questionados sobre como nascem os bebês, baseada em terminologias da informática. Depois

questionei os alunos se percebiam alguma relação entre estas histórias e as primeiras explicações que receberam sobre suas próprias origens. Foi um momento de muitas risadas, pois surgiram diversas hipóteses, alguns afirmaram que foram informados que a cegonha traz os bebês, outros que nasce uma sementinha na barriga da mãe, que é posteriormente tirada pelo médico. Outros foram informados que os bebês nascem no açude situado nos fundos da casa.

Também construíram um texto recordando os momentos que a questão da sexualidade foi discutida durante sua vida escolar. A maior parte afirmou ter trabalhado sexualidade na 7ª série ao estudarem o corpo humano, os anticoncepcionais e as DSTs. Quatro alunos declararam não lembrar nenhum momento em que esse tema tenha sido tratado na escola onde haviam estudado anteriormente. Por terem vindo de outro educandário, não foi possível afirmar com certeza se realmente nunca tiveram contato anterior com a Educação Sexual ou se apenas esqueceram.

A ideia inicial era que, ao final do primeiro encontro, os grupos fizessem uma relação de assuntos que gostariam que fossem tratados durante o desenvolvimento do projeto. No entanto, para minha surpresa, C1 levantou uma questão que criou uma grande polêmica entre os alunos. Segue o resumo do que aconteceu:

C1 - Professora, por que as gurias sofrem tanto quando terminam o namoro e os gurus nem se importam?

Abriu-se, naturalmente, um debate entre meninos e meninas, que tinham opiniões diferentes e defendiam o seu ponto de vista. Antes de dar uma resposta, deixei que os próprios colegas respondessem:

F2 - Quem disse que os gurus não sofrem?

O questionamento, imediato, veio do fundo da classe, por F2.

As meninas rebateram:

- Eles logo “tão” com outras.

- Pra esquecer, defenderam-se os meninos.

Após alguns minutos de discussões, interfeiri, questionando se já tinham ouvido falar em crime passional. Alguns já sabiam o conceito e explicaram ao grupo. Perguntei quantos casos ouviram falar de homens que mataram por não suportarem a dor do abandono e de mulheres que tiveram atitudes semelhantes. Perceberam que ambos sofrem e demonstram sua angústia de formas diferentes. Logo questionaram a origem dessa diferença. Ali estava explícita a necessidade de se trabalharem as questões de gênero com a turma. Assim, pedi que, para o próximo encontro, todos trouxessem fotos e lembranças de sua infância em diferentes períodos.

O encontro seguinte iniciou com um desafio: sugeri que cada aluno se imaginasse convidado a uma festinha do aniversário de três anos de um casal de gêmeos. O que eles dariam de presente a cada criança? Cada aluno anotou o que compraria e colocou em uma caixinha, que foi lacrada para ser aberta no encontro seguinte.

Em seguida, a turma foi dividida em meninos e meninas para organizarem as fotos e lembranças. Elas estavam muito agitadas, olhavam as fotos das colegas e se deliciavam com risadas, todas trouxeram diversas de diferentes períodos e momentos de sua infância (FOTOGRAFIA 1). No grupo masculino, também surgiram comentários animados, todos se envolveram nas atividades, embora, conforme demonstra a Fotografia 2, alguns não tivessem confeccionado as fotos. Estas foram coladas em murais e, mais tarde, expostas na sala, por sugestão da turma. Os alunos sentaram em círculo e, no centro, foram colocados os cartazes com as referidas fotos e lembranças, das quais cada um falou, especificando o motivo da escolha, a idade e o momento da infância que retratavam.

Comparando as Fotografias 1 e 2, podemos perceber uma diferença acentuada na quantidade de fotos trazidas pelas meninas e pelos meninos, considerando que, na turma, há somente uma menina a mais, (12 meninas e 11 meninos).

Fotografia 1 – Cartaz com as fotos trazidas pelas meninas.



Fonte: Fotografia tirada pela professora pesquisadora

Fotografia 2 – Cartaz com as fotos trazidas pelos meninos.



Fonte: Fotografia tirada pela professora pesquisadora.

Ao apresentarem as lembranças, geralmente as meninas se referiam às cores e roupas no diminutivo, o que não acontecia no relato dos meninos.

Fotografia 3 – Lembranças trazidas pelas meninas.



Fonte: Fotografia tirada pela professora pesquisadora.

Fotografia 4 – Lembranças da infância trazidas pelos meninos.



Fonte: Fotografia tirada pela professora pesquisadora.

A maioria dos meninos não trouxe objetos que lembrassem sua infância, alegando terem se esquecido da tarefa. No entanto, afirmaram que as mães guardaram lembranças, citando roupas, dentes, cabelos e brinquedos. Observando as Fotografias 3 e 4, podemos perceber a diferença na quantidade de materiais; apenas dois meninos trouxeram lembranças de sua infância.

Todos perceberam a grande diferença em relação à quantidade de lembranças. Ao serem por mim questionados, afirmaram que as meninas se apegam mais a fatos passados e dão mais valor às coisas que envolvem os sentimentos. O grupo observou que as vestimentas femininas continham muito mais detalhes, como rendas, babados, fitas, flores, laços, acessórios e enfeites. As cores, predominantemente claras e em tons de rosa, também chamaram a atenção da turma. (FOTOGRAFIA 3). Quando interrogados se as roupas femininas poderiam também ser por eles vestidas, afirmaram que não; suas opiniões foram de que as masculinas não devem ter tantos detalhes, como rendas e babados. Para a classe, a cor rosa e o excesso de detalhes podem confundir as pessoas em relação ao gênero, mas acharam que roupas de menino podem ser usadas por meninas.

Durante essa reflexão, os alunos fizeram muitos comentários a respeito dos brinquedos que tinham: as meninas recordaram das casinhas que montavam, das suas bonecas, (que choravam e vinham com roupas para trocar ou com cabelos que mudavam de cor). Brincavam no interior da casa ou em casinhas específicas, construídas geralmente no quintal. Os meninos lembraram os bonecos dos super-heróis, dos carrinhos, com ou sem controle remoto, (muitos gostavam de montar seus próprios carrinhos), mas também jogavam bolinha de gude, futebol e outras atividades que envolvessem a bola. As brincadeiras, geralmente, eram com amigos e ao ar livre. O grupo constatou que as meninas foram educadas para permanecerem mais dentro de casa e os meninos tiveram uma educação mais livre. Podemos perceber por esses relatos que eles se divertiam em espaços maiores, relacionados aos movimentos físicos e ao uso do corpo. Neste sentido, o movimento criativo e o repertório motor mais amplo representam a manifestação do que Gardner (1994) chama de inteligência corporal cinestésica. Para ele,

(...) o corpo é mais do que simplesmente outra máquina, indistinguível dos objetos artificiais do mundo. Ele é também o recipiente do senso de eu do indivíduo, seus sentimentos e aspirações mais pessoais, bem como a entidade à qual os outros respondem de uma maneira especial devido às suas qualidades humanas. (GARDNER, 1994, p. 183)

Os relatos dos alunos revelaram nítidas diferenças nos espaços usados nas brincadeiras e jogos, de meninas e meninos, na infância. Gardner (1994) considera que “a evolução dos movimentos especializados do corpo é uma vantagem óbvia para as espécies, e no seres humanos esta adaptação é ampliada através do uso de ferramentas” (GARDNER, 1995, p.23) No entanto, fica a dúvida se as brincadeiras que acontecem no período da primeira infância são decisivas para a conquista da inteligência corporal-cinestésica. Mesmo não tendo se dedicado ao estudo do corpo e do movimento, parece que Piaget (apud GARDNER, 1995) esclarece a evolução inicial através da sua perspectiva sobre a inteligência sensório-motora, durante a qual os indivíduos percorrem um caminho evolutivo que vai dos reflexos às decisões intencionais sobre o movimento que envolve ambientes e interações com objetos do conhecimento. Questiono se os espaços usados para brincar favorecem a inteligência corporal cinestésica ou é a natureza biológica da menina e do menino que define as evidências que percebi. Inegavelmente, é a incansável e inconclusa discussão entre natureza e cultura.

Analisando as fotos, as lembranças e os comentários do grupo, fizemos uma reflexão sobre a influência que todas essas questões têm em nossa vida e personalidade. Muito antes de nascermos, a família, e até mesmo a sociedade, começa a criar expectativas em relação às nossas escolhas futuras; assim, grande parte de nossas concepções são, na verdade, frutos de uma identidade cultural. Para a maioria dos pais, saber o sexo do bebê durante a gravidez é uma questão muito importante. Mas por que essa informação torna-se tão imprescindível? Certamente nada que envolva questões vitais e sim uma necessidade social. Para o bebê, não importam as diferenças nas cores ou os detalhes das roupas, pois ele precisa, acima de tudo, de amor, conforto e segurança. Não percebemos em que momento tais diferenças começam a influenciar nossas escolhas, mas sabemos que ocorrem já nos primeiros anos de nossas vidas.

Iniciamos o encontro seguinte elaborando uma tabela com a síntese das anotações que a turma depositou na caixinha, simulando a compra de um presente

de aniversário de três anos para um casal de gêmeos. A maioria dos alunos afirmou que se preocupou em comprar presentes com valores parecidos para o casal de gêmeos, mas, ao escolhê-los, consideraram a idade e o sexo das crianças.

Na tabela 1, é possível perceber que a soma dos presentes não corresponde ao número de alunos da turma. O fato aconteceu porque alguns afirmaram que comprariam mais de um para cada criança.

Tabela 1 – Relação de presentes que os alunos comprariam para o casal de gêmeos:

Presentes	Soma de presentes para a menina	Soma de presentes para o menino
Boneca	21	-
Bola	01	13
Carrinho	-	06
Boneco (Ben 10, Super-Homem)	-	04
Roupas	04	04
Motoca	03	-
Lego	02	-
Balanço	01	01
Bicicleta	01	01
Casinha das princesas	-	01
Urso rosa	01	-
Pequeno arquiteto	01	-
Jogo didático	-	01

Fonte: Dados dos registros dos alunos

Analisando a Tabela 1, a turma percebeu que havia uma grande diferença entre o tipo de presentes para a menina e para o menino. Enquanto que para aquela, a grande maioria, isto é, 21 alunos comprariam uma boneca, para este, a maior parte dos 23 alunos manifestou o desejo de comprar uma bola ou um carrinho. O grupo percebeu também que alguns colegas escolheram presentes iguais para os gêmeos.

