



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUANA PAGANO PERES MOLINA

VOZES DE UMA HISTÓRIA:
AS NARRATIVAS A PARTIR DE CONHECIMENTOS
PRÉVIOS DE ALUNOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE
(CAMBÉ/PR)

Londrina
2012

LUANA PAGANO PERES MOLINA

VOZES DE UMA HISTÓRIA:
AS NARRATIVAS A PARTIR DE CONHECIMENTOS
PRÉVIOS DE ALUNOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE
(CAMBÉ/PR)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História Social, na Linha de História e Ensino.

Orientador: Profa Dra Maria de Fátima da Cunha

Londrina
2012

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M722v Molina, Luana Pagano Peres.
Vozes de uma história: as narrativas a partir de conhecimentos prévios
de alunos sobre gênero e sexualidade (Cambe/PR) / Luana Pagano
Peres Molina. – Londrina, 2012.
146 f. : Il.

Orientador: Maria de Fátima da Cunha.
Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-
Graduação em História Social, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Gênero – Teses. 2. Sexualidade – Teses. 3. Narrativas de alunos –
Teses. 4. História e ensino – Teses. I. Cunha, Maria de Fátima. II.
Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas,
Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 930.1

LUANA PAGANO PERES MOLINA

VOZES DE UMA HISTÓRIA:
AS NARRATIVAS A PARTIR DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS DE
ALUNOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE (CAMBÉ/PR)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História Social, na Linha de História e Ensino.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Maria de Fátima da Cunha
UNICAMP – Campinas – SP

Profa Dra Lucia Helena Oliveira Silva
UNESP – Assis – SP

Profa Dra Márcia Elisa Teté
UEL – Londrina – PR

Londrina, 14 de maio de 2012

*Dedico esta dissertação a todos que
compartilham a vontade de uma educação
mais humana, igualitária e democrática.*

AGRADECIMENTOS

Desenvolver uma dissertação exige de nós, alunos, paixão pelo tema, desenvoltura na escrita, sacrifícios, horas de leituras e paciência para conseguirmos expressar em palavras, parágrafos e ao longo do texto, toda a riqueza e importância daquilo que pensamos, pesquisamos e acreditamos estar fazendo a diferença em nossos estudos e pesquisas atuais.

Agradecer as mais diversas pessoas que nos ajudaram a atravessar este caminho é a oportunidade grandiosa que temos de dar um toque mais humano, vivo e sublime aos dois anos do curso de Mestrado em História Social, pelos ensinamentos, incentivos e ânsia de fazer esta travessia ao nosso lado.

Primeiramente, quero agradecer a todos os professores que trouxeram grandes questionamentos, novas leituras e abordagens nas disciplinas realizadas, permitindo-nos diferentes olhares e interpretações. Obrigada pela experiência, pelos conselhos, pelas amizades e principalmente por dividir conosco o poderoso conhecimento.

Às professoras Márcia Teté e Lúcia Helena Oliveira por participarem da minha qualificação e darem continuidade ao fechamento desta pesquisa. Muito Obrigada por terem aceitado o meu convite.

Agradeço a todos os meus amigos pelo imenso carinho, mas não posso deixar de com todo meu coração agradecer em especial a Talita Martins, Katia Rodrigues, Karina Frasson, José Roberto Radigonda e Samuel Pavan, por sempre me apoiarem, me animarem quando o desânimo queria vencer a coragem e o mais importante, sempre me incitavam a seguir em frente. Todos vocês contribuíram para que hoje eu estivesse aqui. Mais do que isso, nos dedicamos aos risos, ao companheirismo, aos encontros de finais de semana na casa do Beto e a arte de sermos eternos *educadores, companheiros e amigos*.

Agradeço a minha família e ao amor incondicional dos meus avós, que mesmo sem entender exatamente o que era uma dissertação, acreditavam que eu poderia ir cada vez mais longe. Nunca duvidaram de mim. Sempre me amaram, e isso, é o melhor de qualquer coisa dentro de mim.

Com muito amor e carinho agradeço às minhas gatinhas, Cora e Pequena, por sempre estarem me esperando em casa, por me amarem e alegrarem meus dias e horas.

Tê-las foi e é especial, mesmo quando vocês querem pular pela janela, ou miam sem parar para cada bichinho que entra em casa, roubam minhas meias ou tomam minha cama e travesseiro. Cada minuto com vocês sempre será *especial*.

Em especial, quero agradecer ao meu grande amigo e irmão do coração Diego Fernando que nos grandes tropeços de 2011 estendeu sua mão para mim, me acolheu fortemente e me ajudou a sobreviver durante toda tempestade. Você foi meu super-herói, e nunca poderei esquecer a generosidade e carinho que me faz voltar a acreditar que tudo acabaria bem. Eu te amo demais.

À Maria de Fátima da Cunha, minha orientadora desde a graduação, que sempre acreditou no meu trabalho, no meu empenho e em todas minhas loucuras. Sua bondade e carinho marcaram nossa história. Foi uma longa trajetória e mais uma etapa que concretizamos juntas, obrigada por tudo!

E por fim, ao meu amor, por sonhar comigo, viver comigo e enfrentar todos os dias os desafios de nos reinventarmos, amarmos e sermos uma só alma! Assim faço das palavras de Pablo Neruda, meu agradecimento a você: *“Mas se amo os teus pés é só porque andaram sobre a terra e sobre o vento e sobre a água, até me encontrarem”*.

*Não serei um poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro. Estou
preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes
esperanças. Entre eles, considero a enorme
realidade. O presente é tão grande mas não
nos afastemos. Não nos afastemos muito.
Vamos de mãos dadas. [...] O tempo é a
minha matéria, do tempo presente, os
homens presentes, a vida presente.*

Carlos Drummond de Andrade

MOLINA, Luana Pagano Peres. **Vozes de uma história:** as narrativas a partir de conhecimentos prévios de alunos sobre gênero e sexualidade (Cambé/PR). 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo apresentar uma discussão referente às relações de Gênero e Sexualidade presentes no cotidiano escolar, realizada no Colégio Estadual Antônio Raminelli, localizada na cidade de Cambé, PR. Ao longo do trabalho, utilizamos como fonte documental um instrumento de investigação de conhecimento prévio (questionário), que foi aplicado junto a adolescentes estudantes do ensino médio cuja faixa etária variou entre 14 a 17 anos. Buscamos compreender, por meio das narrativas coletadas, questões referentes às construções e dinâmicas das relações de gênero e sexualidade e se o ensino de história permite a possibilidade de reflexão e discussão destas temáticas no ambiente escolar. Nosso estudo busca analisar os modos como os alunos constroem e se reconstróem a posição da “normalidade” das discussões de gênero e sexualidade, e os significados que lhes são atribuídos no ambiente educacional.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Narrativas de alunos. História e ensino.

MOLINA, Luana Pagano Peres. **Voices of a story:** narratives from previous knowledge of students about gender and sexuality (Cambé/PR). 2012. 146 f. Dissertation (MA in Social History) – State University of Londrina, Londrina, 2012.

RESUMEN

Esta tesis para completar el máster en Historia Social tiene como objetivo presentar una discusión sobre las relaciones de género y sexualidad en la vida escolar cotidiana. En su desarrollo se utilizó como fuente documental, una herramienta de investigación de conocimiento previo (cuestionario), el cual fue aplicado en adolescentes estudiantes de secundaria con edades comprendidas entre 14 a 17 años. Tratamos de entender, a través de los relatos recogidos, las cuestiones relativas a la construcción y la dinámica de las relaciones de género y la sexualidad, y si la enseñanza de la historia es posible traer la reflexión y la discusión de estas cuestiones en el entorno escolar. Nuestro estudio tiene como objetivo analizar las formas en que los estudiantes construyen y reconstruyen la posición de “normalidad” en las discusiones sobre género y sexualidad, y los significados asignados a ellos en el ámbito educativo.

Palabras-llaves: Género. Sexualidad. Historia y educación.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definição de Gênero dos (as) alunos (as) da amostra, 2011	114
Quadro 2 – Existência da discriminação do gênero feminino de acordo com os (as) alunos (as) da amostra, 2011	115
Quadro 3 – Tipos de preconceito no cotidiano escolar	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Porcentagem de alunos por gênero da amostra, 2011	103
Gráfico 2	–	Porcentagem de turmas da amostra, 2011	103
Gráfico 3	–	Faixa etária dos (as) Alunos (as) da amostra, 2011.....	104
Gráfico 4	–	Religião dos (as) Alunos (as) da amostra, 2011	105
Gráfico 5	–	Meios de busca por informações dos (as) alunos (as) da amostra, 2011	111
Gráfico 6	–	Relações de amizade por gênero no grupo das meninas da amostra, 2011	117
Gráfico 7	–	Relações de amizade por gênero no grupo dos meninos da amostra, 2011	118
Gráfico 8	–	Discussão sobre Gênero e sexualidade na disciplina de história dos (as) alunos (as) da amostra, 2011	121
Gráfico 9	–	Dúvidas referente a sexualidade sanadas pelos professores dos (as) alunos(as) da amostra, 2011.....	122
Gráfico 10	–	Sexualidade trabalhada nas disciplinas, de acordo com os (as) alunos (as) da amostra, 2011	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DA CONSTRUÇÃO DAS DIFERENÇAS	21
1.1 ALGUMAS ABORDAGENS DOS ESTUDOS DE GÊNERO	23
1.2 SEXUALIDADE: NOVAS DISCUSSÕES	28
1.3 A SALA DE AULA: ENSINANDO QUEM SOU EU E OS OUTROS	34
1.4 EDUCAÇÃO SEXUAL: COMO ENSINAR EM SALA DE AULA?	48
CAPÍTULO II: GÊNERO, SEXUALIDADE E AS “ADOLESCÊNCIAS”	59
2.1 O SABER HISTÓRICO E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE	63
2.2 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NOS ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE	67
2.3 PODEMOS AFIRMAR UMA INVENÇÃO DA ADOLESCÊNCIA?	74
CAPÍTULO III ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS	91
3.1 A ESCOLA E O COTIDIANO ESCOLAR	93
3.2 OUTROS OLHARES: O PERFIL DOS ALUNOS	98
3.3 AS VOZES DA HISTÓRIA: AS NARRATIVAS DOS ALUNOS	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE	134
APÊNDICE A – Instrumento de Investigação do Conhecimento Prévio dos Alunos	135
ANEXOS	137
ANEXO A	138

INTRODUÇÃO

*Os corpos somente são o que são na cultura.
Sendo assim, os significados de suas marcas
não apenas deslizam e escapam, mas são
também múltiplos e mutantes.*

Guacira Lopes Louro¹

A presente pesquisa, para a dissertação de conclusão do programa de Mestrado em História Social, tem como problemática a construção das relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

Ficamos a interpretar e reinventar o mundo diante das variações do cotidiano, reelaborando e ressignificando conceitos e hábitos. Novas ideias surgem e as tecnologias se movimentam em múltiplas direções simultaneamente, acarretando transformações a cada segundo, o que nos permite uma dimensão ampliada à sexualidade, devido a multiplicidade de modelos e construções subjetivas.

A compreensão de que as formas de ver o mundo são desenvolvidas a partir das experiências sociais presentes na construção das subjetividades, ou seja, identidades individuais e coletivas, nos possibilita refletir sobre em quais condições, as relações de gênero e a construção da sexualidade se inscrevem em diferentes fazeres docentes e discentes nos cotidianos escolares.

Entende-se que o ser humano, ao longo de todo seu desenvolvimento, partilha de grandes potencialidades que serão traçados e delineados por uma complexa rede de sentimentos, sentidos, apropriações e produções². A partir da historiografia da Nova História, foram incluídos temas que até então estavam de fora do âmbito do interesse dos historiadores: diferentes expressões do cotidiano vivido por diferentes sujeitos, na sua diversidade de classe, étnica, de gênero, entre outros. Ou seja, nas mais diferentes esferas da vida humana e entre os mais diferentes sujeitos.

¹ LOURO, Guacira Lopes. "Corpos que escapam". In: *Estudos feministas*: volume 04. Brasília/Montreal/Paris: Labrys. 2003.

² Esta Dissertação de Mestrado está sendo desenvolvida a partir de trabalho anterior realizado em nossa monografia de TCC concluída em 2008, intitulada: *Gênero e Sexualidade: construções das diferenças na vivência escolar*, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima da Cunha.

Com a revista *Annales d'Historique Economique et Sociale*, no início do século XX, tendo como seus líderes Lucien Febvre e Marc Bloch, inicia-se o movimento que ficou conhecido como a “Escola dos Annales”, tentando integrar a História as mais diversas vertentes das ciências humanas, como as ciências sociais e da psicologia. Tinham como objetivo, eliminar o espírito de especificidade e promover a pluridisciplinaridade. Como percebemos:

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história - problema. Em segundo lugar, a história em todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, usando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras.³

Segundo o historiador Peter Burke, em seu livro “*A Escola dos Annales*”, esse movimento trouxe consigo mudanças em relação às fontes históricas, que não mais se concentravam em documentos da esfera política, mas sim, ampliando suas fontes e seus métodos, trazendo novos sujeitos históricos, nas esferas políticas, sociais e culturais. Está lógica está envolta de diferentes modos de escrever a História, técnicas, temas de investigação, assim como diferentes conclusões.

A partir deste contexto os estudos históricos passam a vivenciar o multiculturalismo e nos apoiando nestas novas teorias buscamos a construção de caminhos para uma educação mais justa, no sentido da compreensão e da valorização da diversidade humana em suas múltiplas dimensões.

Por isso, trabalhar questões referentes às relações de gênero e sexualidade é ter a possibilidade de problematizar os espaços sociais, como por exemplo, na cultura/vivência escolar, abrangendo a multiplicidade e a pluralidade dos sujeitos a fim de perceber tensões e conflitos que envolvem essa construção histórico-cultural; acerca da inclusão e exclusão de pessoas, conhecimentos, discursos, práticas e políticas educacionais.

A diversidade se tensiona, instiga e inquieta; se percebida no âmbito de um processo dialógico, pode se revelar pedagógica [...] novas possibilidades de encontros, formas de (re)conhecimento e

³ BURKE, Peter. *A Escola dos Annales 1929 – 1989*. São Paulo: Ed. Unesp. 1997, p. 12.

sensibilidades, bem como oportunidades para desmitificar o que imaginamos acerca de nós mesmos, dos outros e do mundo. É inestimável o que a diversidade pode nos proporcionar ao nos fazer avançar criticamente, sobretudo em relação a nós mesmos, a nossos valores, significados, representações (e autorepresentações, geralmente tão encantadas e generosas), limites, silêncios e possibilidades.⁴

A identidade de gênero está intrinsecamente ligado à sexualidade, de forma que as atividades sexuais ocorrem seguindo as particularidades das pessoas frente às exigências culturais, normas e padrões da sociedade. Segundo Werebe, devido à intervenção dos fatores ideológicos na sexualidade humana, não podemos caracterizá-la fora de seu contexto sócio-cultural:

Todo indivíduo nasce num momento dado da história, no seio de uma cultura distinta. Seus desejos, suas emoções e relações interpessoais são formados pelas suas interações com a cultura, dentro da sociedade em que vive.⁵

A sexualidade foi e continua a ser construída histórica e culturalmente ao longo do tempo, inserida em um contexto social específico, regido por normas e regras comportamentais.

Os papéis sexuais e seus estereótipos foram e são construídos, impostos e negociados em diferentes culturas e sociedades ao longo do tempo, assim devemos levar em conta as transformações socioculturais onde estão inseridas, como por exemplo, no período entre 1950 e 1970, o feminismo no Brasil ganhava força e a historiografia passava a se interessar pela participação feminina na história. Mas já no período de 1950, o feminismo incorporava outras frentes de luta, pois além das reivindicações voltadas para a desigualdade no exercício de direitos, como políticos, trabalhistas e civis, questionava também as raízes culturais de certas desigualdades. Denunciava assim, essa forma mística de um “eterno feminino”, ou seja, a crença na inferioridade “natural” da mulher. Questionava igualmente a ideia de que homens e mulheres estariam predeterminados, por sua

⁴ DINIS, Nilson Fernandes. “Educação, relações de gênero e diversidade sexual”. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Vol. 29, nº. 103, pp. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em < www.cedes.unicamp.br >.

⁵ WEREBE, Maria José Garcia. *Sexualidade, política e educação*. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 15.

própria natureza, a cumprir papéis opostos na sociedade: ao homem, o mundo externo; à mulher, por sua função procriadora.

Podemos demarcar a década de 1980 no Brasil, como o momento em que acontece uma inovação nos estudos sobre o feminino, passando-se a utilizar os Estudos de Gênero para se trabalhar com questões ligadas ao feminino. Trabalhar com gênero como categoria de análise significa abordar o relacional entre homem e mulher, ou seja, as duas categorias elaboram as suas identidades como complemento ou oposição ao outro. Enfim, buscou-se um aprimoramento teórico-metodológico que permite recuperar os mecanismos das relações sociais entre os papéis sexuais. Como nos diz a historiadora Eni de Mesquita Samara:

Pensar em Gênero e Identidade conjuntamente significa discutir um tema que, em função da sua complexidade, exige o entendimento em vários níveis de reflexão e análise. Isso se deve, primeiramente, ao fato de estarmos elaborando as relações entre os sexos, na sua perspectiva cultural.⁶

Todas essas transformações acabam por afetar as formas de viver e construir as identidades de gênero. Guacira Lopes Louro pontua que a sexualidade é construída e aprendida num processo ao longo de toda vida, de diferentes modos e sujeitos, por meio dos diversos processos culturais, que irá produzir e transformar a simbologia do corpo, e envolvendo-lhe em um sentido social.

Assim, as identidades de gênero serão compostas e definidas por relações sociais e redes de poder de determinada sociedade. A aceitação ou admissão de uma nova identidade sexual ou a transformação desta, torna-se uma alteração essencial que atinge diretamente a essência humana.

[...] Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; Produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentidos socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino - no corpo é feita, sempre no contexto de uma determinada cultura, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais, são, portanto,

⁶ SAMARA, Eni de Mesquita. *Gênero em debate: Trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea*. São Paulo. Editora Autêntica, 2000. p. 13.

compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade [...] ⁷

Aqui o corpo, será o próprio indivíduo, e seu valor está fortemente agregado às posturas e aparências em torno da classe social, raça, religião, etc. Será na sociedade, principalmente a atual, que o corpo torna-se uma referência para a noção de identidade de gênero, sexual ou biológica, dentro das mais diversas imposições culturais, num âmbito dentro da estética e ações morais e sexuais.

A sexualidade atualmente deixou de ser apenas um aspecto biológico de procriação para tornar-se cultural, portanto, diferentes culturas têm suas próprias normas, crenças e valores que vão compondo a dimensão humana. As regras sexuais são diferentes para ambos os sexos, sendo geralmente a maioria das restrições ligada ao gênero feminino, determinado pela cultura que impõem quais são as práticas sexuais apropriadas ou não.

Pontuamos neste momento a importância dos movimentos sociais em torno de debates ligados aos temas de sexualidade e das relações de gêneros, como por exemplo, a diversidade sexual, a violência sexual, aborto, entre outros, que são iniciados principalmente em torno da afirmação dos questionamentos destes movimentos:

A contestação da posição central se fez e se faz, portanto, a partir de várias “frentes”: de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, e o embate que é promovido por essas frentes algumas vezes se articula e se reforça, em outras não. A palavra chave desses movimentos ou dessa época é diferença. ⁸

As questões da sexualidade, na cultura ocidental, por muito tempo, foram motivos de tabus, devido suas posturas repressoras por parte da sociedade, diante dos comportamentos e conceitos em torno do sexo. Assim estes tabus foram manipulados de várias formas, ora como pecado, ora como fator de controle político da sociedade e em algumas vezes, até como instrumento de prazer e felicidade. No caso do Brasil, foi no período entre 1920 e 1930, que a Educação Sexual começou a apontar, como cuidado das mulheres e evitar atitudes femininas consideradas

⁷ LOURO, Guacira Lopes. *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 1999 (a). p. 11-12.

⁸ LOURO, Guacira Lopes. “Feminilidades na pós-modernidade”. In: *labrys, études féministes/ estudos feministas*. juin/ décembre 2006/ junho/ dezembro 2006. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys10/riogrande/guacira.htm> >

imorais e garantir o ato sexual como reprodução. Como trabalha Mary Neide Figueiró em estudos referente à Educação Sexual:

Partimos do pressuposto que a sexualidade, é sobretudo, uma construção sócio-cultural e, portanto, não estática, mas sim histórica e mutável. Acreditamos que em todo processo de interação professor - alunos, alunos- alunos, e escola – família, por exemplo, dá-se a construção, manutenção ou a ressignificação dos valores morais, das normas sexuais e de todos os significados relacionados às questões da sexualidade.⁹

Todos nós somos educados sexualmente ao longo de toda nossa vida, desta forma, esta pesquisa tem o intuito de trabalhar com adolescentes, uma vez que a fase da “adolescência”, está marcada pelas transformações nas varias dimensões psicossociais e culturais, onde o jovem busca e confronta sua identidade pessoal, sexual e social.

É nessa fase da vida que fica mais visível, a incorporação dos modelos de masculinidade e feminilidade. E é neste contexto que se forjam as relações sociais entre os sexos, ou seja, as relações de gênero, que vão dar forma e significado às atitudes e práticas como homem ou mulher, suas interações sexuais, ideias e representações sobre a sexualidade e identidade sexual.

A sexualidade é um dos importantes aspectos da adolescência, muito enfatizado não apenas pelos dados já apontados, mas também por que é nessa fase da vida do ser humano que a identidade sexual está se formando. A partir da ideia de Knobel¹⁰ o nascimento de uma criança em nossa sociedade, a família já começa a diferenciá-la sexualmente através de roupas, cores, brinquedos e objetos. Os pais sutilmente se encarregam de ir impondo, durante a infância, as diferenças entre meninos e meninas e a sociedade trata de acentuá-las mediante elementos meramente externos.

Cano, Ferriani e Gomes¹¹ apontam que as mudanças físicas correlacionadas com as mudanças psicológicas levam o adolescente a uma nova relação com os pais e com o mundo, mas isto só será possível se o adolescente puder elaborar lentamente os vários lutos pelos quais passa, ou seja, o da perda do

⁹ FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual: Como ensinar no espaço da escola. In: *Anais do I Congresso de Educação Inclusiva*. SP. 2003. p 1-2.

¹⁰ KNOBEL, M. *Orientação familiar*. Campinas: Papyrus, 1992.

¹¹ CANO, M. A. T.; FERRIANI, M. das G. C. “Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico”. In: *Revista Latino Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 18-24, abril 2000.

corpo infantil, a perda dos pais na infância e a perda da identidade infantil. Quando o adolescente vive todo esse processo, ele se inclui no mundo com um novo corpo já maduro e uma imagem corporal formada, que muda sua identidade, e é esta a grande função da adolescência, a busca da identidade que ocupa grande parte de sua energia.

Além disso, relaciona-se a importância das discussões referentes à sexualidade e adolescência, pois:

[...] cada vez mais, a sexualidade tem sido tema de discussão e debate não apenas na sociedade brasileira e sua importância fica ainda mais pronunciada quando controvérsias sobre o aborto, os direitos das minorias sexuais e, mais recentemente, a alarmante propagação da AIDS se colocaram no centro das atenções públicas na vida contemporânea.¹²

Portanto, nosso intuito não é julgar os adolescentes que fazem parte do corpo documental deste trabalho, mas sim compreender o que fazem e sob qual entendimento o fazem.

O pressuposto inicial deste trabalho, parte da premissa que o cotidiano escolar, é o âmbito de vivência dos alunos. Espaço no qual seus referenciais ideológicos, o convívio entre docentes, discentes, coordenação e direção, por vezes, não possibilita o desenvolvimento de meios para a construção das relações de gênero de forma positiva e igualitária e não desenvolvem sujeitos autônomos de suas ideias, corpo, em geral, de sua identidade. Outro enfoque é a predominância de proposições essencialistas e excludentes nos conceitos utilizados para pensar identidades sexuais e de gênero.

No ensino de história entenderíamos que esta disciplina não seria somente uma “narração” do passado, mas o professor/historiador seria capaz de fazer uma análise dos acontecimentos traçando ligações entre as várias temporalidades e propiciando o entendimento de seus desdobramentos no presente. No caso dos estudos de gênero e sexualidade, o ensino de história abriria uma ponte para desconstruir conceitos e abranger o entendimento da construção histórica-social nos diferentes períodos e culturas referentes à estes temas.

¹² PARKER, R. G. *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Best Seller, 1991. p. 295.

França¹³ diz que é necessário entender o papel do Ensino de História no processo de desvendamento dos problemas sociais, uma vez que este requer diálogo com os diferentes saberes, que são elaborados em diversos níveis e locais.

Assim, poderíamos dizer que a História a priori teria a finalidade de nos fazer compreender a própria historicidade na qual estamos envolvidos e também nos ajuda a enxergar a condição de sujeito histórico e transformador do contexto social que vivemos. O educador não pode abster-se do seu papel em relação às questões de aprendizagem da sexualidade humana e suas implicações sociais; pois é ele que detém os meios pedagógicos mais acessíveis e necessários para uma intervenção sistemática sobre a sexualidade, de modo a proporcionar a formação de opiniões mais críticas sobre o assunto.

As questões de estudo levantadas nesta dissertação são: Como são trabalhadas as questões sobre sexualidade no ambiente escolar? Como, por meio das narrativas dos jovens, pode ser observada a dinâmica entre gêneros? A escola enfrenta quais tipos de preconceitos referentes ao gênero e sexualidade? O ensino de história possibilita a reflexão e discussão sobre as diferenças sociais?

Esta dissertação será composta por três capítulos. No primeiro capítulo iremos abordar o espaço escolar como um lugar privilegiado de construção das diferenças e discutiremos o conceito de cotidiano escolar na perspectiva de Agnes Heller. E também investigaremos como estas discussões sobre gênero e sexualidade são trazidas para a questão do ensino de história em especial através dos PCNs, particularmente no volume 10 dos Temas Transversais, que aponta a necessidade de se discutir em diversas áreas, inclusive na história, a dimensão da sexualidade e gênero no universo dos jovens através dos currículos escolares.

O capítulo dois se desdobrará sobre os primeiros estudos de gênero e sexualidade, não só no campo da história, mas também em outras áreas do conhecimento e também os vários discursos sobre o período da adolescência.

Em seguida, no terceiro capítulo, abordaremos as narrativas dos alunos na faixa etária entre 14 e 15 anos, (das turmas do primeiro e segundo ano do ensino médio do Colégio Estadual Antônio Raminelli na cidade de Cambé, no norte do Paraná), sobre questões de gênero e sexualidade; obtidas através de um

¹³ FRANÇA, Cyntia Simioni. *Possibilidades e Limites na Construção do Conhecimento Histórico Escolar em Conexão com o Mundo Virtual*. Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina-PR: 2009.

instrumento de investigação. E neste mesmo instrumento previamente elaborado, abordamos questões com um intuito de investigar o que pensam e, como são as atitudes e as construções das relações afetivas desses jovens.

Desta forma podemos dizer que nossa dissertação tenta pensar a escola como um espaço que atua tanto na instrução como ainda na interiorização de hábitos e valores que possam dar suporte à sociedade em construção, preparando as crianças e jovens moral e fisicamente tendo por base a educação do corpo. Ou seja, capazes de expressar e exhibir os signos, crenças, normas e as marcas corporais da sociedade.

CAPÍTULO I

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DA CONSTRUÇÃO DAS DIFERENÇAS

Nenhuma identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada.

Débora Britzman¹⁴

O desdobramento deste primeiro capítulo implica na conceitualização de gênero e sexualidade, assim como também a maneira como eles se interagem.

Quando tratamos de gênero e as relações estabelecidas dentro deste conceito, no âmbito histórico, referimos à construção social das identidades de feminino e masculino e a maneira que desenvolve suas relações sociais em cada sociedade e cultura vigente. Portanto, a ideia de gênero fundamenta-se em valores sócio-culturais estabelecidas por normas em dada sociedade, no caso deste trabalho, na sociedade ocidental, a qual atribui lugares sociais diferentes entre homens e mulheres.

O conceito de gênero procura explicar as relações sociais entre homens e mulheres, resultado de questionamentos que surgiram no movimento feminista e após diversas tentativas de explicar através de teorias biológicas a condição da subordinação feminina. Não havendo uma explicação coerente que articulasse a opressão das mulheres no trabalho, família, sexualidade, poder e identidade, nesse sentido, o conceito de gênero veio buscar uma compreensão destas questões e permitir analisar as suas conseqüentes relações, colocando em xeque as formas de organizações sociais vigentes quanto às hierarquias e desigualdades.

¹⁴ BRITZMAN, Débora. "O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo". In: *Educação e Realidade*. Vol. 21(1), jan/jul.1996, p. 67.

Assim, ao dissermos que as relações de gênero são construídas socialmente, isso implica dizer que elas se dão de forma diferente de uma sociedade para outra e em épocas diferentes. Ou seja, os sujeitos históricos têm suas relações fundamentadas por um padrão dominante no gênero, como: homem/ mulher, provedor/ reprodutor, público/ privado, dominação/ submissão. Segundo a historiadora Joan Scott esse pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros, nos faz pensar e representar as relações sociais dentro dessa lógica, portanto desconstruir a polaridade rígida dos gêneros implica em buscar os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Portanto, que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita.

Guacira Lopes Louro¹⁵, seguindo a ideia de Joan Scott ainda retrata que uma das conseqüências mais significativas da desconstrução dessa dicotomia residiria na possibilidade de se repensar as possibilidades existentes na compreensão das diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. Incorporando essa discussão, ainda questiona que o rompimento dessa dicotomia poderá levantar problemáticas, como o conceito de heterossexualidade, tratando de mulheres e homens que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas e não hegemônicas. E, portanto, ao aceitarmos que a construção de gênero é histórica e se faz e refaz constantemente, estamos entendemos que as relações de gênero, seus discursos e representações também são históricos e estão em constante mudança.

Em contrapartida, as mudanças ocorridas ao longo do século passado, ainda é visível a presença da ideia da mulher ocupando o espaço privado, ligada aos cuidados com a família mesmo com o crescente aumento de sua participação no mercado de trabalho, enquanto o homem é participante ativo no espaço público. Como por exemplo, cria-se uma divisão entre as esferas públicas e privadas, onde a mulher esta envolta do doméstico e da subjetividade, enquanto que a esfera pública é considerada como o espaço dos homens, da liberdade, dos direitos.

As diversas instituições, como a escola, universidade, família, igreja, mídia, entre outros, colaboram diretamente na construção das identidades masculinas e femininas, influenciando nas suas relações. Portanto, desde crianças

¹⁵ LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Petrópolis: Vozes. 1999 (b). p. 34.

são treinadas a desenvolver papéis e habilidades específicas e diferenciadas, que irão influenciar ao longo de sua vida, através de várias formas: na observação de como se dão as relações de gênero dentro de casa e fora dela, na orientação que recebem quanto a brinquedos e brincadeiras, roupas e modos tidos como mais adequados a cada gênero.

1.1 ALGUMAS ABORDAGENS DOS ESTUDOS DE GÊNERO

Acredita-se que as relações sociais entre os sexos constituem-se numa rede ideológica, onde acaba por colocar o ser humano numa relação hierarquizada. No que se refere às relações de gênero, apesar dos avanços das últimas décadas, a forma como estão intrínsecas na nossa sociedade e nos valores predominantes, acabam por colocar a mulher numa posição e situação de subordinação.

Assim, as atribuições sociais impostas, que levam à manutenção das desigualdades, da forma como estão – mesmo que muitas vezes ainda despercebidas e ou camufladas – são formas de manter a opressão entre os gêneros, na tentativa de manutenção da permanência entre homens e mulheres nos seus lugares sociais.

A partir do final de 1960, o conceito de gênero foi trabalhado inicialmente pela antropologia e psicanálise, com diferentes perspectivas teóricas, situando a construção das relações de gênero na definição das identidades masculina e feminina, como base para a existência de papéis sociais distintos e também hierárquicos¹⁶. Mas será a partir do início da década de 1970 que um grupo de estudiosas anglo-saxãs começaria a utilizar o termo *gender*, traduzido para o português como gênero e aderido principalmente pelo movimento feminista¹⁷.

No Brasil, nesse período, foi um momento relevante para questionamentos sobre gênero, devido às conquistas conseguidas, como por exemplo, o direito ao voto e todas as mudanças que ocorreram com a chamada “revolução sexual”, além das pertinentes reivindicações devido à desigualdade no exercício de direitos, como políticos, trabalhistas e civis. O feminismo no Brasil,

¹⁶ FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. “Gênero e Desigualdade”. In *Cadernos Sempre viva*, SP: 1997.

¹⁷ MEYER, Dagmar. “Gênero e Educação: teoria e política”. In: Louro, Guacira Lopes (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

devido à influência dos movimentos feministas da Europa e dos Estados Unidos, começa a ganhar força e a historiografia passa a se interessar pela participação feminina, buscando a compreensão da trajetória histórica e da construção de seu lugar social, que segundo Guacira Lopes Louro:

levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos¹⁸.

O feminismo, em sua definição é um conjunto de ideias e práticas que tendem a superar as desigualdades sociais vivenciadas pelas mulheres, com a intenção de deter a violência, as situações de opressão e exclusão. Além do que, assim como o gênero, repensa as relações entre o mundo público e privado¹⁹. E será nesse contexto que esse movimento afirma que não serão as características anatômicas (biológicas) que definem as diferenças apresentadas como justificativas para a presente desigualdade entre os gêneros. Mas sim que as diferenças serão social e culturalmente construídas.

Dagmar Meyer, em seu trabalho *Gênero e Educação: teoria e política*²⁰ irá trabalhar com a ideia de “Duas ondas do movimento feminista”, ou seja, no primeiro momento aglutinava-se, principalmente, em torno da busca e luta do direito ao voto que ocorre com a constituição de 1934 e ao acesso ao ensino superior, com o direito à educação e ao exercício da docência, em condições dignas de trabalho. O segundo, momento ocorre nos anos 60 e 70 do século XX, quando se associa aos movimentos de oposição aos governos da ditadura militar, remetendo à necessidade de investimentos em produção de conhecimento, cujo objetivo não seria somente de denúncia; mas sim compreender e explicar a subordinação social e invisibilidade política que as mulheres historicamente foram submetidas.

Essa segunda onda impulsionou os primeiros estudos sobre as necessidades e dificuldades das mulheres, levando para a academia temas considerados secundários, como o cotidiano, a família, sexualidade, entre outros.

¹⁸ LOURO, Guacira Lopes. Op. Cit. 1999 (b). p. 19.

¹⁹ ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1995. passim.

²⁰ MEYER, Dagmar. In: LOURO, Guacira Lopes. Op. Cit. 2003.

