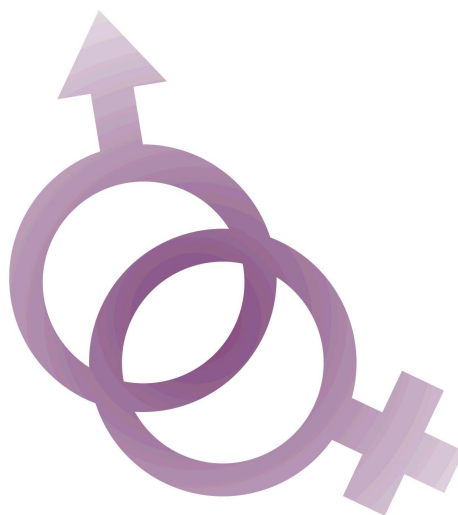


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)**

Francisca Carla Silva de Melo Pereira

**CONCEPÇÕES DE SEXUALIDADE MANIFESTADAS NAS VOZES DE
ATORES E ATRIZES NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA: UM
DESVELAR DAS FACES OCULTAS**



TERESINA-PIAUI

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FRANCISCA CARLA SILVA DE MELO PEREIRA

**CONCEPÇÕES DE SEXUALIDADE MANIFESTADAS NAS VOZES DE
ATORES E ATRIZES NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA: UM
DESVELAR DAS FACES OCULTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Alves do Bomfim.

TERESINA – PIAUÍ

2007

FRANCISCA CARLA SILVA DE MELO PEREIRA

**CONCEPÇÕES DE SEXUALIDADE MANIFESTADAS NAS VOZES DE
ATORES E ATRIZES NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA: UM
DESVELAR DAS FACES OCULTAS**

Dissertação de Mestrado aprovada em ____ / ____ / 2007 pela Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Maria do Carmo Alves do Bomfim - UFPI/CCE
ORIENTADORA

Prof.^a Dr.^a. Maria Lídia Medeiros de Noronha Pessoa – UFPI/CCHL
EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – UFPI/CCE
EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes UFPI/CCE
SUPLENTE

TERESINA-PIAUI
2007

A Deus e, por seu intermédio, a minha mãe, Izabel, pela incansável fé na vida, pelo apoio e confiança sempre demonstrados.

Ao meu pai, Henrique Luiz (in memoriam), sobretudo pelo exemplo vivo de que a vida é bela e é para ser vivida com muito amor, paz e sabedoria, e também por me conduzir no caminho do bem.

Aos meus filhos, Gibran, Germana e Gabriela, por serem a minha grande fonte de estímulo.

Ao meu esposo, com quem aprendi a vivência da sexualidade conjugada ao amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela presença viva na minha caminhada, sendo a âncora que está comigo em todos os momentos de minha vida;

Ao meu esposo, por não permitir o meu desânimo nos momentos difíceis desta caminhada e compreender as minhas ausências;

À minha querida irmã, Cláudia, pelo incentivo, apoio e pelas madrugadas a fio que estive ao meu lado para a realização deste trabalho;

Ao meu irmão, Carlos Henrique, por sempre confiar em mim e acreditar no meu trabalho, me proporcionando momentos alegres;

Aos meus sobrinhos Marina, Mariel, Mariana e Henrique Neto e, em especial, ao João Henrique, pela paciência, e, principalmente, dedicação, entusiasmo, incentivo e apoio nas inúmeras vezes que fez a digitação cuidadosa deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Dra. Maria do Carmo Alves Bomfim, que acompanhou a minha trajetória neste estudo, por sempre acolher de maneira afetuosa a todos/as nós e pela oportunidade de discussão da temática estudada;

Aos(as) professores(as) do CCE, especialmente os do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, pela interação amiga e amorosa proporcionadora de estudos e ricas reflexões.

À amiga Joana D'arc, de quem obtive sábias contribuições, valiosas sugestões e apoio amigo durante os momentos bons e difíceis desta caminhada;

Às minhas colegas do Curso de Mestrado, pelas experiências e desafios que partilhamos nesta caminhada, em especial às da 12ª turma: Sandra Lima, Teresinha Nogueira, Reijane, Francisca Brito, Sônia, Joana, Teresinha, Marinalva e Eliane;

À professora Mestra Rosa Macêdo, pela sua presença afetuosa e enriquecedora em diferentes fases de minha trajetória, não só a escolar, mas também a de vida.

Aos alunos e alunas que participaram do Grupo Focal desta pesquisa;

Às diretoras e professores/as das escolas, que, com carinho, se dispuseram a colaborar, fornecendo as informações necessárias para a realização deste trabalho;

À Jê, por cuidar com carinho da minha casa e dos meus filhos;

À Shirlei, pela revisão cuidadosa deste trabalho.



***“O que será que será
Que todos os avisos não vão evitar
Porque todos os risos vão desafiar
Porque todos os sinos irão repicar”***

O que será? [...] Multiplicam-se pistas nos vários versos, que mexem com representações de desejo e prazer, que falam de uma força que “bole por dentro” e “brota à flor da pele”; de algo que faz “confessar” e “corar”, de alguma coisa que “desacata”.

***“Que anda nas cabeças, anda nas bocas
Está na natureza, será que será
O que não tem governo nem nunca terá
O que não tem vergonha nem nunca terá
O que não tem juízo”***

Se essa força que “está na Natureza”, mas que também “anda nas cabeças” e “anda nas bocas” [...] Se essa força “não tem governo”, “vergonha”, nem “juízo”, ela também foi, por outro lado, aquilo que, historicamente, mais se procurou controlar e dirigir. A sexualidade foi o foco para onde se voltaram os olhares mais vigilantes. Para ela, e por ela, foram inventadas as mais diversas formas de controle e governo. Mas [...] É preciso admitir que a própria Natureza é também, umas construção histórica e social.