Assim, iniciei uma reflexão, questionando a utilidade dos brinquedos: *Por que a criança brinca?* A turma respondeu que é uma forma de simular e se preparar para a vida adulta. Pedi então que observassem os brinquedos que deram às crianças.

Para que serve o carrinho e a bola que a maioria daria para o menino? Responderam que o carrinho é importante para que ele tenha familiaridade com carros, pois, certamente, no futuro, desejará dirigir. A bola, além de possibilitar uma possível carreira profissional no esporte, é também uma forma de se socializar com o grupo e de praticar um esporte.

Quanto aos presentes para a menina, acreditavam que, ao brincar de boneca, ela aprende a ser uma boa mãe. Questionei quantas das mães de alunos da turma possuíam carteira de motorista, quantos pais se envolvem nos afazeres domésticos, e na educação dos filhos? Também perguntei se as meninas da turma pretendiam, futuramente, fazer carteira de motorista; se acreditavam que a prática de esportes é importante também para as mulheres e a não vivência de brincadeiras ligadas a funções domésticas poderia influenciar o futuro desempenho de um pai de família. Essas questões nos levaram à reflexão sobre o papel do homem e da mulher na família e sobre as mudanças que estes vêm sofrendo e a importância de repensarmos a educação para meninas e meninos diante das novas concepções que a sociedade vem apresentando. Que tipo de homem e de mulher a sociedade exige e como estamos preparando os jovens para a sociedade contemporânea?

A turma percebeu que as diferenças entre mulheres e homens vão muito além das questões biológicas, que nascemos com características físicas que determinam o nosso sexo (feminino ou masculino), mas precisamos aprender a ser homem ou mulher. Além disso, trata-se de uma construção que depende da cultura e da sociedade em que vivemos. Se mulheres e homens agem e reagem de forma diferente frente a situações é, acima de tudo, resultado dessa aprendizagem que acontece de forma intencional ou implícita. Para fundamentar as nossas reflexões, lemos o texto: “Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas”, de Guacira Lopes Louro (ANEXO A).

Após todas essas reflexões e análises, pareceu-nos evidente a influência da cultura e da sociedade na sexualidade e também na personalidade humana. Já não era possível imaginar que todos os grupos sociais tivessem as mesmas concepções e conceitos que a turma possuía. Cada grupo social desenvolve sistemas simbólicos particulares, que Vygotsky chama de signos. Segundo Kohl (1997), Vygotsky acredita que as sociedades em que as crianças nascem e se desenvolvem

produzem adultos que operam de acordo com os modelos culturalmente produzidos. Para ele, a cultura não se restringe apenas a fatores abrangentes, mas do grupo cultural que fornece ao indivíduo um ambiente estruturado com elementos significativos, em que a influência do mundo social acontece em diversos níveis.

Para Kohl (1997), Vygotsky não pensa a cultura como algo estático, mas como um movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. O processo de internalização dos elementos fornecidos pela cultura não é passivo, mas de transformação e de síntese que acontece, inicialmente, por ações externas que serão interpretadas por pessoas próximas de acordo com a cultura do grupo social. Kohl (1997) afirma que, para Vygotsky, a base do funcionamento psicológico típico do ser humano é social e, portanto, histórico. Mas como a sociedade tratou a questão da sexualidade ao longo da história?

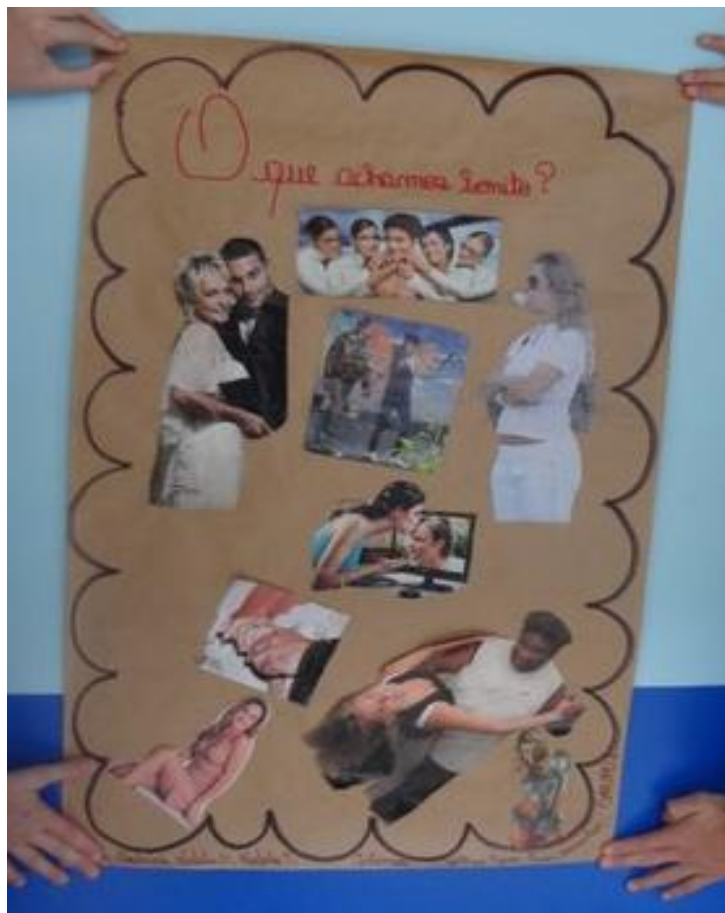
Como o tempo que dispúnhamos não permitia uma pesquisa sobre o assunto, com o uso da multimídia, passei um slide, trazendo um breve apanhado sobre a História da Sexualidade Humana¹, com algumas abordagens sobre as manifestações da sexualidade nos primeiros grupos sociais; a sexualidade de povos antigos como gregos e romanos; as mudanças a partir da ascensão do Cristianismo; a influência da Revolução Industrial e Francesa na forma de vivenciar a sexualidade; o surgimento dos anticoncepcionais e a liberação sexual. Com base nestes conteúdos, cada aluno elaborou um memorial da aula que foi registrado no caderno.

Dando continuidade aos nossos estudos, pesquisas e reflexões, a turma foi dividida, aleatoriamente, em três grupos. Cada um produziu um cartaz, usando imagens recortadas de revistas com o tema “Sexualidade”. O primeiro tinha a frase “O que achamos bonito...”. O segundo, “Não gostamos de...” e o terceiro procurou imagens consideradas interessantes em relação ao tema, com a frase “Queremos saber mais sobre...”. Essa atividade gerou muitos conflitos, em especial, nos dois primeiros grupos, pois meninas e meninos tinham concepções diferentes sobre beleza. Foi necessária a minha intervenção para que conseguissem construir os cartazes. Ao final, cada equipe elaborou um resumo sobre o que discutiu durante a realização da tarefa.

¹ Material fornecido à autora na disciplina de História da Sexualidade, do Curso de Especialização em Educação Sexual. Faculdades Monteiro Lobato- FATO – Porto Alegre, RS. (2009).

Os cartazes foram apresentados ao grande grupo e expostos na sala de aula. Os alunos dos dois primeiros grupos resolveram colocar todas as gravuras que tinham sido escolhidas (FOTOGRAFIA 5) sendo que, na apresentação, esclareceram que nem todos os componentes concordavam com a escolha das imagens.

Fotografia 5 – Imagens escolhidas pelo primeiro grupo.



Fonte: Fotografia tirada pela professora pesquisadora.

No primeiro grupo, os meninos se preocuparam em colocar imagens de mulheres sensuais, enquanto que as meninas procuraram as de grávidas, bebês e homens sensuais, que, segundo eles, não teria nenhuma relação com o tema. Para entrar em consenso, ficou só a imagem da mulher grávida (FOTOGRAFIA 5).

O segundo grupo trouxe imagens de modelos em poses sensuais expondo o corpo. Os seus componentes declararam que colaram tais gravuras porque acreditam que a mulher não deve se expor demais. A afirmação gerou um conflito na turma, os meninos afirmaram que a beleza da mulher deve ser mostrada. Outra

Fotografia 6 – Imagens escolhidas pelo segundo grupo.



O terceiro grupo explicou que não encontraram gravuras que retratassem todas as situações sobre as quais gostariam de discutir, conforme retrata a Fotografia 7, mas afirmaram que querem saber mais sobre a gravidez, o corpo da mulher e do homem, masturbação, pedofilia, virgindade e a primeira relação sexual, métodos contraceptivos e as diferentes relações afetivas, entre elas, a homossexualidade. Mais uma vez o comentário de um menino demonstrou a dificuldade de alguns alunos do grupo aceitarem discutir esse assunto:

Surgiram manifestações contrárias e a favor, sendo que, no final, decidiram que deveriam saber mais sobre o assunto. No geral, as meninas se mostraram menos preconceituosas e mais receptivas à discussão sobre a homossexualidade.

Fotografia 7- Imagens escolhidas pelo terceiro grupo.



Durante a atividade, em todos os grupos, as meninas lideravam e tentavam impor as gravuras que poderiam ser usadas e os meninos, embora contestassem, geralmente, no final, acabavam cedendo. Após a socialização dos cartazes, cada aluno fez um memorial, completando a frase: “Com esta atividade aprendi que...”. Vários expressaram sua dificuldade em expor ao grupo os assuntos das gravuras que colaram nos cartazes, pois tinham “vergonha de falar sobre isso”. Outros também apontaram a dificuldade de trabalhar em grupos questões tão polêmicas. A maioria colocou a questão do respeito ao diferente como o principal aprendizado, referindo-se às diferentes formas de viver a sexualidade e também às várias concepções de colegas sobre o assunto.