Meyer ainda trabalha com a explana sobre um feminismo heterogêneo e plural, que se divide entre *feminismo liberal-burguês*, que se engajou mais na luta pelo direito ao voto e pelo acesso ao ensino superior, o *feminismo socialista*, que lutavam pela formação de sindicatos e por melhores condições de trabalho e salário, e o *feminismo anarquista*, que se direciona ao direito às decisões referente ao próprio corpo e à sexualidade. Mas a vertente do movimento feminista, que embasa esse trabalho, inicia-se no final do século XX e que se mantém atualmente na produção acadêmica: o *feminismo pós-estruturalista*, concebendo a cultura como um campo de luta, que trabalha o conceito de gênero em grandes dimensões sociais, culturais e linguísticas: como exercício de poder, uma vez que a linguagem possui o poder de nomear, classificar, definir normalidades e anormalidades, em processos construídos e impressos nos corpos, separando-os entre gênero e principalmente dando enfoque a discussão da sexualidade. Levando-se em conta, não somente a mulher como campo de análise, mas as relações de poder entre homens e mulheres e as muitas formas sociais e culturais de se vivenciar e se constituir como sujeitos de gênero:

O feminismo pós-estruturalista nos aproxima de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e ressignificam essas representações²¹.

Apoiando-se nessa perspectiva, Meyer discute o conceito de gênero dentro dessa pluralidade através dos processos em que a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, admitindo “marcas” sociais, como por exemplo, classe, raça, sexualidade, geração, religião, entre outros, onde articula-se essas modificações e produções como formas de vivência e experiências por diversos grupos, ou mesmo dentre desses grupos, mas distinguindo-se pela postura e gestos dos indivíduos em diferentes momentos de sua vida.

Na década de 1970, a mão de obra feminina ganha espaço no comércio, prestação de serviços e indústrias, porém ainda sim são vista de maneira subalternada, ganhando mal e não obtendo reconhecimento. O feminismo, nesse período, no Brasil ganha o caráter de um grande movimento social, juntando-se a

²¹ Idem, p. 16.

organizações dos trabalhadores e movimentos populares e criando um novo sujeito social, as mulheres, que se organizaram em busca de uma identidade comum, igualdade e oportunidades no mercado de trabalho. Como as autoras Nalu Faria e Miriam Nobre em “*Gênero e Educação*”, descrevem sobre esse novo sujeito social:

As mulheres conquistaram visibilidade e, por sua ação, os costumes começaram a ser transformados. A intensa campanha para que as mulheres denunciasses a violência de que eram vítimas e pela punição dos culpados modificou o senso comum, ao questionar a defesa da honra como justificativa legítima para o assassinato de mulheres. O movimento de luta por creches conquistou as primeiras creches públicas e o cuidado das crianças menores de seis anos passou a fazer parte da agenda das políticas sociais²².

Essas mesmas autoras ainda discutem as expressões *identidades de gênero* e *relações de gênero* para desconstruir os papéis sociais entre homens e mulheres pela sociedade, que na verdade não são determinadas pelas diferenças biológicas entre os sexos, mas sim repensando esse discurso social existente. Como também diz Guacira Lopes Louro, o gênero também tem uma dimensão e uma expressão biológica²³. Portanto, mulheres e homens imprimem através de seus corpos, gestos, posturas e disposições, a partir das relações de poder vividas nas relações de gênero.

A presença ainda hoje dessas idéias tradicionais na hierarquização dos papéis sociais, costuma ser justificada pela idéia de que esses papéis são naturais, ou seja, homens e mulheres já nasceram para serem desse jeito e transcorrerem dessa maneira:

A naturalização dos papéis e das relações de gênero faz parte de uma ideologia que tenta crer que esta realidade é fruto da biologia, de uma essência masculina e feminina, como se homens e mulheres já nascessem assim. Ora, o que é ser mulher e ser homem não é fruto da natureza, mas da forma como as pessoas vão aprendendo a ser, em uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico. Por isso, desnaturalizar e explicar os mecanismos que conformam essas identidades são fundamentais para compreender as relações entre homens e mulheres, e também seu papel na construção do conjunto das relações sociais²⁴.

²² FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. Op. Cit. p. 38.

²³ LOURO, Guacira Lopes. Op. Cit. 1999 (b). passim.

²⁴ FARIA, Nalu & NOBRE, Miriam. Op. Cit. p. 29.

Portanto, se a forma de ser homem e mulher são uma construção histórica, as relações entre estes variam ao longo da história. E no último século, como já citado, essas relações sofreram transformações, principalmente no papel social das mulheres, seja na busca de autonomia, sexualidade, direito ou não a reprodução, terem acesso aos meios de produções econômicas, terem maior reconhecimento, entre tantos outros méritos e direitos. E mesmo que os homens intervenham mais ativamente no espaço familiar e doméstico, a gestão da vida cotidiana na família ainda cabe prioritariamente a mulher.

A ajuda masculina no âmbito familiar mantém-se numa participação mais auxiliar. Portanto, não ocasiona uma ruptura na divisão sexual nos papéis familiares no interior de seu quadro tradicional fundado pela preponderância feminina. A mulher ainda tem responsabilidade principal pelos filhos e na estruturação e execução das tarefas, mesmo quando esta trabalha fora de casa, como explica Giles Lipovetsky, em seu livro *A terceira mulher: Permanência e a revolução do feminino*.

Segundo este autor, no final do século XX, as mulheres reivindicam o poder e igualdade através do espírito de competição, disputando na hierarquização o fim de suas antigas inibições, com sua presença nas esferas de poder políticas, econômicas e sociais. Envoltas pela cultura e valores atuais de poder e status, as mulheres buscam estratégias de carreiras, querem ser bem sucedidas em suas organizações e empresas, visam os postos de responsabilidades, como um sujeito histórico socialmente legítimo.

Michael Foucault²⁵ e suas contribuições a respeito das relações de poder, diz que o poder não é centralidade, mas sim que pode ser constituído por toda sociedade, se exercendo em estratégias e manobras, ao que ele chama de *exercício de poder*. Esse exercício de poder ocorre entre sujeitos que transgredindo essa relação, acaba por encontrar, incitar, produzir e criar a resistência, que é inerente a qualquer exercício do poder.

Hoje homens e mulheres, através de suas diferentes práticas sociais, constroem relações em que há esse exercício de poder, ao buscar negociações, avanços, entendimento na diversidade de suas relações, de seus poderes. Mas, essas relações certamente não são construídas somente por

²⁵ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Ed. Graal: 1993, p. 29.

mecanismos de repressão ou censura, são tecidas também através de gestos, modo de ser e agir, condutas e posturas, por fim, os gêneros também se produzem e reproduzem nas e pelas relações de poder, nos diz Louro²⁶.

Foucault²⁷ ainda afirma que nossos gestos são construções historicamente datadas, ou seja, se deve problematizar os significados e valores determinados pela cultura através dos corpos, que por si só, é uma construção social, cultural e histórica. Coloca-se ainda a maneira como se disciplinam os corpos, através do poder, docilizando-os e controlando-os. Atenta-se que seu objeto de estudo não são os corpos, mas a maneira que se da às relações sociais a partir deles, experiências e relações que estes produzem de forma hierarquizada:

Desnaturalizar o corpo de forma a evidenciar os diferentes discursos que foram e são cultivados, em diferentes espaços e tempos [...] e assim entender seu poder de excluir, inferiorizar e ocultar determinados corpos em detrimento de outros²⁸.

Por fim, a identidade de gênero, que define a masculinidade e a feminilidade é função de vários fatores psicossociais, culturais e políticos de uma sociedade do que apenas do sexo biológico.

1.2 SEXUALIDADE: NOVAS DISCUSSÕES

O tema referente ao sexo e as diversas forma de se fazer sexualidade, na maioria das vezes foi silenciado ou tratado como tabu e vergonhoso, de maneira a ser visto como impuro e pecaminoso. As instituições ora manipulam o sexo de todas as formas, num momento como pecado, ligado a um ato impuro, no outro como fator político de controle na sociedade. Assim:

As sociedades modernas não se caracterizam por terem obrigado o sexo a permanecer na sombra, mas por terem se obstinado a falar do sexo sempre [...] enfatizando-o como algo secreto²⁹.

²⁶ LOURO, Guacira Lopes. Op. Cit. 1999 (b). p. 41.

²⁷ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal. 1992.

²⁸ LOURO, Guacira Lopes. *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, p. 33.

²⁹ FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. Vontade de saber. 3ª edição, RJ:Graal.1980.

Ou seja, o corpo em toda sua dimensão foi controlado, domesticado e submetido a padrões, disciplina, através de estereótipos, mentalidades, vestuários, etc. Assim o imaginário, enquanto campo de significações produzidas sofre continuamente manipulações culturais. Segundo os padrões sociais e tradicionais, concede a mulher a passionalidade na relação, enquanto ao homem uma postura de relação sexual sem afeto, somente pelo prazer e na iniciativa e controle da progressão da relação.

As relações sociais entre homens e mulheres dentro da conotação sexual, são influenciadas diretamente pelas expectativas dos estereótipos, que mudam e se transformam historicamente e conjuntamente com as sociedades, criando os papéis sociais estabelecidos pela identidade de gênero. Assim como a identidade de gênero e intrinsecamente ligado a ela, as atividades sexuais ocorrem segundo as particularidades do indivíduo frente às exigências culturais, normas e padrões da sociedade. Segundo a autora Werebe, devido à intervenção dos fatores ideológicos na sexualidade humana não podemos estudá-la e caracterizá-la fora de seu contexto sócio-cultural:

Todo indivíduo nasce num momento dado da história, no seio de uma cultura distinta. Seus desejos, suas emoções e relações interpessoais são formados pelas suas interações com a cultura, dentro da sociedade em que vive³⁰.

Desta forma, cada cultura irá determinar quais são as práticas sexuais mais apropriadas, morais e saudáveis. Segundo essa mesma autora, cada sociedade irá se organizar através da divisão social e sexual do trabalho, distribuição de empregos, regulamentação e legalização das uniões conjugais, as responsabilidades paternas e funções domésticas. Fixando assim, os papéis sexuais que são definidos e impostos em diferentes culturas.

O conceito de sexualidade difere-se do conceito de sexo. O sexo refere-se à relação sexual, o ato em si. Já a sexualidade é muito mais uma questão social que individual, sendo regida pelos comportamentos, normas e regras culturais e a orientação sexual do indivíduo, que diz respeito à afetividade, ao amor, ao contato entre as duas pessoas, ao prazer, à curiosidade, descobertas e atração. Ou

³⁰ WEREBE, Maria José Garcia. Op. Cit. p.15.

seja a outros sentimentos que ampliam a dimensão da sexualidade, levando em conta, o papel e o valor do sexo que cada cultura cria. Mary Neide Figueiró nos diz:

O significado do sexo e da sexualidade, consiste em que o primeiro está relacionado diretamente ao ato sexual e à satisfação da necessidade biológica de obter prazer sexual [...]. A sexualidade, por sua vez, inclui o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou sentimento mútuo de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Inclui também, os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual³¹.

No caso da tradição judaico-cristã sobre a sexualidade, enraizada na cultura ocidental, há a crença de que a procriação seria a razão básica para o relacionamento sexual, por isso um dos motivos de a Igreja condenar a homossexualidade é que esta engloba o ato sexual não como procriação, mas por prazer.

No século XVIII, predominava as ideias de Rousseau que tinham como fundamento a crença na bondade e a sociedade como a origem do mal. Seu trabalho inspirou reformas e políticas educacionais cujo objetivo da educação seria o desenvolvimento das potencialidades da criança e o seu afastamento dos males sociais. Em seu livro “Emílio” ou “Da Educação”, ele associa o sexo à dor, ao sofrimento, às perversões e ao enfraquecimento, por isso, os interesses da criança por essa questão deveriam ser retardados pela educação.

Marilena Chauí (1987) pontua que durante o século XIX, o sexo passou a ser investigado e estudado num contexto médico-científico, onde a maior preocupação era classificar as patologias físicas e psíquicas, a propagação de doenças venéreas, os desvios e as anomalias sexuais com objetivos higiênicos, como reguladores das condutas consideradas anormais. Essa prática teve a escola como um de seus propagadores, principalmente com o surgimento dos internatos, tanto na Europa quanto no Brasil, aproveitando-se do discurso da higiene para normatizar o comportamento dos jovens. Segundo a autora Werebe, nessas circunstâncias, a educação empenhou-se no combate a masturbação, além dos professores evitarem o despertar da curiosidade dos alunos, desenvolvendo assim o medo e a repulsa dentro de seu corpo discente em relação à sexualidade. Portanto, a escola se mostrava como espaço da não-sexualidade.

³¹ FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Op. Cit. p. 2.

Nesse sentido, Paulo Rennes Marçal Ribeiro, complementa:

A sexualidade é construída como experiência histórica singular que sofre mecanismos diversos de repressão, cuja historicidade exclui da análise o “desejo” e o “sujeito do desejo” e inclui os valores morais puritanos³².

No século XX, com o movimento feminista e a ascensão das mulheres na luta pelo voto, encabeçando organizações e movimentos sociais, com questionamentos referentes ao aborto, casamento e virgindade, principalmente na década de 1960, surge a esse contexto a comercialização da pílula como agente anticoncepcional, que buscava desvincular o sexo da procriação. Maria Luzia Macedo de Araújo, em *A construção histórica da sexualidade*, descreve que a luta pelos direitos da mulher, sua liberdade sexual, igualdade de direitos sociais, profissionais e conjugais, levou ao questionamento dos valores até então estabelecidos. As mudanças, porém, não ocorreram na mesma época nas diferentes sociedades e camadas sociais, ao contrário, ainda hoje observamos grandes contrastes.

No âmbito da sexualidade a contracultura teve uma grande importância como representação da emancipação sexual:

Embutiam-se na contracultura questionamentos políticos e novos estilos de vida entre os jovens, além das drogas, da aceitação do amor livre, aborto, homossexualidade e nudez em público. Particularmente, no entanto, o movimento hippie propunha a paz e o retorno à natureza e teve como marco o concerto de Woodstock, em 1969. O movimento para a Libertação Gay assumiu características políticas, sendo importante para estudos sobre sexualidade, pois foi a primeira vez que os homossexuais enfrentaram preconceitos e assumiram uma postura política³³.

A sexualidade está intrínseca à personalidade de todo ser humano. Seu desenvolvimento depende da satisfação de necessidades humanas básicas, como desejo do contato, intimidade, expressão emocional, prazer, carinho, amor. Com isso, a sexualidade é construída através da interação entre os indivíduos e as

³² RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. “O Ficar e o Rolo: Provocando debates sobre as atitudes e relações afetivas dos jovens do final do século XX e início do século XXI”. In: _____. & FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico & RIBEIRO. *Adolescência em questão: Estudos sobre a sexualidade*. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica. 2006. p. 28.

³³ ARAÚJO, Maria Luiza. “A construção histórica da sexualidade”. In: RIBEIRO, Marcos (ORG.). *O Prazer e o Pensa*. São Paulo: Ed. Gente: 1999. p. 32.

estruturas sociais e seu total desenvolvimento é essencial para o desenvolvimento individual, interpessoal e social.

Por fim, não se pode repensar a sexualidade sem discutir os papéis sócio-sexuais, perceber as crenças, atitudes e valores, assim estudando o indivíduo inserido em sua dimensão social, o que inclui o aspecto educacional. Ou seja, se a escola institui-se como uma agência de treinamento das crianças e adolescentes com a finalidade de responder às demandas socioculturais e tecnológicas que emergem no país, agindo na maioria das vezes de maneira inconsistente, inoperante e discriminadora. Deixando assim de ser um lugar de abertura ao desenvolvimento individual, afetivo e emocional e de auto – realização para o indivíduo.

Entendemos que há vários tipos de escolas, sejam particulares, como públicas de periferias ou de zonas centrais, religiosas, laicas e por assim adiante, possuindo populações heterogêneas do ponto de vista das multiplicidades sociais que as habitam. Como nos coloca Isaura Rocha Guimarães:

O Brasil passou a ser um país de duas escolas, uma, bem montada, que se reveste dos padrões internacionais na competição educativa, e é particular; e a outra, desleixada, insuficiente, com padrões ínfimos de qualidade e segurança, que é pública³⁴.

Uma de nossas intenções é problematizar o espaço e a educação escolar, como um lugar onde “aprendemos” as diferentes construções e olhares sobre os corpos e os gêneros e também como lugar onde existe a possibilidade de rompermos com os estereótipos. Como, por exemplo, a ocupar e reconhecer nossos lugares sociais, através de diferentes e conflitantes formas de conceber e de viver o gênero e a sexualidade, homogeneizando a maneira de se conhecer o “eu” e o “outro”. Desta forma, a escola pode delimitar espaços, apontando aqueles (as) a serem modelos, permitindo também, que os sujeitos se reconheçam ou não nesses moldes e caso não haja esse reconhecimento, ela se torna mais do que discriminatória, mas também insuficiente (no sentido de abrangência das diferenças). Porém, cabe ressaltar que pelo próprio caráter de produção de conhecimento, a escola também pode ser pensada como um lugar de potencial revolucionário que carrega em seu interior.

³⁴ GUIMARÃES, Isaura Rocha. “Sexualidade e Educação Escolar: Uma discussão teórica”. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal & FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Orgs). Op. Cit. p.11.

Dessa forma, nos lembramos de André Chervel quando afirma ser inconcebível como não se percebeu durante tanto tempo o poder criativo que a escola detém e desempenha, pois ela forma não apenas os indivíduos, mas também uma cultura que pode penetrar, moldar e modificar a cultura da sociedade global³⁵. Isso não significa que a escola deve ser vista como “um império dentro do império”, mas é necessário reconhecer a sua autonomia relativa em relação às outras dinâmicas que coexistem no campo social³⁶. Dessa forma, a escola pode ser vista como dotada de uma dinâmica própria, possuidora de saberes, hábitos, valores, modos de pensar, estratégias de dominação e resistências, critérios de seleção que fazem parte daquilo que se chama *cultura escolar*.

Nesse contexto, o professor de História pode fazer emergir o plural (a memória e projetos de diferenciados sujeitos sociais) ou pode perpetuar uma memória dominante. Talvez a resposta mais comum encontrada nos últimos anos para esse dilema, tanto no ensino público quanto no privado, seja a concepção do ensino temático e multicultural, como pode ser constatado nos textos dos PCNs, por exemplo. Para Selva Fonseca, essa constatação nos remete a repensar pelo menos três aspectos. Primeiro, não basta introduzir novos temas nos currículos multiculturais, se na prática, nas relações cotidianas se promove a exclusão através de brincadeiras, jogos ou formas de avaliação. Segundo, deve-se reconhecer que o professor não opera no vazio. Existem outros espaços educativos atuando nas concepções dos alunos como, por exemplo, a televisão, os quadrinhos ou os acontecimentos cotidianos. E terceiro, a perspectiva do ensino temático e multicultural deve vir acompanhada de uma mudança na formação dos professores: postura crítica e reflexiva, cultivo à tolerância e respeito à diversidade e às diferenças.

Podemos dizer igualmente que, atualmente, parte das pesquisas se volta para a compreensão da *lógica da História*, nomeadamente no que diz respeito ao pensamento dos alunos, em especial nos trabalhos de ingleses e portugueses Peter Lee e Izabel Barca. Tais trabalhos assumiram um objetivo central procurando encontrar os vários componentes dessa lógica através da produção filosófica da História, da Psicologia, nomeadamente das teorias construtivistas do conhecimento,

³⁵ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e educação*. Vol. 2, 1990, p. 177-229.

³⁶ FORQUIN, 1992; SACRISTÁN, 1995, Apud FONSECA, 2003.

focalizando o seu labor investigativo no pensamento histórico dos alunos através de uma sólida fundamentação empírica, centrada, sobretudo em ideias chave como as *de mudança, desenvolvimento, causa, efeito*, entre outros.

Guacira Lopes Louro, por outro lado aponta em seus livros, a ideia da escola como um espaço das construções das diferenças, ou seja:

Diferença, distinções, desigualdades [...] A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles aos quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos³⁷.

Dessa forma, acreditando que a escola seja, ora um lugar onde se aprende determinados papéis e, ora uma possibilidade de rompimento com os mesmos, caberia a pergunta: de que maneira esse ambiente de aprendizado e construções, desenvolve determinados perfis de gênero e sexualidade? É possível ver a escola como um espaço de subversão dessas construções?

1.3 A SALA DE AULA: ENSINANDO QUEM SOU EU E OS OUTROS

Num ambiente onde meninos e meninas convivem diariamente e intimamente, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de maneiras distintas. Com isso, gestos, movimentos e sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados, tornando-se parte de seus corpos. É o que Louro, chama de “corpo escolarizado”, ali eles aprenderam a olhar e se olhar, ouvir, calar e falar, podendo como sujeitos reagirem, responderem, recusarem ou assumirem esses modelos inteiramente. Assim, a autora pontua que através do aprendizado de

³⁷ LOURO, Guacira Lopes. Op. Cit. 1999 (b). p. 57.

papéis, cada um (a) deveria reconhecer o que é considerado adequado e inadequado para um homem ou mulher numa determinada sociedade:

Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeitem os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras [...] E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens³⁸.

Complementando a fala de Louro, Dagmar Meyer, em “Gênero educação: teoria e política”, pontua o espaço escolar e as práticas pedagógicas se desenvolvendo a partir de uma identidade que é norma, aceita e legitimada, sendo heterossexual, de classe média, judaico-cristã e branca. Assim o âmbito escolar como espaço da diferença, é reduzida as instâncias sociais, envolvidas pelo efeito dessa produção, portanto será a diferença que marcará e reduzirá o indivíduo ou grupo de indivíduos a ela.

Outro ponto que esta autora levanta, é a necessidade de compreensão de que tanto a normalidade quanto a diferença são social e culturalmente produzidas:

Um corpo que, ao mesmo tempo que é único e revelador de um eu próprio, é também um corpo partilhado porque é semelhante e similar a uma infinidade de outros produzidos neste tempo e nesta cultura³⁹.

Devemos perceber o espaço escolar em toda sua dimensão, como um campo político, desde seu currículo, disciplinas, normas regimentais, suas formas de avaliação, tipos de materiais didáticos, que acabam por refletir e produzir as desigualdades de gênero, de raça e etc., incentivando o preconceito e a discriminação. Por isso, Guacira Lopes Louro pontua de maneira incisiva as ideias equivocadas que os educadores possuem da educação sexual:

³⁸ Idem, p. 61.

³⁹ MEYER, Dagmar. In: Louro, Guacira Lopes (Org.). 2003. p. 40.

Muitos pensam que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará de fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas produz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade, que circulam na sociedade, mas que ela própria produz⁴⁰.

Por isso, a principal finalidade da educação sexual no universo escolar, seria desconstruir os modelos e padrões hegemônicos da sexualidade e de gênero. Assim, seria possível explicitar a hierarquia de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção, para enfim, apresentar outras possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas.

Todavia, devemos enfatizar que de forma alguma vemos o espaço escolar em uma perspectiva que pretende ver na escola apenas o lugar de reprodução social, na esteira do pensamento de Bordieu e Passeron. Mas sim a partir dos estudos de Dominique Julia que convida os historiadores da educação a se interrogarem sobre as práticas cotidianas, sobre o funcionamento interno da escola. A metáfora aeronáutica da “caixa-preta” adquire valor de argumentação. Recusando estudos essencialmente externalistas, como a história das ideias pedagógicas, das instituições educativas e das populações escolares, que tomavam como fontes privilegiadas os textos legais, propunha uma história das disciplinas escolares, constituída a partir de uma ampliação das fontes tradicionais⁴¹.

Tal perspectiva visava que a defesa aos estudos históricos na educação não se fazia acompanhar por um desdém às análises macropolíticas. Pretendia, ao contrário, a aproximação entre estas e os estudos voltados para o interior das instituições de ensino. A decisiva questão das fontes emergia como problema, ao qual Julia contornava sugerindo a capacidade do historiador em fazer “flecha com qualquer graveto” e lembrando o inusitado das surpresas dos arquivos, reveladas apenas àqueles que se deixavam sensibilizar por novos objetos, a despeito de reconhecer as dificuldades inerentes a uma investigação sobre as práticas culturais, uma vez que elas não costumam deixar traços. Alertava, por fim, para a necessidade de se recontextualizarem as fontes, suspeitando que a “*grande*

⁴⁰ LOURO, Guacira Lopes. Op. Cit. 1999 (b). p. 80-81.

⁴¹ MENDES DE FARIA Fo., Luciano; GONÇAVES, Irlém; VIDAL, Diana G. e PAULILO, André L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

*inércia que percebemos em nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema*⁴².

Externava, assim, sua crença nas inovações pedagógicas, esposando uma concepção de cultura escolar como inventiva.

Desta forma, podemos pensar que no desenvolver do curso de História, no ensino fundamental e médio, as discussões podem transcender para um terreno político sobre o multiculturalismo, como as mulheres, homossexuais e os negros; enfim aqueles que são subordinados na sociedade e que fogem do currículo escolar da cultura branca, européia e heterossexual. Tomaz Tadeu da Silva, diz que os currículos escolares de todos os níveis de ensino deveriam incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas (mulheres, negros/negras, homens e mulheres homossexuais – gays e lésbicas), numa perspectiva crítica do que é tolerância e convivência entre as diferentes culturas:

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a idéia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. [...] A noção de respeito implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecido ,restando apenas “respeitá-las”⁴³.

Maria de Fátima da Cunha⁴⁴ e Tadeu da Silva consideram que os currículos não são como ideias e abstrações que passam de mente em mente, mas também como experiências ou práticas, que podemos refletir e pensa-los como um campo de possibilidades, de contestação e de construção divergente.

Devemos ainda enfatizar que as renovações, na perspectiva de ensino e aprendizagem em História, acompanharam as tendências historiográficas. Como, por exemplo, a Nova História preocupada com questões culturais e dialogando com outras áreas das ciências humanas como a antropologia, a sociologia e flertando com uma hermenêutica que fizesse sentido ao analisar o homem e suas práticas culturais.

⁴² Julia, 2001, p. 15, apud MENDES e outros, 2004.

⁴³ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade – Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Ed. Autentica. 2001, p.88.

⁴⁴ CUNHA, Maria de Fátima da. Gênero e Sexualidade nos PCNs In: *Fronteiras*, vol. 15, Florianópolis: 2007, p. 76-86.

A perspectiva a qual o ensino de história se direciona aponta para ideia de que devemos considerar a historicidade do homem na construção da História. Assim com a superação da ideia de uma história pronta e acabada, dos grandes feitos e heróis, surgem a história das minorias, das incertezas, da multiplicidade cultural. Essa nova concepção conduz à formação de cidadãos críticos, reflexivos e não apenas seres passivos e contemplativos da realidade em que vivem.

Nas propostas atuais de ensino, estão definidos os pressupostos teóricos, metodológicos e políticos de uma prática de ensinar e aprender história que busca instrumentalizar os alunos para análise da realidade. Isso ocorre na medida em que se propõe a valorização das experiências individuais e coletivas dos alunos e a compreensão de suas relações sócio-históricas como ponto de partida da formação da consciência histórica.

Assim, a prática escolar não se limita somente ao ambiente em que ela opera, mas também no cotidiano familiar, nas experiências humanas e nas intenções que se mesclam e acabam por projetar uma representação de uma época histórica e inserindo-se na própria determinação do sentido do mundo. Esse agir intencionalmente segundo Jörn Rüsen, “*cria símbolos, representações que superam o limite da própria vida*” podendo assim perpetuar memórias⁴⁵.

Portanto, a formação de uma identidade nacional unívoca, atualmente dá lugar às múltiplas identidades, locais, regionais, globais. São muitas as referências que dão sentido à vida dos indivíduos, à consciência de múltiplos pertencimentos, de etnia, religião, classes sociais, entre outras. E tudo isto divulgado pelos meios de comunicação e informação. Segundo Vera Maria Candau:

A arena cultural, quer nos países capitalistas centrais, quer nos países periféricos, exige que se repense a questão das identidades culturais, considerando-se a multiculturalidade das sociedades contemporâneas, marcadas pelo enfraquecimento de antigas referências culturais, pela influência de uma cultura globalizada e pela multiplicação de afirmações identitárias⁴⁶.

⁴⁵ RÜSEN, J. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova transparência”. In: *História, questões e debates*. Curitiba, Departamento de História, UFPR, Ano 12, n. 20-21, 1997.

⁴⁶ CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas em sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.17.

Neste sentido, a questão do multiculturalismo, da diferença nos é essencial. É a expressão de que, querendo ou não, vivemos em mundo permeado por diferentes culturas. No entanto, a diferença, sem a necessária articulação com a igualdade, pode levar o indivíduo a se fechar em grupos e a tender a certos preconceitos e discriminações ou fundamentalismos.

As múltiplas culturas nos permitem pensar em como os diferentes grupos constituem sua prática significativa e estabelecem relações sociais. Segundo Tomaz Tadeu da Silva:

Produzimos significados, procuramos obter efeitos de sentido, no interior de grupos sociais, em relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais. Por meio de significação construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos⁴⁷.

Nesta perspectiva, a ideia de diferença nos serve também para nos tornarmos sujeitos sensíveis às diferenças, diante de situações de grupos desfavorecidos e excluídos. As reivindicações desta multiculturalidade se fazem a partir de uma melhor integração destas minorias as mesmas condições e direitos usufruídos pela maioria de determinada sociedade, e não para se distanciar dela. Segundo Marcelo Gustavo Andrade de Souza:

Os multiculturalistas defendem que, como o universalismo, a igualdade é um equívoco, pois a igualdade pretendida - ou pelo menos até então defendida - pelos monoculturalistas não engloba o conjunto de todos os cidadãos, por que excluem inúmeros indivíduos, grupos e identidades, do acesso a todos os bens e direitos⁴⁸.

Ainda segundo Souza a respeito dos pressupostos igualitários:

A igualdade é um valor ilusório e abstrato, pois não se aplica aos indivíduos reais, mas a um cidadão ideal, ou melhor, idealizado a partir de um grupo particular, que não corresponde a todos, mas sim a alguns. Por mais contraditório que pareça, o multiculturalismo defende que não há nada mais universal que as diferenças humanas, se há algo que caracteriza a todos os seres humanos, este algo é o

⁴⁷ TOMAZ, Tadeu da Silva. Op. Cit. 2001, p.21.

⁴⁸ SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade de. *Tolerar é pouco?: por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância*. 2002, p.159. (Tese de Doutorado para a PUC-RJ).

fato de sermos diferentes, o que não justificaria em hipótese alguma a desigualdade⁴⁹.

Estas questões problematizadas por Souza nos levam à percepção de que os novos pressupostos para o ensino de história possuem a função de formar historicamente o indivíduo para uma sociedade plural, pautada na complexidade das relações sociais e econômicas. As relações pertinentes à disciplina nos impõem uma preocupação com especificidades de outras formas de existência que foge a simples dicotomia entre bom e mau, certo e errado percebendo as contradições, tensões e conflitos no qual a identidade ou as identidades são forjadas.

Dessa forma, o ensino de história no Brasil e as políticas educacionais para disciplina têm ampliado de forma complexa seus objetivos na atuação da vida prática do indivíduo. Igualmente, têm buscado em seu âmago educar alunos para apreender os sentidos de cidadania e pluralidade ou:

[...] Compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si respeito; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais e pré-conceitos⁵⁰.

Ou seja, devemos proporcionar a reflexão de que a história que serve a uma homogeneização só permite que os indivíduos permaneçam fechados em suas próprias concepções. Os conceitos de “diversidade cultural” ao invés de “identidade nacional” têm sido cada vez mais visualizados nos conteúdos de história. Estes buscam a reflexão e a compreensão dos processos humanos de criação da cultura e diferentes culturas nos tempos e espaços.

Dessa forma, ainda devemos lembrar o que indica Tomaz Tadeu da Silva, o currículo é aquilo que nós (estudantes, professores) fazemos, mas também é aquilo que “as coisas fazem a nós”. Os currículos teriam efeitos, nos produziram também, demonstrando, dessa forma, os vínculos com as relações de poder

⁴⁹ SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade de. Op. Cit. 2002, p.160.

⁵⁰ CAIMI, Flávia Eloísa. “História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?”. In: ROCHA, Helenice e outros (orgs.). *A Escrita da História Escolar- memória e historiografia*. RJ, Ed. FGV: 2009. p.166.

existentes na sociedade. A partir dessas considerações, pensamos ser possível analisar quais ideias a respeito de gênero os PCNs procuram veicular.

Todavia, ainda para Cunha, seria interessante enfatizar, primeiramente, que já há algum tempo a questão da sexualidade e de gênero na educação, no sistema escolar e mais especificamente na escola, desperta a atenção dos pesquisadores. Segundo Moema Toscano, os primeiros estudos voltados para essas discussões datam do final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Para a autora, o alvo principal dessa reflexão era a denúncia quanto a práticas abertamente sexistas nas escolas, com a tolerância, quando não com a cumplicidade de pais e professores. Ainda para Toscano: “[...] Estes, em geral, não se apercebiam do peso de seu papel na reprodução dos padrões tradicionais, conservadores, que persistiam na educação, apesar de seu aparente compromisso com a democracia e a modernidade [...]”⁵¹.

Desta forma, segundo Cunha, percebe-se então que a temática dessas questões, tratada pelos PCNs, vêm na esteira de estratégias e de discussões de décadas anteriores. No volume 10 dos Temas Transversais dos PCNs, intitulado “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”, argumenta-se sobre a urgência da inclusão do tema da sexualidade nos currículos, em decorrência, principalmente, do aumento da gravidez indesejada de adolescentes, bem como do risco sempre presente da contaminação pelo vírus da AIDS. Fica claro nesse volume dos Temas Transversais que⁵²:

A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim não foram muitas iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino⁵³.

De acordo com os PCNs, em especial após a década de 1980, esses problemas se agravaram acentuadamente. A princípio, haveria um certo receio quanto à aceitação da inserção desses temas na escola, mas uma pesquisa realizada, em 1993, pelo Instituto Data-Folha em dez capitais constatou que 86%

⁵¹ TOSCANO, Moema. *Estereótipos Sexuais na Educação um manual para o educador*. Petrópolis: Vozes: 2000. p. 21.

⁵² PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Temas Transversais. *Pluralidade cultural: orientação sexual/Secretaria da Educação*. Ensino Fundamental. 2. Ed. RJ, DP&A: 2000, p.111.

⁵³ CUNHA, Maria de Fátima da. Op. Cit. 2007.

das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão da orientação sexual nos currículos escolares.

Ainda para Cunha, apesar de reconhecer que seria na família que a criança recebe a maior parte da educação sobre a sexualidade, para os PCNs, a escola também teria papel importante nesta orientação. Até porque, segundo os mesmos, o espaço escolar seria invadido por informações provenientes principalmente da mídia, em especial da TV, e haveria ainda a clara presença da sexualidade dos adultos na escola:

“Pode-se notar, por exemplo, a grande inquietação e curiosidade que a gravidez de uma professora desperta nos alunos”. Segundo a autora, caberia perguntarmos então o por quê dessa curiosidade? Estaria ligada ao fato das professoras ocuparem uma posição “intocada”, distante, para os alunos? Para os mesmos, professoras não fariam sexo? E mais, os alunos já não teriam visto outras mulheres grávidas fora do espaço escolar?