[...] As formas de viver os nossos prazeres e desejos não estão dadas, prontas, pela Natureza; há toda uma complexa combinação de sentidos, de representações, de atribuições que efetivamente vão constituir aquilo a que chamamos sexualidade.

(Guacira Lopes Louro)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as concepções de sexualidade evidenciadas nas vivências de professores/as, alunos/as e gestoras da Escola estadual “Cecem Oliveira” e da Escola municipal “Noé Fortes”. O presente trabalho é de natureza descritiva e de cunho qualitativo consubstanciado em uma discussão acerca da sexualidade em seus mais amplos sentidos, sobretudo aquele refletidos na amplitude da essencialidade da “dimensão humana”. De acordo com o objetivo desta pesquisa, a investigação foi realizada envolvendo como sujeito professores/as, alunos/as e gestoras da 8ª série do ensino fundamental. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários e entrevistas semi-estruturadas, as quais possibilitaram identificar algumas vivências desses professores e gestores bem como as relações e interações sociais que acontecem no cotidiano escolar, tendo como foco as concepções de sexualidade envolvendo esses atores e atrizes escolares. Utilizamos também grupos focais compostos por alunos e alunas, pois as relações de gênero são fatos sociais que ocorrem em um determinado contexto sócio-cultural no qual também se dá a vivência da sexualidade. A análise dos grupos focais revelou as principais mensagens emitidas pelos participantes que identificaram e classificaram categorias mais significativas que nos permitiu a análise de conteúdo iluminada pela concepção de Bardin (1977). Levamos em consideração a concepção de sexualidade externada pelos atores e atrizes escolares participantes desta pesquisa com o entendimento da natureza da expressão histórica e social dessas pessoas, o que nos levou à compreensão de que a sexualidade deve ser vista como expressão cultural e não apenas como uma decorrência natural. Para fundamentar essa discussão, utilizamos teorias elaboradas por Louro (1999, 2000, 2001, 2003), Bozon (2004), Foucault (1997), Nunes (1987), Abramovay, Castro, Silva(2004), Gatti (2005), dentre outros. O estudo realizado nos permitiu compreender que a escola, para alcançar o pleno exercício de uma prática educativa que se impõe no contexto da contemporaneidade, precisa romper com práticas tradicionais e distanciadas das concepções oriundas do contexto específico, sobretudo no plano da sexualidade. Essa questão precisa vir à tona como parte no debate necessário e inadiável no espaço da escola.

Palavras-chave: Sexualidade. Educação. Espaço Social. Gênero. Corpo e Adolescência.

ABSTRACT

This paper had as objective to analyze the conceptions on sexuality shown in everyday life of male and female teachers, students and managers from the State School “Cecem Oliveira” and the Municipal School “Noé Fortes”. The present study is descriptive focusing the qualitative approach, and it is consubstantiated in a discussion about the sexuality in its more vast meanings, especially in those ones reflected in the extensiveness of essentiality of the “human dimension”. According to the aim of this study, the investigation was achieved involving as research subject female and male teachers, students and education managers from the 8th grade of the fundamental teaching. For the consecution of the proposed objective, it was used to collect data both questionnaires and semi-structured interviews, which helped to identify some habits of living of these teachers and education managers, as well as the social relationships and interactions that take place in the school everyday life, having as focus the conceptions of sexuality that involve these school individuals. It was also used focal groups consisting of female and male students, because the gender relationships are social facts that occur in a determined socio-cultural context in which it also happens the existence of sexuality. The focal groups’ analysis revealed the main messages emitted by the participants, who identified and classified more significant categories that helped to use the content analysis illuminated by Bardin’s (1977) conception. It was considered the conception of sexuality expressed by the school individuals who participated of this research within the understanding of their history and social expression that helped us to understand that the sexuality must be viewed as a cultural expression, and not only as a natural result. The main theoretical basis focused on the discussion of this study were from Louro (1999, 2000, 2001, 2003), Bozon (2004), Foucault (1997), Nunes (1987), Abramovay, Castro, Silva (2004), Gatti (2005), among others. The study allowed to understand that the school needs to break the traditional and distant practices of the conceptions that come from specific contexts, mainly in the sexuality question to achieve the entire work of an educative practice, which imposes oneself in the context of the contemporaneity. This issue needs to reveal itself as a part of an indispensable and urgent discussion in the school place.

Key words: Sexuality. Education. Social Space. Gender. Body. Adolescence.

LISTA DE SIGLAS

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

NEPERG – Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação e Relações de Gênero

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

DST's – Doenças Sexualmente Transmissíveis

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 – Pátio lateral externo e pátio coberto interno da escola Cecem Oliveira da rede estadual de ensino. Teresina – Piauí.

Foto 2 – Pátio lateral externo e pátio coberto interno da escola Noé Fortes da rede estadual de ensino. Teresina – Piauí.

Foto 3 – Quadra de Esporte da Unidade Escolar Cecem Oliveira (parte superior) e pátio externo da Escola Municipal Noé Fortes (parte Inferior).

Foto 4 – Amostra dos alunos dos grupos focais da escola Cecem Oliveira (parte superior da foto) e parte do grupo focal da escola Noé Fortes (parte inferior da foto).

Gráfico 1 – Demonstrativo percentual de matrícula do sexo feminino na oitava série do ensino fundamental na Unidade Escolar Estadual Cecem Oliveira e Escola Municipal Noé Fortes.

Gráfico 2 – Demonstrativo do predomínio de participantes do sexo feminino na formação dos grupos focais das escolas campo de investigação da pesquisa.

Gráfico 3 – Perfil de formação dos docentes participantes da pesquisa.

Gráfico 4 – Demonstrativo da jornada de trabalho dos professores envolvidos na pesquisa.