Se de um lado falavam do respeito ao diferente, no mesmo texto do memorial, apareciam frases, como: *“Claro, já critiquei os homossexuais, mas deixo bem claro que não tenho nada contra alguns, pois são discretos, queridos e pessoas como nós”*. Outro aluno, após um discurso sobre a importância do respeito à homossexualidade, afirma que *“... sou da opinião de que homem fica com mulher e mulher com homem, mas nem por isso julgo gays e lésbicas”*. Grande parte aproveitou a oportunidade para expressar sua expectativa em relação aos próximos encontros, baseando-se nos conteúdos do cartaz do terceiro grupo que retratava os assuntos sobre os quais queriam saber mais.

Por sugestão do grupo, dentre os temas sugeridos para estudo, começamos pela homossexualidade. Lemos um texto de Claudecy de Souza, *Homossexualidade* (ANEXO B). Após a leitura silenciosa, cada aluno destacou as partes consideradas mais importantes. Em seguida, dividiram-se em grupos, fizeram um resumo com as ideias principais e as compartilharam com a turma toda. As ideias do autor foram muito discutidas, a afirmação de ser a homossexualidade um estado mental e não uma doença ou perversão despertou a atenção dos participantes. Foi ressaltado também que a homossexualidade não é uma opção sexual; no entanto, o indivíduo pode negar esse impulso e levar uma vida de heterossexual.

A classe teve certa dificuldade em compreender a pederastia, prática comum na antiguidade entre os gregos. Para entenderem que a homossexualidade faz parte da sociedade civil brasileira, em duplas, pesquisaram, em sites da internet, sobre a decisão do Superior Tribunal Federal (STF) que passou a considerar como união estável a relação entre pessoas do mesmo sexo. Ao final, mesmo os mais resistentes afirmaram que, embora não concordem com a homossexualidade, é importante que se respeitem as pessoas, independente de sua identidade sexual.

Outro tema sugerido pela turma foram as relações afetivas, os novos relacionamentos com ou sem o uso das redes sociais. Para introduzir o tema, em grupos, os alunos observaram diferentes imagens tiradas da internet onde apareciam pessoas se relacionando (ANEXO C). Ao analisá-las, cada grupo tentava perceber qual a possível relação que havia entre as pessoas que apareciam nas fotos. Quando estas retratavam adolescentes ou jovens, bem próximos uns dos outros, ou se beijando, no geral, eles afirmavam: estão “de rolo”, “ficando” ou

namorando. O casamento só foi mencionado quando apareceram pessoas adultas e não tão próximas fisicamente. Ao se depararem com uma gravura expondo um casal de idosos, houve unanimidade em afirmar que se tratava de pessoas casadas há muitos anos. Questionei se não poderiam também estar só de “rolo” ou “ficando”, o que provocou zombarias e gracejos. Perguntei, então, se alguém teria algum avô ou avó que frequentasse os “bailes de terceira idade” e muitos afirmaram que sim.

Nesse momento, fizemos uma reflexão sobre a presença da sexualidade na maturidade. O grupo teve certa dificuldade, no início, de imaginar que seus avós e até mesmo seus pais também têm necessidade de amar e de se sentirem amados, de se relacionarem com outras pessoas, que estas têm desejos sexuais. Nos casos de fotos em que as personagens não apareciam muito próximas, acreditavam tratar-se apenas de amizade ou de colegas de escola ou de trabalho. Alguns grupos afirmavam ser de pessoas casadas.

Uma gravura polêmica foi a de dois rapazes, pois alguns diziam que poderiam ser namorados, mas a maioria escreveu que eram só amigos. Duas mulheres, que pareciam ter em torno de 60 anos de idade, apareciam em uma foto, abraçadas. A opinião do grupo foi unânime, dizendo tratar-se de duas amigas de longa data ou de irmãs. É importante perceber que, mesmo parecendo muito íntimas, ninguém cogitou a hipótese da homossexualidade, diferente da imagem em que apareciam dois rapazes. Questionados sobre a possibilidade de serem namoradas, acharam um absurdo, a maioria não conseguiu imaginar que duas mulheres com aquelas características poderiam ter algum tipo de relacionamento afetivo que não fosse só amizade ou um vínculo familiar. Quanto à imagem de duas crianças, (uma menina e um menino abraçados), todos disseram que eram colegas, irmãos ou parentes, pois não tinham idade para ter outro tipo de relacionamento.

Ao final da atividade e das reflexões, cada grupo criou um texto, continuando a frase: “Com esta atividade percebemos que os relacionamentos afetivos...”. Em suas produções, abordaram a questão das concepções que trazem a respeito do outro e de como este deve ou pode se relacionar afetivamente. Defenderam a ideia que *“... desde pequenos aprendemos a acreditar que mulher tem que casar com homem, homem deve ser mais alto, pessoa branca fica com pessoas brancas”*. Afirmaram que é muito fácil julgar erroneamente quando observamos apenas as

aparências, pois uma imagem nem sempre consegue transmitir um sentimento verdadeiro. Demonstraram acreditar que ainda existe bastante preconceito ao afirmaram que: *“Aprendemos que temos um pouco até mesmo de preconceito, pois quando vemos pessoas do mesmo sexo, muitas vezes nossa mente não permite pensar que eles possam ter um relacionamento que não seja amizade.”* (Parte do texto do grupo 03).

A mesma equipe declarou estar consciente da sua dificuldade em compreender determinados relacionamentos entre pessoas mais velhas ao escrever: *“Que pessoas quando chegam a certa idade não tem direito de curtir a vida, encontrar um novo amor.”* O grupo 01 também abordou a questão do preconceito ao declarar que: *“... há muito preconceito em relação a pessoas que escolhem ir por caminhos diferentes o que é apenas uma livre escolha que cada um pode fazer. “Cada um vive a sua vida e ninguém manda em ninguém”.*

O Grupo 02 acredita que sua visão sobre os relacionamentos afetivos tenha mudado a partir dessa atividade. Para eles *“... o mundo de hoje está bem diferente do mundo de antigamente, hoje os casais são homossexuais e isso é bem normal, já antigamente era crime.”* Também pensam que, hoje, as pessoas, em especial as mulheres, não querem um relacionamento fixo, elas querem sair e se divertir só *“ficando”*. Os alunos me entregaram os textos elaborados, os quais serviram de instrumento de análise e avaliação.

Iniciei o encontro seguinte questionando as possíveis consequências que podem ter os diferentes tipos de relacionamentos afetivos abordados na atividade anterior. Para minha surpresa, a primeira palavra citada foi *“separação”*. De fato, fazia sentido, toda união corre o risco da separação. Também citaram outras consequências indesejáveis, como brigas, desavenças, traições, envolvimento com drogas ilícitas e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs). Logo surgiram outras ideias, como a colocação de que os relacionamentos afetivos poderiam também trazer sentimentos puros como o afeto, o amor, o carinho, unir mais as pessoas, surgindo, assim, sólidas amizades, namoro, casamento e filhos.

As tarefas seguintes tinham o objetivo de refletir sobre as responsabilidades necessárias para a educação de um filho e as mudanças que provocam na vida dos

pais, em especial se forem adolescentes. Para isto, sugeri que cada aluno tentasse imaginar sua vida daqui a dez anos: onde e com quem desejaria estar vivendo, que trabalho gostaria de estar realizando, se estaria ou não estudando. Essa atividade foi realizada no caderno e socializada em um grande círculo. O item que mais se destacou foi a preocupação com a conquista da independência econômica. A maioria demonstrou determinação em ter a sua própria casa ou apartamento e um emprego estável com uma remuneração digna, bem como a aquisição de um carro. O caminho para a realização desses projetos passa pela Universidade para a maior parte dos alunos. No entanto, alguns afirmaram não ter interesse em ingressar em um Curso Superior por acreditarem que, com bastante trabalho e dedicação, conseguirão alcançar seus objetivos. Um pequeno grupo, formado principalmente por meninos, declarou que deseja simplesmente “*viver a vida*”. Pretendem ir a festas, se divertir e “*beber todas*”. Essa observação causou risos em alguns e indignação e desprezo em outros.

Para perceberem o comprometimento necessário para cuidar de uma vida, a turma foi dividida em duplas (uma menina e um menino), formada por mim, cujo critério foi a proximidade da lista de chamada. Uma menina não teve par e sugeri que realizasse a atividade sozinha. Percebi algumas reclamações sobre a formação dos pares, tais como: “*Nada a vê com essa pessoa*”. Após alguns minutos de visível irritabilidade, iniciaram a atividade proposta. Cada dupla deveria se organizar para providenciar uma flor plantada em um vaso para o próximo encontro.

Na aula seguinte, por tê-la esquecido, duas duplas não trouxeram a flor. A tarefa era escolher um nome para ela, enfeitar o vaso, listar algumas características e, em seguida, apresentá-la ao grupo (FOTOGRAFIA 8). Alguns pares tiveram facilidade; outros, por terem pouco vínculo afetivo, ficaram um pouco constrangidos e, no início, realizaram a tarefa visivelmente contrariados e cada membro da dupla trabalhava sozinho.

Durante dez dias, deveriam trazer a flor para a escola e mostrá-la para mim no início da hora do recreio. A cada dia que me a apresentassem, receberiam um ponto. Assim, essa atividade equivalia a dez dos trinta que podiam somar durante o trimestre. As duplas deveriam se alternar; um dia os meninos a entregariam e no outro, as meninas. Caso um dos componentes esquecesse, os dois perderiam. Os

alunos não foram informados sobre os objetivos da tarefa e, ao questionarem, respondi-lhes que na hora certa entenderiam. Mesmo sem saber do que se tratava, a turma aceitou o desafio, em grande parte motivada pela pontuação. Acredito que foi a atividade mais polêmica. Toda a comunidade escolar ficou curiosa para saber o que estava acontecendo, pois viam diariamente aqueles adolescentes chegando e voltando com as flores.

Fotografia 8 – Amnésia, um dos nomes escolhidos, em seu primeiro dia.



Fonte: Fotografia tirada pela professora pesquisadora.