Cunha demonstra que ao longo das páginas discute-se muito a necessidade da orientação sexual e da prevenção de doenças transmissíveis, em especial da AIDS, pensando-se no bem-estar das crianças e dos jovens e da “vivência de sua sexualidade atual e futura”. Enfatiza-se que a sexualidade tem importância “psíquica”, pois se relaciona com a busca do prazer, que seria fundamental para os seres humanos. Assim, cada sociedade cria um conjunto de regras que ditam o comportamento sexual dos indivíduos. Entretanto, apesar da explícita preocupação com o que se denomina de dimensão do prazer, esta parece ficar deslocada frente ao intenso “medo” em relação à AIDS. Em algumas páginas as palavras AIDS/HIV aparecem citadas até quatro vezes⁵⁴. Fica evidente a preocupação em se alertar para o perigo da doença, mas como pensar então a “dimensão do prazer” que pode matar?

À primeira vista, uma das propostas apresentada pelos PCNs consiste em discutir tabus, preconceitos e atitudes existentes na sociedade de forma, senão totalmente isenta, mas de modo distanciado. Este distanciamento é exigido principalmente por parte dos professores, levando os alunos a tirarem as próprias conclusões. Um dos exemplos dados sobre temas tabus é a virgindade.

⁵⁴ Conforme Cunha, op. cit., Conferir páginas 147, 148 e 151, do volume 10 dos Temas Transversais. Por exemplo: “AIDS mata” e “A mensagem a ser trabalhada é “AIDS” previna-se”.

Todavia, há que se ressaltar que, segundo os Temas Transversais tal posicionamento por parte do educador, diante dessas questões demandaria um conhecimento teórico, ou pelo menos leituras sobre a temática da sexualidade que levasse a uma reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores:

O professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática⁵⁵.

Apesar, segundo Cunha, de falar recorrentemente da AIDS, tabus e preconceitos e na necessidade de combate aos mesmos, chama a atenção o fato de somente em um momento se falar em homossexualidade, exatamente quando se fala de vários outros “temas tabus”:

a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas em sexualidade, já apresentam necessidade e melhores condições de refletir sobre temáticas como **aborto**, virgindade, **homossexualidade**, **pornografia**, **prostituição** e outras. [...] É importante que a escola possa oferecer um espaço específico dentro da rotina escolar para essa finalidade [...] (Grifos no original em Cunha, 2007)⁵⁶.

Realmente, segundo Cunha, devemos concordar que os currículos revelam muitos aspectos contraditórios sobre a sociedade em que se vive, pois inserir o homossexualismo ao lado de práticas pertencentes ao campo do que se considera ilegal e imoral indica, no mínimo, o “desconforto” dessa sociedade ao tratar o tema. Será que a escola é capaz de se constituir no “espaço específico” para se discutir o que está mais do que explícito nessas constatações?

Com relação às questões de gênero, indica-se que estas deverão ser trabalhadas nas disciplinas de Educação Física e de História. Os papéis femininos e masculinos deveriam ser mostrados como construções sociais:

⁵⁵ CUNHA, Maria de Fátima da. Op. Cit. 2007. p 70.

⁵⁶ PCNs, op. Cit, p. 129.

A discussão sobre as relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação⁵⁷.

Para Tomaz Tadeu da Silva:

É num tempo como esse que nós, educadores e educadoras [...] nos vemos moralmente obrigados, mais do que nunca, a fazer perguntas cruciais, vitais, sobre o nosso ofício e nosso papel, sobre o nosso trabalho e nossa responsabilidade⁵⁸.

Igualmente, enfatiza-se a urgência de se apontar as flexibilizações dos padrões, visando permitir a expressão de potencialidades em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Lembra-se como exemplo comum a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas.

Assim, as diferenças devem ser vistas de modo a desconstruir os padrões estabelecidos, ou seja, podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos.

Com relação ainda aos PCNs, pode-se dizer que o seu texto deixa absolutamente claro um discurso que pode ser considerado “politicamente correto”. Entretanto, existe um outro texto nos PCNs que parece muitas vezes contradizer ou, por outro lado, apontar não intencionalmente um “outro discurso”. Refiro-me particularmente às imagens que aparentemente “ilustram” a primeira e a segunda parte, dedicadas ao tópico “orientação sexual” do volume 10 dos Temas Transversais.

Entretanto, concordamos com Rodrigo Tramutuolo Navarro quando afirma que uma leitura da realidade escolar indica que a instituição escolar se encontra num momento de crise. Interpretando a escola a partir da ótica de Foucault, enquanto uma instituição de disciplina e de controle, Navarro considera que, atualmente, esta não parece dar conta da realidade existente. A instituição disciplinar escola, constituída a partir de métodos e práticas normalizadoras, normatizadoras e homogeneizantes, parece insuficiente para atender às demandas

⁵⁷ CUNHA, Maria de Fátima da. Op. Cit. 2007. p 77.

⁵⁸ SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como Fetice: a poética e a política do texto curricular*. BH: Autêntica, 2001, p. 8.

da dinâmica social que temos hoje. Percebe-se, de forma muito explícita, a queixa por parte de professores/as acerca da indisciplina de alunos/as, assim como também, questionam os métodos de ensino, de avaliação, além de questões que dizem respeito ao universo das políticas educacionais, como o binômio inclusão/exclusão

Podemos pontuar esta questão, por exemplo, com algumas narrativas de alunos coletadas por meio de um instrumento de conhecimento prévio para o corpo documental deste trabalho. Nesta fala, o jovem de 15 anos se posiciona denunciando que questões sobre gênero e sexualidade não são discutidas nas escolas e que poderiam ser trabalhadas por qualquer professor:

“Deveria ser tratado na escola e com naturalidade, sem medo, constrangimento, pois é uma coisa normal ter dúvidas sobre sexualidade e na escola é um bom lugar para serem discutidos”; Uma menina de 16 anos que cursa o segundo ano do ensino médio diz: “Acho que deve ser debatido na escola, porque a maioria dos preconceitos é por falta de informação, sem conhecimento”.

Em outra fala de uma jovem de 16 anos, esclarece:

“É uma ótima ideia se a escola debatesse sobre a sexualidade, as pessoas teriam mais um meio de informação, poderão esclarecer dúvidas, debater acontecimentos, etc.”

Todos esses argumentos, muitas vezes de forma silenciosa, convivem com questões de gênero, sexualidade, raça e etnia, que perpassam toda a dinâmica escolar. Nesse contexto de complexidade, e na maior parte das vezes por falta de formação, muitos/as professores e professoras optam por desenvolver aulas com objetivos exclusivamente disciplinadores, nas quais os conteúdos apresentam-se ausentes de reflexão⁵⁹.

É neste ambiente em que estão inseridas as aulas de Educação Física, de História e outras nas quais identidades são constantemente formadas e, por sua vez, deformadas, na medida em que somos constantemente solicitados e avaliados por nossos gestos, comportamentos e linguagens. Nesse universo é evocado um modelo de corpo, que por sua vez é histórica e socialmente ressignificado. Entretanto, dentro das micro relações sociais, existem outras

⁵⁹ NAVARRO, 2006.

questões influenciadoras. Pois, como afirma Guacira Lopes Louro, homens e mulheres se fazem também “... *através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder*”. Transgredindo de certa forma as características socialmente demarcadas.

Portanto, faz-se necessário questionar o significado de ser homem e/ou mulher. Quais os saberes e poderes que estão presentes como verdades nestes discursos? Quem ou o que os legitima? E, mais especificamente: de que maneira o gênero, e também a sexualidade, perpassam o espaço escolar, penetram nas aulas, nas brincadeiras do pátio escolar, nas relações entre os envolvidos com o cotidiano da sala de aula e do espaço escolar como um todo e disseminam discursos de verdade sobre os corpos dos sujeitos.

Dessa forma podemos dizer que o currículo produz e nos produz. A escola, portanto, na maior parte das vezes, fabrica sujeitos para satisfazer as necessidades de divisão do trabalho na sociedade, participando também do processo de modelagem de corpos, gostos, preferências, gestos e linguagens, isto é, na produção de subjetividades⁶⁰.

Sobre este aspecto, vejamos esta narrativa de um aluno de 16 anos, que acredita que a escola deve trabalhar questões sobre sexualidade, mas de forma mais natural, respeitando as subjetividades:

“A sexualidade, na minha opinião, poderia ser o assunto mais frequente e estudado mais a fundo, pois a sexualidade meio que faz parte da vida e é literalmente dizendo normal”.

Outra fala de uma jovem de 16 anos esclarece que é interessante trazer estas discussões para o cotidiano escolar, mas somente se todos pudessem expor suas opiniões e fossem respeitados por isso:

“Depende, se cada pessoa expor sua opinião, numa boa, eu concordo com esta ação, sem haver preconceito e praticas de bullying depois.”

⁶⁰ NAVARRO, Op. Cit. 2006.

O contexto escolar não apenas define as representações hegemônicas, mas estabelecem as diferenças, as hierarquias e as qualificações valorativas das identidades.

Cabe ao ensino de história, com sua multiplicidade de fontes e linguagens de produção do saber histórico, dentro de sua função social, suscitar questões a respeito da produção de representações (identidades sociais), tanto coletivas como individuais, para que assim dê possibilidades de desconstrução e construção, como nos coloca Lana Mara de Castro Siman⁶¹, e incluindo assim, os próprios significados que os sujeitos constroem a respeito do mundo em que vivem, de suas heranças passadas e de seus projetos futuros.

Embora a temática da sexualidade, esteja presente nos meios de comunicação, nas discussões sociais, nas músicas, na literatura, ela ainda é, muitas vezes tratada como algo proibido e inaceitável, especialmente, quando se trata do desenvolvimento da sexualidade e suas expressões no cotidiano escolar.

Porém, o processo de inclusão nos currículos escolares, de temas como à sexualidade ocorre de maneira defasada e não formal e organizada. Ainda é apoiada pela grande omissão admitida pelos pais, que cada vez mais, negam aos seus filhos o direito à informação, ao respeito e a liberdade de se conhecer e discutir o assunto, como pontua esta jovem de 17 anos:

“Acho bem importante e bem eficaz [...] porque muitas pessoas não se sentem a vontade de falar com os pais sobre esses tipos de assunto[...]; ou “Muitas vezes a escola é o único lugar onde encontramos coragem e não sentimos tanta vergonha de falar sobre sexo, ao contrário de conversar com os pais.”

Nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos

⁶¹ SIMAN, Lana Mara de Castro Siman.. *Inaugurando a História e Construindo a nação*. Belo Horizonte: Ed. Autentica. 2001. p. 166.

sexos, e transmitidas através da educação, o que atualmente recebe a denominação de *relações de gênero*.

A escola sendo capaz de incluir a discussão da sexualidade no seu projeto pedagógico pode abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de auto referência por meio da reflexão, exigindo um planejamento e intervenção por parte dos profissionais da educação.

O trabalho de educação sexual no âmbito escolar se faz, problematizando, questionando e ampliando o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno escolha seu caminho, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas de sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor.

Optou-se por integrar a Educação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, contemplados pelas diversas áreas do conhecimento e será por meio do diálogo, da reflexão e da possibilidade de reconstruir as informações, que o aluno conseguirá transformar, ou reafirmar, concepções e princípios, construindo de maneira significativa seu próprio código de valores.

1.4 EDUCAÇÃO SEXUAL: COMO ENSINAR EM SALA DE AULA?

Perceber a sociedade como o elemento que nos desenha e delimita, transformando-nos em homens e mulheres, em torno de uma grande construção cultural, são um dos pilares desse projeto. Nas discussões anteriores, levantamos questões a respeito de gênero, sexualidade e o papel destes no âmbito escolar, mas realmente qual seria uma das maneiras de se criar espaços, discussões e entendimento por parte dos jovens acerca desses assuntos?

Como fazê-los refletir sobre sua cultura, como eixo das normas, crenças e valores que cercam sua sociedade e que vão compondo a dimensão humana? Além de pensar e repensar sentimentos, relações interpessoais e todas as novas sensações e descobertas da sua sexualidade que se afloram em toques, gestos, prazeres e amores? Por fim, como sensibilizar os jovens, para a importância

do desenvolvimento da sexualidade como essencial ao desenvolvimento individual, interpessoal e social?

Para isso, esse projeto toma como frente aos mais diversos questionamentos e necessidades aqui levantadas sobre gênero e sexualidade, o estudo da Educação Sexual. Segundo Naumi de Vasconcelos⁶², uma das principais tarefas da educação sexual seria substituir a atitude de curiosidade pelas coisas do sexo por uma atitude nova, de respeito e de inteligência. Portanto, o estudo da Educação Sexual consiste em trabalhar com as crianças e os jovens, a fim de proporcionar um maior entendimento sobre sexualidade e os papéis sócio-sexuais, fornecendo informações, desconstruindo estereótipos principalmente sobre a orientação sexual, como heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade, trabalhando com preconceitos, sejam eles sobre o aborto, a homossexualidade, a masturbação, o machismo e entre tantos outros que permeiam nossa sociedade, além dos conflitos que nos fazem seres humanos, ou seja, as angústias, confusões, dúvidas, medos, etc.

Segundo Figueiró, defini-se a Educação Sexual:

como sendo toda a ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual⁶³.

Já Guacira Lopes Louro, em sua fala, aborda um dos principais motivos pelos quais a educação sexual deveria ser tratada como direito a todos:

Isso implica, portanto, analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos, sobretudo se quisermos investir em possibilidades de propor intervenções que permitam modificar, minimizar, as relações de poder de gênero vigentes na sociedade em que vivemos⁶⁴.

⁶² VASCONCELOS, Naumi de. *Amor e Sexo na Adolescência*. 12 ed. – São Paulo: Polêmica. 1985. passim.

⁶³ FIGUEIRÓ, Mary Neide Damicó. *Educação Sexual: Retomando uma proposta, um desafio*. Londrina: Ed. UEL. 2001. p. 17.

⁶⁴ LOURO, Guacira Lopes. "Currículo, gênero e sexualidade: O "normal", "diferente" e o "excêntrico". In: _____. (Org.). Op. Cit. 2003. p. 19.

A denominação aqui utilizada como “Educação Sexual” também pode ser encontrada algumas vezes como “Orientação Sexual”, que é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, alguns artigos e trabalhos científicos. Porém, seguindo os conceitos de alguns teóricos da área da sexualidade como: Mary Neide Damico Figueiró, José Garcia Werebe e Maria Amélia Azevedo, trabalho com a terminologia “Educação Sexual” por concordar, aceitar e vestir o conceito, que seu uso seja mais adequado. Pois, entendemos que na medida em que se coloca o aluno como sujeito ativo e participativo desse processo da construção da aprendizagem, dos problemas e aprofundamento sobre o tema e não apenas mero receptor passivo dos conhecimentos e informações transmitidas. Uma vez que, não estamos orientando-o sobre o que é certo ou errado, mas sim construindo conhecimento acerca do assunto, juntos, numa troca de experiência, respeitando e compreendendo as vivências de cada um, na premissa de que refletir sobre preconceitos, gêneros e sexualidade, simboliza refletir sobre nós mesmos.

Entretanto, é importante que se faça distinção entre fatos, crenças e opiniões, onde cabe o educador indicar estas distinções, principalmente, discutindo, as normas sexuais vigentes na sociedade em que vivem. Contudo, nas intervenções de educação sexual deve-se respeitar o direito à palavra e para isso é preciso criar condições para que as crianças e jovens possam exprimir suas dúvidas, inquietações, curiosidades a respeito da sexualidade em geral, e de sua própria sexualidade, em particular.

A ideia central seria de que não se pode dissociar a educação da informação, sendo impossível delimitar as fronteiras entre as duas ações: a informação sexual não é neutra, na medida em que constitui um processo de influência social que se estabelece nas relações entre o educador e o educando.

Na medida em que oferecemos aos jovens a oportunidade de terem a consciência da historicidade de sua própria vida e de relacioná-las com a historicidade de sua sociedade, estaremos propiciando o desenvolvimento de estruturas mentais e atitudes múltiplas, construídas nas relações entre os homens e mulheres que vão formando sua identidade, que narram as diferentes experiências de luta, de dominação, de transgressão e de sobrevivência.

Por isso, a importância de dar aos jovens a oportunidade de se repensar os papéis-sociais do gênero, que foram construídos ao longo dos tempos,

por outros sujeitos, inseridos em outras vivências e mentalidades, mas que continuam a ser vivido e refletido pelos homens em seu cotidiano.

Segundo a historiadora Lana Mara de Castro Siman, o educador deve cada vez mais buscar o entendimento sobre o mundo histórico-social, como estratégia de ensino. Portanto, torna-se necessário a partir das próprias vivências das crianças e jovens, a tomada de consciência de uma existência da memória social da sociedade onde esta inserida, buscando assim, as relações desta em outros tempos e lugares.

O tempo histórico requer um sentido de existência do passado, bem como o do presente; requer um sentimento de pertencer, de estar dentro da história. Ao se tomar contato com a memória do grupo de referência familiar – que traz em si a vivência experienciada em outras épocas – as crianças são, então, impulsionadas a sair do pensamento de seu próprio tempo para pensar outros tempos, estabelecendo semelhanças e diferenças e, a partir daí, reconhecendo transformações e permanências⁶⁵.

O tempo histórico é produto das ações, relações e forma de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro. Com isso a Educação sexual, também deve ser pensada como uma das estratégias de ensino para se pensar historicamente os valores socioculturais, que foram sendo agregados aos papéis sexuais e sociais. Assim, segundo Siman, seria uma condição para a autonomia e emancipação dos sujeitos face às manipulações; condição para o engajamento social e político e, portanto, condição necessária para abertura ao outro, ao diferente de nós, em diferentes tempos e espaços históricos.

Já a terminologia “Orientação Sexual” seria para designar a sua vivência sexual, ou seja, heterossexual, homossexual e bissexual.

Werebe⁶⁶ ainda explica que acerca da terminologia Educação Sexual ainda podemos encontrar duas vertentes para a sua prática: a informal e a educação formal. No caso da Educação Sexual Informal, seria aquela, em que todos nós, indiretamente e na maioria das vezes inconscientemente, de maneira não

⁶⁵ SIMAN, Lana Mara de Castro. *A Temporalidade Histórica como Categoria Científica do Pensamento Histórico: Desafios Para o Ensino e Aprendizagem*. Campinas: Ed. Alínea. 2003. p. 125.

⁶⁶ WEREBE, Maria José Garcia. Op. Cit. p. 155-156.

intencional, lidamos com os temas e situações cotidianas referentes à sexualidade. Como por exemplo, quando os pais e professores fogem das perguntas feitas por crianças e jovens sobre sexo, as mudanças fisiológicas de seu corpo, contraceptivos, como a famosa pergunta e resposta “Mãe, o que é camisinha? É uma camisa pequena, filho”, a masturbação, ou seja, pequenas dúvidas, sentimentos e descobertas que envolvem esse imenso mundo de descobertas.

Outra situação comum, é quando os pais trocam rapidamente o canal da televisão quando inicia uma cena de sexo, seja em filme ou em novela, ou então no ambiente escolar, quando a professora se depara com piadinhas entre seus alunos envolvendo questões sexuais ou preconceitos referente à gênero e até mesmo situações como desenhos dos órgãos genitais na lousa, carteiras e cadeiras da sala de aula, com único intuito de chocar. Essas pequenas situações rotineiras, como uma troca de olhar “repressor”, gestos corporais, tom de voz, presença do nervosismo, silêncio prolongado, podem ser vistos como respostas que censuram a criança. Criam a partir daí, conceitos sobre a sexualidade envoltos sobre tabus, sobre medo de perguntar, questionar ou ter um dialogo aberto na escola ou em casa, porque automaticamente as crianças e os jovens já entenderam a sexualidade como algo ruim e vergonhoso. Deixando assim de aproveitar esses momentos como oportunidades para se conversar, explicar e ensinar, sobre esse mundo que o jovem está conhecendo.

Já a Educação Sexual Formal seria aquela que o educador, em suas aulas, de maneira planejada, simples e objetiva, se dispõe a explicar sobre a sexualidade com a criança e ou adolescente. Como nos aponta Werebe sobre as duas vertentes da prática da educação sexual:

A educação sexual informal, processo global, não intencional, que engloba toda a ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano, desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual; A Educação Formal, deliberada, institucionalizada, feito dentro ou fora da escola⁶⁷.

Inseridos culturalmente no contexto social, temos uma série de preconceitos, ideias e sentimentos, às vezes contraditórios, mas negativos em relação à sexualidade. Por isso, percebe-se a importância da presença de uma

⁶⁷ WEREBE, Maria José Garcia. *Sexualidade, Política e Educação*. Cidade: Editora, 1981, p. 106.

educação sexual no ambiente escolar, uma vez que o intuito não é designar o certo ou errado nas relações de gênero e sexualidade. Mas sim trabalhando com estes temas decorreríamos expressões de sentimentos, atitudes e formação de valores morais, trabalhando o relacionamento humano e aprimorando as relações interpessoais:

o ensino de sexualidade deve abranger o respeito à diversidade, isto é, o respeito aos homossexuais, às prostitutas e às pessoas portadoras do vírus da Aids. Assim, o trabalho em Educação Sexual abre-nos para repensar nossas atitudes em relação às pessoas que fazem parte das minorias⁶⁸.

Aqui a ideia é de criar oportunidades de reflexão, espaço para os alunos discutirem entre si, com a finalidade de formarem opiniões sobre os mais diversos assuntos, como aborto, homossexualidade, masturbação, sexo e etc. O papel do educador é possibilitar uma desconstrução dos papéis socioculturais, rígidos e repressores, para assim perceberem a sexualidade construída histórica e culturalmente, onde os alunos possam se ver como agentes ativos dessas mudanças, não só sociais, mas também podendo vivenciar a sexualidade dentro da sua multiplicidade.

A sexualidade gera nos alunos grande variedade de sentimentos, sensações e dúvidas. Suas manifestações são espontâneas, acontecem inevitavelmente e os professores precisam estar preparados para lidar com elas. Por isso, ser relevante “[...] desenvolver no educador um olhar para a sala de aula, de modo a perceber nela o que ocorre de forma clara e o de forma não clara, porque a sexualidade esta presente em nossas vidas, muitas vezes, de forma tão explícita [...]”⁶⁹.

Criar espaços para reflexão e debate, justamente dessas questões, sem personalizá-las, é o que pode ajudar os jovens a passar por essa fase com menos angústias e turbulências, e sem uma postura protetora e repressora ou transformar a sexualidade em expressão de rebeldia.

A educação sexual tem sido incluída em programas de educação em matéria de controle de população e para a vida familiar, envolto basicamente de

⁶⁸ FIGUEIRÓ, Mary Neide Damicó. Op. Cit. 2003. p. 2.

⁶⁹ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2002. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, p 34.

assuntos como gravidez e DSTs/Aids, o que é muito restritivo em relação às necessidades e problemas das crianças e jovens em matéria de sexualidade. Esses programas, na maioria das vezes apenas palestras contratadas pela escola, não levam em conta a realidade da vida sexual dos jovens, não fornecem a informação nem a experiência educativa necessária para reagir positivamente aos verdadeiros problemas que enfrentam. Outro ponto relevante é que os alunos se envolvem pouco quando a aula se restringe apenas em ser informativa e dogmática, referindo-se somente à concepção e reprodução, deixando de abordar outras questões, como é muito presente principalmente nas aulas de ciência e biologia.

Mary Neide Figueiró⁷⁰, em seu artigo, cita alguns recursos didáticos como músicas, filmes, programas, cenas de novela, livros de literatura, pesquisas, manchetes de jornais e revistas, recortes, desenho, dramatização e debates como táticas de ensino- aprendizagem na educação sexual. Cabe ressaltar que o aluno por ser um sujeito ativo desse processo, deve perceber então a importância de dar-lhe espaço para a possibilidade de buscar ideias e informações como forma de complementação do aprendizado que ocorre no ambiente escolar.

A autora afirma um cuidado especial no ensino de sexualidade, que é a necessidade de recapitulação e de retomada de conteúdos que já foram trabalhados. Os alunos possuem o direito de ter a oportunidade de ver, rever, discutir e rediscutir um tema, já que educar-se sexualmente é um longo processo, ou seja, dar espaço aos jovens de falarem, questionarem, opinarem, no intuito de ouvi-los e construir um diálogo com naturalidade.

Considerando que estes jovens possuem diversos tipos de informações corretas, incompletas ou falsas sobre muitas questões, a atitude pedagógica mais adequada é a de verificar o que sabem e ajustar as informações à idade e ao nível de maturidade. Interessante, ao pensar na pedagogia da educação sexual, não haver a separação dos alunos por sexo, pois estaríamos implicando numa tomada de posição discriminatória.

Maria José Garcia Werebe, em seu livro “Sexualidade, Política e Educação”, fará ainda algumas referências históricas quanto aos estudos ligados à sexualidade, que iniciam-se principalmente no século XVIII, com médicos, filósofos, educadores e políticos se posicionando com uma pedagogia repressora envoltos por

⁷⁰ FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Op. Cit. 2003. passim.

uma educação “anti-sexual”, por medo de comportamentos sexuais considerados inadequados ou perigosos, com a finalidade de reafirmar os papéis de gênero e praticas sexuais. Já nos fins do século XIX, esta educação deveria visar uma planificação familiar e à maternidade de maneira a controlar a natalidade, além de argumentações efetivas contra a masturbação. Como por exemplo, que esta causaria infertilidade ou poderia levar a loucura, contra as relações sexuais fora do casamento e as moléstias venéreas transmissíveis. Por fim, já no século XX, junto ao movimento feminista, iniciam-se debates em torno do uso da contracepção e do aborto, além de questões referentes a sífilis que foi muito dissimulada nas primeiras décadas desse século.

No Brasil, durante a ditadura militar, no final da década de sessenta, observou-se um recuo quanto à educação sexual, uma vez que o Congresso Nacional, aprovou um decreto que estipulava aos poderes públicos a tarefa de assegurar a proteção dos valores éticos indispensáveis a boa formação moral da juventude brasileira.

No final da década de 1980, diante das consequências negativas das experiências sexuais dos adolescentes, sobretudo com a gravidez precoce, o vírus HIV e o aparecimento e expansão da AIDS, reforçou-se a necessidade de se instituir a educação sexual. Em particular nas escolas, acreditando que as crianças e adolescentes que aprenderem a viver a sexualidade de maneira positiva, com prazer e satisfação, integrando-o harmoniosamente na personalidade, desenvolvendo comportamentos afetivos e sexuais responsáveis, saberão adotar as condutas “adequadas” em relação a sua sexualidade, fecundidade, proteção e doenças sexualmente transmissíveis.

A escola é sem dúvida um lugar privilegiado para a instituição de intervenções regulares de educação sexual, pois será nela que podemos encontrar juntos, desde a infância até a adolescência, crianças e adolescentes concentrados em grandes números para assim desenvolver uma educação sexual formal, porém aos jovens tem se negado e reprimido seus sentimentos e seus direitos a informação sobre o seu corpo, seu prazer e seu desenvolvimento. Em troca, lhes tem sido dado desinformação, proibições e tabus que provocam neles dúvidas temores sobre sua própria sexualidade.

Já ao imaginarmos sobre os alunos, busca-se entender que aceitação da educação sexual dependerá da maneira como ela será apresentada.

Se estes sentem que não serão forçados a tomar parte nos debates, se não desejarem, e que suas resistências ou timidez serão respeitadas, certamente não se recusarão a participar das intervenções. E outro ponto, seria sobre o clima instaurado nas sessões, que poderá justamente romper, sem forçá-los, suas resistências e levá-los a ter uma participação positiva e satisfatória.

Já em relação ao conteúdo a ser trabalhado da Educação Sexual, o melhor critério é investigar o interesse atual, presente no cotidiano da vida dos alunos, como as mudanças no seu próprio corpo, suas sensações, necessidades e sobre suas relações com os pais, pares e mundo ao redor. E não necessariamente os problemas que eles encontrarão, eventualmente, no futuro. Em geral, os adolescentes, discutem sobre as relações de amizades, amorosas e sexuais, incluindo debates sobre as diferentes práticas e permissividades sexuais, as relações sexuais orais, anais, contracepção, homossexualidade, bissexualidade, aborto, etc.

Como indica Werebe, o importante aqui, é oferecer elementos e conhecimentos necessários para que compreendam sua própria sexualidade, desenvolvendo uma sensibilidade ao olhar o “outro”, e que possam vivê-la sem medo e culpabilidade e que tomem consciência das implicações de seus comportamentos sexuais e sociais. Enfim, todos os discursos e medidas de repressão só servem para culpabilizar as crianças e jovens e levá-los a viver sua sexualidade na clandestinidade e continuarem a serem reflexos da hierarquia de poderes nas relações interpessoais entre os gêneros. Marginalizando, assim, o que não é “adequado” ou “normal” para e na sociedade onde estão inseridos.

As ações educativas continuadas oferecem possibilidades de elaboração das informações recebidas e de discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas, autônomas e reflexivas. O educador que se pode fazer de grande referência ao aluno, é necessário obter um maior distanciamento de opiniões e aspectos pessoais, sem esquecer de que é fundamental nesse trabalho o estabelecimento de confiança entre alunos e professores.

A ideia aqui apresentada, é que todo professor, de qualquer disciplina pode ser um educador sexual, e dentro do ensino de História, é interessante perceber novas interpretações e compreensões de temas e processos históricos por parte dos professores e da instituição escolar. Isso seria pensar em

um conjunto de questões que possam se instituir em novos objetos de investigação, como o caso da sexualidade. Segundo Lana Mara de Castro Siman, o entendimento por parte dos professores dos conhecimentos históricos que nutrem as representações e identidades coletivas, nos remetem à necessidade de uma leitura e do uso crítico dos materiais didáticos, possibilitando um rompimento com esquemas binários, como por exemplo, dominante X dominado, para ceder lugar a compreensões mais próximas do que foram e têm sido as relações sociais entre os sujeitos, classes, grupos e culturas.

Já Alison Antonio Paim⁷¹, nos diz que o fazer-se professor, está também na construção e interação com o aluno que, no diálogo constante, promove o crescimento profissional do professor. Além de que na perspectiva do professor como produtor de conhecimento, esta sendo produto de uma ação compartilhada, em que, através do outro, as relações entre sujeito – professor – objeto de conhecimento se estabelecem. Por isso, segundo o autor, faz-se necessário pensar o ato educacional como um campo de possibilidades, com uma história aberta, por se fazer, e não algo pronto, fechado, determinado, que o professor fala, expõe e os alunos ouvem e repetem.

Na relação escola-família, a primeira deverá informar os familiares dos alunos sobre as atividades propostas e explicar os princípios que norteiam esse trabalho. Assim poderá possibilitar a troca de ideias entre a escola e as famílias, uma vez que, o apoio da última aos trabalhos desenvolvidos é um aliado importante para o êxito da Educação Sexual. Para isso, as reuniões com os pais têm que ser um lugar para potencializar espaços.

Diferentes famílias constroem suas histórias e desenvolvem crenças e valores certamente muito diversos, embora recebam influências sociais semelhantes, aprender a compreender e respeitar essa diversidade e dialogar com ela enriquece a comunidade escolar e favorece o desenvolvimento de uma visão crítica por parte dos alunos. O papel da escola é abrir espaço para que a pluralidade de concepções, valores e crenças sobre sexualidade possam se expressar.

Finalizando, insisto na necessidade de uma educação sexual com um caráter contínuo no espaço escolar, como esclarece Jimena Furlani, em seu artigo “Educação sexual: Possibilidades Didáticas”:

⁷¹ PAIM, Alison Antonio. “Do formar ao fazer-se professor”. In: MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Ensino de História – sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Ed. Mauad/Faperj. 2007. p. 166.

A educação sexual [...] Uma continuidade baseada em princípios claros de um processo permanente – porque o bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente [...] porque as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes [...] porque as representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas mesmo com permanentes resistências... porque a subjetivação da sexualidade (que talvez tenha um papel maior do que, até então, temos considerado nessa dinâmica de mudança comportamental) está sendo permanentemente posta em questão pelos aparatos discursivos de uma cultura e precisa ter o contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, de etnia, de raça, de geração, de classe, de religião⁷².

Por fim, a esses jovens e educadores cabem perceber na criação humana os sentidos que são colocados dentro de vivências que compõem a dimensão da sexualidade, incluindo as relações de gênero. De maneira a afinar as sensibilidades, desconstruindo conceitos e ideias, para que seja possível a vivência e compreensão de si e do outro.

⁷² FURLANI, Jimena. "Educação sexual: Possibilidades didáticas". In: LOURO, Guacira Lopes (Org). 2003. p. 68.

CAPÍTULO II

GÊNERO, SEXUALIDADE E AS “ADOLESCÊNCIAS”

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica

Paulo Freire

O objetivo principal dessa dissertação será analisar os conceitos de gênero e sexualidade no âmbito escolar, em específico, junto aos alunos do primeiro e segundo ano do ensino médio, cuja faixa etária varia em torno dos 14 aos 17 anos.

Os papéis sexuais e seus estereótipos foram e são construídos e impostos em diferentes culturas e sociedades ao longo do tempo. Assim, devemos levar em conta as transformações socioculturais onde estão inseridas.

Devemos perceber o espaço escolar em toda sua dimensão como um campo político, desde seu currículo, disciplinas, normas regimentais, suas formas de avaliação, tipos de materiais didáticos; que acabam por refletir e produzir as desigualdades de gênero, de raça, orientações sexuais e etc., contribuindo para o preconceito e a discriminação. Por isso, atualmente, através de algumas políticas públicas, como o caso do Programa Brasil sem Homofobia⁷³.

Desta forma, ressaltamos que o espaço escolar brasileiro vem sendo repensado de maneira a contribuir de forma mais eficaz no enfrentamento de situações que possam impedir ou dificultar a participação social e política aos nossos jovens. E que, ao mesmo tempo, contribui para a reprodução de lógicas, muitas vezes, perversas, de opressão e incremento das desigualdades.

Como vimos, o trabalho de educação sexual no âmbito escolar se faz, problematizando, questionando e ampliando o leque de conhecimentos e de

⁷³ O objetivo da Educação sem Homofobia, aprovado em 2004, seria o de promover ações de combate ao preconceito, à discriminação e à violência referentes ao tema da homossexualidade e da transexualidade no centro do processo de formação de alunos e educadores. Também aponta para a importância da universidade para se repensar as práticas e as formas de ensino à luz dos direitos humanos e sexuais, possibilitando a capacitação de professores no intuito de levar esses novos conceitos ao universo escolar. Maiores informações sobre o projeto se encontra disponível no site do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero <<www.observatoriodenegero.gov.br/menu/noticias/brasilsemhomofobia>>. Acesso: 18 de Jan. de 2012.

opções para que o próprio aluno escolha seu caminho, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas de sexualidade podem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor.

Ribeiro, Souza e Souza (2004), defendem que serão nos processos de reconhecimento das identidades que se encontrarão as diferenças, ou seja, marcam-se os ‘outros’ sujeitos, que são nomeados a partir da referência impingida ao masculino e ao feminino, e a partir desta referência, teremos as padronizações e os “diferentes”.