Foto 5 – Alunos e alunas da escola na palestra sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis

Foto 6 – Pichação na escola Cecem Oliveira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - UMA TRAVESSIA DE PESQUISA: CONSTRUINDO A TRILHA DE NOVOS CONHECIMENTOS.....	26
1.1 A trilha metodológica da pesquisa	26
1.2 Caminhos trilhados na realização da pesquisa de campo	30
1.3 Caracterização das escolas investigadas: semelhanças e diferenças.....	33
1.3.1 Formação dos grupos focais: caminha viável para reflexão sobre sexualidade no cotidiano das escolas.....	39
1.4 Caracterização dos atores e atrizes participantes da pesquisa	45
1.5 Análise dos dados.....	48
CAPITULO II - SEXUALIDADE: UM REFERENCIAL SIGNIFICATIVO NAS RELAÇÕES SOCIAIS.....	51
2.1 Construção sócio-histórica da sexualidade	
2.2 Sexualidade: sua significação no espaço social.....	60
2.3 A sexualidade na dimensão do corpo e da adolescência.....	67
CAPÍTULO III - SEXUALIDADE: VOZES FEMININAS E MASCULINAS REFLETIDAS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS	74
3.1 Concepções de sexualidade traduzidas por alunos/as, professores/as e gestoras	76
3.2 A sexualidade no contexto da experiência de alunos/as: um olhar sobre o ficar e o namorar.....	83
3.3 Sexualidade: entre desafios e possibilidades na vivência cotidiana da escola	89

REFLEXÕES PARA CONSTRUIR NOVAS TRAVESSIAS.....	111
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES.....	124
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

Este estudo é resultante de um processo de análise reflexiva acerca das concepções de sexualidade evidenciadas por atores e atrizes escolares (professores/as, alunos/as e gestoras) no cotidiano de duas escolas públicas de Teresina - PI: Escola Municipal “Noé Fortes” e Unidade Escolar “Cecem Oliveira”. Esta última da rede estadual de ensino.

Ressaltamos que, para uma compreensão mais profunda desse objeto de estudo, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, consubstanciada em uma discussão acerca da sexualidade em seus mais amplos sentidos, sobretudo aqueles refletidos na essencialidade da “dimensão humana”. Empreendemos uma minuciosa análise das descrições feitas pelos sujeitos sociais envolvidos na investigação e, por conseguinte, uma reflexão analítica sobre a diversidade delas na abrangência da visão sobre sexualidade. Nesse aspecto, percebemos que a sexualidade dimensiona-se como uma construção social, histórica e cultural que não se isola no universo dos agentes que constituem a escola, mas também se projeta no plano individual das pessoas, seja na escola ou fora dela, através da manifestação de aspectos psicológicos, religiosos, políticos e éticos, sobretudo os sociológicos, difundidos na escola pela própria fragilidade e insegurança advindas de situações relacionadas à sexualidade dos sujeitos envolvidos nesse estudo.

Dessa forma é que, levando em consideração as concepções de sexualidade externadas pelas pessoas investigadas, fazemos a inferência de que as ciências humanas têm papel primordial na compreensão dessas concepções, uma vez que demonstram o significado geral dessa “força social”, propiciando-nos conhecimentos os mais significativos para o desvelar da problemática central desta pesquisa. Nesse sentido, a partir da interação mantida com as pessoas envolvidas no campo desta investigação, constatamos que a sexualidade, além de ter a dimensão social como componente de sua constituição, projeta-se também pelo fio condutor do psiquismo humano, destacando-se como elemento constituinte da identidade do indivíduo. Desse modo, a sexualidade não se configura simplesmente como um traço biológico, pois, segundo Nunes (2003), apresenta-se como “terreno

híbrido entre o pessoal e o social”, em estreita ligação com o individual e o coletivo do ser e do existir de cada um de nós, na interação da vida em sociedade.

Na compreensão epistemológica da sexualidade humana, Bozon (2004, p.4) explica que a mesma não se traduz como um dado da natureza, visto que ela é construída socialmente no contexto cultural em que está inscrita. Esse mesmo autor parte da idéia de que, sendo a sexualidade reconhecida como fenômeno social e histórico, não deve ser negada enquanto “força social”.

Dessa forma, importante se faz o entendimento da história do estilo de vida das pessoas, porque nos leva à compreensão de que o comportamento sexual deve ser visto como expressão cultural e não apenas como uma decorrência natural determinada pela hereditariedade. Isso implica que há necessidade de que os/as professores/as, alunos/as e gestores/as ampliem a noção de que a sexualidade transcende a consideração meramente biológica e instintiva. Assim, em conformidade com Nunes (1987, p. 13), percebemos que ela traz em seu âmago a intencionalidade e as escolhas que a tornam humana, dialógica e cultural, efetivando a sua complexidade diante de uma rede de significações sedimentadas historicamente, não podendo ser dissociada do seu entorno: um conjunto de “valores morais, determinados e determinantes de comportamentos, usos e costumes sociais que dizem respeito a mais de uma pessoa. Daí o seu caráter social explosivo”.

No entanto, essa dimensão humana ainda é vista por muitos como algo que não nos diz respeito, como constatamos nos depoimentos sobre o significado da sexualidade na vida da escola e de seus agentes. Cremos que isso se deve ao desconhecimento da sua definição, constituição e importância. Nesse caso, a base de pensamento ancorada no senso comum das pessoas entrevistadas apresenta-se como um dos aspectos que contribui para que ignorem o seu real significado. Portanto, faz-se necessário reconhecer a sexualidade buscando-se conceber a sexualidade a partir do ponto de vista de Foucault (1997, p.12), que a analisa sob o foco de um “dispositivo histórico”, o qual se constitui em rede por elementos normatizados inventados socialmente e que se configuram através de “[...] discursos, instituições, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] o dito e o não dito”.