Aos poucos, foram surgindo hipóteses: uns acreditavam tratar-se de alguma atividade relacionada à questão ambiental; outros, com a cidade que é considerada a “Cidade das Flores”, pois a tarefa coincidiu com o período em que é realizada a “Festa das Flores”. Estavam tão curiosos que perguntavam aos colegas docentes o que estes pensavam. Como sou professora da escola onde desenvolvi o projeto, atuo também em outras turmas, as quais também demonstravam curiosidade sobre

a tarefa. Durante os dez dias, eu vi pais e/ou irmãos trazendo a flor para a escola, pois o filho a tinha esquecido em casa. Com o passar dos dias, percebi que algumas duplas criaram um vínculo afetivo com as flores, chamando-as de filhos; algumas até ganharam “dindos e avós”. Uma dupla não participou da tarefa, pois não conseguiu chegar a um acordo sobre a divisão das tarefas propostas.

Ao final da segunda semana, todos observaram atentamente as flores e viram que estas já não apresentavam as mesmas características do primeiro dia (FOTOGRAFIAS 9 e 10). Segundo o relato dos grupos, a mudança foi consequência das viagens diárias, da falta ou excesso de água ou sol e outros cuidados.

Fotografia 9 – Amnésia em seu décimo dia.



Fonte: Fotografia tirada pela professora pesquisadora.

Fotografia 10 – George, nome de uma das plantas, em seu último dia.



Fonte: Fotografia tirada pela professora pesquisadora.

Depois, cada aluno produziu, individualmente, um relatório sobre os fatos ocorridos durante esse período. Insisti para que fossem bastante honestos, pois os dados não alterariam a pontuação por eles alcançada. Em seguida, sentaram em círculo, leram os relatórios e, após, iniciamos uma avaliação sobre tudo o que havia acontecido entre as duplas. A turma foi unânime ao afirmar que o sucesso da atividade dependeu do envolvimento de cada integrante e dos vínculos construídos entre os dois. Todos também reconheceram que, em algum momento, no decorrer dos dez dias, discutiram ou se desentenderam. Outro fato marcante foi o envolvimento dos familiares: os pares confessaram que pediram ajuda, em especial, às mães, para que elas os lembrassem de levar as flores e ajudassem nos cuidados básicos da planta, como o controle da quantidade de água e sol.

Todos reconheceram que a atividade exigiu dedicação e comprometimento. As duplas com problemas de relacionamento enfrentaram muitas dificuldades. Das onze, uma não participou da atividade e três apresentaram a flor todos os dias. A que somou menos pontos esqueceu-a sete dias; outras duas, cinco. A maioria somou oito ou nove pontos. A menina que realizou a atividade sozinha trouxe a flor todos os dias; no entanto, declarou que foi graças à mãe, que a ajudou muito.

Esse foi também um momento bastante divertido, pois as duplas relataram situações cômicas que surgiram, como, por exemplo, nos dias em que alguns pais tiveram que vir especialmente à escola para trazer a flor. Outro problema que precisou ser administrado foi o de convencer a direção da escola a liberar a saída de quem tivesse esquecido a flor em casa. Um aluno que a havia deixado na escola, teve que voltar à tarde para buscá-la. Tudo isso tendo o cuidado para que eu não percebesse, pois acreditavam que essas situações poderiam significar perda de pontos. Algumas duplas criaram estratégias de parceria, do tipo, dar um toque no celular do colega para que este se lembrasse da planta. Também comentaram as gozações dos colegas de outras turmas.

M2 - *Foi o maior mico, imagina o cara entrando e saindo do ônibus com uma florzinha na mão, tudo pra ganhar os 10 (dez) pontos, fessora!*

Todos riram muito e a G1 concluiu:

G1 - *É profe, agora a gente ri, mas na hora não parecia tão divertido.*

Realizada a avaliação, perguntei se já faziam ideia do objetivo da atividade. O grupo já havia percebido a relação da tarefa com a gravidez na adolescência, pois entenderam que um filho também exige compromisso, dedicação, desprendimento e cuidados, com certeza, em grau muito superior. Expliquei que o fato de não permitir que escolhessem os pares foi estratégico, pois é plenamente possível que um adolescente tenha que dividir a maternidade ou a paternidade com alguém com quem só ficou uma vez, com quem não criou vínculo e/ou não tem muita afinidade. Também dialogamos sobre as diferenças entre cuidar de uma planta e de um filho, sobre tudo o que teriam que mudar em suas vidas caso tivessem um nessa idade. Sobre a importância da ajuda e apoio da família, especialmente dos pais, é situação por vezes bem conflitante, uma vez que, na adolescência, as relações com eles nem sempre são fáceis. Nesse momento, solicitei a cada aluno a leitura do que havia escrito em seu caderno como projeto para sua vida daqui a dez anos no início da atividade com as flores. A turma inteira leu e alguns socializaram seus planos. A maioria se imaginou com uma boa profissão, emprego estável, casa própria, carro e Curso Superior completo. Este não foi mencionado por todos, mas afirmaram que pretendem ter uma vida estável e independente dentro desse período. Uma parte

declarou que pretende viajar e conhecer novos lugares; outros, porém, querem se divertir e fazer muitas festas. Pedi que refletissem se esses projetos seriam viáveis caso tivessem um filho na adolescência. O que mudaria em suas vidas agora? O que mudaria para o futuro? A seguir, lemos o texto “*Gravidez na Adolescência*” de Maria Helena Vilela (ANEXO D).

Continuando nossos estudos, questionei o que já sabiam sobre anticoncepcionais. A maioria reconheceu que tinham poucas informações e que sentia a necessidade de se aprofundar no assunto. O tema foi trabalhado em aula expositiva, com o uso de multimídia. Para facilitar a compreensão, os métodos anticoncepcionais foram classificados em comportamentais, de barreira, hormonais, outros em químicos e cirúrgicos. Expliquei as características de cada um, como ele age no organismo humano, as vantagens e desvantagens, o preço aproximado e o modo adequado de uso para que seja seguro. Também procurei orientar sobre a importância de se apropriarem dos que protegem contra as DSTs. Muitas dúvidas surgiram durante essa explanação; a maior parte delas relacionada à eficácia e aos efeitos colaterais. Temas paralelos, como a menstruação, primeira relação sexual, menopausa, posições sexuais, estupro e pedofilia também foram abordados por haverem despertado o interesse da turma.

No geral, o grupo questionava muito; alguns alunos não tinham dificuldade em perguntar, mas percebi que outros se mantinham em silêncio. Para dar oportunidade a todos, inclusive aos mais tímidos, criamos o “*Google*”, uma caixinha na qual podiam colocar bilhetes com suas perguntas mesmo quem não tivesse dúvidas deixava um papelzinho. Um bilhete padrão foi usado para preservar a identidade do estudante. No início de cada aula, eram respondidas as questões que haviam ficado da anterior. Seus questionamentos comprovaram que a maioria tinha informações equivocadas a respeito de determinadas questões, tais como: o motivo pelo qual as meninas menstruam; alguns acreditavam que o coito interrompido é um método anticoncepcional seguro e que a gravidez não pode ocorrer na primeira relação sexual. Outros, ainda, declararam que o ideal era usar, ao mesmo tempo, a camisinha masculina e a feminina, ou, como garantia, os meninos deveriam usar duas sobrepostas. A leitura da pergunta sobre a possibilidade de engravidar sem penetração causou risos e deboches. A resposta afirmativa os deixou surpresos.

Ao final, entreguei-lhes um material impresso²contendo orientações resumidas sobre como usar cada método, bem como vantagens e desvantagens. Durante todas as aulas, procurei deixar clara a importância de procurar um profissional especializado antes de fazer uso de algum deles, em especial, aqueles à base de hormônios. Ao apresentar o preservativo masculino, cada aluno manuseou uma camisinha doada pelo Posto de Saúde da cidade, observando a forma correta de abrir a embalagem, a resistência do material e instruções de uso. Havia um mito de que ela poderia facilmente estourar, por isso o manuseio do material concreto foi fundamental para que compreendessem que a maioria das vezes em que a gravidez ocorre durante uma relação sexual com o uso da camisinha, na verdade, é porque houve contato pênis/vagina antes ou depois do uso do preservativo.

No nosso último encontro, os estudantes sentaram em círculo e solicitei-lhes um relato sobre o que acharam de todas as atividades desenvolvidas durante a proposta. Nesse momento, colocaram coisas lindas que me emocionaram: vários alunos falaram que não era necessário fazer prova neste tipo de trabalho, pois todos estudavam e prestavam atenção porque, segundo eles, “é importante”. Fomos lembrando todos os encontros e os temas foram sendo trazidos pelo grupo. Nessa reflexão, surgiram cinco unidades de significado: gênero, preconceito, corpo, gravidez e homossexualidade. Os alunos produziram um relatório, destacando os momentos marcantes da proposta. O material que serviu como instrumento de avaliação foi iniciado em aula, alguns alunos terminaram em casa, pois não conseguiram concluir em aula (APÊNDICES A e B).

² Resumo elaborado pela professora, baseado em materiais fornecidos por professores do Curso de Especialização em Educação Sexual. Faculdades Monteiro Lobato- FATO – Porto Alegre, RS. (2009).

4 ANALISANDO E REFLETINDO SOBRE AS INFORMAÇÕES OBTIDAS

As leituras que constituíram a fundamentação teórica para o planejamento e desenvolvimento da proposta de ensino investigativa sobre a questão da educação sexual permitiram perceber que, durante décadas, diferentes autores se dedicaram ao estudo do tema, divulgando-o por meio de artigos, livros e outras formas, com o objetivo de orientar, principalmente, pais e professores.

Os temas revelam a preocupação desses autores em relação à abordagem voltada essencialmente ao sexo reprodutivo e biológico. Autores como Loyola e Cavalcanti (1997), Vitiello (1997) e Chauí (1985) consideram indesejável essa visão fragmentada da sexualidade, cuja concepção é compartilhada por Louro (2008) que afirma que, além das características biológicas, ela é definida pelas questões socioculturais.