Em experiência com narrativas de professora das séries iniciais do ensino fundamental, os autores notam nos relatos situações em que os meninos eram ditos como ‘bichinhas’ e ‘afeminados’ devido a suas condutas – de namorar outro do mesmo sexo, de brincar com meninas, de beijar e abraçar outro menino – esses sujeitos não se enquadravam nas representações de masculinidade tidas como normais. A normalização através da comparação, da hierarquização, da diferenciação, da homogeneização, da exclusão produz um padrão que define o normal.

Para Silva⁷⁴, *“a força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade”*. Segundo os autores Ribeiro, Souza, Souza⁷⁵, nas narrativas apresentadas, a identidade tida como normal é a heterossexual; em relação a ela os meninos narrados são ditos como homossexuais e, então, identificados como anormais. Na escola, tais práticas integram o dispositivo da sexualidade que marca e regula os alunos como “figuras que se desviam do esperado por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar”. Nesse sentido, o processo de inscrição de uma sexualidade normal, em que se utiliza a caracterização desviante – ‘bichinha’ e ‘afeminado’ – para enquadrar os alunos no comportamento/atitude esperado conforme o seu sexo.

Assim, para os autores, conforme Foucault, desde a época vitoriana a sexualidade ficou limitada ao interior da casa – ao quarto dos pais –, único lugar

⁷⁴ SILVA, Cristiani Bereta. “O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história”. In: *Caderno Espaço Feminino*, v. 17, n. 01, Jan./Jul. 2007, pp. 219-246.

⁷⁵ RIBEIRO, SOUZA, SOUZA. 2004. p.117.

onde era reconhecida, e sua função era a reprodução. Aquele que não se enquadra nessas regras “vira anormal: receberá este *status* e deverá pagar as sanções”. Essa prática, de diferentes modos, vem funcionando em diversas instâncias sociais. Às vezes quando professores dizem que “ali não é o momento” mostra a ideia de que a escola não é o lugar para falar da sexualidade. E que alguém que fala sobre ela, leva gravuras de mulher pelada, fala de sexo ou faz gestos ligados ao sexo, na sala de aula, será tomado como anormal. Este, então, tornar-se-á alvo de normas traçadas pelos adultos – os familiares, os/as educadores/as, os/as médicos/as, os/as psicólogos/as, os/ as orientadores/as – que determinarão como tratá-lo, educá-lo e puni-lo através do alcance da obediência e da docilidade, enquadrando-o no instituído em relação à sexualidade.

Enfim, trata-se de uma tentativa de produzir um indivíduo cujas manifestações do sexo, do prazer e da curiosidade em relação ao corpo não ‘fujam’ ao instituído/ normatizado pelas regras hegemônicas⁷⁶.

Hannah Arendt também nos possibilita compreender que o desprezo pelo “outro”, o afastamento, a exclusão são subprodutos do preconceito, cuja evitação é constituída à medida da grande ameaça ao grupo e na manutenção de seus propósitos e ideologias. Agnes Heller⁷⁷ nos aponta que fazem parte dos preconceitos estabelecidos conjuntamente de uma sociedade incompreensiva, intolerante e injusta, os seguintes traços: [...] *característicos da vida cotidiana: o caráter momentâneo dos efeitos, a natureza efêmera das motivações e, a fixação repetitiva do ritmo, a rigidez do modo de vida*⁷⁸.

Pontuando e reafirmando esta linha de raciocínio, Adorno⁷⁹, em seu texto *Educação*, acredita que a barbárie seria uma das vertentes do preconceito; Em sua fala, denúncia a nossa incompreensão sempre revelada como resistência à diferença.

Desta maneira, para esses autores o preconceito construir-se-á dentro desta conceituação: uma via de mão dupla que servirá para resistir a uma ameaça ao diferente e também para mantê-lo à distância – vale ressaltar que a reprodução do preconceito enaltece uma postura de desconfiança, hostilidade, entre

⁷⁶ RIBEIRO, SOUZA, SOUZA, 2004, p.120.

⁷⁷ HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

⁷⁸ Idem 6, p. 43.

⁷⁹ ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

outras possibilidades de agressões. Heller acredita que os preconceitos têm a capacidade de manter a estabilidade e a coesão da integração dada a determinado grupo social⁸⁰. Daí, a resistência à diversidade social. Uma vez que esta coesão de grupo deve ser mantida em estruturas sociais, que não só os mantenham. Mas, sobretudo, que os beneficie enquanto privilégios inerentes ao grupo social a que pertencem.

Adorno entende que seria a educação a responsável por um processo civilizatório, inibindo toda a possibilidade de barbárie presente durante o mesmo.

Portanto, cabe à Educação a sistemática oposição a este artifício, fazendo valer a dimensão emancipatória, que se junta a esse processo; ou seja, a tarefa intrínseca da reflexão, da auto-reflexão e da crítica para que, assim, altere um quadro de ausência de consciência, que altere as raízes da violência, que no seu entender transforme as raízes de quem possa produzi-las.

Para Heller, junto ao desenvolvimento da educação, presenciamos de uma democracia capaz de devolver a humanidade à suprema capacidade, não apenas de sobrevivência, mas de integração dessa mesma humanidade. Destaca inclusive o papel da cultura, reflexiva e crítica, na nova ordem multiculturalista, que pode tornar-se o avesso da ordem atual: *[...] o multiculturalismo significa freqüentemente algo mais. Algumas vezes, é o contrário da busca da compreensão e do reconhecimento mútuos, bem como da colaboração entre culturas [...]*.

Para tanto, ao pensarmos em um multiculturalismo dentro da abrangência cultural, incluindo questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, que é o caso, por exemplo, percebemos que trabalhar as diferenças torna-se um exercício contínuo de desconstrução: de conceitos, estigmas, sentidos e da própria desconstrução cultural e social, intrinsecamente ligadas aos ideais democráticos de uma sociedade.

No âmbito educacional, ao refletirmos sobre a ideia do multiculturalismo, deparamo-nos a ideia de uma educação inclusiva e defensora da diversidade, cuja temática suscita os mais complexos debates há pelo menos uma década e meia; envolvendo pesquisadores, educadores e favorecendo, sobretudo,

⁸⁰ HELLER, Agnes. Op. Cit. p. 53.

temas correlatos as questões como os valores, as diferenças, o preconceito e a discriminação.

Por isso, acreditamos na importância de uma educação sexual no ambiente escolar, uma vez que o intuito não é designar o certo ou errado nas relações de gênero e sexualidade, mas lidar com as diferenças possibilidades e vivências dos indivíduos. Trabalhando com estes temas decorreríamos expressões de sentimentos e atitudes, revelando melhorias no relacionamento humano e aprimorando as relações interpessoais.

2.1 O SABER HISTÓRICO E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

A partir dos livros didáticos de história, por exemplo, conseguimos identificar algumas dificuldades em abordar dentro do saber histórico escolar questões de gênero e sexualidade. Como nos aponta Cristiane Bereta da Silva:

Propor um exercício de reflexão sobre o modo como as mulheres, gênero, papéis sexuais estão sendo incorporados como saberes escolares nos livros didáticos de História, também pode provocar certas reações... “Mulheres? Gênero? Livros didáticos de História?” Quase posso sentir o olhar de enfado!⁸¹

Ainda para a autora, mesmo sendo familiar ao cotidiano escolar já há algum tempo, o livro didático não pode ser considerado um objeto cultural de fácil definição. Circe Bittencourt lembra que essa dificuldade deve-se à própria complexidade da obra, caracterizada pela interferência de diferentes sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Além, é claro, das funções bem diversificadas que pode assumir, dependendo das condições, lugar e tempo em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares.

E ainda para Silva, por outro lado, embora a utilização do livro didático em sala conduza o/a professor/a a fazer certas escolhas referentes a conteúdos e metodologias, não se está falando, aqui, numa relação de subordinação dos professores e professoras em relação aos conhecimentos, representações, discursos contidos nestes livros. Certamente, esta relação implica em diferentes usos, bem como a criação de exercícios de subversão da organização do conteúdo

⁸¹ SILVA, Cristiane Bereta. Op. Cit. 2007, p. 220.

e atividades, inicialmente proposto pelo impresso. A abordagem pretendida é outra: considera-se o livro didático portador e veículo de determinados saberes históricos. Constituindo-se, nesse sentido, importante instrumento na formação da consciência histórica de crianças e adolescentes, em seus usos diversos. Além disso, como objeto e produto cultural traz consigo pedagogias que inscrevem padrões normativos e hegemônicos sobre os sujeitos, suas relações, comportamentos, etc.

Faz-se necessário, portanto, pensar e analisar como temas relacionados às mulheres, assim como os papéis sexuais vêm sendo abordados e construídos como saber histórico escolar nos livros didáticos de História. E ainda, questionar: o que a leitura dos livros didáticos de História tem a dizer sobre a produção de diferenças e desigualdades de gênero? Quais os discursos que subsidiam os conteúdos, as informações e, principalmente, as explicações acerca das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres, nas histórias narradas e reconstituídas nestes livros? E a demanda, a partir da década de 1980, mas, principalmente, no decorrer da década de 1990, em relação a disciplina de História, foi no sentido de valorizar diferentes relações, sujeitos e ações históricas: mulheres, negros, indígenas, movimentos sociais, bem como abordagens que privilegiassem a reflexão crítica, a formação de uma consciência histórica, a promoção da cidadania, dentre outras questões.

Convém lembrar, como nos lembra Silva, que estas demandas foram criadas a partir de diferentes lugares. A ampliação das pesquisas históricas e do repensar do ensino, acompanhado por um processo de alterações nas relações entre o conjunto da Indústria Cultural e a Academia, contribuíram para a construção de um movimento que passou a exigir mudanças e renovação dos livros didáticos de História. Os debates acadêmicos que passaram a ser travados, sobretudo a partir da década de 1980 sobre movimentos sociais, feminismos, história das mulheres e posteriormente gênero e a própria e conveniente participação da indústria editorial nesses debates também fizeram parte desse movimento. Além, é claro, da emergência de políticas públicas educacionais, como as reformas curriculares na década de 1980 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para os níveis Fundamental e Médio (1997 e 1998) respectivamente, bem como o Programa Nacional do Livro Didático. Silva acredita que reside nessa dificuldade - a de superar a tradição à qual o saber histórico escolar - está historicamente atrelado a algumas das armadilhas em relação à história das mulheres e gênero. A autora também aponta que o mesmo

pode ser percebido em relação aos negros, indígenas e tantos outros sujeitos e/ou grupos sociais.

Evidentemente que, para a autora, houve esforços. Porém, em sua opinião, a história das mulheres e, mesmo, as formulações sobre as diferenças e desigualdades de gênero, são, ainda, adendos da história geral, muitas vezes incorporadas e abrigadas sob o guarda-chuva das minorias étnicas, nacionais, religiosas ou sexuais. Textos e imagens presentes nos livros didáticos apresentam práticas sociais que configuram como dadas, situações que envolvem sexo e gênero, naturalizando assim homens e mulheres em papéis normativos, inscrevendo-os como sujeitos a-históricos que atuam na história a partir de atitudes e condições socialmente preestabelecidas. De modo geral, os livros didáticos utilizados nas escolas trazem apropriações persistentes de imagens que informam um “mundo” ainda bastante masculino, de raça branca, adulto, cristão, heterossexual; de grupos que vivem em cidades, de sujeitos que estão trabalhando, que são magros, sadios, entre outros padrões hegemônicos.

Nesse sentido, portanto, devem, cada vez mais, ser analisados como as pedagogias inscrevem seus modelos normativos. As grandes maiorias das histórias acabam por fazerem circular, nas escolas, representações de modelos tradicionais de família: pai, mãe, uma filha e um filho, todos brancos e perfeitos, representando papéis fixados em determinados momentos da história, e ainda muito pouco problematizados em livros didáticos, de forma geral.

Investigar estas questões constitui-se numa maneira de perceber o lugar das práticas educativas na construção, hierarquização e reposicionamento de papéis tradicionais de gênero, no processo de escolarização dos indivíduos⁸².

Pensamos que para romper com este quadro, todo professor, de qualquer disciplina, deveria ser pensado como um educador sexual, e dentro do ensino de História, é interessante perceber novas interpretações e compreensões de temas e processos históricos por parte dos professores e da instituição escolar. Isso seria pensar em um conjunto de questões que possam se instituir em novos objetos de investigação, como o caso da sexualidade.

⁸² SILVA, Cristiani Bereta. Op. Cit. 2007, pp. 219-246.

Nesse sentido, os discursos, articulados às relações de poder, produzem conhecimentos, tipos de pensamentos, regulando, assim, as condutas e construindo identidades – nesse estudo, identidades adolescentes.

Dentro de uma mesma cultura, há sempre diferentes discursos circulando, buscando impor seus significados aos demais indivíduos. A linguagem, enquanto sistema simbólico tem um papel fundamental nesses processos, pois é através dela que os significados são produzidos. Segundo Ogiba⁸³, a *“realidade dos homens/mulheres são constituídos/as pela e na linguagem e não o contrário. Por conseguinte, é o lugar no qual o sujeito se constitui e onde deixa as marcas desse processo”*. Para a autora, a linguagem produz discursos polissêmicos que constituem o social e, uma vez que os sentidos são socialmente produzidos, eles podem, também, ser ressignificados a partir da linguagem.

Assim, vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual assumimos nossas múltiplas identidades – profissional, de gênero, de geração, sexual, entre outras. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que eles são interpelados a partir de diferentes situações, instituições, agrupamentos sociais, que através de práticas de significação vão nos constituindo, ao longo de todo um período de tempo, funcionando como um amplo domínio simbólico, no qual e através do qual damos sentido às nossas vidas, produzindo nossa subjetividade.

Tomaz Tadeu da Silva⁸⁴ traz a ideia de que a educação existente nas instituições sociais advém do senso comum moderno. Que para ele é construído a partir de narrativas que trazem a ideia de progresso social constante, da supervalorização da razão (diga-se de passagem, um tipo hegemônico de razão) e do conhecimento científico, onde se faz necessária, também, a construção da ideia de um sujeito destinado a essa educação. Por sua vez, a concepção desse sujeito está representada na autonomia individual e na racionalidade, tendo a própria educação um instrumento de realização dos ideais modernos de emancipação, liberdade e racionalidade.

⁸³ OGIBA, S. M. M. “A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas”. In VEIGA-NETO, A. (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

⁸⁴ SILVA, T. T. “O projeto educacional moderno: identidade terminal?” In VEIGA-NETO, A. (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

E, como já foi dito, para a existência de uma educação moderna, Tomaz Tadeu diz que se faz necessário um sujeito moderno – o sujeito da educação – que é tarefa central da educação e da escola formá-lo. A visão que se tem desse sujeito, sendo a condição objetivada, parte de uma perspectiva de independência e autonomia em relação à sociedade, dotado de uma consciência unitária, não contraditória, partida ou fragmentada. As relações sociais, econômicas, políticas e culturais estão baseadas nessa concepção de sujeito. Esse é o sujeito da educação, e para a educação. E, o autor ainda acrescenta:

O próprio sujeito autônomo é resultado não de uma operação de desvinculação em relação ao poder, mas de uma ocultação do vínculo de sua auto regulação com o poder. O sujeito autônomo não é mais livre e sim mais governável, na medida em que autogovernado⁸⁵.

Portanto, para Tomaz Tadeu da Silva a aproximação ao pós-moderno também pode se dar de acordo com a necessidade de buscar teorias e narrativas que possam enriquecer uma visão da realidade e ajudem a rejeitar as abordagens que já agora se fazem limitadoras no conhecimento dessa realidade.

Por fim, acreditamos que esses teóricos possibilitam fundamentar as ideias centrais que perpassam o desenvolvimento da dissertação que pretendo apresentar no mestrado em História Social, no caso a respeito de Gênero, Sexualidade e Educação Sexual.

2.2 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NOS ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Atualmente novas discussões estão possibilitando uma nova visão entre as mais variadas e diversificadas pesquisas em todas as áreas científicas de conhecimento, como por exemplo, na área de educação.

No caso mais específico sobre estudos de gênero e sexualidade este novo paradigma da complexidade consiste analisar um movimento de pluralidade, diferenças e uma infinidade de possibilidades de sentir e viver sua sexualidade.

⁸⁵ Idem, p. 249.

Os discursos referentes às questões de gênero e da sexualidade ao longo dos tempos foram inseridos na sociedade por meio de um discurso normativo e moral. Por isso, trabalhar a diversidade sexual é ter a possibilidade de problematizar os espaços sociais, como por exemplo, na cultura/vivência escolar, abrangendo a multiplicidade e a pluralidade dos sujeitos a fim de perceber tensões e conflitos que envolvem essa construção histórico-cultural; acerca da inclusão e exclusão de pessoas, conhecimentos, discursos, práticas e políticas educacionais.

Segundo Guacira Lopes Louro⁸⁶ ao falarmos em normatividade e *centro*, teríamos de pensar, aqui, em todas aquelas formas de cultura e de sujeito que ocupam o lugar central, o lugar que serve de referência para os demais – e essa posição foi ocupada, historicamente, pelo homem branco ocidental, heterossexual e de classe média urbana. Em seguida, teríamos de pensar no conjunto de movimentos sociais e também teóricos que, na contemporaneidade, vêm desafiando essa posição, ou seja, os movimentos empreendidos por aqueles grupos que, tradicionalmente, foram colocados nas margens: as mulheres, os negros, as chamadas minorias sexuais e minorias étnicas, os jovens. O que parece muito expressivo na pós-modernidade é justamente esse voltar-se na direção das margens e das fronteiras, um certo afastamento em relação à posição central e às ideias que lhe são associadas, tais como as ideias de origem, de universalidade ou de unidade.

Para esta autora este *centro* passou a ser questionado juntamente com o levante e ganho de força dos movimentos sociais:

A contestação da posição central se fez e se faz, portanto, a partir de várias “frentes”: de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, e o embate que é promovido por essas frentes algumas vezes se articula e se reforça, em outras não. A palavra chave desses movimentos ou dessa época é diferença.⁸⁷

Os sujeitos aprendem o conceito de status sexual, segundo essa autora, através dos comportamentos apropriados a esse status, ou seja, é dentro desta linha que se conceberá a masculinidade e a feminilidade, que se convertem em identidades psicológicas a cada pessoa. Portanto, a participação diversa dos homens e mulheres nas instituições sociais, econômicas, políticas e religiosas são

⁸⁶ LOURO, Guacira Lopes. Feminilidades na pós-modernidade. In: labrys, études féministes/ estudos feministas. juin/ décembre 2006/ junho/ dezembro 2006. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys10/riogrande/guacira.htm>>.

⁸⁷ LOURO, Guacira Lopes. Op. Cit. pg. 2.

marcadas pela identificação dos diferentes papéis sexuais, incluindo atitudes, valores e expectativas que uma dada sociedade conceitualiza como femininas ou masculinas.

Assim, ao dizer que as relações de gênero são construídas socialmente, isso implica dizer que, elas se dão de forma diferente de uma sociedade para outra e em épocas diferentes; ou seja, os sujeitos históricos têm suas relações fundamentadas por um padrão dominante no gênero como: homem/mulher, provedor/ reprodutor, público/ privado, dominação/ submissão.

Desta maneira ao trabalharmos com o paradigma da complexidade podemos entendê-lo como meio de multiplicar os sentidos na esperança de se revelar caminhos possíveis e não uma verdade final e imutável. Para Bauman⁸⁸, nada mais é permanente, pelo contrário, há um movimento de reconstrução, de transitoriedade. Para este autor, nossa sociedade é a era da *modernidade líquida*. Ou seja, ela torna-se incapaz de uma manter uma forma sólida, inflexível, como todos os líquidos, suas moléculas não possuem coesão suficiente para se solidificar, no caso, as instituições, referências, estilo de vida, crenças e filosofias mudam antes mesmo de terem tempo de se fortalecerem.

Se, na modernidade, as ideologias elaboradas tinham a pretensão de serem abrangentes exaustivas e, sobretudo orientativas, não é assim pela cultura elaborada na pós-modernidade, na qual tudo flui de um jeito extremamente rápido, de uma forma que, aquilo que era certo ontem, hoje não é mais.

Maria José Vasconcellos⁸⁹ discute o pensamento sistêmico como o novo paradigma da ciência, descrevendo esta mudança epistemológica, como uma revisão do paradigma até então dominante, dando origem a uma ciência pós-moderna, um novo paradigma, usando o conceito “novo-paradigma emergente”. Considerando que o cientista está inserido num mundo globalizado, repleto de trocas e de transformações, imaginamos um ser humano implicado em seus pensamentos, sentimentos e ações, compreendendo a si próprio para compreender o todo e para contribuir com o desenvolvimento científico em benefício da vida humana.

⁸⁸ BAUMAN, Z. *A sociedade individualizada. Vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. (Trad. José Gradel).

⁸⁹ VASCONCELLOS, M. J. E. de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 7ª Ed., Campinas, SP: Papirus, 2002.

Ao relacionarmos este novo paradigma com a educação, percebemos que quase sempre a instituição escolar continuou a preparar e moldar crianças e jovens para viver dentro de uma perspectiva moderna do século XIX. A intenção na maioria das vezes foi enraizar nas suas crenças e convicções, sem acompanhar o desenvolvimento da sociedade e deixando de ser um lugar de abertura ao desenvolvimento individual, afetivo e emocional e de auto realização para o indivíduo. Portanto Bauman acredita que a escola ainda encontra-se na perspectiva de uma modernidade com um discurso sobre identidade relacionado aos sujeitos centrados, racional e amadurecido:

Em geral, o mundo em que os homens e mulheres pós-modernos precisam viver e moldar suas estratégias de vida põe a prêmio o “aprendizado terciário”, um tipo de aprendizado que nossas instituições educacionais herdadas, nascidas e amadurecidas no moderno alvoroço da ordem estão mal preparadas para oferecer, no qual a teoria educacional, desenvolvida como uma reflexão sobre as ambições modernas e suas concretizações institucionais [...] A crise educacional é, antes e acima de tudo, uma crise de instituições e filosofias herdadas. Criadas para um tipo diferente de realidade, elas acham cada vez mais difícil absorver, acomodar e manter as mudanças sem uma revisão meticulosa dos marcos conceituais que empregam⁹⁰.

Assim como Bauman, Louro também possui esta perspectiva sobre a educação normatizadora, atuando tanto na instrução como ainda na interiorização de hábitos e valores, preparando as crianças e jovens, moral e fisicamente tendo por base a educação do corpo. Ou seja, capazes de expressar e exhibir os signos, crenças, normas e as marcas corporais da sociedade.

A pós-modernidade oferece para os indivíduos um leque de propostas infinitas, que a humanidade nunca viu. Permanecer fixo, com uma identidade fixa, neste mundo rápido e fluido, não é aconselhável. A liquidez exige dos indivíduos a capacidade de não se deixar identificar.

Como atividade de conhecimento humano, Paulo Freire acredita que não há diálogo sem mundo. Ou seja, a liberdade é a prática fundamental à democracia e deve estar presente num diálogo autêntico.

Quando falamos em sexualidade a maioria das pessoas faz uma associação direta com sexo, como se fossem sinônimos. Sexo e sexualidade são

⁹⁰ BAUMAN. Op. Cit. p.164-165.

palavras diferentes e com significados diferentes. Sexualidade é uma dimensão inerente da pessoa e que está presente em todos os atos de sua vida. É um elemento básico da personalidade que determina no indivíduo um modo particular e individual de ser, de manifestar-se, de comunicar-se, de sentir, de expressar e de viver o amor. Sexualidade é auto-identidade, é a própria existencialidade.

Assim, concluímos que tanto a sexualidade quanto as relações de gênero, construídas na nossa identidade, são práticas sociais, difundida e apreendida por meio de nossa cultura, orientando nosso imaginário e nossos comportamentos, estando intrinsecamente relacionadas com as múltiplas dimensões simbólicas e estruturais de dada sociedade.

Paulo Freire ao refletir sobre a sexualidade em um pequeno prefácio expõe seu pensamento de encontro o que Guacira Lopes Louro relata em seus livros, afirmando que precisamos ser corpos existentes, conscientes, históricos e sociais. Desta forma, um corpo inteiro que não deve ser dividido entre corpo e mente; razão e emoção; inteligência e sentimentos; corpo como geografia do pecado, alma como pureza; razão como certeza, emoção como erro:

Nenhuma dicotomia é capaz de nos explicar. Não somos apenas os que adquirimos nem tampouco o que herdamos. Estamos sendo a tensa relação entre o que herdamos e o que adquirimos, Somos corpos programados ou seres programados, mas não determinados⁹¹.

Guacira Lopes Louro demonstra em suas teorias de que forma os corpos e as marcas que os definem e descrevem culturalmente estão implicadas em relações de poder. Dessas marcas, é indiscutível que aquelas que identificam o feminino e o masculino são primordiais em seus debates. Entretanto, agregados a elas estão às marcas definidas a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais de cultura. E é isso que interessa à autora, ou seja, demonstrar de que forma as características culturais passam a funcionar como marcas de distinção e classificação e, conseqüentemente, como marcas de poder, considerando suas características históricas e sociais.

Para Fischer, Foucault se interessava em saber como hoje esses procedimentos secularmente apreendidos, seja de controle e vigilância até uma

⁹¹ RIBEIRO, Marcos. *O prazer e o pensar*. São Paulo: Ed. Gente, 1999. Pg.2. (Prefácio de Paulo Freire).

produção de verdade do sujeito, de incitação a voltar-se para si mesmo, existiram nos discursos e práticas de nossos tempos.

No caso da escola, certas posturas como no cotidiano da sala de aula, quando proíbe certas manifestações e permite outras. Seja quando opta por informar os pais sobre algumas “atitudes inadequadas” de seu filho, está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos, a depender dos profissionais envolvidos no momento.

Assim, vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual assumimos nossas múltiplas identidades – profissional, de gênero, de geração, sexual, entre outras. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que eles são interpelados a partir de diferentes situações, instituições, agrupamentos sociais, que através de práticas de significação vão nos constituindo, ao longo de todo um período de tempo, funcionando como um amplo domínio simbólico, no qual e através do qual damos sentido às nossas vidas, produzindo nossa subjetividade.

E, como já foi dito, para a existência de uma educação moderna, Tomaz Tadeu diz que se faz necessário um sujeito moderno – o sujeito da educação – que é tarefa central da educação e da escola formá-lo. A visão que se tem desse sujeito, sendo a condição objetivada, parte de uma perspectiva de independência e autonomia em relação à sociedade, dotado de uma consciência unitária, não contraditória, partida ou fragmentada. As relações sociais, econômicas, políticas e culturais estão baseadas nessa concepção de sujeito. Esse é o sujeito da educação, e para a educação. E, o autor ainda acrescenta:

O próprio sujeito autônomo é resultado não de uma operação de desvinculação em relação ao poder, mas de uma ocultação do vínculo de sua auto regulação com o poder. O sujeito autônomo não é mais livre e sim mais governável, na medida em que autogovernado⁹².

Portanto, para Tomaz Tadeu da Silva a aproximação ao pós-moderno também pode se dar de acordo com a necessidade de buscar teorias e

⁹² Tomaz, Tadeu da Silva, 1996. P. 249.

narrativas que possam enriquecer uma visão da realidade e ajudem a rejeitar as abordagens que já agora se fazem limitadoras no conhecimento dessa realidade.

Assim como a sexualidade, a infância – assunto discutido por Neil Postman⁹³ – e seu conceito também foi discutido, adaptado e passou a ter um significado de acordo com cada cultura e nação. Na segunda parte do livro, intitulada “O desaparecimento da infância”, o autor mostra que, com a televisão, a hierarquia da informação desmorona, e, conseqüentemente, desmoronam também as diferenças entre adultos e crianças. As imagens da televisão estão disponíveis para todos, independentemente das idades. Para o autor, o ponto essencial que contribui para o “desaparecimento da infância” está localizado no fato de que a TV apresenta informação de uma forma indiferenciada em sua acessibilidade, o que significa que ela não precisa fazer distinção entre as categorias 'criança' e 'adulto'.

Em muitas leis, as crianças foram classificadas como qualitativamente diferentes dos adultos e, assim sendo, foi-lhes atribuído um estatuto diferencial e preferencial estabelecido para proteção contra os caprichos da vida adulta. Esse foi também o período em que se moldou o estereótipo da família moderna. A infância passou, inevitavelmente, a ser definida como categoria biológica, e não como produto de uma cultura.

A cultura do século XVI ao XX formou o monopólio do conhecimento, separando crianças e adultos, pois um adulto completamente alfabetizado podia ter acesso a toda e qualquer tipo de informação contida em livros, diferentemente das crianças que, para terem o mesmo acesso, deviam ir para as escolas. Com a televisão, a base dessa hierarquia de informações se desmanchou, pois as informações e os entretenimentos estão disponíveis para todos. Afinal, assistir à televisão não requer uma preparação de habilidades para compreendê-la; não é necessário, por exemplo, que crianças vão para as escolas para aprender a entender a televisão.

A sociedade na atualidade é marcada pela presença da mídia eletrônica, sobretudo da televisão, que tem homogeneizado informações e entretenimentos ao público, caracterizando um novo tempo. As fronteiras que separavam um universo do outro, tão bem demarcadas pela prensa tipográfica,

⁹³ POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. (Trad. Suzana Menescal de Carvalho e José Laurencio de Melo).

estariam desaparecendo e constata-se uma proximidade entre o mundo das crianças e o dos adultos.

Por fim, ao longo do nosso trabalho entendemos a necessidade de uma redefinição e um re (projeto) do que seria a instituição educacional hoje, que possa abranger indivíduos autônomos e oferecer oportunidades de assumirmos uma postura de igualdade e respeito entre os seres humanos. Uma vez que, sim, acreditamos que as relações de gênero e a maneira de viver sua sexualidade, não devem ser pautadas em hierarquias de poder, mas no amor e na sensibilidade de ver o outro.

Entendemos que a educação sexual, no ambiente escolar, assume uma postura de alicerce para centralizar as discussões sobre diferenças, troca de informações, diálogos, debates, discussões; portanto, transcorre de forma imprescindível no desenvolvimento educacional, com a finalidade de que novas gerações possam ter o direito a criticidade, autonomia e uma educação sexual. Além de oportunizar ao papel da escola, abrir espaço para que a pluralidade de concepções, valores e crenças sobre sexualidade possam se expressar.

Outra questão que também acreditamos merecer atenção diz respeito à questão de pensarmos quem é este jovem sobre o qual falamos e sua característica maior vista, ou enquadrada, pela sociedade e, talvez por eles mesmos, que é a identidade adolescente.

2.3 PODEMOS AFIRMAR UMA INVENÇÃO DA ADOLESCÊNCIA?

Segundo Luciana Gageiro Coutinho⁹⁴, o conceito de adolescência enquanto um processo relativo a um período particular na vida de um indivíduo, situado entre a infância e a idade adulta, tem uma origem bastante recente na história social do Ocidente, e seu sentido atual só foi definitivamente consolidado no final do século XIX⁹⁵.

No mundo ocidental, corresponde mais ou menos à época entre os 12 e os 20 anos, contudo existem oscilações deste período etário impostas pelas

⁹⁴ COUTINHO, Luciana Gageiro. A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social. In: *Pulsional* - revista de psicanálise ano XVII, n. 181, março/2005.

⁹⁵ Ariès, 1973, Apud, Coutinho, 2005.

diferenças entre os sexos, etnias, meios geográficos, condições sócio-económicas e culturais.

A adolescência é também um tempo de transição. Considerada no passado apenas como um breve interlúdio entre a dependência da infância e as responsabilidades da vida adulta atribuída ao jovem. Pouco depois da maturidade sexual, muitas vezes caracterizada por uma iniciação elaborada, o novo adulto trabalhava, casava e tinha filhos.

Hoje é considerado um período em que os jovens, após momentos de maturação diversificados, constroem a sua identidade, os seus pontos de referência, escolhem o seu caminho profissional e o seu projeto de vida, nos coloca as teóricas Manuela Ferreira e Paula Nelas⁹⁶.

No mundo contemporâneo, a adolescência torna-se um ideal cultural, que todos desejam alcançar e nele permanecer eternamente, como apresenta Calligaris⁹⁷, de modo que já se discute até mesmo a hipótese relativa ao fim da adolescência atrelada a uma faixa etária específica da vida. Partindo da hipótese de Calligaris, levantamos a seguinte questão: de que forma o ideal cultural da adolescência poderia nos ajudar a pensar a respeito de nossa cultura e da maneira pela qual se constitui o laço social no mundo contemporâneo?

Para a autora, considerando a construção social e histórica do conceito de adolescência, podemos dizer que a adolescência é fruto de um enigma relativo à passagem da infância para a vida adulta na sociedade ocidental moderna. Os adolescentes são obrigados a suportar um tempo de espera, de adiamento da entrada no mundo público, justamente porque não há um lugar predeterminado a ser ocupado por cada indivíduo na sociedade; tendo em vista a complexidade do processo de formação profissional, o declínio da ética do trabalho e da produção, bem como dos ideais ligados ao casamento e à família. Portanto, o que ocorre com a adolescência é justamente o oposto daquilo que outras culturas ritualizam coletivamente através dos rituais iniciáticos, nos quais o jovem deve passar por certas provas e ensinamentos até que possa adquirir o estatuto de adulto. Definido em função de alguma atividade valorizada e predeterminada pela sociedade.

⁹⁶ FERREIRA, Emanuela, NELAS, Paula. "Adolescentes...Adolescências". In: *Revista Educação, Ciência e Tecnologia*. Acesso em: <<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium32/11.pdf>>.

⁹⁷ CALLIGARIS, Contardo, Apud, Coutinho, 2005.

Ainda para Coutinho, o conceito de adolescência surge na cultura ocidental no contexto da consolidação do individualismo – cujo marco histórico fundamental é a Revolução Francesa - articulado à constituição dos limites entre as esferas pública e privada da vida social. Nesse sentido, é apontado pela autora que só é válido falar em adolescência se nos referimos a um contexto sociocultural individualista, onde a cada indivíduo é delegada a responsabilidade de administrar seu próprio destino, encontrando seu lugar no social da maneira que lhe for preferível ou possível. Entretanto, se o fenômeno da adolescência irrompe bem antes da virada do século XX, o que pode ser constatado através dos personagens românticos cujos dramas privados evocam muitas das “questões adolescentes” diante de um novo encontro com o Outro da cultura, é somente a partir da década de 60 que o adolescente ganha a cena definitivamente.

Desde os movimentos libertários propriamente ditos, cujo protótipo é a contracultura americana, a difusão do *rock'and'roll*, o advento da pílula, até o surgimento da calça jeans; tudo isso contribui para uma verdadeira revolução nos modos e costumes que regulam as trocas entre as gerações, anunciando profundas alterações no laço social e nos ideais que o sustentam. Nesse novo contexto cultural, a adolescência ganha um lugar de destaque, apresentando-se como um conceito peculiar e específico de uma cultura em que a liberdade e a autonomia tornaram-se os valores hegemônicos. A respeito disso, como observa Calligaris, a adolescência nada mais é do que:

um mito, inventado no começo do século XX, que vingou, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial. A adolescência é o prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam. Ela é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época. Objeto de inveja e de medo, ela dá forma aos sonhos de liberdade ou de evasão dos adultos e, ao mesmo tempo, a seus pesadelos de violência e desordem⁹⁸.