Julgamos conveniente esclarecer que estudos relacionados à sexualidade comprovam que, por tratar-se de uma temática que traz inquietações, contradições, conflitos, ambigüidades e por não fazer parte do currículo obrigatório das escolas,

raramente é discutida por professores/as e alunos/as. A esse respeito Aquino (1997, p.7) diz que “[...] a sexualidade humana figura como um dos temas mais inquietantes e, quase sempre, mais recusados no universo prático de educadores/as”. Por outro lado, a sexualidade não deve ser considerada num espaço estritamente assexuado, pois, sendo assim compreendida no contexto das práticas dos professores/as e gestores/as, segundo Figueró (2006, p. 12), empobrecerá “[...] o ser humano ao causar-lhe o estranhamento dessa parte fundamental do existir de docentes e discentes”.

Diante de tantos impasses e indagações, no contexto desta investigação, surge o seguinte problema de pesquisa:

- Quais as concepções de sexualidade evidenciadas na vivência de professores/as, alunos/as e gestores/as no cotidiano da escola estadual “Cecem Oliveira” e da escola municipal “Noé Fortes”, de Teresina-Piauí?

Diante dessa problemática buscamos a realização de uma discussão acerca da sexualidade, com um estudo delineado por uma consistente análise reflexiva dos dados provindos dos atores/atrizes pesquisados. Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa foi definido da seguinte forma:

- Analisar as concepções de sexualidade evidenciadas na vivência de professores/as, alunos/as e gestores/as no cotidiano da escola estadual “Cecem Oliveira” e da escola municipal “Noé Fortes”, de Teresina –PI.

Para atingir o propósito geral do estudo, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender as concepções de sexualidade traduzidas por alunos/as, professores/as e gestores/as no cotidiano escolar.
- Caracterizar a sexualidade no contexto das experiências do “ficar” e do namorar vivenciada por adolescentes das escolas investigadas.

- Identificar os desafios e as possibilidades, da vivência da sexualidade no cotidiano das escolas investigadas.

Para o desvelamento do problema deste estudo e o conseqüente alcance dos objetivos, seguimos a trilha de procedimentos metodológicos com vistas ao desenvolvimento de um trabalho de campo que, de acordo com o pensamento de Sayão (1995), foi concebido no dia-a-dia, buscando manter, com professores/as, alunos/as e gestores/as, uma relação de proximidade. No processo construtivo da pesquisa, identificamos a necessidade de os professores se apropriarem de uma visão positiva e responsável sobre sexualidade na sua área de conhecimento, na perspectiva de que passem a valorizá-la uma vez que a escola constitui-se em espaço fundamental para estudo desse componente da dimensão humana. Isso porque reconhecemos que a sexualidade, cotidianamente, está presente nas atitudes dos alunos, no linguajar, na expressão da sensualidade, nos namoros, no vestuário, nas conversas e registros escritos em banheiros. E, exatamente por se tratar de algo tão presente na escola, a sexualidade tem provocado o que Aquino (1997) considera “dilemas pedagógicos”, os quais precisam ser urgentemente foco de análise tanto dos agentes escolares quanto de pesquisadores.

Diante desses pressupostos, para nortear esta pesquisa, delineamos as seguintes questões:

- Quais as concepções de sexualidade evidenciadas por alunos/as, professores/as e gestores/as no cotidiano escolar?
- Como alunos e alunas caracterizam a sexualidade, tendo como referência a experiência do “ficar” e do namorar?
- Que desafios e possibilidades alunos/as, professores/as e gestores/as revelam diante das representações de sexualidade implícitas no contexto de suas vivências no cotidiano da escola?

O alcance dos objetivos deste estudo e a compreensão das questões que o nortearam só foram possíveis pela análise inspirada no eixo da perspectiva sociológica da sexualidade, o que veio provocar uma discussão mais consistente acerca das práticas de professores/as, alunos/as e gestoras investigados/as, ao tempo em que, com fundamento em Sayão (1995), percebemos que o trabalho

docente precisa ser alicerçado no dia-a-dia e na maior proximidade possível com os alunos. Tal compreensão ocorre devido ao tempo de permanência destes nas escolas, no convívio diário com seus pares, observando-se que o tema é relevante para eles, uma vez que está muito presente nas suas conversas cotidianas, nas discussões sociais, nas festas, nas músicas, bem como na veiculação midiática, sobretudo na TV.

Sobre tais aspectos, Louro (2001, p.20) diz: “A escola de uma certa forma desvia o interesse dos alunos para outros assuntos, adiando, a todo preço, a atenção sobre sexualidade”, não se posicionando, portanto, sobre seu papel diante dessa temática. Não obstante, especialistas na área da sexualidade concordam que essa instituição é o espaço cada vez mais adequado para se discutir tal temática e enfrentar as transformações das práticas sexuais contemporâneas. Dessa forma, levar esse tema para o cotidiano da sala de aula é uma forma de deixar de tratá-lo como problema, mas, sim, como algo inerente a toda pessoa humana.

Assim, ao buscarmos como dimensão de análise a concepção da sexualidade evidenciada no cotidiano das escolas, compreendemos, em conformidade com Tedesco (1999, p. 22), “[...] o domínio das ações individuais, rotineiras e não organizadas – como fatos sociais – situando-as em seu ambiente institucional-simbólico e no lugar ocupado pelos atores na estrutura social”. Esse teórico situa esses atores (enquanto sujeitos individuais) por meio das práticas com as quais eles interagem (relacionam-se e negociam) com a sociedade e com a cultura, ou seja, com os acontecimentos em geral. Isso significa que o cotidiano, além de ser uma vivência, é também objeto a ser problematizado e debatido, tornando-se um espaço de opiniões que possibilita reflexões sobre a realidade, para, dessa forma, se promover superações da mesma.