Outro alerta está voltado à forma repressiva da vivência da sexualidade pelas diferentes culturas. Segundo Garcia (2005), na sociedade ocidental, inicialmente, a repressão se dava por meio da doutrina religiosa, sendo, mais tarde, substituída pela ciência médica. Para Brêtas e Silva (2005), ela continua sendo um tabu em nosso meio, sendo, geralmente, salientado o que é negativo e prejudicial, como a gravidez na adolescência e as Doenças Sexualmente Transmissíveis. Autores como Vitiello (1997) e Maistro (2006) defendem a inserção da Educação Sexual nas escolas como um processo contínuo e reflexivo.

O conjunto das obras revela certa similaridade, pois os autores compartilham de ideias semelhantes, contextualizadas no espaço e no tempo em que foram construídas. Essas citações despertaram em mim desejos de ampliar conhecimentos e submetê-los a uma crítica contundente e descentralizada. Voltei-me ao pensamento contemporâneo, em especial, às reflexões do filósofo francês Michel Foucault (1988, 1998 e 2007), que dedicou grande parte de seus estudos à História e às palavras e poderes que constituíram os sujeitos.

O desenvolvimento desta proposta de ensino investigativa confirmou na prática o que muitos dos meus estudos vinham revelando. Apesar do silêncio nas escolas e da ação concentrada nos estudos das ações biológicas, a Educação Sexual é do interesse do aluno e, mesmo quando não é trabalhada em sala de aula, ela acontece nos corredores, nos banheiros, nos bilhetes e em mensagens de celular.

Cabe agora a análise de algumas informações, produções e expressões que resultaram desta proposta de ensino investigativa. Busquei em Thompson (1995), uma concepção que pudesse orientar minhas análises, pois me identifiquei com seu argumento de que a produção de objetos e expressões significativas vai desde as falas do dia a dia até a produção de obras de arte, o que é possível graças a regras e recursos disponíveis em um determinado campo social. São construções simbólicas e complexas que apresentam uma estrutura articulada. O autor acredita que “existem várias maneiras de se conduzir a análise formal ou discursiva, dependendo dos objetos e circunstâncias particulares de investigação” (THOMPSON, 1995, p.370). Para o autor, os métodos da análise formal ou discursiva podem facilitar a fase da interpretação.

Os métodos da análise discursiva procedem através da *análise*, eles quebram, dividem, desconstróem, procuram desvelar os padrões e efeitos que constituem e que operam dentro de uma forma simbólica e discursiva. A interpretação constrói sobre esta análise, como também sobre os resultados da análise sócio - histórica. Mas a interpretação implica um movimento novo de pensamento, ela procede por *síntese*, por construção criativa de possíveis significados (THOMPSON, 1995, p.375).

No decorrer das atividades realizadas com o grupo de alunos, deparei-me com a relevância do pensamento de Thompson no que se refere à interpretação dos enunciados dos discursos e às complexas simbologias e significados que os

envolvem. Emergia mais uma vez a necessidade de uma compreensão mais ampla, mais crítica e mais sintonizada com o pensamento contemporâneo sobre a história, os poderes e os saberes que configuraram as concepções e as ações educativas sobre a sexualidade e a educação sexual. Busquei no filósofo francês Michel Foucault o aprofundamento teórico que ampliasse meus horizontes de reflexão e compreensão dos fenômenos que se manifestavam de forma explícita e implícita no meu *lócus* de investigação.

Para a reflexão e compreensão dessas manifestações, escolhi a metodologia da análise textual discursiva em que considerarei as cinco unidades de significado que surgiram durante o desenvolvimento da proposta de ensino investigativa: gênero, preconceito, corpo, gravidez e homossexualidade. Muitos outros temas de extrema relevância mereceriam uma abordagem e aprofundamento, o que me faz acreditar que o tema da sexualidade é inesgotável. Ao informar a turma sobre o término do projeto, percebi em seu olhar a sede de informações, a necessidade de falar sobre o assunto, de descobrir se o que estavam sentindo era o mesmo dos outros. Nesse sentido, talvez, nós, professores, devêssemos ficar mais atentos aos anseios dos educandos para perceber o que estão realmente querendo quando ficam alheios aos conteúdos que lhes apresentamos. Entretanto, temos tantas equações, operações e cálculos “importantes”, que eles precisam aprender para terem um futuro de sucesso, para serem “alguém na vida”, uma vez que a sociedade contemporânea não tem espaço para quem está na média, só há lugar para os melhores, os mais preparados. Foucault (1988), afirma que o discurso repressivo se sustenta no mundo capitalista:

...se o sexo é reprimido com tanto vigor, é por ser incompatível com uma colocação no trabalho, geral e intensa; na época em que se explora sistematicamente a força do trabalho, poder-se-ia tolerar que ela fosse dissipar-se nos prazeres, salvo naqueles reduzidos ao mínimo, que lhe permitem reproduzir-se? (FOUCAULT, 1988, p.11)

No decorrer da proposta, percebi que, além dos conteúdos tradicionais da escola, os adolescentes precisam e querem falar sobre sua sexualidade, mas para que a Educação Sexual passe, efetivamente, a fazer parte do currículo escolar, um dos caminhos talvez seja repensar o currículo acadêmico, a fim de que, ao sair da Universidade, o professor se sinta seguro para abordar temas diversos, inclusive os

que se referem ao campo da sexualidade. E o educador, será que deseja falar de sexualidade em aula?

Para Foucault (1998), não é o sexo biológico que define as práticas sexuais, mas a palavra, o dito que definem o que se pensa sobre sexo como algo extremamente biológico. O filósofo afirma que, durante séculos, a sociedade ocidental ligou o sexo à busca da verdade, sobretudo a partir do cristianismo. Nas sociedades cristãs, era necessário ser vigiado e punido, podia-se falar em sexualidade somente para proibi-la. Assim, ele sustenta que as “verdades” produzidas em relação à sexualidade criaram a repressão. Segundo os relatos dos alunos, em muitas escolas, a Educação Sexual continua baseando-se fundamentalmente na prática repressiva de que Foucault fala, sendo abordados basicamente temas como a reprodução e os “problemas” que a sexualidade pode gerar. Foucault (1998) afirma que, ao se falar em sexualidade, fala-se com certa solenidade, como que pedindo desculpas por mencionar um tema tão “baixo”.

Para o filósofo Michel Foucault (1998), a sexualidade é uma construção social criada para submeter o corpo ao controle coletivo da sociedade. Ele concebe a sexualidade não a uma categoria natural, mas a uma construção que só pode existir no contexto social. Trata-se de uma série de conceitos construídos a partir de experiências cujas raízes são históricas, sociais e culturais, muito mais do que biológicas. O autor acredita que há uma naturalização nos conceitos relacionados à sexualidade. Tais conceitos não sobrepõem noções mais abstratas sobre sexo, impondo a este uma noção biológica universal.

Essa construção social a que o autor se refere pôde ser percebida nas falas e na postura dos alunos, reproduzindo os discursos (des) constituídos pela sociedade. Nas manifestações dos adolescentes, percebe-se a existência de uma ordem estabelecida, mas não dita; um discurso que elege conceitos e preconceitos, aceitos ou rejeitados pelo grupo, como, por exemplo, os que relacionam a idade cronológica com a atividade sexual (determinando idades adequadas para as práticas sexuais).

Essas concepções elegem a heterossexualidade como forma “normal” para a vivência da sexualidade; definem posturas consideradas adequadas para meninas e não recomendadas aos meninos; concedem a estas práticas proibidas àquelas.

Nesse universo de contradições e de regras em que o sexo é ora incitado a se manifestar e a se confessar e ora reprimido, como o professor vai lidar com as marcas culturais que os alunos trazem, num mundo globalizado como o Contemporâneo?

As manifestações de gênero, muito presentes em todo o processo do desenvolvimento da proposta, refletem o tipo de educação vivenciada pelos adolescentes, talvez fortalecidas pelo meio sociocultural, predominantemente teuto-brasileiro. Essas posturas revelam preconceitos relacionados à identidade sexual, gerando discursos homofóbicos, especialmente nos meninos. Nestes, podemos perceber uma necessidade de afirmar sua diferença, própria de quem se sente ameaçado pela similaridade do outro; no entanto, nos relatos escritos, a palavra passa a ter um teor mais literário, baseado em conceitos sociais (pré) estabelecidos.

A produção discursiva também revela diferenças de gênero, ou seja, meninas demonstram uma abertura maior em relação às diferentes vivências de identidade sexual. Trazem em suas falas manifestações que parecem mais “coniventes” com as formas de vivenciar a sexualidade. Serão estas manifestações típicas de corpos dóceis e disciplinados, decorrentes dos mecanismos do poder social? Foucault (2007), ao diagnosticar mecanismos de poder na sociedade, afirma que vivemos a era dos corpos disciplinados que norteiam todo o processo de normatização das condutas, “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2007, p. 118).

Esses mecanismos de poder estiverem muito presentes durante a realização das atividades, provocando desavenças entre os grupos. Meninos e meninas apresentaram fortes diferenças nas suas concepções de beleza, tanto em relação à aparência física como à sensualidade dos corpos. Logo, a aparência exterior aparece como marca do poder disciplinar difundido pelos veículos de informação, que determinam padrões de beleza e de conduta. Foucault (2007) afirma que é dócil um corpo que pode ser submetido, transformado e aperfeiçoado, modelado através do adestramento para ser utilizado como ferramenta de controle.

O poder disciplinador a que Foucault (2007) se refere parece agir mais sobre os corpos femininos, dos quais se exige um padrão de beleza física, uma capacidade intelectual e um senso de comprometimento profissional e familiar cada vez maior. Essa exigência é, muitas vezes, mostrada à mulher como uma “evolução”, afinal ela já passou por situações de grande opressão, que vão desde o tempo do homem das cavernas, quando eram puxadas pelos cabelos, passando pelo tempo de Jesus Cristo, quando eram apedrejadas, e pela Idade Média com exemplos de bruxas queimadas em fogueiras, isso sem falar nas que morrem apedrejadas por reais ou supostas situações de adultério, enquanto os homens são perdoados. Essa “evolução” culmina com a apresentação dos avanços femininos a partir de suas lutas nos dias de hoje. Nesta perspectiva, a mulher se conforma com a sua dupla jornada de trabalho e com a responsabilidade maior pela educação dos filhos. A quem, de fato, os movimentos feministas favoreceram?