Assim, conforme Coutinho, o surgimento da adolescência articula-se ao ideal de liberdade presente de forma cada vez mais dominante na cultura ocidental desde a Modernidade, de modo que Calligaris é levado a supor que o século XX faz da própria adolescência um ideal cultural; quando todos desejam ocupar essa posição eternamente.

⁹⁸ CALLIGARIS, 2000, p. 9, Apud COUTINHO, 2005.

A consolidação da adolescência como um ideal cultural ancora-se basicamente no hiperindividualismo: conceito disseminado na cultura ocidental a partir dos anos 60/70, quando o ideal social de liberdade torna-se um elemento central em torno do qual se organiza o laço social, em detrimento dos outros ideais modernos relativos à fraternidade e igualdade, que entraram em decadência em meados do século passado⁹⁹.

Portanto, a idealização da adolescência é bastante compatível com a ascensão da cultura do consumo e do liberalismo, também solidários do ideal máximo de liberdade individual. Trata-se da “teenagerização da cultura ocidental”, o que leva outros autores a supor ainda um fim da adolescência como tal¹⁰⁰.

O Brasil, como nos aponta Maria Rita César¹⁰¹, no decorrer do século XIX, recebia influências de uma Europa industrializada, que tinha arruinado as estruturas do patriarcado rural e estabelecido novas formas de relações de poder, irradiadas por meio das ciências positivistas. No entanto, para que tais influências pudessem transpor o percurso oceânico entre a Europa industrializada e o Brasil escravocrata, tinham de se ‘acomodar’ à certas características peculiares da nossa paisagem urbana tropical. Ao desembarcarem na capital do segundo Império, e, posteriormente, da primeira República, as influências européias criavam uma brisa de *Belle Époque* no Rio de Janeiro de Machado de Assis. Entretanto, apesar dos ares de novidade, o país ainda permanecia em uma situação econômica, social e política muito próxima da antiga realidade colonial. A escravidão, estrutura intrínseca ao patriarcalismo colonial brasileiro, permaneceria vigente até 1888, e seus efeitos perversos ainda se faziam sentir com extrema força na República recém-fundada, marcada por estruturas arcaicas e patriarcais que contaminavam as relações entre as esferas pública e privada¹⁰².

Assim, segundo César, para que os filhos da aristocracia rural graduados na Europa pudessem implementar as ideias e saberes relativos aos ‘problemas da família’, que eles traziam em sua bagagem de volta ao país, era preciso quebrar os portões da vida colonial e estabelecer novas relações, tanto entre o estado e a família, quanto entre o estado e a educação. É desnecessário ressaltar

⁹⁹ COUTINHO, Op. Cit. 2005.

¹⁰⁰ REYMOND, 2000, Apud COUTINHO, 2005.

¹⁰¹ CÉSAR, Maria Rita de Assis. *A Invenção da Adolescência no Discurso Psicopedagógico*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

¹⁰² CÉSAR, Op. Cit. 1998, p. 24-25.

que o exercício dessas novas práticas, oriundas do poder das ciências médicas e da higiene, encontrou obstáculos estruturais consideráveis para sua execução.

Tanto quanto na Europa, também no Brasil as duas instituições a partir das quais se implantaram as “políticas higienistas” foram a ‘família’ e a ‘escola’. Para que o estado brasileiro pudesse implantar as políticas higienistas de investimento e produção dos indivíduos, houve a necessidade de que a escola e a família se tornassem instituições mais apropriadas para a educação de jovens e crianças. Isto é, para que um modelo ideal de corpo e indivíduo, compatível com os moldes científicos, fosse reproduzido. No que se refere à “família brasileira”, era preciso que o despotismo do “*patrio poder*” fosse quebrado, a fim de que ela pudesse ser investida pelo saber médico. Basta lembrar que, dentro da estrutura familiar colonial, cujo modelo permaneceu vigente mesmo após a independência, a infância era desprezada, pois não tinha uma função social determinada, e a puberdade simplesmente marcava a passagem da condição infantil para aquela do adulto¹⁰³.

Ainda para a autora, o processo de transformação da família implicava a aquisição ou a criação de uma atmosfera de intimidade antes inexistente, no sentido da valorização do convívio íntimo entre pais e filhos, a despeito da presença dos empregados e agregados no convívio da casa. A família deveria passar a se interessar pelo desenvolvimento físico e sentimental dos filhos, e o amálgama dessas novas relações domésticas deveria ser o ‘amor’ entre pais e filhos, sem o qual, a “polícia da higiene” conduzida pelo estado, não poderia se instaurar. Dentro desse universo de preocupações, a prescrição do aleitamento dos recém-nascidos pelas próprias mães desempenhou um papel importante, para além de seus aspectos nutricionais, pois se tornou um veículo de transmissão do amor e uma porta de entrada do saber médico higienista no interior dos lares.

Conforme Maria Rita César, o modelo ideal de pai não era mais o severo déspota da colônia, mas, no contexto da “família higiênica”, passou a ser aquele comprometido com a saúde dos filhos, conhecedor de regras e normas determinadas por um saber externo ao universo familiar, que deveria ali se instalar. Os filhos tinham de passar a ser fruto de um investimento permanente, material e afetivo, e tornar-se-iam a instância a partir da qual o *patrio poder* do pai colonial

¹⁰³ CÉSAR, Op. Cit. 1998, pp. 26-27.

seria quebrado e substituído pelo poder do estado-sanitário. E, neste sentido, as políticas médico-higienistas objetivaram a reprodução de um modelo de 'infância' investido pelo ideal de um "corpo saudável", e passaram a reconhecê-la como uma fase destacada do desenvolvimento humano, a qual deveria ser separada de quaisquer vícios. A pediatria já havia sido instituída como disciplina no *currículum* médico em 1890 e, daí por diante, a criança passaria a ser o principal objeto de atenção dos médicos no Brasil, tendo em vista a sua constituição física e moral saudável, a partir dos moldes científicos como ocorrera em relação à família, o poder médico-higienista se introduziu no ambiente escolar por meio de um investimento nos corpos: os corpos flácidos e doentios do passado deveriam dar lugar a corpos fortes e saudáveis, talhados pelo treinamento físico adequado através da ginástica e da prática de esportes.

Assim, ainda em sua ótica, também no Brasil a educação-física surgiu no horizonte das preocupações médicas do estado-sanitário emergente, como mais um dispositivo fundante das novas relações entre o estado e os corpos. Nas escolas, atividades extracurriculares como a educação física e o esporte ganharam uma importância fundamental na educação dos jovens. Já no final do século XIX as faculdades de medicina produziam teses sobre o tema da educação física; nos colégios, o treinamento dos corpos era considerado fundamental para a disciplina e, conseqüentemente, para a criação desse novo corpo saudável, que deveria ser elegante, harmonioso, forte e livre de enfermidades físicas e morais, em suma, livre dos vícios.

Já no início do século XX, enquanto no Brasil a produção científica começava a problematizar a infância, na Europa e nos Estados Unidos já havia trabalhos consagrados à puberdade e à própria "adolescência", considerada a partir de então como o alvo preferencial das preocupações médicas e psicopedagógicas.

Se no Brasil das primeiras décadas deste século, a 'infância' já fora transformada em uma figura discursiva específica, isto é, se ela já fora tornada 'objeto' de investigação do saber médico, a "adolescência" ou o "adolescente" ainda não existiam, ao menos nesses termos. No Brasil, a problematização da "adolescência" na literatura psicopedagógica especializada foi um fenômeno relativamente tardio, aparecendo em traduções de textos europeus e norte-americanos no final dos anos vinte, e fortalecendo-se a partir dos anos cinquenta

com a produção de manuais brasileiros, bem como com a tradução massiva dos textos estrangeiros¹⁰⁴.

Para César, na produção científica, o discurso sobre a “adolescência” relacionou-a à uma idéia de ‘crise’ e de ‘problema’. Dentro dessa configuração discursiva, a “adolescência” foi estabelecida como diretamente vinculada às imagens da ‘delinquência’ e da ‘sexualidade’. A partir da importação das problematizações estrangeiras, a produção brasileira seguiu os mesmos moldes dos manuais estrangeiros: a mesma organização dos capítulos, dos temas, e das formas de abordagem dos assuntos, sempre enfatizando uma normalização da conduta física, psíquica, social e sexual.

Helena Wendel Abramo¹⁰⁵, também salienta que na mesma década 1990, no Brasil, cresceu a atenção dirigida aos jovens nas últimas décadas do século XX, tanto por parte da “opinião pública” (notadamente os meios de comunicação de massa) como da academia; assim como por parte de atores políticos e de instituições, governamentais e não governamentais, que prestam serviços sociais. Entre os meios de comunicação de massa, da televisão à grande imprensa, passando pelas rádios e revistas, assistimos a uma avalanche de produtos especialmente dirigidos ao público adolescente e juvenil (os cadernos *teen* nos grandes jornais, programas de auditório na televisão, programas só de

rock ou de *rap* nas rádios e canais de televisão, revistas de comportamento, moda e aconselhamento), mas também ao crescimento de noticiário a respeito de jovens.

Conforme a autora, de forma geral e, grosso modo, pode-se notar uma divisão nestes dois diferentes modos de tematização dos jovens nos meios de comunicação. No caso dos produtos diretamente dirigidos a esse público, os temas normalmente são cultura e comportamento: música, moda, estilo de vida e estilo de aparecimento, esporte, lazer. Quando os jovens são assunto dos cadernos destinados aos “adultos”, no noticiário, em matérias analíticas e editoriais, os temas mais comuns são aqueles relacionados aos “problemas sociais”, como violência, crime, exploração sexual, drogadição, ou as medidas para dirimir ou combater tais problemas.

¹⁰⁴ CÉSAR, Op. Cit. 1998, p. 32.

¹⁰⁵ ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N ° 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 N ° 6.

Na academia, conforme a autora, depois de anos de quase total ausência, os jovens voltam a ser tema de investigação e reflexão, principalmente através de dissertações de mestrado e teses de doutorado. No entanto, a maior parte da reflexão é ainda destinada a discutir os sistemas e instituições presentes nas vidas dos jovens, notadamente as instituições escolares, ou a família, ou ainda os sistemas jurídicos e penais, no caso de adolescentes em situação “anormal” ou de risco, ou mesmo as estruturas sociais que conformam situações “problemáticas” para os jovens, poucas delas enfocando o modo como os próprios jovens vivem e elaboram essas situações.

Só no final dos anos 1990, para Abramo, ganhou certo volume o número de estudos voltados para a consideração dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação. A interpretação baseada na explicação da “fase inerentemente difícil” leva a localizar o problema na adolescência enquanto tal, e na formação de culturas juvenis como antagônicas à sociedade adulta, resultando no conhecido processo de “demonização” do *rock’n’roll*, por exemplo, e na busca de soluções através da prescrição de uma série de medidas educativas e de controle para assegurar a contenção dessa delinquência.

Mais tarde, esse pânico cede lugar a um entendimento da “normalidade” do desconforto e agitação adolescentes, da circunscrição do significado das culturas juvenis como espaços de socialização diferenciados e da funcionalidade desse comportamento momentaneamente desviante como parte do processo de integração à sociedade adulta. Em algumas interpretações, até como fonte de inovação e revigoramento sociais. O consolo se produz a partir da conclusão de que a maior parte dos jovens, se bem conduzidos, acaba, depois de alguns percalços, integrando-se de forma sadia e normal à sociedade; o problema volta a ficar circunscrito, assim, à delimitação dos grupos ou setores juvenis estruturalmente anômalos, para os quais se destinam medidas específicas de controle e “ressocialização”.

Ainda de acordo com a autora, nos anos 1960 e parte dos anos 1970, o problema apareceu como sendo o de toda uma geração de jovens ameaçando a ordem social, nos planos político, cultural e moral, por uma atitude de crítica à ordem estabelecida e pelo desencadear de atos concretos em busca de transformação. Em especial os movimentos estudantis e de oposição aos regimes

autoritários, contra a tecnocracia e todas as formas de dominação, movimentos pacifistas, as proposições da contracultura, o movimento *hippie*. A juventude apareceu então como a categoria portadora da possibilidade de transformação profunda: e para a maior parte da sociedade, portanto, condensava o pânico da revolução. O medo aqui era duplo: por um lado, o da reversão do “sistema”; por outro, o medo de que, não conseguindo mudar o sistema, os jovens condenavam a si próprios a jamais conseguirem se integrar ao funcionamento normal da sociedade, por sua própria recusa (os jovens que entraram na clandestinidade, por um lado; por outro lado, os jovens que se recusaram a assumir um emprego formal, que foram viver em comunidades à parte, com formas familiares e de sobrevivência alternativas etc) — não mais como uma fase passageira de dificuldades, mas como uma recusa permanente de se adaptar, de se “enquadrar”.

Em sua opinião, no Brasil, é particularmente neste momento que a questão da juventude ganha maior visibilidade, exatamente pelo engajamento de jovens de classe média, do ensino secundário e universitário, na luta contra o regime autoritário, através de mobilizações de entidades estudantis e do engajamento nos partidos de esquerda; mas também pelos movimentos culturais que questionavam os padrões de comportamento: sexuais, morais, na relação com a propriedade e o consumo. Vale a pena lembrar que tal medo gerou, aqui, respostas violentas de defesa dessa ordem: os jovens foram perseguidos pelos aparelhos repressivos, tanto pelo comportamento (o uso de drogas, o modo de se vestir etc.) como por suas ideias e ações políticas.

Por outro lado, para alguns setores descontentes com o sistema (como para pessoas de esquerda e promotores da “contra-cultura”), esses movimentos juvenis condensaram o oposto, a esperança de transformação. No entanto, mesmo para esses setores, os jovens apareciam mais como uma fonte de energia utópica do que propriamente alguém capaz de levar a cabo efetivamente tal transformação. É em contraste com essa imagem que a juventude dos anos 1980 vai aparecer como patológica porque oposta à da geração dos anos 1960: individualista, consumista, conservadora e indiferente aos assuntos públicos, apática. Uma geração que se recusa a assumir o papel de inovação cultural que agora, depois da reelaboração feita sobre os anos 1960, passava a ser atributo da juventude como categoria social. O problema relativo à juventude passa então a ser a sua incapacidade de resistir ou oferecer alternativas às tendências inscritas no

sistema social: o individualismo, o conservadorismo moral, o pragmatismo, a falta de idealismo e de compromisso político são vistos como problemas para a possibilidade de mudar ou mesmo de corrigir as tendências negativas do sistema.

Tematizada por aqueles que fizeram parte da geração dos anos 1960 e 1970, a juventude aparece aqui como depositária de um certo medo relativo ao “fim da História”, uma vez que nega seu papel como fonte de mudança. Nos anos 1990 a visibilidade social dos jovens muda um pouco em relação aos anos 1980: já não são mais a apatia e desmobilização que chamam a atenção. Pelo contrário, é a presença de inúmeras figuras juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas. No entanto, a maior parte dessas ações continua sendo relacionada aos traços do individualismo, da fragmentação e agora mais do que nunca, à violência, ao desregramento e desvio (os meninos de rua, os arrastões, o *surf* ferroviário, as gangues, as galeras, os atos de puro vandalismo). De certa forma há uma retomada de elementos característicos dos anos 1950, na concentração da atenção nos problemas de comportamento que levam a situações de desvio no processo de integração social dos adolescentes (drogas, violência, envolvimento com a criminalidade e comportamentos anti-sociais). Fruto de uma situação anômala, da falência das instituições de socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva a um extremo individualismo, os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma “dissolução do social”.

Para Abramo, o pânico, naquele momento se estruturava em torno da própria possibilidade de uma coesão social qualquer. Como vítimas ou como promotores da cisão e da dissolução social, os jovens se tornam depositários desse medo, dessa angústia. O que os faz aparecer, mesmo para aqueles que os defendem, e que desejam uma transformação social, como a encarnação das impossibilidades de construção de parâmetros éticos, de equidade, de superação das injustiças, de formulação de ideais, de diálogo democrático, de revigoração das instituições políticas; de construção de projetos que transcendam o mero pragmatismo, de transformação utópica. Ou seja, como encarnação de todos os dilemas e dificuldades com que a sociedade ela mesma tem se enfrentado.

E nessa formulação, como encarnação de impossibilidades, eles nunca podem ser vistos, e ouvidos e entendidos, como sujeitos que apresentam suas próprias questões, para além dos medos e esperanças dos outros.

Permanecem, assim, na verdade, semi-invisíveis, apesar da sempre crescente visibilidade que a juventude tem alcançado na nossa sociedade, principalmente no interior dos meios de comunicação¹⁰⁶.

Voltando às análises de Maria Rita César, em sua opinião, as teorias psicopedagógicas sobre a “adolescência” incorporaram conceitos freudianos interpretando-os a partir dos escritos de Anna Freud. Trabalhando com crianças e jovens, ela criou uma teoria sobre o desenvolvimento da “adolescência”. Também para ela, a “adolescência” constituía o período por excelência das perturbações, transtornos e rebeliões, sendo essas características indícios de um desenvolvimento normal. A fase de ‘tempestade e tormenta’, enunciada primeiramente por Hall, marcava também a representação da “adolescência” no trabalho de Anna Freud, para quem esta era uma fase essencial do desenvolvimento humano. Dado que a autora afirmava a necessidade da crise para que o indivíduo se tornasse um adulto normal, tais ‘tormentas’ eram novamente naturalizadas, isto é, tornadas um dado da natureza do “adolescente”¹⁰⁷.

Em sua perspectiva, apesar das incompatibilidades teóricas, os estudos e as teorias que configuraram o panorama discursivo da “adolescência”, estabeleceram-se no imaginário ocidental definindo de forma hegemônica aquilo que se chamou de “fenômeno da adolescência”. Seja sob influências positivistas, evolucionistas, do culturalismo, da psicanálise ou das teorias do comportamento, a “adolescência” foi sempre tomada como um ‘problema’, como uma ‘crise’.

No interior do discurso hegemônico da psicopedagogia da adolescência, a idéia de ‘crise’ como definidora da “adolescência”, além de todo um conjunto de características constituídas a partir dessa idéia, deixa transparecer um grau de tensão entre a necessidade infinita de definir a “adolescência”, e a dificuldade na construção do seu conceito. Quase cem anos após os trabalhos pioneiros, as características que definem a “adolescência”, isto é, aquele conjunto de conceitos amplamente difundidos e aceitos, presentes tanto nos textos científicos quanto no senso comum, ainda se amparam em uma idéia de ‘negação’: o conceito de “adolescência” caracteriza o período da vida ou a fase do desenvolvimento em que o indivíduo **não é**. O “adolescente” é aquele que **não é** mais uma criança, mas ainda **não é** um adulto, idéia expressa coloquialmente na imagem da “adolescência”

¹⁰⁶

¹⁰⁷ CÉSAR, Op. Cit. 1998, p. 48.

como 'idade do retalho': trata-se de indivíduos grandes demais para serem 'descartados', e pequenos demais para serem 'aproveitados'¹⁰⁸.

O discurso hegemônico da psicologia da adolescência e das práticas educacionais, para César é sempre orientado para a compreensão do "adolescente" como uma forma de vida dirigida para o 'futuro', de modo que seu objetivo primeiro é a constituição ideal do indivíduo adulto. Assim, as negações que definem a "adolescência" são consideradas como as 'patologias normais' dessa "fase do desenvolvimento", marcando-se sempre a ressalva de que se esses 'problemas normais' não forem suplantados com sucesso, impedirão uma situação de maturidade normal. Deste modo, a linha de separação entre normalidade e patologia, fundamental para os especialistas da "adolescência", mostrou-se desde sempre tênue e sinuosa em se tratando daquele 'objeto'.

Por isso, distinguir um comportamento normal de um comportamento patológico tornou-se uma dificuldade intrínseca àqueles estudos, evidenciando a própria fragilidade conceitual que ronda as teorias sobre a "adolescência." No entanto, foram as supostas 'certezas' teóricas e metodológicas desses estudos, que suprimiram a "adolescência" de características e conceitos que orientaram as intervenções, tanto no campo familiar como no campo das instituições públicas, tais como a escola, o lazer organizado e as instituições correccionais. Estas instituições também assumiram uma voz homogênea, quanto à necessidade de que novos estudos e pesquisas fossem realizados, absorvendo as tecnologias que se desenvolviam e proliferavam no campo da psicopedagogia do desenvolvimento.

Ainda para a autora, as novas aquisições técnicas foram uma infinidade de testes psicotécnicos e fisiológicos, além da seleção de novos campos de investigação, tais como: os diários, as cartas, os desenhos, a observação direta do comportamento, as entrevistas, ou qualquer outra forma de obter informações sobre as 'verdades escondidas' dos "adolescentes". Estas precisavam ser conhecidas, pois permitiriam elucidar um universo que teimava em permanecer na obscuridade, tanto para o pesquisador como para o próprio "adolescente", permitindo ainda comprovar aquilo que antes permanecera no terreno das hipóteses. Simultaneamente à consolidação da "adolescência" como uma fase da vida dotada de características próprias, os teóricos reafirmaram a necessidade de estabelecer os

¹⁰⁸ CÉSAR, Op. Cit. 1998, p. 49-50.

limites cronológicos dessa fase. No entanto, enquanto as pesquisas e os escritos avolumavam-se nas estantes das bibliotecas e nas escrivaninhas dos especialistas, uma definição exata da faixa etária em questão mostrava ser algo impossível de ser precisado, e mesmo hoje as instituições ainda insistem em rever constantemente os limites estabelecidos anteriormente.

No decorrer do século XX, a “adolescência” enquanto ‘objeto’ do discurso científico permaneceu como um ‘problema’ crescente, e alguns especialistas passaram a observá-la a partir de um prisma mais relacionado às realidades do mundo do pós-Guerra, amplamente interpretado como um tempo de ‘caos dos valores’. Reconhecendo a “adolescência” como fenômeno universal e como um período inerente de crise, o psicólogo e educador inglês W. D. Wall esboçou relações entre o ‘caos dos tempos’ e a ‘crise da adolescência’, agregando às suas análises ainda um outro fenômeno, a extensão do período educacional, garantindo assim a influência decisiva que os psicólogos educacionais representariam daí por diante. A ampliação da idade escolar compulsória, tanto na Europa com nos Estados Unidos, fortaleceu a relação entre “adolescência” e escola, responsabilizando-a pelo aumento dos problemas daquela categoria de ‘sujeitos’, ao mesmo tempo em que munia aquela instituição de práticas voltadas para a reprodução de um modelo de adulto ideal para o futuro¹⁰⁹.

Na medida em que a “adolescência” era definida como uma ‘fase crítica’, um tempo de ajustes para as demandas da vida adulta, um período de luta com os ‘impulsos’ emocionais que ameaçam ser insuportáveis em sua força, permanecia a idéia da escola secundária como uma força controladora das tais crises e ameaças ao ‘futuro ideal’. Na visão dos especialistas, o aumento compulsório do tempo de permanência no ambiente escolar foi interpretado como uma forma de preservar a “adolescência”, protegendo-a das pressões econômicas e dos danos de um casamento precoce. O fenômeno da “adolescência” se generalizou com as políticas de extensão do tempo de escolarização, em um mundo que tentava modificar e ampliar a instituição escolar, popularizando-a por meio do aumento e da reforma da escola secundária e da instituição das escolas vocacionais.

César também afirma que nos anos oitenta e noventa do século XX, persiste ainda o nó paradoxal e insolúvel no coração da literatura sobre a

¹⁰⁹ CÉSAR, Op. Cit. 1998, p. 53.

“adolescência”, que continua a caracterizá-la como a idade das ‘crises’ e ‘tempestades’, ao mesmo tempo em que a investe de um ideal de extrema positividade. Se no início do século este ideal positivo se caracterizava em termos da energia renovadora e do frescor da “adolescência”, oitenta anos depois ele aparece sob a forma de um imperativo de ‘felicidade’ instantânea e total, que opera como a compensação da ‘infelicidade’ adulta. Mas o deslocamento é profundo: a antiga “adolescência”, enquanto projeto de normalização do adulto futuro, dá espaço para uma “adolescência” que se constitui como a encarnação de uma ‘felicidade’ que tem de ser vivida no presente, devendo ser preservada, estimulada e prolongada ao máximo pelos adultos. A “adolescência” passa a guardar consigo a idealização adulta das possibilidades da aventura, da experiência, do descompromisso, das pequenas transgressões; mas qualquer descuido poderá quebrar o seu frágil encanto. Se a “adolescência” não for bem tratada, protegida e compreendida, o seu suposto potencial para a ‘felicidade’ será recoberto por crises e desajustes que se prolongarão até a idade adulta, reproduzindo-se nas novas gerações.

No final de sua pesquisa, César aponta para um conceito mais amplo e plural de “adolescências” e nos incita a refletir tendo em vista o campo aberto das possibilidades desta perspectiva. Em sua opinião tal atitude significa:

pluralizar as instituições e sujeitos que o mundo apresenta como unidades ou totalidades singulares: contra os modelos estabelecidos, as *adolescências*, as *famílias*, as *maturidades*, as *infâncias*, as *velhices*, sem o quê o risco do sufocamento é iminente. Contra o estreitamento dos modelos institucionais do mundo, a disseminação das possibilidades¹¹⁰.

A construção da identidade é uma das principais tarefas que fazem parte do desenvolvimento da adolescência, pois é ao longo desta que o indivíduo, pouco a pouco, vai adquirindo uma nova subjetividade que modifica a representação de si próprio e do outro, principalmente na troca e compartilhamento que existe no ambiente e cotidiano escolar.

Já a escola é um espaço marcante para a vida de crianças e adolescentes independente de concepções político-educacionais. Nela ocorrem diversos tipos de aprendizagens e relacionamentos entre pessoas, o que não significa que essas ocorrências sejam previstas ou promovidas pela instituição em

¹¹⁰ CÉSAR, Op. Cit. 1998, p. 124.

questão. Também não significa que, no caso da existência de propostas educacionais, essas situações coincidam com o que se propõe em termos institucionais.

Assim, a ligação entre a vida cotidiana do educando na sua comunidade, neste caso específico os adolescentes, e a organização do currículo tratado na escola redefinem o sentido e o papel da escola. Através do respeito às questões culturais, sócio antropológicas, aos saberes e experiências da comunidade, coloca-se em questão o senso comum, criando condições para a produção e o acesso a novos saberes e ao conhecimento socialmente produzido e sistematizado.

A fase da adolescência pode ser marcada por grandes frustrações, angústias, medos e dúvidas. Mas também de grandes descobertas, de atrações, sentimentos a flor da pele e sensibilidade. Essa busca por identidade, nesse cenário de instabilidade é relatada pela autora Roseane Tavares:

É o momento dos segredos, da recepção dos amigos longe da presença da família, da contestação dos pais e da sociedade, das discussões acaloradas, da música tocando o dia todo, da apatia, do culto aos ídolos, dos acessos de fúria ao menor sinal de desagrado, da busca por uma ideologia, enfim, de referências, transitórias ou não de sua identidade¹¹¹.

Os adolescentes são vítimas e também agentes desse cenário frente à relação entre gênero e sexualidade. Vítimas, porque refletem e reproduzem na maioria das vezes, o conservadorismo de uma cultura frente a esses temas, perpassando sobre o ser humano e sendo reforçada, reproduzida, pela família, religião e pela própria escola, dado às normas e regras que cada sociedade cria, formulando assim parâmetros para o comportamento sexual dos indivíduos e suas relações inter-pessoais.

Segundo o sociólogo Rouco¹¹², as condições de vida específicas de cada adolescente, seu lugar de moradia, estrutura e dinâmica de sua família de origem, as características do acesso à escola ou aos serviços de saúde, as modalidades de lazeres mais usuais em seu contexto sociocultural, entre outros

¹¹¹ TAVARES, Roseane Moreto. "A construção da sexualidade do adolescente: Aspectos Psicológicos". In: RIBEIRO, Marcos (Org.). p. 90.

¹¹² ROUCO, Juan José Meré. "A construção da sexualidade do adolescente: Aspectos sociais e culturais". In: RIBEIRO, Marcos (Org.). *O Prazer e o Pensar*. Vol.1. São Paulo: Editora Gente. 1999. p. 94.

fatores, formam a diferenciação entre os Jovens. Rouco ainda nos diz, que a incorporação de pautas culturais, ou seja, gostos, opções, estilos de vida, modalidades de relacionamento, valores, representações, referências simbólicas e preconceitos, tornaram-se para os jovens, modos de ser, sentir e pensar que modelaram comportamentos, gestos ou atitudes e lhes darão principalmente sentidos.

Ainda, segundo esse autor, nessa trama complexa e múltipla que se desenvolveram a dinâmica das vivências para esses adolescentes, formaram a incorporação dos modelos de masculinidade e feminilidade. Nesse contexto irão se forjar as relações sociais entre os sexos – as relações de gênero – que vão dar forma e significar as práticas de cada um como homem ou mulher, suas interações sexuais, suas ideias e representações sobre sexualidade e identidade sexual:

Através de gestos, olhares e o cotidiano [...] cada criança e adolescente vão registrando atitudes e palavras, lugares e existências, posturas e possibilidades – de ser mãe e pai, tio ou irmã, de ser ele ou ela. Assim, as pautas socioculturais, distintas e distintivas, reconhecidas ou brutalmente desconhecidas, vão transformando, imperceptivelmente, a diferença anatômica – o sexo – em desigualdade social – o gênero – como um fenômeno natural, evidente, quase inquestionável [...]

Portanto, será através dessa subjetividade na construção das maneiras de pensar, sentir e atuar, justificando-se e reproduzindo-se, que preconceitos favoráveis ao masculino e desfavoráveis ao feminino, irá se manter e reforçar a realidade desigual entre os gêneros. Na dimensão da vivência sexual, o preconceito revela-se fortemente, quando a menina carrega consigo, por exemplo, a camisinha, o contraceptivo mais utilizado entre os jovens. Para ela, essa atitude estará envolta de adjetivos como “garota fácil”, inadequada à postura de meninas, como se fosse motivos de duvidar de sua “honra”. E se ainda exigir esse contraceptivo para o namorado, estará levantando contra ela, a possibilidade de perder o namorado ou parceiro, por o garoto entender que ela pode estar duvidando de sua “fidelidade”, “confiança” e “amor”.

Assim, concluímos que a sexualidade e as relações de gênero, são práticas sociais juvenis através de construções sociais, difundida e apreendida por meio de nossa cultura, orientando nosso imaginário e nossos comportamentos,

estando intrinsecamente relacionadas com as múltiplas dimensões simbólicas e estruturais de dada sociedade.

Também creio ser muito interessante o conceito de “adolescência” para esse autor, Rouco nos coloca a possibilidade de o jovem vivenciar não uma adolescência, mas sim “adolescências”, já que esse grupo etário específico configura-se numa realidade fragmentada, plural e heterogênea, fruto das desigualdades sociais existentes, definindo a partir das diferentes e diversas formas de se viver a cotidianidade, dentro de seu grupo, referencial. Como, por exemplo, ter a possibilidade de estar numa “tribo” hoje, e amanhã ser participante de outra, de ter a possibilidade de vivenciar uma relação homossexual, e nem por isso, ser homossexual para o resto de sua vida. São atitudes transitórias, pertinentes de experiências, devido uma transição de dependência para a independência, perdas e novas aquisições, tratando-se de um processo de aprendizagem e de também transmissão de conhecimento.

Por fim, o jovem em si, ainda traz consigo o espelho da sociedade vigente, especialmente no recorte desse trabalho, que é a dimensão social das práticas sexuais que se moldam e se transformam ao longo da história, enfrentando a normalização de comportamentos e preconceitos, desde o simples “ficar”, até questões como “a primeira vez”, “homossexualidade”, “bissexualidade”, entre outros que permeiam esse universo juvenil.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS

Os preconceitos são realidades historicamente construídas e dinâmicas; são reinventados e reinstalados no imaginário social continuamente [...] atuam como filtros de nossa percepção, fortemente impregnados de emoções colorindo nosso olhar, modulando o ouvir, modelando o tocar [...]

Vera Maria Candau

A instituição escolar em seu cotidiano compartilha de possibilidades para desenvolver nos alunos um processo dinâmico, cheio de transformação, em que o *eu* e o *outro* mantêm uma interação dialética de construção e reconstrução de conceitos, simbolismos e experiências pessoais na sua identidade e cultura.

A escola é o espaço por excelência da transformação, mas também pode ser o espaço por excelência da ordem e do conservadorismo.

Dentro do cotidiano escolar se encontram as relações de gênero e da própria sexualidade, já que entendemos que as noções de sexualidade são inerentes ao ser humano. Kely Cristina Pereira (2007) pontua que ao integrar questões referentes à sexualidade em trabalhos pedagógicos, estamos buscando melhor qualidade de vida, semeando um futuro com esperança de dias melhores para os adolescentes e suas famílias, em diferentes contextos. Bem como contribuindo como somatório do arcabouço na saúde mental, sexual e reprodutivo desses autores. Entende-se o conhecimento como alavanca de uma reflexão crítica para a conscientização e ação, facilitando a travessia e o alargamento dos horizontes sexuais, como dimensão de vida.

Esse modelo teórico-metodológico carrega em si a importância do diálogo e a problematização que devem ser recriados de modo que a educação libertadora se ajuste às condições de cada novo cenário, fundamentando-se numa concepção hermenêutica do conhecimento.

Na concepção problematizadora, o educador-educando aparecem como indivíduos integrados na comunidade, trabalhando não somente na questão

intelectual, mas também no desenvolvimento como cidadãos, de forma a instigar, criticar, refletir e transformar¹¹³.

Dentro desta perspectiva de uma educação democrática há atualmente políticas educacionais para inclusão de temáticas sobre grupos minoritários, como por exemplo, as tratadas pelos temas transversais nos PCNs ou os programas estaduais do Paraná, como o Programa Saúde nas Escolas (PSE), proposto pelo Ministério da Saúde em parceria com o Ministério da Educação, desenvolvido em todos os Estados da federação, fundamentando-se na abordagem de assuntos pertinentes à prevenção de DST, HIV e Aids, da gravidez na adolescência, do uso indevido de drogas e também relacionados às relações entre os gêneros e à diversidade sexual no espaço escolar¹¹⁴.

Porém, também entendemos que a instituição escolar ainda se mantém engessada pela sua lógica de funcionamento e ideológica sobre indivíduos cristãos, heterossexuais e brancos.

Nilson Dinis em seu trabalho *Educação, relações de gênero e diversidade sexual*, explicita que a responsabilidade da discussão sobre essas temáticas é uma forma de reivindicar espaços nos currículos escolares frente aos novos sujeitos escolares. Pontuando que termos como alteridade, heterogeneidade, diferença, diversidade e multiculturalismo são algumas das expressões utilizadas ultimamente para expressar os debates na área da educação sobre estes novos movimentos sociais¹¹⁵.

Ainda segundo este autor, vivemos um momento histórico em que se discute sobre educar para a diferença, dentro de um contexto político mundial de intolerância e dificuldades generalizada em nos libertarmos de formas padronizadas de concebermos nossa relação com o outro¹¹⁶.

Para Diniz,

¹¹³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

¹¹⁴ Pesquisa realizada no site da Secretária da Educação do Estado do Paraná, a SEED: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=80>>. Acesso em: 10 de fevereiro 2012.