Portanto, não poderíamos deixar de mencionar os motivos e inquietações que nos levaram a esta pesquisa cujo tema é a sexualidade, surgido a partir do nosso próprio cotidiano, pois, desde a adolescência, vivenciamos o reflexo da trajetória da sexualidade enquanto mulher, mãe, esposa, professora, estando tal questão, até hoje, fortemente presente em nossa vida pessoal, afetiva e profissional. Desse modo, as inquietações relacionadas à sexualidade foram se configurando, inicialmente, na nossa trajetória de vida escolar, como aluna de uma escola religiosa predominantemente feminina, da qual uma forte lembrança são as conversas na roda de amigas, cujo enfoque era a sexualidade, assunto considerado privado.

Conforme Louro (2001, p.9), “Viver plenamente a sexualidade, em princípio, era uma prerrogativa da vida adulta.”

As curiosidades e as dúvidas manifestavam-se diante da engenhosa tradição, com peso na formação de um comportamento adequado, apropriado, respeitoso, de maneira que havia uma “dessexualização” do espaço escolar. Contraditoriamente, hoje, este tema ainda é pouco discutido no espaço escolar e, sobretudo, na família. Mesmo quando abordado, o era de forma reservada, continuando a suscitar muita curiosidade, além de dúvidas, muitas delas sem respostas.

Esse quadro nos instigou a aprofundar conhecimentos sobre a sexualidade, impulsionando-nos a investigar mais a esse respeito. Até porque, como mãe de adolescentes, sentimos necessidade de uma melhor preparação para abordar essa temática de maneira mais aberta e saudável, sem os moralismos e repressões de outrora, mas com responsabilidade. Assim, sem a previsão de que um dia iríamos nos tornar pesquisadora desse tema, sentimo-nos também motivada a estudar o tema como aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, levando-nos a uma maior reflexão sobre o papel da escola perante a sexualidade. Portanto, todas essas inquietudes contribuíram para que viéssemos nos tornar pesquisadora dessa temática, voltando nosso interesse para a relação entre sexualidade e gênero.

Desse modo, o intento de efetivação de um estudo mais sistemático nos levou a participar do NEPERG (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Relações de Gênero), espaço que nos projetou para o início do estudo a partir de leituras que traziam à tona a discussão sobre o assunto. O estudo de gênero, no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, vem se desenvolvendo desde 1999.

Inicialmente nos apropriamos do conceito de gênero formulado por Scott (1986), que o entende como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo assim uma construção social e histórica dos sexos. Outrossim, neste processo de investigação, foram igualmente importantes os estudos de gênero que trabalham uma nova perspectiva para as questões teóricas e empíricas sobre a sexualidade. Explicitamos, assim, que, para esta autora, gênero passa a ser concebido com a visão de desconstrução dos

sexos, recusando a determinação do aspecto biológico, até o momento subentendido na usualidade de termos como sexo ou diferença sexual.

Além disso, participamos de palestras, seminários e outros eventos, dentre eles, destacamos o minicurso “Educação e relações de gênero”, realizado durante a 5ª Reunião Regional da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), em Teresina, no qual se tratou de gênero, educação, sexualidade, bem como de diferenças e preconceitos no espaço escolar. Nesse minicurso percebemos que professores e professoras enfrentam obstáculos para discutir a sexualidade no contexto político-educacional e, quando o fazem, restringem-se aos aspectos eminentemente fisiológicos e biológicos. Percebemos ainda constrangimentos, vergonha e insegurança por parte dos (as) participantes daquele minicurso ao tratarem da referida temática.

Somado a isso, em nossa experiência de sala de aula como professora da disciplina Psicologia da Educação, na Universidade Federal do Piauí, e na Universidade Estadual do Piauí, nos cursos de licenciatura, ao estudar a teoria Psicanalítica, sentimos uma necessidade pessoal e profissional de aprofundamento sobre essa questão da sexualidade. Tal necessidade é percebida, também, em debates de aula, com estudantes, os quais são professores/as do Ensino Fundamental e do Médio, enfrentando, muitas vezes, situações nas quais perguntas, dúvidas e curiosidades de seus alunos relacionadas à sexualidade não são respondidas pelos docentes por não se sentirem preparados, portanto, seguros para discutirem e responderem aos questionamentos surgidos.

Dessa forma, considerando nossa experiência como professora, julgamos importante buscar elaborações teóricas para a realização deste estudo, visando ampliar a compreensão sobre os aspectos concernentes às ações e aos comportamentos humanos, visando o entendimento da forma como vêm se construindo espontaneamente conceitos, significados e valores sobre a sexualidade.

A “visão de mundo” representada pelo senso comum, ou conhecimento vulgar, conforme Luckesi (1994, p.95), nasce do “[...] processo de ‘acostumar-se’ a uma explicação ou compreensão da realidade, sem que ela seja questionada. [...] é uma forma de ver a realidade – mítica, espontânea, acrítica”, pois o ser humano está inserido em circunstâncias sociais, históricas e geográficas e nelas adquire, com espontaneidade, um modo de compreender a realidade e de agir sobre ela.

Neste estudo, portanto, vislumbramos a superação do senso comum, para, dessa forma, contribuirmos na construção de um conhecimento científico sobre a sexualidade no cotidiano das escolas investigadas, aqui representado pelas relações que ali se estabelecem, tendo em vista que este campo de apreensão chamado cotidiano, segundo Tedesco (1999, p. 29), “tem como ponto de partida o sujeito enquanto ser participação – individual, suas relações próximas, regulares, intensivas, adesivas, fixas e mutáveis”.