Além disso, cabe às mulheres a responsabilidade maior de evitar uma gravidez indesejada. É delas que se espera um desprendimento de outras questões para priorizar a educação do filho. Mas o maior poder sobre os corpos femininos continua na domesticação dos seus prazeres. Um adestramento corporal passivo que ainda cobra uma conduta de inibição da libido feminina, que é incentivada e elogiada nos meninos. “E um dia os dois vão morar na mesma casa e dormir na mesma cama...”. Como será essa convivência? E a educação formal e informal prepara os jovens para (con) viverem e construírem uma estrutura familiar? Assim, como estas, muitas outras perguntas continuam permeando minhas reflexões.

5 MINHAS REFLEXÕES

Ao abordar a questão da sexualidade na escola, é importante que o professor tenha a capacidade de organizar e sistematizar as suas ideias e concepções, bem como as que os alunos trazem sobre esse tema, manejando os diferentes conceitos que cada educando construiu ao longo de sua história. Assim, embora a linguagem possa ser transmitida por meio dos gestos e da escrita, o som e o uso adequado das palavras transmite ao ouvido humano uma mensagem, não só comunicativa, mas também expressiva. O professor que se propõe a discutir a questão da sexualidade na escola deve apropriar-se de linguagem capaz de provocar reflexões sobre conceitos, preconceitos e tabus sexuais presentes na cultura sócio antropológica presente no espaço escolar.

Esta proposta de ensino investigativa, que desenvolvi num contexto cultural com características próprias, apresentou resultados que, provavelmente, não seriam os mesmos em outras realidades. A adolescência é um fenômeno cultural e, mesmo apresentando manifestações semelhantes em jovens de diversas partes do país, provocaria reações diferentes diante da experiência desenvolvida.

Retomando a questão que orientou as etapas investigativas desenvolvidas durante a prática pedagógica, acredito que existam condições de responder, mesmo de forma incompleta, a pergunta: “Como alunos adolescentes, matriculados em uma turma de oitava série do Ensino Fundamental, expressam seus pensamentos e sentimentos em relação à sexualidade”? Eles querem falar livremente sobre o assunto, têm imensa curiosidade em relação aos fatos e fenômenos que envolvem

essa dimensão humana tão submetida a estereotipias e interesses ocultos. Quando são criadas situações favoráveis à livre expressão e ambientes de aceitação, os educandos revelam curiosidade, espontaneidade e confiança. Tamanha liberdade de expressão deixa emergir, em relação à sexualidade, pensamentos e sentimentos que trazem as marcas de uma cultura repressora e submetida ao poder dos discursos que constituíram “as verdades”. Além disso, revela a influência midiática e o viés de preconceitos cristalizados pelo tempo.

As reflexões proporcionadas pelos enunciados, pelos ditos e não ditos permitiram perceber que propostas de Educação Sexual precisam ter presente a história da sexualidade e, nela, os discursos que registraram seu percurso (FOUCAULT, 2001).

Por isso, tive o cuidado primordial de não responder de forma definitiva e categórica a todas as questões propostas e as que emergiram no convívio com os adolescentes, pois poderiam também estar marcadas pela subjetividade da minha perspectiva pessoal. Pretendo apresentar, para refletir sobre os resultados obtidos, as surpresas e as satisfações de uma fantástica experiência que suscitou o despertar de novos espaços de investigação e discussão.

Uma das questões que interferiram no avanço de meus estudos foi a falta de educadores na região, com formação específica na área da sexualidade, para discutir a direção de uma nova visão sobre a temática. Se a sexualidade está cada vez mais presente na mídia e se a maioria dos professores vivencia, em sala de aula, problemáticas relacionadas a uma Educação Sexual voltada ao aspecto biológico, por que tão poucos se dedicam à busca de novas propostas voltadas a esse campo?

No decorrer deste documento, tentei descrever, da forma mais transparente possível, todas as experiências que tivemos durante nossos encontros; no entanto, percebo agora, que o que vivemos não pode ser traduzido em palavras. Criamos um vínculo e uma cumplicidade que é difícil estabelecer quando se aborda outros temas. A experiência reforçou a minha convicção sobre a necessidade de abordar o tema da sexualidade em sala de aula e não somente em palestras com profissionais de outras áreas, especificamente contratados para o momento. As primeiras ideias

que o grupo levantou sobre Educação Sexual, voltadas basicamente a funções biológicas, muito pouco se pareciam com os relatos elaborados ao final dos encontros (ANEXO E).

Durante o desenvolvimento da proposta, nunca precisei chamar a atenção de nenhum aluno, pois todos estavam sempre interessados, as conversas laterais eram sempre sobre o tema, tanto que, muitas vezes, ao final da aula, ficamos conversando sobre questões pessoais que os alunos me transmitiam ou sobre exemplos que conheciam. Eles passaram a me perceber como alguém em quem podiam confiar. A prova maior dessa confiança foi quando uma aluna de outra turma, que está entrando na adolescência e tem uma deficiência física, pediu para falar comigo sobre a sexualidade de pessoas com necessidades físicas especiais.

Hoje, mesmo passados vários meses desde o final da proposta, ainda lembramos constantemente momentos vividos, pois continuo trabalhando com a turma, agora no Ensino Médio. Também atuo nas oitavas séries e, com frequência, elas me perguntam se também desenvolverão o projeto. Todas essas questões me proporcionaram um crescimento não só profissional, mas também como mulher e mãe.

A experiência pedagógica investigativa ampliou sobremaneira meus conhecimentos e minha capacidade de administrar situações de ensino que envolvem temas ligados à sexualidade. Permanecem, entretanto, questões que me intrigam e que acompanham minha trajetória pessoal e profissional. Por que as pessoas, entre as quais me coloco, têm dificuldade em aceitar a sexualidade como um componente de prazer, satisfação e energia vital? Por que quando o adolescente cria situações de liberação é, não raro, reprimido em suas manifestações e, geralmente, por adultos? Por que, historicamente, a repressão da sexualidade é mais rigorosa com as mulheres? Por que, apesar dos avanços científicos e tecnológicos, a sociedade ainda tem dificuldade em aceitar com naturalidade a vivência da sexualidade na terceira idade? Será que o comportamento de jovens, supostamente livre e identificado com a atualidade, não é apenas uma outra forma de manipulação e submissão a poderes não claramente identificados? Todas essas manifestações são frutos do preconceito ou do medo? Do que, exatamente, temos medo?

Esses questionamentos, gerados no presente estudo, descortinam um cenário educativo no qual a investigação, a incerteza e o olhar atento sobre os fenômenos sócias são habilidades indispensáveis à Educação Sexual na contemporaneidade.



REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. *Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

ALTMANN, H. *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola*. 2005. Disponível em: http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/tesesabertas/0114341_05_pretextual.pdf. Acesso em: 07 fev. 2012.

BRAGA, A. V. *Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN*. 2006. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/1217.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais: Introdução*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRÊTAS, J. R. S. da; SILVA, C. V. da. *Orientação Sexual para adolescentes: relato de experiência*. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002005000300015&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 jan. 2012.

CHAUÍ, M. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COLE, B. *Mamãe botou um ovo*. São Paulo: Editora Atica, 2000.

COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal/Paz e Terra, 1979.

EGYPTO, A. C. *Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante*. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. 4ª.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão. "Os corpos dóceis"*. 34ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987

GARCIA, L. J. V. *O processo de Educação Sexual na escola: um estudo de caso sobre a conceituação, significação e representação compreensiva de professores da Rede Municipal de Ensino de Camboriú-SC sobre Educação Sexual*. 2005. Disponível em: http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=383 Acesso em: 03 nov. 2011.

GARDNER, H. *Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

GROSSI, M. P. *Identidade de gênero e sexualidade*. Antropologia em 1a mão, Florianópolis, UFSC/PPGAS, 1998.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Santa Clara do Sul – RS. Censo 2010 – Primeiros Resultados. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 04 jan. 2012.

KOHL, M. O de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. São Paulo. Scipione, 1997. (Pensamento e ação no Magistério)

LOYOLA, C.; CAVALCANTI, M. Ampliando o conceito da sexualidade. In: CAVALCANTI, R. C.; CAVALCANTI, M. *Tratamento clínico das inadequações sexuais*. São Paulo: Roca, 1997, p. 31-39.

LOYOLA, M. A. A sexualidade como objeto de estudos nas ciências humanas. In: HEILBORN, M. L. *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 31-39.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2012.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas*, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>. Acesso em: 05 abr. 2012.

LOURO, G. L. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em 07 abr. 2012.

MAISTRO, V. I. A. de. *Projetos de Orientação Sexual na escola: seus limites e suas possibilidades*. 2006. Disponível em: <http://bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000115892>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

MORAES, R. *Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva*, 2003.

PEREIRA, H.; LEAL, I. P. *Medindo a homofobia internalizada: A validação de um instrumento*. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n3/v23n3a10.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2012.

RIBEIRO, P. R. M. *Educação Sexual, além da informação*. São Paulo: EPU, 1990.

ROCHA, R. *Faca sem ponta galinha sem pé*. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

SUPLICY, M. *Conversando sobre sexualidade*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TARDIFF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 12ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

VALLADARES, K. K. *Sexualidade: Professor que cala... nem sempre consente*. 2002. Disponível em: www.bdtndc.uff.br> Acesso em: 05 nov. 2011.

VASCONCELLOS, C. S. dos. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança*. São Paulo: Libertad, 1998.

VITIELLO, N. *Sexualidade: quem educa o educador: um manual para jovens, pais e educadores*. São Paulo: Iglu, 1997.