¹¹⁵ DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. In: *Educ. Soc. Campinas*: Vol. 29, nº. 103, pp. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>.

¹¹⁶ DINIS, Nilson Fernandes. Op. Cit. 2008, p. 479.

Ao apontar a construção histórico-cultural das identidades sexuais e de gênero, o/a professor/a pode auxiliar o/a educanda/o a descobrir os limites e possibilidades impostos a cada indivíduo quando se submete aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade sexual e de gênero¹¹⁷.

Dessa forma, assim como pontua Diniz, vale ressaltar que um novo exercício pedagógico é um possível convite a reinventarmos nossas relações com os outros e com nós mesmos, “*nós desprendermos de nós mesmos, liberar a vida aí onde ela está aprisionada, devir-outro, tornarmos outra coisa*”¹¹⁸.

3.1 A ESCOLA E O COTIDIANO ESCOLAR

Partilhamos da ideia de cotidiano como aquela proposta por Agnes Heller, como sendo heterogênea em vários aspectos, pensamos que devemos trabalhar não com estigmas ou expectativas normativas, mas sim, com movimentos em direção ao outro, revelando possíveis caminhos e multiplicando sentidos.

Porém, essa mesma cotidianidade pode ser hierárquica, uma vez que esta esfera pode servir para os padrões de particularidades do indivíduo e o seu modo de manifestar-se na sociedade:

O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão¹¹⁹.

Questionamos então se nas escolas os alunos conseguem manifestar suas diferentes individualidades ou expressá-las. A cotidianidade escolar serve para ajudar a desconstruir conceitos referentes ao gênero e à sexualidade ou somente reafirmar padrões e apropriações do que é posto nesta sociedade? Ou seja, o cotidiano escolar transforma ou reafirma os estigmas?

Segundo Maria Helena Souza Patto (1993) o pensamento cotidiano orienta-se para a realização das atividades cotidianas, o que significa afirmar que existe uma unidade imediata do pensamento e da ação na cotidianidade. Essa

¹¹⁷ DINIS, Nilson Fernandes. Op. Cit. 2008, p. 484.

¹¹⁸ DINIZ, Nilson Fernandes. Op. Cit. 2008, p. 489.

¹¹⁹ HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. pg. 18.

unidade imediata faz com que o "útil" seja tomado como sinônimo de "verdadeiro", o que torna a atividade cotidiana essencialmente pragmática. Assim:

Quando essa tendência à ultrageneralização se manifesta no conhecimento cotidiano de pessoas, valemo-nos da analogia: classificamos a pessoa com quem entramos em contato em algum tipo humano já conhecido e nos orientamos frente a ela com base nessa classificação; quando se manifesta no conhecimento cotidiano de situações, valemo-nos do uso de precedentes. Sem esses recursos, o homem estaria condenado à imobilidade diante de cada situação ou pessoa com que se defrontasse¹²⁰.

Patto pontua que por meio da ultrageneralização que se manifesta no cotidiano das pessoas, ou seja, os indivíduos frente às situações e encontros com o outro, passa a classificar as pessoas com quem entramos em contato e nos orientamos frente a ela com base em alguma classificação; Esta ultrageneralização cria o espaço teórico para a definição de um tipo particular de juízo provisório: o preconceito:

[...] particularidade do homem está vinculada a sistemas de preconceitos pelo fato de que na sociedade predominam sistemas de preconceitos sociais estereotipados e estereótipos de comportamentos carregados de preconceitos¹²¹.

Esta generalização indevida leva a cristalização dos estereótipos na constituição do sujeito, portanto uma expectativa posta em sua maioria das vezes é sempre negativa. Desta forma, a escola pode ser o acesso das ampliações a diversidade e não mais atender as expectativas sociais para não causar rupturas nas relações sociais, e conseqüentemente, no cotidiano.

A importância do enfoque no cotidiano escolar são as possibilidades de transformações dos sujeitos, rompendo com tradições e padrões que a escola pode oferecer. No entanto, devemos ressaltar que ainda que políticas públicas e educacionais reconheçam a diferença, as propostas liberais compartilham com os conservadores uma postura universalista, caracterizando-se por uma tentativa de integração dos grupos culturais no padrão, baseado numa cidadania individual universal. As práticas particulares são aceitas, mas devem se limitar ao domínio

¹²⁰ PATTO, Maria Helena Souza. "O Conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação". In: *Perspectivas*, São Paulo, 16: 119-141, 1993.

¹²¹ HELLER, Agnes. Op. Cit. 1972, p. 50.

privado. De forma geral, o culto à diferença ameaça o universalismo, compromete a autonomia e a liberdade individual e ataca a igualdade formal.

O currículo e a educação escolar, enquanto espaços diretamente afetados por relações de poder, são também espaços políticos, os quais agindo por meio de políticas culturais, são responsáveis por estabelecer lugares onde vão sendo configurados os modelos e as identidades “normais” bem como o seu “outro”: o diferente que se torna indispensável para a definição e afirmação performativa da identidade central, indicando-lhe o que ela “não é” e quem ela não “deve e não pode ser”. Neste sentido, os discursos educacionais sobre as identidades de gênero e sexual, ou principalmente a ausência deles em termos de debates, no que tange à prática educacional, se configuram como investimentos para promover a manutenção da centralidade do modelo normativo que tende a ratificar a legitimidade e a hegemonia dos valores masculinos, brancos, heterossexuais, classe média e judaico-cristão, no sentido de ratificar a “normalidade” e a centralidade cultural relativamente a essas identidades¹²².

Fábio Botelho Josgrilberg¹²³ pontua que a vontade de ir sempre em direção ao outro pode nos servir de referência sobre o que poderia ser a própria educação. Desta forma a escola torna-se pontos de encontro e de passagem, portanto o desafio proposto é o de dar lugar ao outro¹²⁴. Este mesmo autor ao falar sobre Certeau afirma que a proposta no ambiente educativo seria de criar um espaço, lugar estratégico, para explicitação de pluralidades, de trocas, pensando em práticas cotidianas em meio as relações de poder:

A escola, a igreja, a família, o grupo de adolescentes, a moda, todos esses ambientes oferecem referências ao redor dos quais os seus respectivos grupos se articulam, ou seja, oferecem um lugar onde as atividades cotidianas se desenrolam. [...] O lugar procede o movimento cotidiano. É o discurso do outro que possibilita criarmos o nosso próprio¹²⁵.

A educação deve constituir e legitimar os processos de subjetivação, a partir dos quais nos posicionamos relativamente à cultura e à sociedade,

¹²² SILVA, Tomaz Tadeu da. “Currículo: uma questão de saber, poder e identidade”. In: SILVA (org.), *Documentos de Identidade [15]*; João Pessoa, jul./dez. 2006. p. 101.

¹²³ JOSGRILBERG, Fábio Botelho. Michel de Certeau e o Admirable commercium de sentidos na educação. In: *Educação: Teoria e Prática*. V. 18, n.30, jan-jun. 2008, p. 95-105.

¹²⁴ JOSGRILBERG, Fábio Botelho. Op. Cit. 2008. p. 98.

¹²⁵ JOSGRILBERG, Fábio Botelho. Op. Cit. 2008. p. 103.

“assumindo” ou não as identidades de gênero e sexuais que nos são postas, de forma que possibilitem fazer emergir a novidade do outro e de novos saberes.

E Cabe ao ensino de história, com sua multiplicidade de fontes e linguagens de produção do saber histórico, dentro de sua função social, suscitar questões a respeito da produção de representações (identidades sociais), tanto coletivas como individuais, para que assim dê possibilidades de desconstrução e construção, como nos coloca Lana Mara de Castro Siman¹²⁶, e incluindo assim, os próprios significados que os sujeitos constroem a respeito do mundo em que vivem, de suas heranças passadas e de seus projetos futuros.

Segundo Moreira e Candau (2003), a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. Se partimos dessas afirmações, se aceitamos a íntima associação entre escola e cultura, se vemos suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional, cabe indagar por que hoje essa constatação parece se revestir de novidade, sendo mesmo vista por vários autores como especialmente desafiadora para as práticas educativas.

Ainda para os autores, a escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Essa afirmação suscita várias questões: Que entendemos por produções culturais significativas? Quem define os aspectos da cultura, das diferentes culturas que devem fazer parte dos conteúdos escolares? Como se têm dado as mudanças e transformações nessas seleções? Quais os aspectos que têm exercido maior influência nesses processos? Como se configuram em cada contexto concreto?

Nesta perspectiva para os autores, o que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser

¹²⁶ SIMAN, Lana Mara de Castro Siman. *Inaugurando a História e Construindo a nação*. Belo Horizonte: Ed. Autentica. 2001. p. 166.

absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais. Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar¹²⁷.

No caso desta pesquisa, o Colégio em que aplicamos o instrumento de conhecimento prévio, chama-se Colégio Estadual Antônio Raminelli, no bairro Jardim Ana Rosa, da cidade de Cambé e pertencente ao Núcleo de Educação de Londrina. O colégio possui ensino fundamental II e ensino médio sendo considerado uma escola de porte médio, está situada na zona periférica da cidade, e o público atendido pertence basicamente à classe baixa.

Seu funcionamento e atividades teve início no ano letivo de 1982, com um corpo docente formado por professores contratados por serviços extraordinários, sua inauguração foi em 29/04/1982 com o nome de Escola Estadual Antônio Raminelli - Ensino de 1º grau, através da Autorização de Funcionamento Resolução Conjunta n.º37/82 de 13/04/1982, publicada no D. O. E. em 25/05/1982 que autorizou a escola a funcionar pelo prazo de um ano com as séries iniciais do 1º grau, sendo estendidas no ano seguinte ao atendimento até a 8ª série. Em 1992 implantou, de forma gradativa o ensino de 2º grau no período noturno, que teve seu reconhecimento somente em 1999¹²⁸.

Este estabelecimento de ensino tem como uma das finalidades, a oferta de escolarização de crianças e jovens que buscam dar continuidade a seus estudos no Ensino Fundamental ou Médio, assegurando-lhes oportunidades apropriadas, considerando suas características, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante ações didático-pedagógicas coletivas e/ou individuais.

¹²⁷ MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Lucia. "Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos". In: *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago 2003 N° 23, p. 161.

¹²⁸ Consulta realizada no site da Secretária da Educação do Estado do Paraná – SEED. Acesso: <<http://www.cabantonioraminelli.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=3>>. no dia 20/02/2012 às 14:57.

A escola oferece nos anos finais do ensino fundamental um ensino de qualidade e busca formar cidadãos autônomos, capazes de expressar-se de maneira crítica e reflexiva. Nessa perspectiva várias atividades são desenvolvidas visando integração, respeito mútuo, responsabilidade nos estudos, solidariedade e aprimoramento intelectual. Entretanto segundo o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2009¹²⁹, a escola obteve uma nota relativamente baixa, ficando bem distante da nota obtida pela escola com melhor desempenho neste ano. A nota foi 3,9 um pouco aquém da melhor média que foi 5,5.

Segundo a historiadora Guacira L. Louro, o currículo e a escola estão inseridos como agentes ativos num processo de produção de diferenças que se desenvolve a partir do meio social e da cultura e é agenciado por certos jogos linguísticos e discursivos que já mencionamos anteriormente. Desta forma, o currículo ao passo que influencia diretamente nas disciplinas, nas formas de avaliação, nas normas escolares, se insere em instâncias que além de refletir, produzem a desigualdade de gênero e sexuais, que em alguns momentos são agenciadas para sustentar o preconceito, a discriminação e o sexismo que são, a meu ver, exemplos das mais cruéis formas de violência, pois ferem mais que nossos corpos, dilaceram nossas sensibilidades¹³⁰.

A seguir apresentamos os resultados de nossa investigação realizada em três turmas do 1º. Ano e dois 2os. Anos do Ensino Médio do período matutino do Colégio Estadual Antônio Raminelli, em Cambé.

3.2 OUTROS OLHARES: O PERFIL DOS ALUNOS

As turmas analisadas responderam a um instrumento de aviso prévio, como forma de coleta de dados, com caráter exploratório acerca do tema. O instrumento constitui-se de um total de 20 questões, sendo divididos basicamente em quatro partes. A princípio era para ser trabalhado com 100 questionários, mas ao

¹²⁹ O IDEB é calculado a partir do índice de aprovação dos alunos e das médias de desempenho na Prova Brasil e no Saeb, exames aplicados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Consulta realizada no site do IDEB. Disponível: <[http://www.portaideb.com.br/#{"municipio_id":"4103701","aba":"plano","serie":"8","rede":"estadual"}](http://www.portaideb.com.br/#{)>. Acesso em: 20 de fev. 2012.

¹³⁰ LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma abordagem pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997. P. 87.

total foram trabalhados com 87 alunos levando em consideração as ausências durante as duas aplicações dos instrumentos investigativos.

Nas 5 primeiras perguntas fizemos questões que tencionam mapear e realizar uma caracterização do perfil sócio cultural do aluno, como idade, religião, renda familiar, se o adolescente vive com pai e mãe, se tem irmãos e quantos são. Aqui essa pergunta torna-se interessante, porque caso tiverem irmãos mais velhos, possuem um referencial de comportamentos, gostos, maneiras, próprios das relações entre irmãos, que influência também na incorporação de modelos masculinos e femininos. E, por fim, se os pais trabalham fora, onde eles costumam ir após as aulas (no intuito de saber se trabalham) e se vão para casa com quem costumam ficar (como por exemplo, sozinhos, com avós e ou irmãos).

Já na segunda e terceira parte deste questionário as perguntas são voltadas para investigar sobre a vivência da sexualidade (aqui, esse termo esta empregado na abrangência desta palavra, como explicado no primeiro capítulo) buscando perceber se já possuíram algum tipo de educação sexual (na escola, na família ou na igreja), se na suas casas eles possuem algum espaço para diálogos referente à sexualidade, quem é a pessoa que eles mais conversam sobre sexo, de onde eles recebem maiores informações sobre a sexualidade e qual a idade que eles acreditam ser ideal para começar a vida sexual.

No terceiro momento, sobre as relações entre gênero, o questionário busca investigar se eles acreditam que ainda há discriminação contras as mulheres, se no âmbito escolar ou familiar, ainda existam brincadeiras só para meninos e outras só para as meninas, se na aula de educação física existam esportes que só os meninos devem praticar, incluindo se essas aulas deveriam ser mistas ou separadas e por fim, se no grupinho deles, entre amigos, existam mais meninas ou meninos.

E por fim, questões para mapear se há possibilidade do ensino de história levantar debates e discussões referentes as relações de gênero e sexualidade, assim como se na escola há algum tipo de preconceito e enfrentamento sobre as diferentes formas de vivenciar sua sexualidade e para finalizar, se os jovens acreditam que o espaço escolar seja um ambiente propício para debater questões de gênero e sexualidade.

Para a análise das narrativas dos alunos presentes na nossa investigação tomamos como referência as considerações de Regina Célia Alegro que afirma:

Assim, para o ensino de História, mais do que para qualquer outra disciplina ensinada na escola básica, é necessário considerar os “diferentes discursos”, os diferentes conteúdos que circulam na sala de aula. Para além do conhecimento veiculado no livro didático, na fala do professor, na tradição oral e nos meios de comunicação de massa, é possível reconhecer, também, o conhecimento elaborado pelo aprendiz. [...] a partir do conhecimento prévio manifesto pelos estudantes. O que o aluno já sabe, o conhecimento prévio (conceitos, proposições, princípios, fatos, idéias, imagens, símbolos), é fundamental para a teoria da aprendizagem significativa, uma vez que constitui-se como determinante do processo de aprendizagem, pois é significativo por definição, base para a transformação dos significados lógicos dos materiais de aprendizagem, potencialmente significativos, em significados psicológicos [...]¹³¹.

Para a autora, extremamente importante também nas aulas de história é a “reinterpretação” dos conceitos que produzem e expressam a modificação da estrutura cognitiva. Por isso, a importância atribuída aos conhecimentos e competências já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende é tão destacada quanto a linguagem e a estrutura conceitual de diferentes corpos de conhecimento objetos de aprendizagem.

Neste sentido fica claro que é através do conhecimento prévio, levados em consideração a partir dos questionários aplicados juntos aos alunos, poderemos perceber se houve ou não aprendizagem ao comparar aprendizagens anteriores e posteriores.

Nesta mesma direção de abordagem, também nos deteremos nas narrativas¹³² produzidas pelos alunos tomando como postura analisar em seu

¹³¹ ALEGRO, Regina Célia. *Conhecimento prévio e Aprendizagem significativa de Conceitos Históricos no Ensino Médio*. Marília/UNESP: 2008. (Tese de Doutorado). p. 187.

¹³² A questão da narrativa histórica, ou da volta da narrativa ao campo da história, teve seu ápice no Brasil, durante a década de 1990 e autores como Lawrence Stone, E. Hobsbawm e Roger Chartier produziram grandes debates. O conceito de narrativa que aqui utilizamos baseia-se em Lawrence Stone e em Hobsbawm que concluem que, na verdade, a narrativa nunca tinha desaparecido da história e daí questionarem o retorno da mesma à disciplina. O que se postulava naquele momento era a volta da narrativa em outros termos enfatizando outros sujeitos e outros enfoques. A partir desses autores consideramos que a narrativa sempre esteve presente na escrita da história. O que parece novo, e discutimos em nosso trabalho, é a possibilidade de produções narrativas pelos alunos da educação básica. Cf.: HOBBSAWM, Eric. “A volta da narrativa”. In: *Sobre História*. SP: Cia. das Letras, 1998. STONE, Lawrence. “O Ressurgimento da Narrativa: reflexões sobre uma nova velha história”. In: *Revista História*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991.

conteúdo aquilo que Arminda Ferreira, Celeste Dinis, Eduarda Leite e Fátima Chaves chamam a atenção. Segundo as autoras,

Os alunos não absorvem tudo o que os manuais e professores lhes dizem que é historicamente significativa. Pelo contrário, filtram informação, lembram ou esquecem, adicionam ou modificam, reconstruindo as suas estruturas de compreensão através de seus valores, idéias e disposições¹³³.

Assim, temos como resultado, para as autoras, que o processo pode ser encarado como a expressão dos contextos e das estruturas que subjazem à atribuição de significância histórica. Deste modo, parte das nossas tarefas pedagógicas deve ser ajudar os alunos a expô-las já que muitas das vezes estão submersas.

Ainda para as autoras, para que os alunos expressem as suas narrativas sobre as ações passadas, eles têm que “pôr-se na pele de” um personagem, envolvendo-se num processo de empatia histórica, levando-os a identificarem-se diversamente e com diferentes graus, com os agentes, acontecimentos ou instituições. Lembrando-se de Peter Lee, as autoras reafirmam que nesta relação empática com as personagens do passado, os alunos fazem-no através de lentes da sua contemporaneidade, atitude a que ele chamou de “presentismo”¹³⁴. Também levamos em consideração a metodologia utilizada por Arminda Ferreira (e outras) na análise das narrativas dos alunos. Segundo as autoras, deve-se atentar para aquilo que denominam de “significância” nas narrativas dos alunos, definida por elas como “uma determinante textual” e não apenas uma mera transcrição da fala. Para elas, é difícil definir o conceito, dado que é um termo polissêmico, que assume uma definição dependendo dos domínios de saber que dele se apropriam. Mas, sugerem como definição, aquela que é mais utilizada no campo da educação histórica:

A atribuição de significância a uma determinada unidade de informação é determinada sempre por um contexto. Perante uma qualquer tarefa, os sujeitos têm intuições de significância que determinarão os critérios de atribuições de valores diferenciados. E

¹³³ MELLO, Maria do Céu de. “O conhecimento tácito substantivo dos alunos: no rasto da escravatura”. In: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho: 2001.p. 157.

¹³⁴ MELLO, Maria do Céu de. Op. Cit. 2001. P. 157.

esta atribuição depende sempre de efeitos contextuais, sendo que, quanto mais efeitos contextuais forem convocados, maior é a possibilidade de atribuição de significância que iremos dar a esta ou aquela unidade de informação¹³⁵.

Ou seja, na análise das narrativas dos alunos é importante observarmos o que está subentendido nas mesmas a partir do contexto no qual eles estão inseridos como, por exemplo, suas vivências particulares. Levando em conta todas estas questões passaremos agora à análise dos nossos instrumentos aplicados.

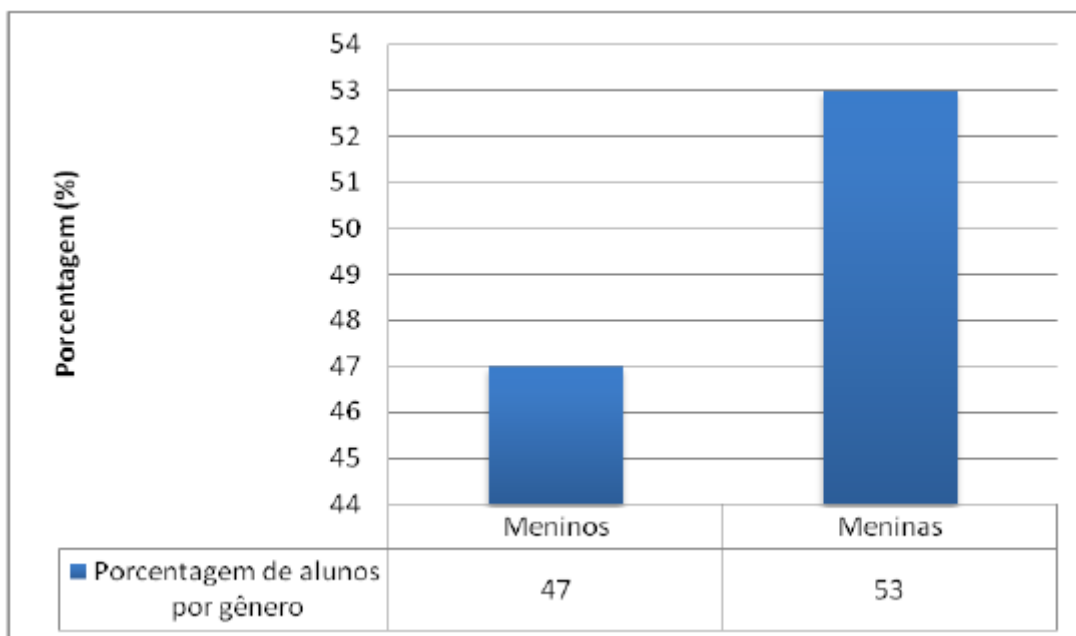
3.3 AS VOZES DA HISTÓRIA: AS NARRATIVAS DOS ALUNOS

Segundo Foucault (2002), os discursos exercem o seu próprio controle, através de procedimentos que funcionam, sobretudo a título de classificação, de ordenação, de distribuição, como se tratasse desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso¹³⁶.

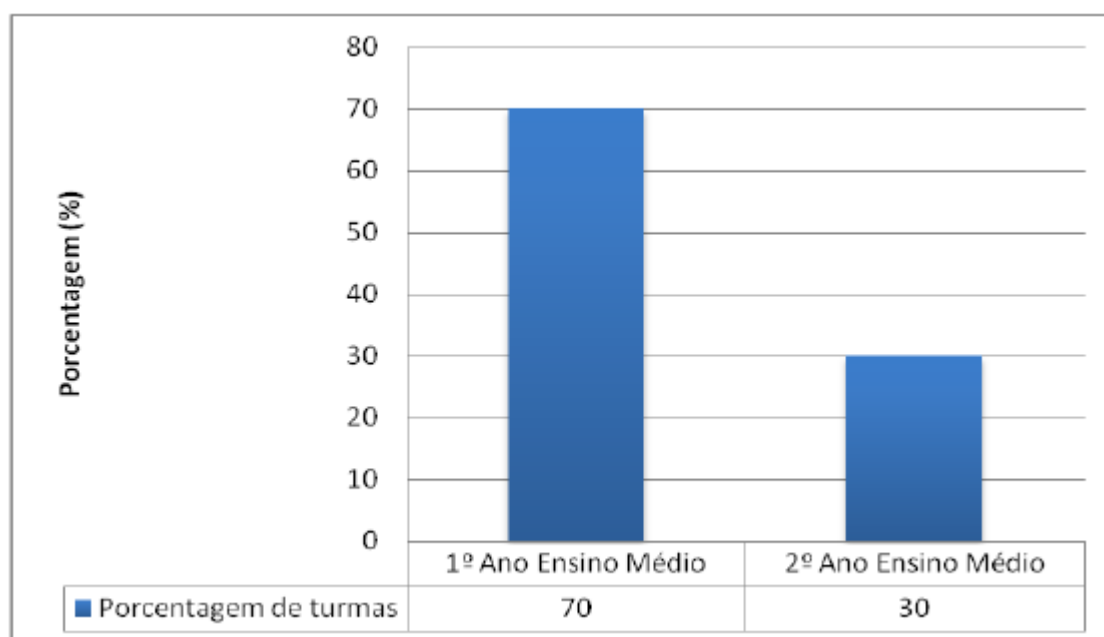
Foi com essa preocupação que procuramos analisar as falas dos alunos. Assim, percebemos que de um total de 87 questionários respondidos, 70% são do primeiro ano do ensino médio e 30% do segundo ano do ensino médio. Desta porcentagem, 47% são meninos e 53% são meninas, como analisamos no gráfico abaixo:

¹³⁵ MELLO, Maria do Céu de. Op. Cit. 2001. p. 156.

¹³⁶ FOUCAULT, Michael. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002. (1 ed. 1996, Série Leituras Filosóficas).

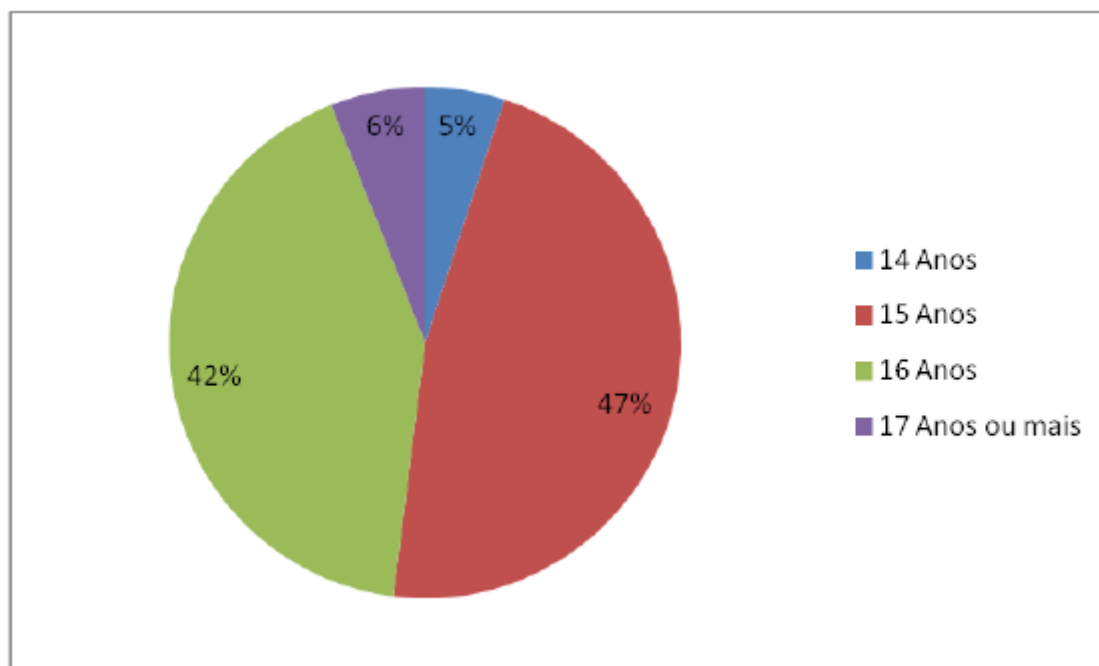
Gráfico 1 – Porcentagem de alunos por gênero da amostra, 2011

Fonte: Elaboração da autora, a partir do estudo de campo.

Gráfico 2 – Porcentagem de turmas da amostra, 2011

Fonte: Elaboração da autora, a partir do estudo de campo.

A faixa etária predominante está entre os 15 e 16 anos, que respectivamente representam 47% e 42%; com 14 anos são 5% e 17 anos ou mais 6%, conforme podemos visualizar nos gráficos a seguir:

Gráfico 3 – Faixa etária dos (as) Alunos (as) da amostra, 2011

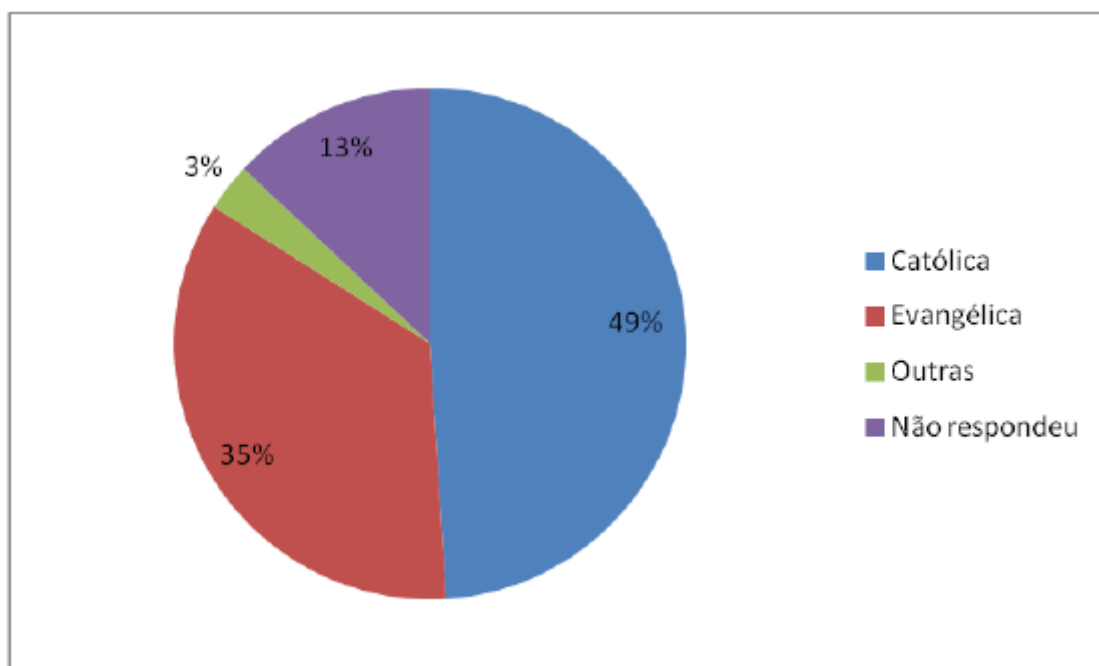
Fonte: Elaboração da autora, a partir do estudo de campo.

Considerando-se a importância de identificar o universo socioeconômico e cultural dos adolescentes, foi solicitado a eles alguns indicadores a respeito da renda de suas famílias. Segundo a Lei No. 15.826 - 01/05/2008, publicado no diário oficial da Assembléia Legislativa do Estado Paraná¹³⁷, o piso mínimo salarial é de R\$ 622,00.

Assim, dos 87 questionários, 44% a família vivia com de 1 a 5 salários mínimos (R\$ 622,00 até R\$ 3.110,00); 17% de 5 a 10 salários mínimos (aproximadamente de R\$ 3.110,00 até R\$ 6.220,00); 2% acima de dez salários mínimos (acima de R\$ 6.220,00 reais ao mês); 37% responderam que não sabiam. Portanto, a maioria dos adolescentes provém de famílias cuja faixa de renda varia de R\$ 622,00 a R\$ 3.110,00 reais ao mês.

Outro aspecto da constituição familiar, diz respeito à religião, que é predominantemente composta por católicos e evangélicos, sendo que, 49% dos jovens se denominaram Católicos; 35% Evangélicos; 3% responderam outros, como Ateu, Testemunha de Jeová ou Sud; e por fim, 13% não responderam a respeito de sua religião, no caso, ou não tendo ou optando por não revelar. Conforme analisamos nos gráficos a seguir:

¹³⁷ Consulta retirado do site: <www.parana.pr.gov.br>. Acesso no dia: 17/02/2012, às 16: 24 horas.

Gráfico 4 – Religião dos (as) Alunos (as) da amostra, 2011

Fonte: Elaboração da autora, a partir do estudo de campo.

Quanto às ocupações dos pais desses adolescentes, 63% tanto o pai quanto a mãe trabalham fora de casa; 24,5% somente o pai trabalha fora, ou seja, a mãe pode não trabalhar ou trabalhar em casa, como percebemos nessas falas:

“Meu pai trabalha fora, depois da escola vou para casa e fico com minha mãe”; “Meu pai trabalha fora, mas minha mãe não, vou para casa e fico com ela e com meu irmão”, ou “Meu pai trabalha fora, minha mãe trabalha em casa, após as aulas vou para casa e fico com minha mãe”.

Percebemos que apenas 3% das mães trabalha fora, assim o pai pode não estar empregado ou trabalhar em casa; 2% nenhum dos dois trabalham; e apenas 7,5% dos jovens trabalham no período pós aula, sendo em sua maioria, ajuda aos pais no trabalho da família, como por exemplo:

“Sim, geralmente ajudo meu pai na loja de eletrônico e as vezes vou para casa e fico sozinha” ou “Trabalham, depois das aulas vou ‘pra’ casa e dia de segunda eu fico segunda, os outros dias eu trabalho à tarde com meus pais”.

Na análise dos questionários frente ao universo familiar, constatou-se que predominantemente os jovens vivem com seus respectivos pais biológicos (pai e mãe); 12% vivem somente com a mãe, como nas seguintes falas:

“Não, só com a minha mãe”, “Só com minha mãe, meu padrasto e meu irmão mais velho” ou “Não, só com minha mãe, minha irmã e meu irmão”; 3% vivem somente com o pai, “Só com o meu pai, porque eles são separados, moramos eu, meus irmãos e meu pai.” ou “Não com minha mãe biológica, mas com minha madrasta, com meu pai e irmão.”

E 3% vivem com avós/tios, sem a presença dos pais, “*Com meus avós. Minha mãe está em Portugal e meu pai eu não conheço.*”.

Dos 87 questionários, 93% dos jovens possuem irmãos, ou seja, referem-se à 81 jovens, sendo que 47 deles possuem irmãos mais velhos; 72% têm de um a dois irmãos e 28% acima de três irmãos. Outro dado é que 99% dos adolescentes não possuem filhos e 1% já vive a realidade da maternidade/paternidade.

Portanto, o perfil socioeconômico da maioria desses jovens é de pais que trabalham fora, com um ou mais irmãos, com doutrina religiosa católica ou protestante e possuindo uma renda que pode variar entre R\$ 622,00 a R\$ 3.110,00 reais ao mês.