Na trajetória deste estudo, identificamos a existência de muitas pesquisas sobre sexualidade humana mais voltadas para o plano clínico ou visando à orientação de programas de educação sexual. Esclarecemos que, embora saibamos que levantamentos quantitativos sobre índices de gravidez, aborto e doenças sexualmente transmissíveis sejam de extrema importância, não será esse o nível de reflexão deste trabalho. Assim sendo, o diferencial do estudo por nós realizado está na forma de construir essa abordagem numa perspectiva pluralista da sexualidade humana, evitando restringi-la a uma visão biologizante. Isso porque a compreendemos como uma categoria que requer uma visão mais holística, para garantir uma atitude de maior sensibilidade, bem como disposição e despreendimento de preconceitos, mitos e tabus.

É certo que tais estudos e discussões são inevitáveis, mas o fato de se relacionar a sexualidade apenas à transmissão do vírus HIV/AIDS e às estratégias de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis não deve invalidar a necessidade de associar a temática ao prazer e à vida. Para Britzman (2001, p.158), “[...] pensar sobre laços e vínculos afetivos significa que devemos pensar diferentemente sobre o alcance da sexualidade”. Acreditamos que, desse modo, é possível realçar o encontro entre o prazer e a responsabilidade.

Evidentemente, a sexualidade na adolescência deve ser encarada não só como fonte de prazer e descoberta, mas também como fator que contribui para problemas sociais e de saúde (gravidez, DSTs e outros). Temos, nessa linha, estudos como o de Belda (1991), Passos (1989, 1990) Chipkevich (1995). Ao buscarmos trabalhos sobre a temática, no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, encontramos um estudo que enfatiza essa visão da sexualidade e DSTs nas representações sociais de adolescentes, realizado por Galvão (1999) e um outro de Silva (2005), que aborda a orientação sexual contemplada como um dos temas transversais e a formação de professores, nos Parâmetros Curriculares

do MEC para o Ensino Fundamental e Médio, dando um novo delineamento ao tema da sexualidade ao buscar a identificação e a abordagem das práticas docentes, relacionadas à orientação sexual em sala de aula.

Diante de todas essas abordagens e percebendo a importância da sexualidade nas práticas escolares, no sentido de entendê-las mais amplamente, reconhecemos que essas práticas são fortemente relacionadas com as interações dos atores e atrizes vivenciadas no interior da escola, sobretudo no que diz respeito aos relacionamentos, que envolvem sentimentos, emoções, afetos, fundamentais na vida psíquica do ser humano.

Nesse sentido, com base em Elias (1999), apontamos que a escola, como fenômeno social, poderá fazer com que a comunidade escolar construa valores individuais e coletivos na amplitude da discussão e conhecimento das “teias de relações” sociais, das quais não se dissocia a sexualidade. No eixo dessas reflexões, apoiando-nos em Martins (2000, p.58) compreendemos que, na pesquisa qualitativa, uma das questões metodológicas essenciais é que não podemos tratar o fenômeno por meio de “[...] procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões, como uma escada em direção à generalização”. Dessa forma, aqui compartilhamos dessa concepção procurando desenvolver uma abordagem que permitisse aferir aspectos qualitativos de questões relevantes no campo da investigação socioeducacional.

Durante a coleta de dados, procuramos aplicar a técnica de entrevista com grupo focal, realizada em um período de seis meses com dois grupos constituídos, cada um, por 10 alunos/as, selecionados/as de acordo com os critérios estabelecidos (tratados no primeiro capítulo deste estudo). Além desses grupos, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores/as e gestores/as. Somou-se, desse modo, um total de 32 sujeitos, com a seguinte configuração: 14 alunas, 6 alunos, 6 professoras, 3 professores e 3 gestoras.

Então, procedemos a análise dos dados, a fim de abstrair as mais significativas mensagens emitidas pelos atores e atrizes participantes da pesquisa, seguindo as rotas de análises que, conforme Gatti (2005, p. 44), “se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos”.

Por conseguinte, nas análises das entrevistas realizadas com professores/as e gestoras, e bem como com alunos/as em grupos focais, buscamos abstrair mensagens que nos trouxessem maior aproximação ao desvendamento da problemática deste estudo, haja vista que, com o olhar constantemente atento para os dados da pesquisa, nos preocupamos em não nos apropriarmos de julgamentos e preconceitos, buscando a sua fidedignidade do estudo.

Diante dessa perspectiva, apreendemos, no corpo dos dados, as seguintes categorias básicas de análise:

- Concepções de sexualidade traduzidas por alunos/as, professores/as e gestoras no cotidiano escolar.
- A sexualidade no contexto da experiência de alunos/as: um olhar sobre o “ficar” e o namorar.
- Sexualidade: entre desafios e possibilidades na vivência cotidiana das escolas

Metodologicamente, fundamentamo-nos na análise de conteúdo, por entendermos ser adequada às características da natureza deste estudo. Segundo Bardin (1977, p.44), este tipo de análise é utilizada por ser “[...] uma busca de outras realidades através das mensagens”. Com essa percepção analítica, realizamos, pois, uma releitura dos sentidos, das idéias, projetando a compreensão das descrições advindas dos sujeitos da pesquisa, de forma a trazer à tona elementos consistentes e significativos para o esclarecimento da problemática em estudo.

Essa análise promoveu o desenrolar a percepção e ricas teias de reflexões, possibilitando a estruturação deste trabalho em três capítulos. No capítulo I buscamos delinear “A construção de uma trajetória de pesquisa: trilha de novos conhecimentos”, apresentando o percurso metodológico da pesquisa de campo e a trajetória do estudo, detalhando as técnicas aplicadas. Também neste capítulo expomos as idéias de diversos teóricos, como Roberto Richardson (1999), Augusto Trivinõs (1995), Maria Cecília Minayo (1986), Ivani Fazenda (2000), Maria de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2002), que contribuíram na condução da trajetória metodológica. Apoiamo-nos ainda em estudiosos como Bernardete Angelina Gatti (2005) e George Gaskel (2002), que possibilitaram a compreensão da

técnica de entrevista em grupo focal, estratégia propícia para o registro de concepções, atitudes, crenças e valores de atores e atrizes escolares, relacionados aos aspectos específicos da sexualidade humana, foco principal deste estudo.