YAZLLE, M. E. H. D. *Gravidez na Adolescência*. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-72032006000800001&script=sci_arttext. Acesso em: 03 mar. 2012.

YOUTUBE. *Papai como eu nasci*. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=ycz3F1mhJPY>. Acesso em 12 jul. 2012

YUS, Rafael. *Temas Transversais: em busca de uma nova escola*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



ANEXOS

ANEXO A – Artigo lido em aula como fundamentação teórica para as discussões sobre questões de gênero e sexualidade

Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas

Guacira Lopes Louro

Há mais de cinquenta anos, Simone de Beauvoir sacudiu a poeira dos meios intelectuais com a frase Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. A expressão causou impacto e ganhou o mundo. Mulheres das mais diferentes posições, militantes e estudiosas passaram a repeti-la para indicar que seu modo de ser e de estar no mundo não resultava de um ato único, inaugural, mas que, em vez disso, constituía-se numa construção. Fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura.

Muita coisa mudou desde o final dos anos 1940 (quando Beauvoir publicou o seu Segundo sexo) e o fazer-se mulher transformou-se, pluralizou-se, de um modo tal que talvez nem mesmo a filósofa ousasse imaginar. Mas a frase ficou. De certa forma, pode ser tomada como uma espécie de gatilho provocador de um conjunto de reflexões e teorizações, exuberante e fértil, polêmico e disputado, não só no campo do feminismo e dos estudos de gênero, como também no campo dos estudos da sexualidade. A frase foi alargada, é claro, passando a ser compreendida também no masculino. Sim, decididamente, fazer de alguém um homem requer, de igual modo, investimentos continuados. Nada há de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura.

Ainda que teóricos e intelectuais disputem quanto aos modos de compreender e atribuir sentido a esses processos, elas e eles costumam concordar que não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente.

Quem tem a primazia nesse processo? Que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas? Qualquer resposta cabal e definitiva a tais questões será ingênua e inadequada. A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola,

igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos. Mas como esquecer, especialmente na contemporaneidade, a sedução e o impacto da mídia, das novelas e da publicidade, das revistas e da internet, dos sites de relacionamento e dos *blogs*? Como esquecer o cinema e a televisão, os *shopping centers* ou a música popular? Como esquecer as pesquisas de opinião e as de consumo? E, ainda, como escapar das câmeras e monitores de vídeo e das inúmeras máquinas que nos vigiam e nos atendem nos bancos, nos supermercados e nos postos de gasolina?

Vivemos mergulhados em seus conselhos e ordens, somos controlados por seus mecanismos, sofremos suas censuras. As proposições e os contornos delineados por essas múltiplas instâncias nem sempre são coerentes ou igualmente autorizados, mas estão, negavelmente, espalhados por toda a parte e acabam por constituir-se como potentes pedagogias culturais. Especialistas das mais diversas áreas dizem-nos o que vestir, como andar, o que comer (como e quando e quanto comer), o que fazer para conquistar (e para manter) um parceiro ou parceira amoroso/a, como se apresentar para conseguir um emprego (ou para ir a uma festa), como ficar de bem com a vida., como se mostrar sensual, como aparentar sucesso, como... ser.

Dieta S.O.S. Barriga chapada. Montamos um cardápio para você desfilas no verão com abdômen sequinho. Confira e comece já. Mude o visual e ganhe atitude. Como conquistar a gata dos seus sonhos. Ensinamos passo-a passo as técnicas de aproximação e de conquista. Sabia que você pode substituir a flacidez por músculos? Discipline-se, adquira novos hábitos. Na festa mais descolada. da temporada, aprenda com aqueles que já sabem tudo o que vai rolar na nova estação.

Conselhos e palavras de ordem interpelam-nos constantemente, ensinam-nos sobre saúde, comportamento, religião, amor, dizem-nos o que preferir e o que recusar, ajudam-nos a produzir nossos corpos e estilos, nossos modos de ser e de viver. Algumas orientações provêm de campos consagrados e tradicionalmente reconhecidos por sua autoridade, como o da medicina ou da ciência, da família, da justiça ou da religião. Outras parecem surgir dos novos espaços ou ali ecoar. Não há uniformidade em suas diretrizes. Ainda que normas culturais de há muito assentadas sejam reiteradas por várias instâncias, é indispensável observar que, hoje, multiplicaram-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e a sexualidade.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf. Acesso em: 23 ago. 2011.

ANEXO B - Texto lido em aula como fundamentação teórica para as discussões sobre Homossexualidade

Homossexualidade

Claudecy de Souza

Assim como a heterossexualidade, a homossexualidade é um estado mental. Não há nenhuma doença ou desvio de comportamento ou perversão, como se pretendeu até a algum tempo atrás. Mas não é raro encontrar pessoas que insistam nisso mesmo no meio dos profissionais de saúde. Em dezembro de 1973 - a APA (Associação Psiquiátrica Americana), propõe e aprova a retirada da homossexualidade da lista de transtornos mentais (passa a não ser mais considerada uma doença).

1985 - O Conselho Federal de Medicina do Brasil (CFM) retira a homossexualidade da condição de desvio sexual. Nos anos 90 - o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) onde são identificados por códigos todas os distúrbios mentais, que serve de orientador para classe médica, principalmente, para os psiquiatras, também retirou a homossexualidade da condição de distúrbio mental.

1993 - A Organização Mundial de Saúde (OMS) retira o termo "homossexualismo" (que dá ideia de doença) e adota o termo homossexualidade. O Conselho Federal de Psicologia (CPF) divulgou nacionalmente uma resolução que estabelece normas para que os psicólogos contribuam, através de sua prática profissional, para acabar com as discriminações em relação à orientação sexual.

É importante lembrar que sob o ponto de vista legal, a homossexualidade não é classificada como doença também no Brasil. Sendo assim, os psicólogos não devem colaborar com eventos e serviços que se proponham ao tratamento e cura de homossexuais, nem tentar encaminha-los para outros tratamentos. Quando procurados por homossexuais ou seus responsáveis para tratamento, os psicólogos não devem recusar o atendimento, mas sim aproveitar o momento para esclarecer que não se trata de doença, muita menos de desordem mental, motivo pelo qual não podem propor métodos de cura.

Existe uma infinidade de teorias psicológicas e biológicas tentando explicar a origem da homossexualidade. As teorias psicológicas, assim como as biológicas são abundantes em opiniões e afirmações. Entretanto, nada de definitivo foi apresentado até o momento. E penso que, se este é um estado mental, nenhuma conclusão mais será necessária a não ser esta.

Como se disse anteriormente, a homossexualidade é um estado psíquico. O indivíduo homossexual não faz opção por ser homossexual. Ele apenas é e não pode, ainda que queira, mudar isso. Ele pode sim, fazer uma opção no sentido de negar esse impulso e tentar viver como heterossexual. Mas isso tem um impacto negativo para o pleno desenvolvimento emocional do indivíduo. Trata-se de uma situação muito mais comum do que se imagina. O impulso sexual que um heterossexual tem por sua parceira é o mesmo que um homossexual tem por seu parceiro do mesmo sexo. O que muda é o objeto.

A questão de ser a homossexualidade um desvio ou não está mais ligada a fatores culturais, econômicos e religiosos. Todos sabemos que, conforme as necessidades de uma determinada cultura, os valores mudam. Na antiguidade, entre os gregos, um jovem de doze anos, ao terminar o ensino ortodoxo, era tomado por um homem, na maior parte das vezes com mais de 30 anos, para continuar a sua educação. O termo pederastia significava amor de um homem por um jovem que já havia passado pela puberdade, mas ainda não tinha atingido a maturidade. Mas os escritos dos autores gregos daquela época parecem deixar claro que essa posição não pode

ser sustentada (O Banquete, Sócrates). O ideal talvez tenha sido puro na teoria, mas nem um pouco na prática.

Entre os romanos a homossexualidade não era reprovada, mas tinha algumas regras. Por exemplo, era inaceitável que um senhor fosse passivo com seu escravo. A felação era um crime aos olhos dos cidadãos romanos. Tirando as regras que sempre existem em qualquer cultura, a homossexualidade era muito presente em Roma e praticada por todos inclusive pelos Césares. Quem gostava, praticava e quem não gostava não praticava. Ninguém interferia com ninguém.

Quando se observa os escritos antropológicos e históricos, não podemos deixar de observar que, em muitos casos, o comportamento sexual do homem é orientado política e economicamente obedecendo então os interesses do estado. Um exemplo disso é que alguns historiadores comentam que em Israel, a homossexualidade e a prostituição tiveram seus períodos de intensa ocorrência.

Passado o período que a história chama de pagão, surge a igreja católica exercendo todo seu poder sobre os homens. Tanto a heterossexualidade como a homossexualidade são condenadas. Entretanto, diante do impulso sexual a igreja passa a "tolerar" a heterossexualidade, mas joga sobre a homossexualidade, toda a sua indignação. Os castigos para os atos homossexuais na idade média eram duros. Apesar disso o homossexual era considerado apenas um perverso.

No final do século XVIII, o homossexual se torna um monstro, um anormal. Era considerado uma ofensa à criação, uma figura diabólica. A igreja estava pronta a insistir nisso. Esse é também o primeiro período em que se dá uma homossexualidade autônoma e isto ocorre sob o signo da feminilidade. Essa anomalia fazia do homossexual alguém mais exposto ao pecado e mais capaz de seduzir. Era alguém com capacidade para se aproximar dos demais e arrasta-los para o pecado.

Muitos países tinham pena de morte para a homossexualidade. Na França, quando Proust publica "Em busca do tempo perdido", onde escreve sobre a questão intrínseca da homossexualidade, ou seja, essa condição era um destino do qual os homossexuais não podiam escapar, houve uma reação social favorável. O fato de não serem perversos, mas vítima de uma condição, absolvía-os da responsabilidade moral. Era uma perspectiva triste, mas oferecia alguma proteção contra os progandistas puristas.