Já na análise envolvendo diretamente questões das temáticas propostas a serem trabalhadas nesta dissertação, iniciamos buscando saber se estes adolescentes já possuíram algum tipo de educação sexual formal, na escola, na família, ou em alguma outra instituição, como por exemplo, a religiosa, entendendo que se esse fato já tivesse ocorrido, eles responderiam as questões sem tanto constrangimento, com mais naturalidade ou com mais clareza a cerca do assunto e principalmente tentando identificar o que é para eles a educação sexual. Com isso, 41% dos adolescentes responderam que não tiveram nenhum tipo de educação sexual; e 59% disseram possuir ou terem possuído algum tipo educação sexual. O Interessante aqui é perceber que estes jovens, acreditam terem tido educação sexual, somente com algumas palestras disponibilizadas pela escola ou comunidade e principalmente as aulas de ciências, geralmente voltada a trabalhar a questão do aparelho reprodutor (somente com um caráter biológico), DSTs/AIDS e gravidez.

Como é visível em algumas falas:

“Mais durante a aula de biologia”, “A professora de ciências da sexta série falou o primeiro bimestre inteiro sobre doenças sexualmente transmissíveis.”, “Já tive na escola, mas era muito raramente” ou “Já tive, mas não com frequência”, “Já tive, durante a aula de a professora tirou minhas dúvidas”.

A ideia apresentada pelas respostas, como percebemos em alguns exemplos citados, é de que a educação sexual trabalhada com esses alunos foi de maneira informal, desarticulada, sem continuidade e sequer foi retomado posteriormente. Porém, em alguns casos, isto não ocorre:

“Sim, a família comenta e de vez em quando professores dão alguns exemplos”, “Minha mãe me dá muitos conselhos sobre isso”, “Sim, na escola, e na minha família aprendi a diferenciar o certo o errado” ou “Na família sim, mas na escola diretamente relacionada a educação sexual não”.

Nesses exemplos vemos que o diálogo ocorreu de maneira informal, fora do âmbito escolar e principalmente através de conversas, trocas de informações, com uma certa “liberdade” de ouvir e falar, o jovem aprecia essa experiência, como educação sexual. O que nos possibilita refletir que o próprio jovem apropria-se e reconhece o sentido da educação sexual como sendo um espaço em que ele pode se expressar, ter um diálogo, por meio da abertura dos professores e / ou dos pais sobre os assuntos que permeiam a sexualidade.

Na sequência, pergunto se há espaço para diálogos a respeito da sexualidade com a família, 28% falaram que não possuem diálogo algum em casa, enquanto 49% constataram que possuem esse espaço de conversa e 23% responderam que há diálogo, mas de maneira esporádica, como,

“Muito raro”, “Meu pai não gosta muito”, “De vez enquanto (sic) quando o assunto é solicitado ou discutido”, “Sim, há dialogo, mas não falamos muito disso, mais todos respeitam cada um.”

E também foi muito comum encontrar algumas respostas, como:

“não é comum, mas tem”, “muito raro” ou “Não digo espaço para diálogos, mas de vez enquanto a gente conversa sobre esse assunto, sendo por acaso as vezes por alguma coisa que está passando na TV”.

Aqueles que responderam haver diálogo entre eles e seus pais, somaram-se

“Quando precisa falar, não tem problema nenhum em conversar sobre isso”, “Sim, na minha casa nós somos abertos para qualquer assunto”, “Sim, sempre houve”, “Sim, é um assunto muito discutido”.

Ou nos casos mais das meninas, percebemos que estas procuram mais o semblante da mãe, como: *“Com a minha avó e minha mãe sim, com os outros não.”*, *“Com minha mãe, sim”*. Já nos casos em que não há nenhum diálogo, os jovens colocam: *“Não, minha mãe tem um pensamento bem antigo”*, *“Nunca cheguei a entrar no assunto”*, *“Não falamos sobre isso”*, *“Nunca tive vontade de conversar sobre isso”*.

Na pergunta que se refere sobre a pessoa que o jovem mais se sente à vontade para falar sobre sexualidade, a resposta foi predominantemente os amigos, devido a intimidade criada entre eles, como segredos, os gostos, a importância do sentimento de pertencimento por alguém que vá compreender você, como:

“Meus amigos, porque é um assunto ao qual não teria coragem de falar diretamente com meus pais e nem eles comigo”, “Amigos, pois é um assunto mais fácil e menos constrangedor de conversar com os amigos”, “Um amigo”, “Minhas amigas, porque com minha mãe não dá para conversar sobre esse assunto, já minhas amigas é um papo mais aberto, sem vergonha”.

E até mesmo por essa questão de proximidade de idade, acreditar que estão passando pelas mesmas descobertas e situações, muitas vezes a conversa dentro da família, resume-se somente entre os primos e irmãos, *“Minhas primas, por serem da mesma idade”*, *“Com minha mãe (me sinto desconfortável), não gosto, prefiro conversar com minha irmã”*, ou com a mãe por terem mais intimidade: *“Minha mãe, porque ela sempre me orientou sobre sexo”* ou *“Minha mãe por ela ser mulher e ter mais intimidade comigo”*, diz uma jovem de 16 anos que encontra-se no segundo ano do ensino médio

O curioso é que muitos responderam não a pessoa que ele sente-se mais confortável e sim quem o deixa mais desconfortável e aí, a resposta predominou entre os pais (principalmente a figura do pai) e professores.

Essa pergunta foi uma das mais interessantes, por que além de se perceber como o sexo ainda é um tabu muito forte, mesmo na mentalidade e vivência do jovem percebemos também alguns preconceitos nas relações de gênero, principalmente entre a menina que não fala de maneira alguma com o pai sobre esse assunto, simplesmente porque ele é homem, assim muitas meninas responderam,

“Meu pai, como ele é homem acho que não entende muito, não tem o mesmo pensamento que eu”, “Meu pai, pelo respeito que eu tenho com a vida privada dele, pela questão dele ser separado”, “Meu pai, porque ele é homem e por isso, não me sinto a vontade de falar sobre isso com ele” e “Meu pai, porque tenho mais liberdade com minha mãe para falar desses assuntos”.

Ou até é uma postura distanciada do próprio pai, quando nega-se a falar sobre isto com as filhas, por sentir-se desconfortável, *“Meu pai, ele não gosta de falar sobre estas coisas comigo”*, diz uma menina de 15 anos do primeiro ano do ensino médio.

O fato de os adolescentes terem receio de conversar com os pais, ou os próprios pais não saberem lidar com essa temática, nos faz entender que o desconforto surgido nessa relação seria compreensível já que muitos desses pais não tiveram uma educação sexual aberta, com diálogos, reflexões, bombardeios na mídia através de programas e novelas, e até mesmo em canções, filmes, perpassando todo o cotidiano. Recebemos algumas respostas como,

“Meu pai e minha mãe é desconfortável, tem certas opiniões deles que não batem com a minha”, “Meu pai, porque ele ia falar um monte pra mim” “Meu pai, ele me acha muito nova para isso”, “Com meus avós, porque quando estamos perguntando, fazem cara feia para responder tudo e dizem ‘você ainda não tem idade para saber disso’”, “minha mãe, ela é sem cabeça”, “com minha família, pois pelo fato de nunca falarmos disso dá sempre um pouco de vergonha”, “com minha família, pois eu sinto vergonha”, “com minha mãe, porque é meio embaraçoso”.

Através desses exemplos, percebemos que o sentimento de vergonha perpassa tão intrinsecamente a construção da sexualidade na vida do indivíduo, inclusive em suas relações interpessoais. Portanto, ter que trabalhar sua sexualidade ou simplesmente conversar sobre ela, traz consigo sentimentos de certo mal-estar, timidez, incerteza, se devem ou não perguntar, e terem receio por não saberem se os pais responderam ou não as suas perguntas e como reagiram a elas.

Porém, vemos alguns casos em que os jovens não conversam com a figura paterna, mas possuem liberdade e diálogo com a mãe, como este caso: *“Minha mãe, porque desde que comecei a sair é ela que me dá palestras toda vez que eu saio de casa”*. Ainda alguns jovens, acreditam que não devemos conversar isso com ninguém, por serem situações íntimas: *“desconforto com todos, por que sim, hoje em dia não se pode confiar em ninguém”*, diz uma jovem de 17 anos do segundo ano do ensino médio, que ao falar sobre o desconforto, dá a sensação de que tem algum medo de sofrer alguma represália, por confiar em alguém e descobrirem. Outros jovens responderam simplesmente *“não falo sobre isso com ninguém”*, e *“Com ninguém, porque eu não gosto, guardo para mim”*, diz esse garoto de 15 anos, do primeiro ano do ensino médio. Percebemos que nossos jovens reprimem suas angústias, dúvidas, possuem medo de viver e falar sobre sua sexualidade, seus sentimentos, ou seja, de tudo o que está descobrindo. Falta-lhe a chance de perceber e compreender a sexualidade como algo inerente ao indivíduo, com mais naturalidade, e que não há mal nenhum em conversar sobre isto com outras pessoas, inclusive sua pais, irmãos, professores, amigos, ou, qualquer um que lhe traga confiança.

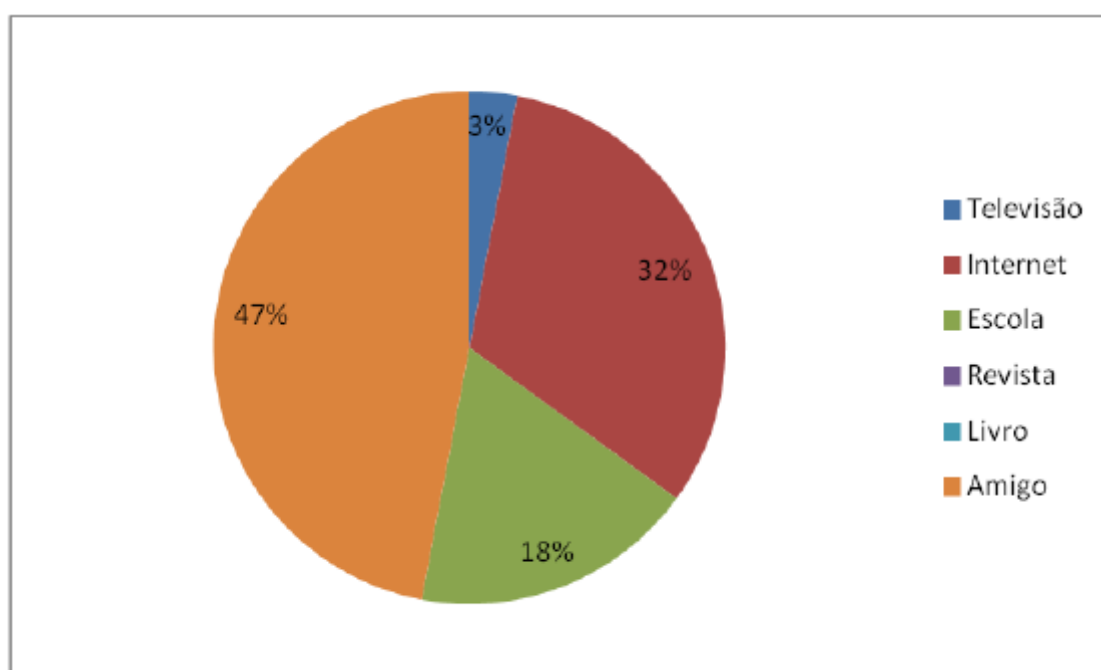
Por fim, encontramos em pouquíssimos, mas existentes, casos em que o adolescente vê a discussão referente à sexualidade, como algo natural hoje em dia, por isso não acredita e não vê problema algum em se falar sobre isso,

“Minha mãe é uma boa conselheira e amiga, não tem problemas ou dúvidas enquanto a isto”, “Converso abertamente com qualquer pessoa com que convivo, porque hoje considero um assunto muito normal”, “Não tenho problemas para falar sobre isso com qualquer pessoa, acho legal perceber como os outros pensam” diz uma jovem de 15 anos do primeiro.

Outros dizem: “É um assunto normal”, “Me sinto confortável para falar com qualquer pessoa, porque é um assunto comum hoje em dia” e “não (há desconforto), porque você não deve se reprimir”.

Já na questão seguinte, que indaga de onde eles recebem maiores informações sobre a sexualidade, passamos a analisar este gráfico:

Gráfico 5 – Meios de busca por informações dos (as) alunos (as) da amostra, 2011



Fonte: Elaboração da autora, a partir do estudo de campo.

Nesta questão os alunos poderiam assinalar mais de uma resposta, focalizando então os espaços em seu cotidiano que possuíam maior troca de informações sobre sexualidade, resultando assim, 47% responderam os amigos, valorizando os diálogos e vivências entre eles, como uma das maiores fontes de troca de informações; A internet aparece em segundo com 32%, a escola com 18%, a televisão com 3%. Ressaltamos que é importante essa busca por informações, mas devemos ser críticos quanto às mesmas, perguntando-nos se essas informações são satisfatórias, suficientes e chegam aos adolescentes de maneira mais científica.

Sobre a indagação que se refere à idade ideal para iniciar a vida sexual, 43% determinaram uma idade de aproximadamente 17 anos para cima, como o momento “certo” para dar início a sua vida sexual. As justificativas surpreendem quando percebemos que a maior preocupação do jovem é a gravidez

indesejada, eles acreditam que sendo maiores de idade, poderiam trabalhar e sustentar a criança e no caso dos meninos, a criança e a namora, caso tivessem algum “acidente”, como vemos:

“Com 18 anos porque você já é maior de idade e já estará trabalhando e ganhando, caso surja frutos dessa relação”, “Só aos 18, porque já vamos ter responsabilidade”, “Aos 18, é quando a formação do corpo se completa”, “18, por causa da maioridade”, “18, porque já tenho mais responsabilidade”, “Acho que quando você tiver mais responsabilidade, uns 18 anos, está bom”, “17 anos, pois já somos mais maduros nessa idade”, “18 pois você já é responsável pelos seus atos”, um garoto de 15 anos diz, “18 anos, porque se faz filho, já está trabalhando para sustentar a criança”.

Outro da mesma idade também, “Dos 20 anos em diante, porque caso haja um imprevisto você já terá uma vida financeira estável”, portanto, percebemos que os jovens estão preocupados em ter maturidade e principalmente responsabilidade para esse grande dilema da adolescência, têm a consciência da importância do ato sexual ocorrer no momento em que você esteja preparado fisicamente e psicologicamente, mas isso não significa que haja uma idade apropriada para isso, seguindo a linha desse pensamento, 37% dos adolescentes responderam que não há uma idade adequada e sim que vai depender muito do tipo de relacionamento, com quem está se relacionando e de pessoa para pessoa.

Assim, podemos perceber em algumas falas:

“Acho que não tem uma idade certa, você tem que estar ciente e seguro do que estiver fazendo”, “Não sei, não existe uma idade específica, quando tiver que acontecer, acontece.”, “vai da mentalidade da pessoa”, “Não tem, por que depende da pessoa”.

Uma garota de 14 anos responde:

“Na minha opinião não tem idade e sim o pensamento, do querer da pessoa”, outra menina de 16 anos diz: “A idade que a pessoa preferir, que ela achar que está pronta pra isso, e se cuidar, saber que o que acontecer, seja gravidez ou uma doença, ela vai ter que arcar com as consequências.”

Por ser uma temática que envolve muito as questões religiosas, a primeira vez para as mulheres é ligada à ideia de pureza, sinal de ser uma moça de

“família”, respeitosa. Para família, principalmente para o pai, a virgindade da menina é sinônimo de respeito e de honra, agora para os meninos, quanto antes começarem a se relacionarem e terem relações sexuais será melhor. Nos questionários 15,5% responderam que relação sexual só após o casamento, tendo como principal justificativa as questões religiosas de cada um, como:

“depois do casamento independente da idade”; uma garota evangélica de 17 anos responde: “depois do casamento, sigo questões religiosas”; assim como também um garoto evangélico de 15 anos: “Depois de casar, porque na Bíblia fala que sexo antes do casamento é ‘prostituição’”, nesse caso percebemos bem os valores e normas religiosas desse jovem.

Outro menino de 16 anos diz: “*Depois do casamento porque a religião ensinou assim*”; ou “*Para mim, a vida sexual deve se iniciar após o casamento, pois é o correto [...]*”. Somente 4,5% dos adolescentes não se posicionaram a respeito, ou não respondendo a pergunta ou simplesmente respondendo que não sabiam.

Nas próximas questões, o questionário se coloca mais no intuito de instigar os adolescentes frente às relações de gênero. Portanto, na pergunta onze levantamos o questionamento sobre se eles sabiam definir o que era gênero e se caso soubessem deveriam explicar/justificar sua resposta:

Quadro 1 – Definição de Gênero dos (as) alunos (as) da amostra, 2011

Você sabe o que é Gênero?	Não responderam	Resposta negativa	Resposta afirmativa
87 questionários	7 adolescentes não responderam	73 adolescentes responderam que não Justificativas: <i>“Não sei explicar”;</i>	7 adolescentes responderam que sim Justificativas: <i>“Deve ser alguma opção</i>
		<i>“Não sei definir”;</i> <i>“Não consigo definir”</i>	<i>ou coisa parecida”;</i> <i>“Não sei explicar, mas envolve o feminino e o masculino”;</i> <i>“Questões de identificação social em relação ao sexo”</i>

Fonte: Elaboração da autora, a partir do estudo de campo.

Percebemos neste quadro a dificuldade que os jovens possuem de explicar o que realmente seja o conceito de gênero. Eles não conseguem definir, o que nos leva, a 84% da nossa fonte documental a relatar a falta de conhecimento ou informação correta sobre o que seja as relações de gênero. Mesmo aqueles que afirmam saber o que seja gênero, eles fogem da real formação do conceito. Ficamos atentos, a única resposta mais coerente a pergunta, de um jovem de 16 anos do segundo ano do ensino médio, que diz *“Questões de identificação social em relação ao sexo”*, ampliando assim seu entendimento sobre as relações de gênero.

Ao serem questionados a respeito do preconceito frente a posição da mulher na sociedade, e se este preconceito ainda existe ou não, 2 não responderam e deixaram a resposta em branco, o restante dividiu-se assim:

Quadro 2 – Existência da discriminação do gênero feminino de acordo com os (as) alunos (as) da amostra, 2011

Discriminação do gênero feminino	Resposta negativa	Resposta afirmativa
87 questionários	15 adolescentes responderam que não Justificativas: <i>“Não, eu acho que as mulheres já foram aceitas por todos”;</i>	70 adolescentes responderam que sim Justificativas: <i>“Os homens ainda veem as mulheres como sexo frágil”;</i>
	<i>“Não, as mulheres tem muito espaço na sociedade”;</i> <i>“Não, porque hoje a mulher é livre para trabalhar fora e temos uma mulher na presidência”</i>	<i>“As mulheres não possuem a mesma liberdade para sair, namorar e se divertir como os homens”;</i> <i>“Sim, a sociedade é muito machista ainda”</i>

Fonte: Elaboração da autora, a partir do estudo de campo.

Desses 70 adolescentes que afirmam que ainda há discriminação na sociedade com as mulheres, 34 são meninos e 36 são meninas; Para estes que acreditam que ainda haja preconceito não deram maiores desdobramento em suas respostas, ou *“Sim, apesar de termos conquistado bastante espaço na sociedade”*, *“Sim, principalmente no trânsito”*, coloca uma garota de 15 anos;

“Sim, pelo machismo que ainda existe”, “Sim, muitos homens só querem usar as mulheres, mas isso acontece só porque muitas delas dão tal liberdade” ou *“Sim, mais acho que em parte é culpa das mulheres na sua busca pelo reconhecimento, elas passaram dos limites para poderem ser comparadas aos homens”* diz uma menina de 15 anos que curso o primeiro ano do ensino médio.

Na pergunta se ainda existem brincadeiras só para meninos e outras só para meninas, 49% responderam que sim, nesse valor os meninos são em maioria representando 50% das opiniões, reconhecendo o preconceito existente, contra 44% de meninas e 4% que não se identificaram como vemos em algumas falas:

“Depende da brincadeira, mas acho que sim”, “Sim, brincadeiras muito violentas, elas não são proibidas, depende da vontade de

participar”, “Sim, por exemplo, quando o filho homem quer brincar de boneca e o pai impede temendo que ele vire gay”.

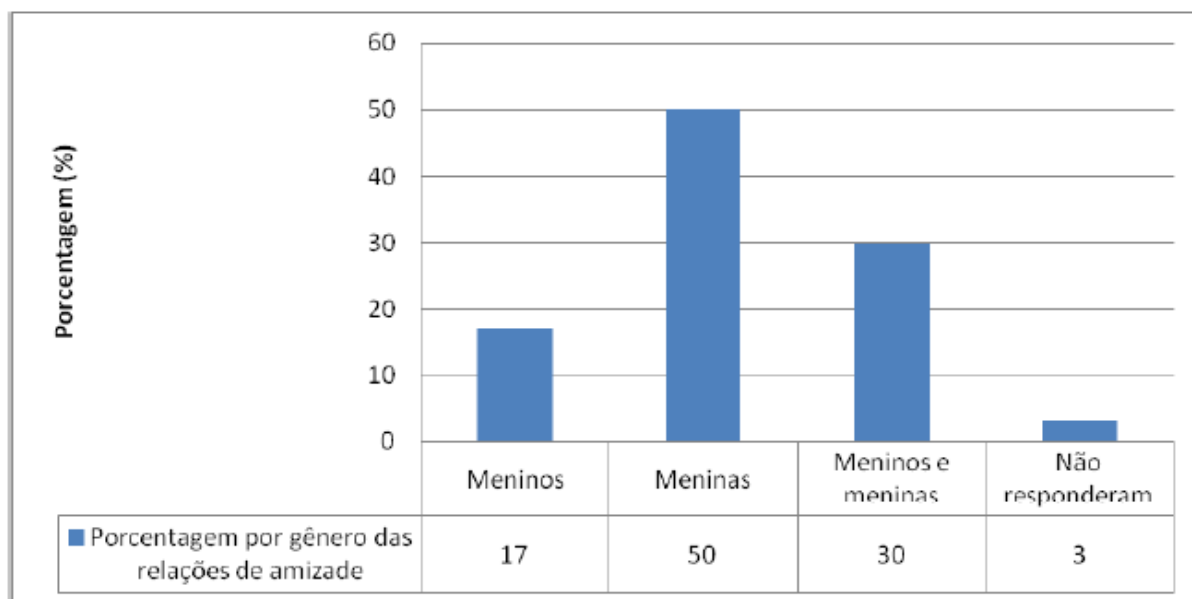
Diz uma menina de 15 anos, quanta riqueza para ser trabalhada nessa frase, no sentido de construções de estereótipos que cercam tão firmemente as relações entre os gêneros, desde pequenos. Esse exemplo serve também dentro do âmbito escolar, quanto, por exemplo, a menina se destaca em algum esporte dedicado só a “garotos”, logo já é taxada de vários apelidos acerca de sua própria sexualidade.

Já 51% das respostas diz que não, não há mais brincadeiras só para meninos e outras só para meninas: *“Não, porque todas brincadeiras devem ser para todos”, “Não, nunca existiu”, “Acredito que não, mas tudo depende da brincadeira” ou “Não, mas regras e algumas modificações sim”.*

Da mesma maneira ocorre em relação aos esportes, a grande maioria acredita que não existam atividades só para meninos ou meninas, porém todos eles frisam a diferença entre os sexos, simbolizando o uso da força, que podem machucar as meninas, aqui voltamos ao discurso do “eterno feminino”, como a mulher sendo frágil e delicada, que precisa ser cuidada. Essas ideias inclusive vêm das próprias meninas ao chamarem os garotos de brutos e violentos. Porém alguns defenderam a necessidade dos esportes na aula de educação física não separarem os meninos das meninas, pois *“deveria ser um jogo de todos, porque todos merecem aprender algo diferente.”.*

Na pergunta 16 tentamos identificar como os grupos de meninos e meninas se organizam, interagem e se as relações de gênero transitam naturalmente neste espaço de convivência. Já que para os adolescentes a amizade caracteriza-se fundamentalmente por afeto, divertimento e reciprocidades, mútua consideração, cooperação, manejo eficaz de conflito, benefícios equivalentes em trocas sociais positivas, e gostar um do outro. Portanto, para os adolescentes os círculos de amizade lhe dão o sentimento de pertencimento, proporcionando-lhe um sentido social de grande importância. Vejamos os gráficos:

Gráfico 6 – Relações de amizade por gênero no grupo das meninas da amostra, 2011



Fonte: Elaboração da autora, a partir do estudo de campo.

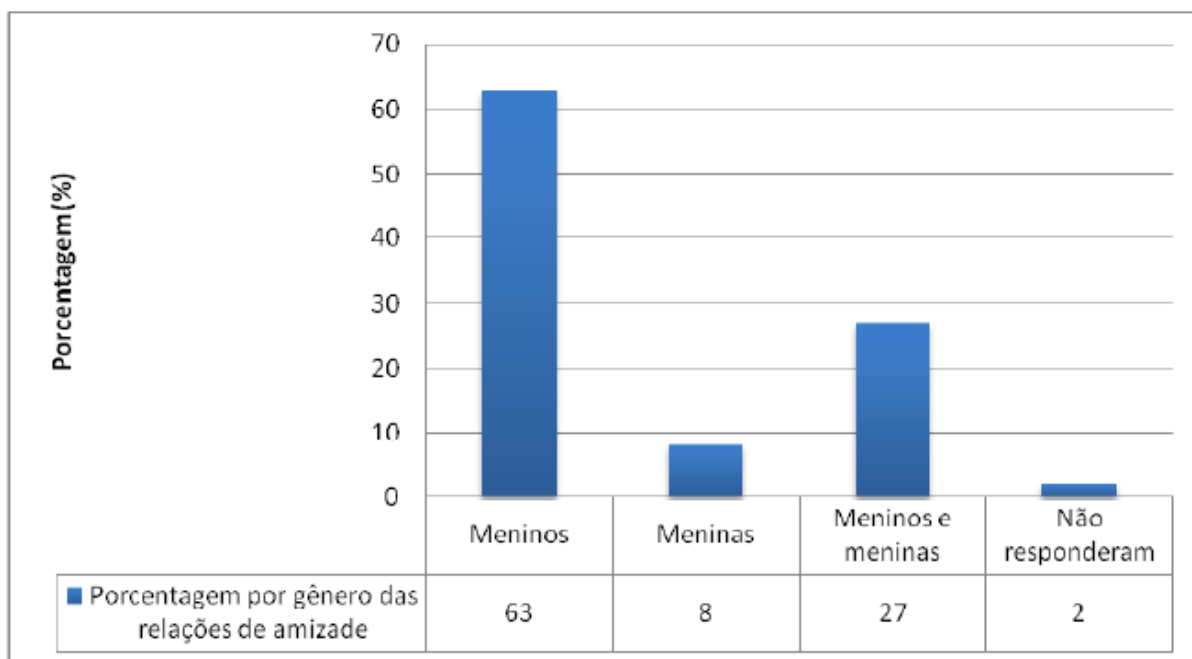
Neste gráfico visualizamos a representatividade que os grupos liderados por meninas possuem, desta forma percebemos que em sua grande maioria as relações são de meninas com meninas equivalente a 50% das respostas; Em seguida com 8%, algumas meninas colocam que em seu grupo de amigos possuem mais meninos do que meninas; Com 30% verificamos algumas falas que dizem que em seu círculo de amizade tem tanto meninas quanto meninos e isso não faz diferença no estilo de amizade, inclusive desses 30% encontramos narrativas que incluíram gays e lésbicas. E por fim, somente 3% não responderam esta pergunta.

Já com os meninos percebemos resultados semelhantes, nos grupos dos meninos, há presença mais de meninos, simbolizando 63%; Os meninos que dizem ter mais meninas em seu grupo representam 8% e 27% ficam para aqueles que possuem amizades tanto com meninas quanto com meninos.

Desta forma, para nossos adolescentes predominam as relações com outros jovens do mesmo gênero, mas possibilitando a relação tanto com menina quanto com menino pelo próprio cotidiano escolar que os ajuda nas trocas de experiências e convívios diários que serão partilhados entre ambos os gêneros. Assim, entendemos que as amizades entre pessoas de sexo oposto têm se tornado mais comuns, deixando de ser consideradas anormais ou com interesses sexuais.

Vale ressaltar que em nenhuma resposta dos meninos havia narrativas de possíveis amizades entre gays e lésbicas como, por exemplo, ocorreu com as meninas, simbolizando que para este grupo masculino pesquisado, ainda há maior resistência em se discutir e quem sabe até mesmo conviver com os homossexuais.

Gráfico 7 – Relações de amizade por gênero no grupo dos meninos da amostra, 2011



Fonte: Elaboração da autora, a partir do estudo de campo.

Por meio dos questionários aplicados a esses adolescentes podemos perceber as contradições investidas nos discursos desses jovens. Até porque de 87 adolescentes, todos possuem uma educação familiar diferente uns dos outros, possuem uma vida socioeconômica que também os diferem, fruto das desigualdades sociais, crenças, histórias, vivências que os fazem perceber o cotidiano ao seu redor, através de um olhar seletivo. Ou seja, eles vêm da maneira como são condicionados a verem pelas instituições sociais. Porém, alguns que tiveram a oportunidade de serem incentivados a uma criticidade maior, seja através de diálogos familiares ou mesmo por algum professor, conseguem perceber a necessidade de mudanças, como percebemos nesta fala: “*É importante termos informações para ajudar quem não tem e também ouvirmos as coisas boas e ruins para escolher a melhor*”, diz este jovem de 16 anos cursando o primeiro ano do ensino médio.

Na busca por essas mudanças e como elas poderiam acontecer no cotidiano escolar, questionamos aos jovens se eles acreditam que na escola ainda existam algum tipo de preconceito à respeito da sexualidade, para assim mapearmos este tipo de discriminação que os afeta e se os afeta diariamente.

Nesta pergunta, somente uma menina deixou em branco; 65% responderam que sim, confirmando a presença do preconceito e em suas narrativas encontramos duas temáticas a respeito do preconceito: virgindade e homossexuais. Os jovens se posicionaram que o preconceito existe porque a “maioria” dos alunos não conseguem lidar com as orientação sexuais por falta de informação e também sobre questões que envolvem a virgindade para as meninas. Como percebemos nessas falas:

“Sim, porque Deus criou o homem e a mulher e não os gays”, diz um jovem de 15 do primeiro ano do ensino médio; “Sim, mas muito pela religião das pessoas”; “Sim, porque principalmente meninos mais afeminados sofrem com a discriminação”, “Sim, preconceito a maioria só por causa que é LGBTT acha que não é gente”. “Sim, eu sou um preconceituoso, mas cada um com suas decisões”, “Sim, mas os professores não fazem nada”, “Sim, porque na escola existem alguns gays e os alunos “a maioria” não gostam e tem vezes que até batem nesses alunos por causa da sexualidade”, pontua um menino de 16 anos do segundo ano do ensino médio.

Outras foram justificadas como:

“Sim, as pessoas ficam me chamando de gay, viado e vários outros xingamentos”; “Sim, porque eles ficam querendo saber se é virgem ou se sai com mais de um cara, ou porque você não é virgem”; “Sim, porque o homossexualismo ainda não é abordado/encarado de maneira normal pelas pessoas”; “Sim, os gays e lésbicas são maltratados e zuados (sic) só por sua escolha e muitos sofrem violência física”; “Sim, entre os alunos ainda existem e a maioria as vezes é por falta de informação”.

Vejamos este quadro:

Quadro 3 – Tipos de preconceito no cotidiano escolar

Responderam que há preconceitos nas escolas	Virgindade	Homossexuais
57 questionários: 65% 17 confirmam o preconceito, mas justificam colocando apenas sim.	10 questionários pontuam sobre o preconceito contra a perda da virgindade ou adolescentes grávidas	30 questionários pontuam o preconceito contra os homossexuais;

Fonte: Elaboração da autora, a partir do estudo de campo.

Já aos questionários que negaram a existência do preconceito, estes representam 33% do total, com justificativas como: *“Não, na minha opinião não existe preconceito, os homossexuais tem muito espaço na sociedade”*, diz este jovem de 15 anos que cursa o primeiro ano do ensino médio; *“Acho que não, porque hoje em dia é crime”*;

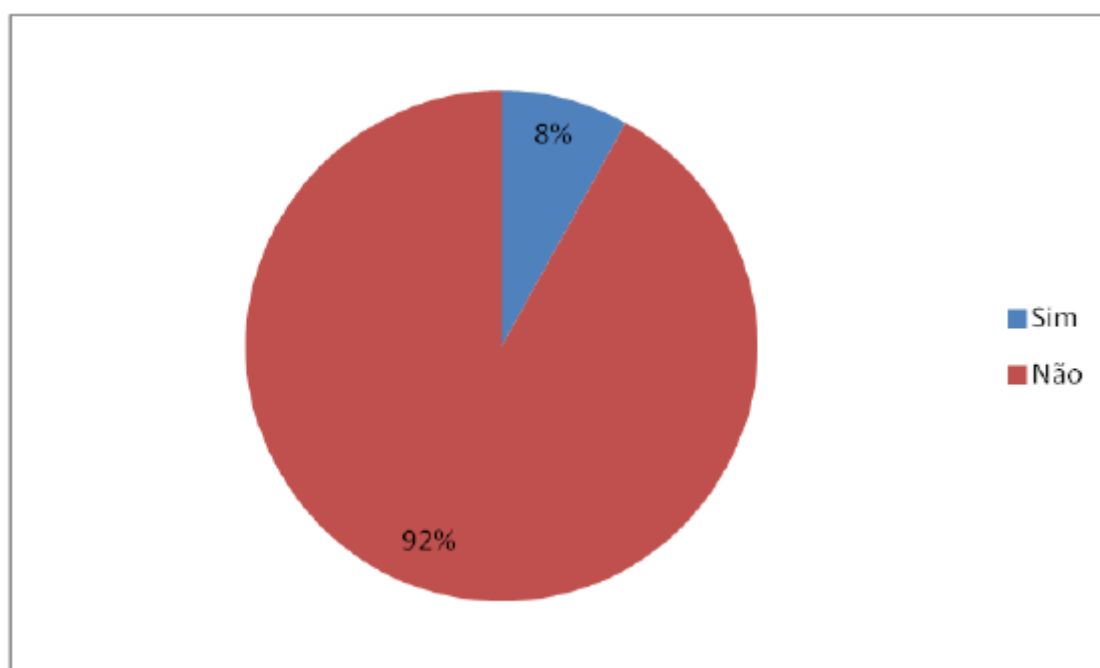
Constatamos aqui a importância da educação sexual, do educador presente de maneira efetiva na vida desses jovens, no exercício da libertação dos papéis sociais do feminino e masculino, expressa numa representação social como verdade, saber e conhecimento sexual, a fim de apagar o traçado e fronteiras entre os sexos.

Acreditamos ser extremamente necessário refletirmos sobre quem é nosso aluno, inclusive a respeito de questões de gênero e sexualidade. Como apontam Bill Green e Chris Bigun, está emergindo uma nova geração, com uma constituição radicalmente diferente. E, para esses autores, algumas questões devem ser investigadas como, por exemplo: estão as escolas lidando com estudantes que são fundamentalmente diferentes dos/as de épocas anteriores? E têm as escolas e as autoridades educacionais desenvolvido currículos baseados em pressupostos essencialmente inadequados e mesmo obsoletos sobre a natureza dos/as estudantes? Para os autores, necessário se faz compreender a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades. É preciso antes de qualquer coisa compreender a presente configuração social como uma condição cultural específica: a pós-modernidade - momento em que se descobre que os elementos que sempre foram pensados como sendo componentes invariantes

essenciais da experiência humana não são fatos naturais da vida, mas construções sociais¹³⁸.