No capítulo II, intitulado “Sexualidade: um referencial significativo nas relações sociais”, enfocamos a sexualidade nas mais variadas formas de expressão presentes em diferentes épocas da sociedade. Os fundamentos discursivos do estudo estão em autores como Michel Foucault (1997,1984), Luís Carlos Castelo Branco Rena (2001), Maria Luiza Macedo de Araújo (1999), Guacira Lopes Louro (2001, 1997), Ana Maria Ramos Seixas (1988), Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2002), Maria Andréa Loyola (1999), Maria Cecília Cortez Christiano de Souza (1997), dentre outros. Esse capítulo está estruturado em subseções, nas quais fazemos uma breve incursão histórica sobre a categoria gênero, procurando estabelecer a sua relação com a sexualidade, com enfoque centrado na escola. Essa compreensão, para Abramovay; Castro; Silva (2004, p. 32), se delineia numa perspectiva de historicidade sendo enfocada nas escolas através de análises de diferentes áreas do conhecimento, reconhecendo que “[...] o tema é compartilhado entre teias complexas, tendo em vista os contextos e dimensões sociais”.

No III capítulo: “Sexualidade: vozes femininas e masculinas refletida no cotidiano das escolas”, apresentamos as concepções dos atores e atrizes escolares sobre sexualidade, com categorias de análise oriundas de dados extraídos das falas dos sujeitos investigados. Soma-se à análise do discurso a técnica de análise de conteúdo, fundamentada em Laurence Bardin (1977), Heloísa Szymanski; Laurinda Ramalho de Almeida; Regina Célia Almeida Rego Brandini (2003), considerada aqui como a mais adequada para analisar discursos heterogêneos e diversificados e apreender as concepções dos sujeitos pesquisados acerca do fenômeno da sexualidade. Para as discussões expostas nesse terceiro capítulo, foi necessário construirmos subseções, nas quais foram abordados os diversos aspectos percebidos durante a análise, como, por exemplo, o namorar e o ‘ficar’, tendo em vista que este último vem ditando o rumo das relações afetivas dos adolescentes pesquisados. Para tanto, fizemos interlocução com os/as seguintes pesquisadores/as: Mary Castro, Miriam Abramovay e Lorena Bernadete Silva (2003), César Nunes e Edna Silva (2000), entre outros.

Nas considerações finais, temos um ponto de partida para uma maior reflexão acerca da sexualidade nas relações de gênero, na pretensão de que este

estudo possa sensibilizar aqueles/as envolvidos/as com a educação e a escola piauiense, percebendo-a como espaço de construção da sexualidade relacionada aos sentimentos, emoções e afetos, possibilitando mudanças de concepção e atitudes dos atores e atrizes escolares. Há, portanto, nesse sentido, alguns caminhos trilhados, os quais podem ser seguidos por meio de outras trilhas e de outros olhares.

Assim, compreendemos que a escola, para alcançar o pleno exercício de uma prática educativa no contexto da contemporaneidade, precisa romper com práticas tradicionais e distanciadas das concepções específicas, sobretudo no plano da sexualidade, considerando-a inseparável do existir humano e, portanto, precisando vir à tona como parte no debate necessário e inadiável no espaço escolar, em todos os seus níveis e aspectos. Sendo assim, será possível a ampliar a da compreensão acerca da sexualidade, proporcionando uma discussão mais consistente nas práticas educativas.

CAPÍTULO I

UMA TRAVESSIA DE PESQUISA: CONSTRUINDO A TRILHA DE NOVOS CONHECIMENTOS

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.

(Maria Cecília de Souza Minayo)

Neste capítulo, narramos a travessia da pesquisa, no trilhar da construção de novos conhecimentos, delineando os procedimentos metodológicos com suas respectivas fundamentações teóricas. Explicitamos também os procedimentos utilizados para a constituição dos grupos focais, a caracterização das escolas campo dessa investigação, bem como apresentamos o perfilamento dos atores e atrizes escolares que contribuíram para a realização deste estudo.

1.1 A revelação da trilha metodológica da pesquisa

Na construção dessa trilha, convidamos leitores/as que buscam novas formas de executar a pesquisa para conosco fazer esta travessia e, concordando com Damasceno (2005, p. 9), “[...] palmilhamos, andando às vezes por veredas ou atalhos pouco conhecidos, noutras por estradas já alargadas, no entanto, repletas de dificuldades e atrativos”, as quais possibilitaram a construção deste estudo.

Dessa forma, optamos pela pesquisa qualitativa, por apresentar características apropriadas à geração de análises consistentes acerca das especificidades da sexualidade. Esse tipo de pesquisa, conforme Minayo (1994, p.21),

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para a compreensão do significado e apropriação desse tipo de pesquisa, encontramos em Melucci (2005, p. 29) elementos constitutivos do processo de redefinição que vem ocorrendo no campo da pesquisa social como reconhecimento das diversas modalidades recorrentes nas relações sociais contemporâneas. O autor reconhece que

Os indivíduos são abastecidos de recursos para conceberem-se e para agirem como sujeitos autônomos de ação. Isto concede para a experiência individual um papel e um valor muito importantes: daqui nasce a experiência do indivíduo especificamente, que não pode ser enfrentada em termos cognoscitivos unicamente com os instrumentos da pesquisa quantitativa e pressiona para a necessidade de adotar métodos do tipo qualitativo.