Hoje talvez seja mais fácil para nós compreendermos os direitos individuais. Entender que o respeito a eles é fundamental para a qualidade de vida. Talvez seja a única forma de eliminarmos o preconceito e tornar melhor a vida em sociedade. Homossexualidade não é uma doença e, portanto, não é contagiosa. O nosso preconceito sim, esse é contagioso e destrói. Não devemos esquecer que um homem tem inúmeros papéis em sua vida. Ele é filho, irmão, sobrinho, neto, cunhado, empregado, namorado, aluno, amigo, tem dons intelectuais ou manuais, pode ser homo ou heterossexual. Não se pode avaliar um homem ou mulher apenas por uma de suas características sob pena de perdemos o melhor que ele (a) tem para nos oferecer.

SOUZA, Claudécy de. *Homossexualidade*. Disponível em: <http://pailegal.net/psisex.asp>. Acesso em 15 jun. 2011).

ANEXO C – Fotos da internet ilustrando relacionamentos afetivos.



ANEXO D - Artigo extraído do site do Instituto Kaplan usado como fundamentação teórica para refletir sobre Gravidez na adolescência.

Gravidez na adolescência

Maria Helena Vilela

“O sonho é próprio de todos nós. Não há nenhuma realidade, sem que antes, se tenha sonhado com ela.” Senador Teotônio Vilela

Você já parou para sonhar? Qual é a profissão que pretende seguir? Onde, como, com quem, e fazendo o que você estará daqui há 5 anos, por exemplo? Você toma suas decisões pensando nisto? Ou simplesmente, deixa a vida lhe levar?

Você deve estar se perguntando: - *O que tem a ver tudo isto com prevenção de gravidez na adolescência?* É que talvez você não saiba, mas a cada 100 bebês que nascem no Brasil 36 são filhos de mães entre 10 – 19 anos. Em São Paulo, este número é menor – 17%, mas para você ter uma ideia do que isto significa, no ano de 2004 nasceram 106.737 bebês filhos de mãe adolescente. Muito, não? Mas, tem mais. Uma outra pesquisa, do Programa do Adolescente, identificou que 90% dos jovens paulistanos têm informações sobre como evitar a gravidez. Isto significa que apenas a informação não basta! O que falta, então? Se você pensou em motivação, acertou. Só um jovem que consegue perceber o que pode ganhar, em não ter um filho na adolescência, é que terá interesse em saber como se prevenir e usar em seu benefício esta aprendizagem. Por isso, acreditamos que identificar o seu sonho, o seu projeto de vida, é o que fará toda a diferença na hora de fazer sexo!

Impacto da gravidez

Houve uma época, em que a garota ficava grávida entre os 12 e 14 anos, e isto era perfeitamente admissível. Mas, isto foi há muito tempo, quando a mulher era educada para ser apenas mãe e esposa. Esse era o seu projeto de vida! Hoje, as meninas, como os meninos, podem vir a ser o que quiserem, principalmente você, aluno(a) do Colégio Bandeirantes – engenheiro, médico, agrônomo, jornalista... Por isso ter um filho nesta altura dos estudos, no mínimo pode atrapalhar a sua preparação para enfrentar a concorrência no vestibular; sem falar no isolamento social que a chegada de um filho pode fazer acontecer. Pois, baladas, viagem com amigos, passeios no shopping, cinema nos fins-de-semana não combinam com bebê e nem com as responsabilidades econômicas, sociais e educacionais que o casal precisa assumir para atender as necessidades de atenção e cuidado da criança.

O desejo de viver a experiência de um relacionamento sexual pode levar o adolescente à não medir as consequências e a colocar a prevenção de uma gravidez em segundo plano. Quando isto acontece, por um mecanismo de defesa ou por pouco entendimento da vida, próprio da adolescência, o jovem assume um gesto heroico, do tipo – *a vida é minha e eu dou conta de ter um bebê* – acreditando que o impacto da gravidez só atinge aos pais da criança. É aí que acontece um grande engano! Quando um casal adolescente fica grávido, toda a comunidade a que pertence é afetada por este fato: os amigos, os pais, os professores e a própria escola, como um todo, que precisa alterar sua rotina para atender as necessidades da aluna gestante.

Fatores protetores

A adolescência apronta armadilhas difíceis de serem vencidas pelos jovens, principalmente, quando o que está em jogo é o prazer sexual. Mas, mesmo assim, é possível se proteger de uma gravidez na adolescência. Para isto segue abaixo algumas dicas:

Informação

É fundamental saber sobre o corpo, a maneira como acontece a fecundação e as formas de evitá-la. Para isto você conta com o trabalho de CPG e o do Sex Tips, que além de responder as suas perguntas, ainda disponibiliza textos e FAQs com estes temas para você.

Autoestima e autoimagem

Sei que com toda a pressão da mídia, muitas vezes pode parecer difícil, mas, gostar de si mesmo, do jeito que é, admirar-se e perceber-se como uma pessoa importante, é fundamental. Faça coisas que o deixe contente consigo mesmo. Desenvolva suas habilidades, pratique atividades esportivas e/ou artísticas, e principalmente de solidariedade humana.

Educação e orientação sexual

É necessário conversar com pais, professores, e/ou escrever para o Sextips sempre que tiver qualquer dúvida. A sexualidade promove uma intensa possibilidade de sentir prazer, mas também exige responsabilidades. O adolescente deve refletir a respeito, conhecer suas possibilidades e limites.

Método anticoncepcional

É preciso saber: o anticoncepcional mais indicado na adolescência é a "CAMISINHA", que, além de prevenir a gravidez, protege contra a Aids e outras doenças sexualmente transmissíveis. Não aposte na sorte. A prevenção é uma manifestação de amor. Saiba negociá-la nas suas relações.

Sonho e projeto de vida

Pare e experimente fazer um exercício para identificar seu sonho, a realidade que quer construir para você. Trace um plano de vida e elabore estratégias para alcançá-los. Quem sabe onde quer chegar, planeja suas ações e mede as consequências de uma gravidez não planejada. A maternidade passou, então, a ser considerada uma das mais sublimes realizações da mulher. Entretanto, não se pode deixar de alertar que ela é também um instrumento de pressão e anulação. Principalmente quando acontece na vida de uma adolescente sem recursos financeiros e estabilidade emocional, deixando-a vulnerável à autoridade dos que assumem junto com ela a gravidez. Suas conquistas e sonhos vão depender da compreensão dos adultos (familiares) que a cercam e que passam a controlar a sua vida como nunca fizeram antes.

Carla pôde contar com a compreensão dos pais e não esqueceu o sonho de ser uma mulher independente. Hoje, ela namora o Renato, voltou a estudar e cursa o primeiro ano de Administração numa faculdade de Alagoas. Viu que não precisava abandonar todos os seus projetos pelo fato de ser mãe. Ser uma diplomata?! Talvez ela o seja um dia, se puder entender essa maternidade na adolescência como um adiamento do seu projeto de vida.

Mas... Atenção, meninas! Nem todo mundo tem a sorte de ter pais compreensivos, ou em condições emocionais e financeiras para ajudar a criar um filho. Os filhos podem e devem vir no momento em que a sua chegada for um motivo para celebrar e crescer com eles. Não se deixem cair numa deslizada como essa. Isso pode tirar de vocês a oportunidade de obter o principal poder do ser humano: o saber.

VILELA, Maria Helena. *Gravidez na adolescência*. Disponível em: http://www.kaplan.org.br/pesquisas_exibe.asp?id=42&tit=Gravidez%20na%20adolesc%EA. Acesso em: 08 ago. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Depoimento de um aluno sobre as reflexões realizadas durante o desenvolvimento do projeto.

Sexualidade

Ao estudar o assunto no começo me senti um pouco tenso, pois era um tema novo e diferente e eu estava passando por um momento novo e incrível na minha vida; um início de namoro.

Cada avanço que dávamos no conteúdo me fazia sentir uma emoção, uma sensação nova e diferente. Na verdade tudo se encaixava perfeitamente com a minha vida, pois eu passava por uma situação e após pouco tempo a estudávamos e analisávamos a fundo. Coincidência ou não eu aproveitei muito essas aulas para me conhecer, me entender melhor, afinal, a primeira vez, a primeira namorada, são coisa que nunca jamais, serão esquecidas e todo menino sonha ter apenas lembranças boas desse momento, que é embaraçoso e de certo modo até engraçado. Especialmente para o rapaz.

Quando a professora chegou “finalmente” na hora H da explicação, me senti tão bem, tão feliz por perceber que tudo ia acontecer exatamente como deveria... *“não se deve fazer nada por obrigação, você deve se sentir preparado (a) e deixar acontecer naturalmente... se for assim, será com a pessoa certa, no lugar certo, na HORA certa, e principalmente com SEGURANÇA!”* Ao ouvir isso, descobri que tudo poderia ser perfeito, com a pessoa perfeita, no lugar perfeito no momento perfeito realmente como fora dito em aula, isso me traria consequências maravilhosas. Hoje estou com elas aí, uma vida tranquila, sem traumas relacionados ao sexo com lembranças boas e especiais, as quais eu tenho carinho até hoje ... Talvez porque esteja namorando com ela até hoje e não me arrependo de nada do que fiz. Sei que ela me ama e foi como ela queria também. Pois eu falava tudo pra ela, ela não é daqui.

[illegible]



É importante lembrar que durante o momento de planejamento, precisamos também
 ter uma supervisão prática, diferente: cuidar um duplo de um duplante, o que
 tem um meme e descrever. (Tópicos todos os dias para a escola, a um grande e su-
 nome de ela para usar, durante quase um mês). Aflorando Bem, para cuidar do ele-
 mento para si que se encontra de tempo. Se inicia uma tarefa fácil, uma coisa mais
 a mais, sem complexidade alguma. Mas sem se posar de, diz ai que
 isto algo que vai a muita coisa, a supervisão
 Sidade... Santa supervisão de (que vai a mi-





Obs:  Clíntes, por favor, um homem, prima de morte, uma
no, sem nenhuma qualidade. Sem nenhuma qualidade, mãe, e eu





Clubes, pontos, timbão, prêmio de morte, espaço, hermenêutica, didática, hermenêutica, morte, u...