Ao serem questionados se na disciplina de História alguma vez houve discussões à respeito das relações de gênero e/ou sexualidade, somente 8% responderam que sim, que correspondem a 7 questionários; Inferior aos 92% que disseram não e correspondem a 80 questionários, conforme vemos no gráfico abaixo:

Gráfico 8 – Discussão sobre Gênero e sexualidade na disciplina de história dos (as) alunos (as) da amostra, 2011

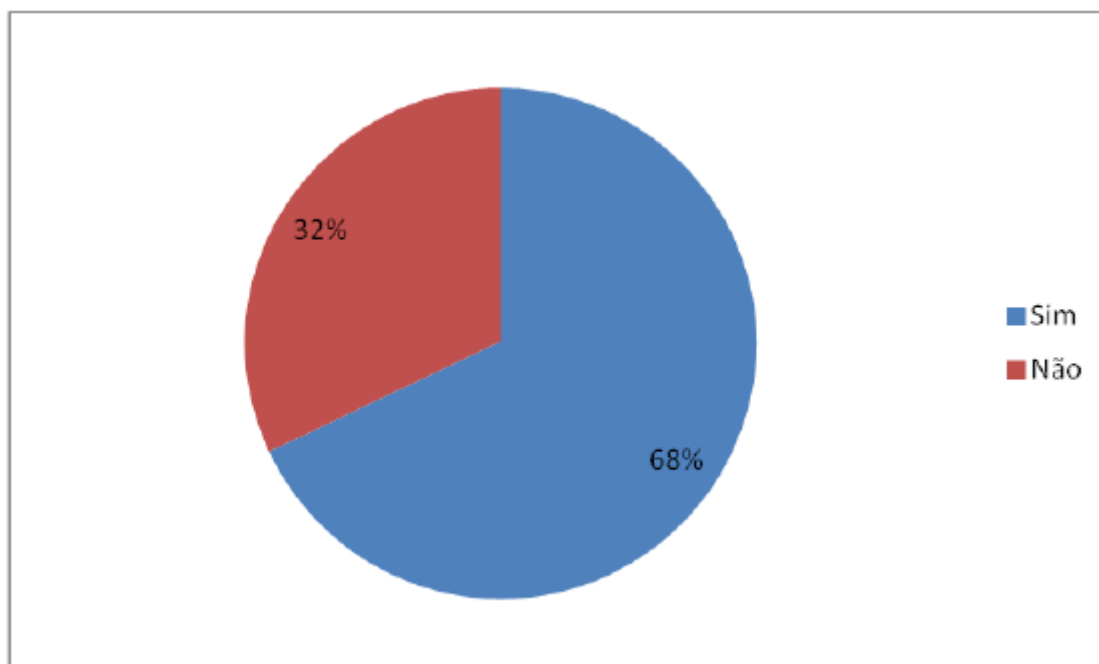


Fonte: Elaboração da autora, a partir do estudo de campo.

Questionados sobre se algum professor já os ajudou a sanar dúvidas referentes à sexualidade, 68% responderam que sim, encontrando este amparo em algum docente no espaço escolar:

¹³⁸ GREEN, Bill & BIGUM, Chris. "Alienígenas em sala de aula" In: SILVA, Tomaz T. (org.) *Alienígenas na sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 206-43. (Trad. Tomaz Tadeu da Silva).

Gráfico 9 – Dúvidas referente a sexualidade sanadas pelos professores dos (as) alunos(as) da amostra, 2011

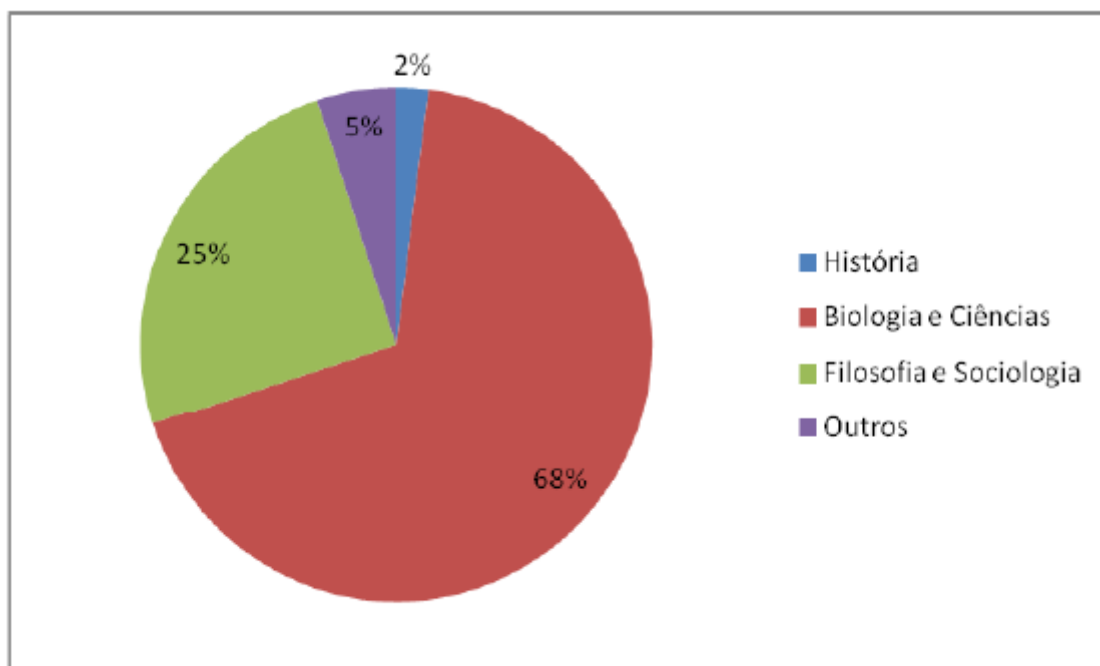


Fonte: Elaboração da autora, a partir do estudo de campo.

Os professores como seres humanos, têm o direito de não sentirem-se à vontade de trabalhar algumas questões que permeiam também, seus próprios valores e religiosidade, por isso a importância de a instituição escolar escolher o professor que queira fazer também esse papel de educador sexual. Mas como educadores, eles precisam ao menos buscar um entendimento do que é essa vivência, de descoberta e sentimentos, não acreditando que irão incentivar ao ato sexual, mas sim ajudando-os, sendo um dos alicerces, a passar por essa fase da vida.

Dentre esses professores que ajudaram os alunos a sanarem suas dúvidas ou aproveitaram um questionamento específico de algum aluno para trabalhar com o restante da turma, encontramos as disciplinas de ciências, filosofia e sociologia:

Gráfico 10 – Sexualidade trabalhada nas disciplinas, de acordo com os (as) alunos (as) da amostra, 2011



Fonte: Elaboração da autora, a partir do estudo de campo.

A abordagem da Biologia configurou uma dimensão estritamente reprodutiva, acentuada por determinantes genéticos e tornou-se quase incapaz de explicitar, no conceito de sexo, as dimensões existenciais e culturais. Já a concepção de sexualidade que pretendemos assumir na presente pesquisa têm a conotação de uma qualidade humana, que incorpora os componentes biológicos e a variação evolutiva da espécie humana, mas busca atingir significações culturais e existenciais muito mais exigentes. Diz Vasconcelos¹³⁹:

[...] tudo isso faz da sexualidade humana o que ela pode ser uma descoberta, uma elaboração, uma busca. Um peso que a estrutura como um existencial, como uma dimensão do ser no mundo do homem, posto que não nos referimos a uma sexualidade animal, sem história e sem cultura, mas à sexualidade enquanto imersa na temporalidade, nela recebendo sua revelação vivencial, suas formalizações conceituais, sua expressão estética, seu tratamento moral e social¹⁴⁰.

A disciplina de História representa somente 2% do gráfico e ao serem questionados se a disciplina de História deveria trabalhar questões referentes

¹³⁹ VASCONCELOS, Naumi. *Os Dogmatismo sexuais*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1971, p.3.

¹⁴⁰ VASCONCELOS, Naumi. Op. Cit. p.3.

ao gênero e sexualidade, em sua grande maioria, a resposta não foi representada em cerca de 73% dos questionários, com justificativas como:

“Eu acho que não, porque não tem nada haver com a disciplina”; “Não. História somente estuda sobre os antigos tempos”; “Não, a história serve para falar sobre fatos antigos, acho que não entra sexualidade”; “Não, porque história só fala sobre o passado e coisas que aconteceram no mundo”; “Jamais, em hipótese alguma, só em ciências”; “Não, porque eu acho que deveria ter uma matéria só para isso, para discutir essa questão”.

Os 21% restantes correspondem aos adolescentes que acreditam que a disciplina de história poderia incluir discussões sobre gênero e sexualidade, justificando em sua maioria das vezes, que dentro da história o professor poderia abordar questionamentos referentes à sexualidade, como ela era tratada nos períodos antigos, como por exemplo, na antiguidade. Alguns alunos pontuaram:

“Sim, porque nós podemos ver como foi no passado a questão da sexualidade e também nos dias de hoje”; “Poderíamos entender o que as pessoas pensavam sobre isso no início das primeiras civilizações”; “Acredito que sim, dependendo da atualidade do professor”; “Sim, pois o sexo é uma manifestação essencial para que a vida continue a crescer e a formar novas histórias”.

Interessante esta última fala, pois esta jovem de 16 anos compara o sexo à procriação para que a partir daí novas histórias e novos sujeitos históricos aconteçam.

Outra narrativa que se desenvolve comparando o sexo com a procriação e a história é: “*Sim, porque a sexualidade vem desde do (sic) começo da humanidade, sem procriação não há história*”; Ou “*Sim, pois a história é para contar história e então é muito bom para contar sobre a história da sexualidade e do gênero*”.

Disto decorre, portanto, que a sexualidade é uma qualidade essencialmente humana, não podendo ser reduzida ao nível da sexualidade do mundo animal; a sexualidade humana configura uma realidade essencialmente determinante do ser humano. Isto nos impulsiona a investigar as formas pelas quais a sexualidade se constituiu em modelo hegemônico ou tomou contornos específicos em diferentes épocas históricas. Assim, antes de enveredarmos pelo caminho da história, é de fundamental importância compreender melhor o que nos diz Foucault:

Falar da "sexualidade" como uma experiência historicamente singular suporia, também; que se pudesse dispor de instrumentos susceptíveis e analisar, em seu próprio caráter e em suas correlações, os três eixos que a constituem: a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos desta sexualidade [...]¹⁴¹

Para finalizar, encontramos respostas que diz que discutir questões sobre a sexualidade pode partir de qualquer disciplina, inclusive a história e que vai depender mais do professor do que necessariamente da disciplina: *“Sim, qualquer disciplina na minha opinião poderia sair de seu assunto para se referir a sexualidade”*; *“Sim, qualquer disciplina, basta informar-se”*;

É preciso, então, cada vez mais pensar de forma diferente da que se vem pensando, revendo nossas prioridades, nossos investimentos, nossos compromissos e nossos desejos. É preciso examinar o estudante-sujeito pós-moderno no contexto mais amplo do currículo, levando em conta o cenário educacional e cultural mais amplo existente fora do sistema formal de escolarização, tendo em vista o deslocamento da escola para a mídia eletrônica de massa, especialmente a televisão, o computador e o vídeo, como organizadores ou reorganizadores da ação e do significado humanos. Entre estas questões podemos destacar as discussões sobre gênero e sexualidade e investiga-las tendo em vista esses pressupostos e pensando quem é este nosso aluno torna-se essencial.

Na última questão do questionário, perguntamos se eles aprovam debater questões sobre sexualidade e relações de gênero no ambiente escolar, de forma que 8% não veem a escola como um ambiente propício para esta discussão: *“É errado, a escola deve ensinar e ajudar para um bom emprego ou outras coisas a mais, sexualidade é com a pessoa e a família”*; *“Bem eu acho que não, porque tem aluno que tem a cabeça fora do lugar”*; Para estes alunos discussões sobre sexualidade ainda deveriam estar presos ao ambiente “privado” e familiar.

Aos que não responderam e deixaram a pergunta em branco temos 14% dos questionários e o restante, 78% defendem a escola um lugar propício para se debater estas temáticas e trazer aos alunos maiores informações e conhecimentos sobre sua própria sexualidade, como vemos:

¹⁴¹ FOUCAULT, M. *História da Sexualidade*. vol. 2, Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984, p. 11.

“Eu acho isso muito importante, porque nem todos os pais conversam sobre isso, e temos que aprender sobre a sexualidade”; “Acho que é bom, porque a escola tem adolescentes e é no começo da vida que aprendemos, porque quando chegarmos na fase adulta, já vai ter conhecimento”; “Acho bem importante e bem eficaz, porque muitas pessoas não se sentem a vontade em falar com os pais sobre esses tipos de assuntos e procuram falar com os amigos, que nem sempre ajudam a tirar nossas dúvidas. Então seria bom que a escola debatesse esse assunto, assim mais pessoas seriam informados”, conclui esta jovem de 15 anos.

Por fim, percebemos a importância de se dar uma educação sexual aos jovens, como oportunidade de assumirmos uma postura de igualdade e amor entre os seres humanos, uma vez que, sim, acredito que as relações de gênero e a maneira de viver sua sexualidade, não deve ser pautada em hierarquias de poder, mas no amor e na sensibilidade de ver o “outro” como parte de si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. As certezas acabaram. Tudo isso pode ser fascinante, rico e também desestabilizador.

Guacira Lopes Louro

O Brasil tem conquistado importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos, por parte de seus cidadãos. No entanto, há ainda imensos desafios a vencer, quer do ponto de vista objetivo, como a ampliação do acesso à educação básica e de nível médio, assim como do ponto de vista subjetivo, como o respeito e a valorização da diversidade. As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência homofóbica, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social.

Quando tivemos contato com as narrativas dos alunos que compõem a fonte documental para o desenvolvimento deste trabalho, pudemos identificar a escola como um ambiente que ainda reflete o sexismo que perpassa toda a sociedade, reproduzindo, com frequência, as estruturas sociais; reforçando os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro.

A escola pode transformar-se em um lugar privilegiado para a promoção da igualdade de gênero e das orientações sexuais, oferecendo muitas possibilidades de debates sobre o tema. A inclusão da perspectiva de gênero e sexualidade no cotidiano escolar não pode ser eventual nem se limitar aos perigos, às doenças, à gravidez indesejada. Devemos envolver o coletivo de professores para que as estratégias sejam duráveis e sustentáveis e não, apenas ações restritas

de alguns professores durante determinado período de tempo, nem de projetos isolados e de curta duração.

É no ambiente escolar que os/as estudantes podem construir suas identidades individuais e de grupo, podem exercitar o direito e o respeito à diferença. As reflexões que fizemos até aqui e que propomos nesta dissertação pretendem desvelar o currículo oculto que, ao excluir as diversidades de gênero, étnico-racial e de orientação sexual, entre outras, legitima as desigualdades e as violências decorrentes delas. Propomos que educadores e educadoras observem o espaço escolar, quem o compõe, as relações que se estabelecem nesse espaço, quem tem voz e quem não tem, os materiais didáticos adotados nas diferentes áreas do conhecimento, as imagens impressas nas paredes das salas de aula, enfim, como a diversidade está representada, como e o quanto é valorizada.

Devemos nos ater ao fato de que ao estudar e discutir a sexualidade humana, na finalidade de compreender sua dinâmica no campo da sociedade e da construção histórica entre suas múltiplas possibilidades, cremos que deve ser investigada em bases reais, como, por exemplo, as presentes nas narrativas dos alunos. O pensamento dialético pretende abarcar a questão da sexualidade, não de maneira linear e evolucionista, mas sim tende a compreender as coisas pelas suas contradições externas e internas, com seus vínculos e formas próprias de se darem a conhecer.

A partir desta e de outras considerações, esperamos que professoras, professores e demais profissionais da educação fortaleçam o papel que exercem de promotores/as da cultura, de respeito à garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade. Desta forma contribuindo para que a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos, mas seja espaço de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade.

Devemos abraçar a urgência por uma escola que seja livre de preconceitos, onde todos possam se expressar e se desenvolver plenamente, exercitando a capacidade de aceitação e compreensão das diferenças. Esse é o princípio do respeito à diversidade. O princípio de uma sociedade sem discriminações sociais e sexuais. O princípio da liberdade do ser humano.

Indiferente a qualquer outra dimensão social em que os sujeitos se constituem, a escola é um local demarcado por inúmeras vivências das sexualidades

e diversas formas de construção do gênero, sendo a negação dessa afirmativa um dos grandes obstáculos que temos que enfrentar como profissionais e pesquisadores/as da educação.

Concluindo, o ambiente escolar e o ensino de história deveriam ter como papel fundamental se constituir em espaços que possam promover uma educação menos desigual, mais humanizadora e que potencialize as habilidades humanas, até mesmo no modo de ver que há diferenças. Mas também reconhecer nelas e através delas as qualidades, vislumbres, edificações e dimensões que nos fazem grandes seres humanos. Únicos. Originais. Profundos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 5, ago 1997
- ABUD, Kátia Maria. Conhecimento histórico e ensino de história: a produção de conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene R. (Org.). **III Encontro de perspectivas do ensino de história**. Curitiba: Ed. Quatro Ventos, 1995.
- ALVES, Branca Moreira; PINTANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. 2008. (Tese de Doutorado) – UNESP, Marília. 2008.
- ARAÚJO, Maria Luiza. A construção histórica da sexualidade. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **O prazer e o pensa**. São Paulo: Ed. Gente, 1999. p. 13-35.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- BURKE, Peter. **A escola dos Annales 1929 – 1989**. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.
- CANO, M. A. T.; FERRIANI, M. das G. C. Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico. In: **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 18-24, abr. 2000.
- CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.
- COUTINHO, Luciana Gageiro. A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social. In: **Pulsional – revista de psicanálise**, ano XVII, n. 181, mar. 2005.
- CUNHA, Maria de Fátima da. Gênero e sexualidade nos PCNs. In: **Fronteiras**, Florianópolis, v. 15, 2007.
- DINIS, Nilson Fernandes. **Educação, relações de gênero e diversidade sexual**. In: Educ. Soc. Campinas: v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 de abr. de 2012.
- FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. **Gênero e desigualdade**. São Paulo: Cadernos Sempre viva, 1997.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual no dia a dia**. Londrina: Ed. UEL, 1999.

_____. **Educação sexual:** retomando uma proposta, um desafio. Londrina: Ed. UEL, 2001.

_____. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. In: **Anais do I Congresso de Educação Inclusiva**. São Paulo: [s./e.], 2003.

_____.; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Adolescência em questão:** estudos sobre a sexualidade. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1993.

_____. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1980.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1992.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **Possibilidades e limites na construção do conhecimento histórico escolar em conexão com o mundo virtual**. Dissertação (de Mestrado) – Universidade Estadual Londrina, Londrina, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas em sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

JOSGRILBERG, Fabio Botelho. Michel de Certeau e o admirable commercium de sentidos na educação. In: **Educação: Teoria e Prática**. v. 18, n. 30, jan./jun. 2008.

KNOBEL, M. **Orientação familiar**. Campinas: Papirus, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma abordagem pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 1999.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

- MENDES, Luciano de Faria et al. O conhecimento tácito substantivo dos alunos: no rasto da escravatura. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Portugal: Universidade do Minho, 2001.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Lucia. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, jul./ago. 2003.
- OGIBA, S. M. M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- PAULILO, André L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Temas Transversais. Pluralidade cultural**: orientação sexual/Secretaria da Educação. Ensino Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história – sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Ed. Mauad/Faperj. 2007. p. 157-171.
- PARKER, R. G. **Corpos, prazeres e paixões**: a cultura sexual no Brasil contemporâneo. São Paulo: Best Seller, 1991.
- PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. In: **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, 1993.
- PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pilar (Org.). **Masculino, feminino, plural**: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- RANÑA, Wagner. Os desafios da adolescência. In: **Revista Mente e Cérebro**, v. 55, dez. 2005. Disponível em: <www.vivermentecerebro.com.br>. Acesso em: 14 de fev. de 2006.
- RIBEIRO, Marcos (Org.). **O prazer e o pensar**. São Paulo: Ed. Gente, 1999.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damicó (Org.). **Sexualidade, cultura e educação sexual**: propostas para reflexão. Araraquara: FCL-Unesp Laboratório Editorial/Cultura Acadêmica Editora, 2006.
- RÜSEN, J. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova transparência”. In: **História, questões e debates**, Curitiba, v. 12, n. 20-21, 1997.
- SAMARA, Eni de Mesquita et al. (Org.). **Gênero em debate**: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea. São Paulo: Ed. da PUC, 2000.

SILVA, T. T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In VEIGA-NETO, A. (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2001.

SIMAN, Lana Mara de Castro Siman. **Inaugurando a história e construindo a nação**. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2001.

_____. **A temporalidade histórica como categoria científica do pensamento histórico**: desafios para o ensino e aprendizagem. Campinas: Ed. Alínea, 2003.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. In: **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, n. 1, jan./jul. 2007.

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade de. **Tolerar é pouco?**: por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância. 2002. (Tese de Doutorado) – PUC, Rio de Janeiro, 2002.

RIBEIRO, Paula Regina Costa Ribeiro; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; SOUZA, Diogo Onofre. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, p. 109-129, jan./abr. 2004.

TOSCANO, Moema. **Estereótipos sexuais na educação um manual para o educador**. Petrópolis: Vozes, 2000.

VASCONCELOS, Naumi de. **Amor e sexo na adolescência**. 12 ed. São Paulo: Polêmica, 1985.

VEYNE, Paul. Tudo é histórico, portanto a história não existe. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza (Org.). **Teoria da história**. São Paulo: Cultrix, 1986.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Instrumento de Investigação do Conhecimento Prévio dos Alunos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL

- **DOCUMENTO DE CONHECIMENTO PRÉVIO A SER REALIZADO PELA MESTRANDA LUANA MOLINA PARA A PESQUISA INTITULADA: GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS.**
- **AS RESPOSTAS COLHIDAS NESTE DOCUMENTO SERVIRÃO SOMENTE PARA FUNDO DE PESQUISA, NENHUM NOME SERÁ UTILIZADO, PORTANTO VOCÊ NÃO SERÁ IDENTIFICADO.**

Dados do Aluno

Nome (optativo):

Idade:

Sexo:

Religião:

Série:

Questões

1) Você possui irmãos? Quantos? Se tiver, quais são as respectivas idades deles?

2) Você vive com seu pai e com sua mãe? Caso não conviva com nenhum dos dois, especifique a pessoa responsável por você?

3) Seus pais trabalham fora? Para onde você vai após as aulas? E se for para casa com quem costuma ficar?

4) Qual é aproximadamente sua renda familiar?

() 1 a 5 salários mínimos

() 5 a 10 salários mínimos

() Acima de dez salários mínimos

() Não sabe

5) Você possui filhos? () Sim () Não

6) Você possuiu ou possui na sua escola e ou na sua família algum tipo de educação sexual?

7) Na sua casa há espaço para diálogos a respeito de sexualidade?

8) Qual a pessoa com quem você se sente **mais confortável** para falar sobre sexo? Por quê?

9) De onde você recebe maiores informações sobre sexualidade?

() Televisão

- Internet
- Revistas
- Livros
- Escola
- Amigos

10) Qual a idade você acredita ser ideal para iniciar a vida sexual? Por quê?

11) Você sabe o que é gênero? Se você sabe, explique.

12) Você acha que a escola pode ser um espaço de discussão sobre relações de gênero e sexualidade com os alunos?

13) Você possui, ou já possuiu algum professor que o ajudou ou sanou suas dúvidas referentes à sexualidade?

Sim Não - Se sim, especifique a disciplina: _____

14) Você acredita que a sociedade ainda discrimina as mulheres?

15) Você acredita que ainda existam brincadeiras só para meninos e outras só para meninas?

16) No seu grupinho de amigos existem mais meninas ou mais meninos?

17) Você acredita que a disciplina de História possa trabalhar questões referentes ao gênero e sexualidade? Por quê?

18) Nas suas aulas de História, alguma vez, foi discutido ou levantando algum questionamento sobre gênero ou sexualidade?

19) Você acredita que atualmente na escola ainda existam preconceitos referente à sexualidade? Se sim, quais e por quê?

20) Qual sua opinião sobre debater questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar? Justifique.

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL

- DOCUMENTO DE CONHECIMENTO PRÉVIO A SER REALIZADO PELA MESTRANDA LUANA MOLINA PARA A PESQUISA INTITULADA: GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS.
- AS RESPOSTAS COLHIDAS NESTE DOCUMENTO SERVIRÃO SOMENTE PARA FUNDO DE PESQUISA, NENHUM NOME SERÁ UTILIZADO, PORTANTO VOCÊ NÃO SERÁ IDENTIFICADO.

Dados do Aluno

Nome (optativo): *André Souza Sabadine (PAO)*Idade: *16*Sexo: *masculino*Religião: *Evangelica*Série: *1º MC*

Questões

- 1) Você possui irmãos? Quantos? Se tiver, quais são as respectivas idades deles? *Sim, 3, a idade deles são 20, 22, 21*
- 2) Você vive com seu pai e com sua mãe? Caso não conviva com nenhum dos dois, especifique a pessoa responsável por você.
R: Não.
- 3) Seus pais trabalham fora? Para onde você vai após as aulas? E se for para casa com quem costuma ficar?
R: não. Paróquia, minha família
- 4) Qual é aproximadamente sua renda familiar?
 1 a 5 salários mínimos Acima de dez salários mínimos
 5 a 10 salários mínimos Não sabe

- 5) Você possui filhos? () Sim Não
- 6) Você possui ou possui na sua escola e ou na sua família algum tipo de educação sexual? ~~Sim~~ não
- 7) Na sua casa há espaço para diálogos a respeito de sexualidade?
 não
- 8) Qual a pessoa com quem você se sente **mais confortável** para falar sobre sexo? Por quê?
 Meu amigo Jean porque não tinha ninguém me ensinar.
- 9) De onde você recebe maiores informações sobre sexualidade?
- | | |
|----------------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Televisão | <input type="checkbox"/> Revistas |
| <input checked="" type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Livros |
| <input type="checkbox"/> Escola | <input type="checkbox"/> Amigos |
- 10) Qual a idade você acredita ser ideal para iniciar a vida sexual? Por quê?
 15 por que não harmonizar a força por causa da fase do crescimento.
- 11) Você sabe o que é gênero? Se você sabe, explique.
 não
- 12) Você acha que a escola pode ser um espaço de discussão sobre relações de gênero e sexualidade com os alunos?
 sim
- 13) Você possui, ou já possuiu algum professor que o ajudou ou sanou suas dúvidas referentes à sexualidade?
 Sim () Não - Se sim, especifique a disciplina: filosofia e etica
- 14) Você acredita que a sociedade ainda discrimina as mulheres?
 não

- 15) Você acredita que ainda existam brincadeiras só para meninos e outras só para meninas? *Não*
- 16) No seu grupinho de amigos existem mais meninas ou mais meninos?
meninos
- 17) Você acredita que a disciplina de História possa trabalhar questões referentes ao gênero e sexualidade? Por quê?
Não. Ser que estuda a história do mundo e a sexualidade não tem história e sempre o mesmo relação.
- 18) Nas suas aulas de História, alguma vez, foi discutido ou levantando algum questionamento sobre gênero ou sexualidade?
nao
- 19) Você acredita que atualmente na escola ainda existam preconceitos referente à sexualidade? Se sim, quais e por quê?
nao
- 20) Qual sua opinião sobre debater questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar? Justifique.
acha que é bom por que na escola tem adolescentes e é o começo da vida pra quando chegar na fase adulta já ter conhecimento

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL



- DOCUMENTO DE CONHECIMENTO PRÉVIO A SER REALIZADO PELA MESTRANDA LUANA MOLINA PARA A PESQUISA INTITULADA: GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS.
- AS RESPOSTAS COLHIDAS NESTE DOCUMENTO SERVIRÃO SOMENTE PARA FUNDO DE PESQUISA, NENHUM NOME SERÁ UTILIZADO, PORTANTO VOCÊ NÃO SERÁ IDENTIFICADO.

Dados do Aluno

Nome (optativo):

Idade: 16

Sexo: feminino

Religião: Católica

Série: 2MB

Questões

- 1) Você possui irmãos? Quantos? Se tiver, quais são as respectivas idades deles?
Sim, 1 de 10 anos.
- 2) Você vive com seu pai e com sua mãe? Caso não conviva com nenhum dos dois, especifique a pessoa responsável por você.
Sim.
- 3) Seus pais trabalham fora? Para onde você vai após as aulas? E se for para casa com quem costuma ficar?
Sim, com o pai, para minha casa, com meu irmão e minha mãe.
- 4) Qual é aproximadamente sua renda familiar?

- () 1 a 5 salários mínimos
() 5 a 10 salários mínimos

- () Acima de dez salários mínimos
 Não sabe

- 5) Você possui filhos? () Sim (X) Não
- 6) Você possuiu ou possui na sua escola e ou na sua família algum tipo de educação sexual?
Sim, na escola.
- 7) Na sua casa há espaço para diálogos a respeito de sexualidade?
Às vezes.
- 8) Qual a pessoa com quem você se sente **mais confortável** para falar sobre sexo? Por quê?
Meus amigos, porque ~~isso~~ é um assunto ao qual não tenho coragem de falar diretamente com meus pais e nem
- 9) De onde você recebe maiores informações sobre sexualidade? *Meus amigos.*
- () Televisão
() Internet
(X) Escola
- () Revistas
() Livros
() Amigos
- 10) Qual a idade você acredita ser ideal para iniciar a vida sexual? Por quê?
Por 18 anos, pois é uma idade onde você já está mais maduro
- 11) Você sabe o que é gênero? Se você sabe, explique. *para entender suas escolhas.*
Não.
- 12) Você acha que a escola pode ser um espaço de discussão sobre relações de gênero e sexualidade com os alunos?
Sim.
- 13) Você possui, ou já possuiu algum professor que o ajudou ou sanou suas dúvidas referentes à sexualidade?
(X) Sim () Não - Se sim, especifique a disciplina: *Ciências/Biologia*
- 14) Você acredita que a sociedade ainda discrimina as mulheres?
Em parte sim, pois apesar de hoje as mulheres terem conseguido maior status na sociedade, ainda assim alguns homens vêem as mulheres como muito frágeis e não capazes de realizar alguns

- 15) Você acredita que ainda existem brincadeiras só para meninos e outras só para meninas?
Não, hoje mínimo brinca de casinha e menina brinca de futebol!
- 16) No seu grupinho de amigos existem mais meninas ou mais meninos?
Mais meninas.
- 17) Você acredita que a disciplina de História possa trabalhar questões referentes ao gênero e sexualidade? Por quê?
Sim, pois o sexo é uma manifestação essencial para que a vida continue a crescer e a formar novas histórias
- 18) Nas suas aulas de História, alguma vez, foi discutido ou levantando algum questionamento sobre gênero ou sexualidade?
Sim.
- 19) Você acredita que atualmente na escola ainda existam preconceitos referente à sexualidade? Se sim, quais e por quê?
Sim, pois o homossexualismo ainda não é abordado/ensinado de maneira tão "normal" pelas pessoas.
- 20) Qual sua opinião sobre debater questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar? Justifique.
Muito bom, pois muitas vezes a escola é o único lugar onde encontramos coragem e não sentimos tanta vergonha de falar sobre sexo, ao contrário de conversar com os pais.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL

- DOCUMENTO DE CONHECIMENTO PRÉVIO A SER REALIZADO PELA MESTRANDA LUANA MOLINA PARA A PESQUISA INTITULADA: GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS.
- AS RESPOSTAS COLHIDAS NESTE DOCUMENTO SERVIRÃO SOMENTE PARA FUNDO DE PESQUISA, NENHUM NOME SERÁ UTILIZADO, PORTANTO VOCÊ NÃO SERÁ IDENTIFICADO.

Dados do Aluno

Nome (optativo):

Idade: 15

Sexo: Feminino

Religião: Evangélica

Série: 1^o

Questões

- 1) Você possui irmãos? Quantos? Se tiver, quais são as respectivas idades deles?
Sim, 3, idade: 27, 23 e 12
- 2) Você vive com seu pai e com sua mãe? Caso não conviva com nenhum dos dois, especifique a pessoa responsável por você.
Sim.
- 3) Seus pais trabalham fora? Para onde você vai após as aulas? E se for para casa com quem costuma ficar?
Não. Fico casa, com minha mãe e minha cunhada
- 4) Qual é aproximadamente sua renda familiar?

<input checked="" type="checkbox"/> 1 a 5 salários mínimos	<input type="checkbox"/> Acima de dez salários mínimos
<input type="checkbox"/> 5 a 10 salários mínimos	<input type="checkbox"/> Não sabe

- 5) Você possui filhos? () Sim (X) Não
- 6) Você possuiu ou possui na sua escola e ou na sua família algum tipo de educação sexual?
Sim
- 7) Na sua casa há espaço para diálogos a respeito de sexualidade?
Sim
- 8) Qual a pessoa com quem você se sente **mais confortável** para falar sobre sexo? Por quê?
minha curbedão, por vergonha de falar com meus pais
- 9) De onde você recebe maiores informações sobre sexualidade?
- | | |
|---------------|--------------|
| () Televisão | () Revistas |
| () Internet | () Livros |
| () Escola | (X) Amigos |
- 10) Qual a idade você acredita ser ideal para iniciar a vida sexual? Por quê?
17, porque mãe e nem mãe cedo nem mãe tarde pois se relaciona melhor com alguém
- 11) Você sabe o que é gênero? Se você sabe, explique.
não.
-
- 12) Você acha que a escola pode ser um espaço de discussão sobre relações de gênero e sexualidade com os alunos?
Sim
- 13) Você possui, ou já possuiu algum professor que o ajudou ou sanou suas dúvidas referentes à sexualidade?
() Sim (X) Não - Se sim, especifique a disciplina: _____
- 14) Você acredita que a sociedade ainda discrimina as mulheres?
Sim

- 15) Você acredita que ainda existam brincadeiras só para meninos e outras só para meninas?

Sim

- 16) No seu grupinho de amigos existem mais meninas ou mais meninos?

mais meninas

- 17) Você acredita que a disciplina de História possa trabalhar questões referentes ao gênero e sexualidade? Por quê?

nao, acho que na materia de Biologia ou ciencias e bem mais especifico para tratar esse assunto.

- 18) Nas suas aulas de História, alguma vez, foi discutido ou levantando algum questionamento sobre gênero ou sexualidade?

nao

- 19) Você acredita que atualmente na escola ainda existam preconceitos referente à sexualidade? Se sim, quais e por quê?

nao

- 20) Qual sua opinião sobre debater questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar? Justifique.

acho bem importante e bem eficaz, porque muitas pessoas não se sentem vontade de falar com os pais sobre esses tipos de assuntos, e preciso falar com amigos, mas nem sempre os amigos ajudam a tirar essas dúvidas.

Então acho bem que a escola debata esse assunto, pois assim mais pessoas ficarão informadas.