Com Abramovay, Castro e Silva (2004) compreendemos que estudar os fenômenos sociais exige, antes de tudo, compreender que não existe uma única abordagem possível em processo de investigação, nem só uma possibilidade de uso de técnicas ou instrumentos de pesquisa privilegiados. O que comprovamos na realização desse assunto, foi a exigência de várias técnicas de investigação, tornando possível analisarmos e compreendermos as concepções de sexualidade nas relações de gênero, no cotidiano da escola estadual “Cecem Oliveira” e da escola municipal “Noé Fortes”.

Nesse sentido, ainda em conformidade com Abramovay, Castro e Silva (2004, 51), buscamos uma perspectiva de pesquisa que “[...] procura trabalhar qualitativamente o conteúdo das manifestações da vida social [...]”, tendo em vista que esta nos possibilitou construir uma análise crítica interpretativa das concepções de sexualidade de atores e atrizes escolares, na tentativa de entender o conteúdo das manifestações da vida social tanto em seus aspectos cognitivos quanto interacionais.

Ao compartilharmos dessa concepção teórica, consideramos que os procedimentos sistemáticos devem ser flexíveis, portanto buscamos, nesta

pesquisa, outras trilhas, combinando diferentes técnicas: grupos focais (com alunos e alunas), entrevistas semi-estruturadas coletivas (com gestoras e professores/as), observação livre em reuniões de professores/as e gestoras, em momentos de planejamento em eventos pontuais alusivos a datas comemorativas e questionário aberto, aplicado individualmente com professores/as e gestoras. Constatamos que a combinação de técnicas diferenciadas permitiu-nos recolher, nos discursos de atores e atrizes escolares, aspectos significativos que possibilitaram aprofundar o fenômeno investigado em sua amplitude e complexidade.

O grupo focal é um método de pesquisa social qualitativo que, segundo Gatti (2005, p. 9, 13), faz emergir múltiplos posicionamentos e “[...] processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”. Essa estratégia levou-nos à compreensão dos processos construtivos da realidade escolar investigada refletida pelo grupo focal, o que oportunizou a compreensão das práticas cotidianas, ações e reações, comportamentos e atitudes das pessoas envolvidas nesse trabalho quanto à sexualidade, pois o grupo focal constitui-se em

[...] uma técnica para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagem e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum relevantes para o estudo do problema visado.

Nesse sentido, trabalhar com a técnica de grupo focal foi necessário tendo em vista a própria natureza da problemática do estudo e os objetivos da pesquisa. Assim, concordando com a concepção de Gatti (2005, p.14) sobre o trabalho com grupo focal, pois percebemos que este

[...] pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias ou questões difíceis de serem abordadas [...] ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais [...] Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassuramentos mútuos, os consensos, os discensos e que trazem luzes sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições.

Entretanto, diante da impossibilidade de desenvolvermos a técnica de grupo focal com professores/as e gestoras, optamos por outro instrumento de coleta de dados: entrevista semi-estruturada, a qual foi realizada em seis seções, a partir de agendamento prévio e de acordo com a disponibilidade dos/as mesmos/as. Realizamos duas com o grupo de professores/as, duas com o grupo de gestoras escolares e duas envolvendo, simultaneamente, tanto os/as professores/as quanto as gestoras.

Entendemos que a entrevista semi-estruturada assegura espaço para discussão e análise das informações subjetivas que foram conseguidas com a liberdade de expressão dos sujeitos pesquisados, pois, segundo Triviños (1987, p. 145-146), simultaneamente esse tipo de pesquisa valoriza a presença do investigador ao tempo em que oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Portanto, consideramos que a entrevista semi-estruturada é a mais adequada para o desenvolvimento de um estudo de natureza qualitativa, tendo em vista que favorece certa flexibilidade operacional e promove uma interação entre entrevistado e entrevistador. Às demais técnicas foram associados a observação livre e o questionário. A primeira foi desenvolvida no espaço da realização dos grupos focais e no espaço coletivo das escolas, com registros em nota de campo, proporcionando-nos ampliar o corpo e dados acerca do fenômeno estudado. Foi, portanto, possível, com Trivinos (1987, p. 153-154), compreendemos que esse tipo de observação

ao contrário da observação padrão, [...] satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa, como, por exemplo, a relevância do sujeito, da prática manifesta do mesmo e a ausência total ou parcial, de estabelecimento de pré categorias para compreender o fenômeno que se observa. A caracterização será um processo que se realiza posteriormente na presença da análise do material coletado.

O questionário teve como objetivo coletar dados que nos deram suporte para traçar o perfil das/os professoras/res e gestoras escolares que participaram desta pesquisa. Também realizamos a análise de documentos, como o projeto político pedagógico, o que muito contribuiu na descrição da caracterização das

escolas pesquisadas, comprovando o que Lüdke e André (1986) afirmam sobre essa análise: “documentos representam uma fonte de informação, que surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

1.2 Caminhos trilhados na realização da pesquisa de campo

Iniciamos a travessia da pesquisa em 5 de março de 2006, com visita às escolas “Cecem Oliveira” e “Noé Fortes”, situadas, respectivamente, nas zonas Norte e Leste e pertencentes às redes estadual e municipal de ensino do Estado do Piauí. Escolhemos escolas de esferas administrativas diferentes por entendermos que esse aspecto ampliaria o aprofundamento da compreensão da sexualidade humana através das concepções, valores e crenças dos/as professores/as, gestoras, alunos/as na riqueza de expressões inseridos/as em diferentes contextos socioculturais. Apresentamos a seguir o delineamento dos caminhos trilhados na realização da pesquisa de campo.

Nos primeiros contatos com as escolas, interagimos com as gestoras, a quem revelamos os objetivos que buscávamos alcançar. Elas mostraram-se bastante receptivas, nos dando apoio decisivo para a realização da investigação nas escolas que dirigem. Essa receptividade está demonstrada no depoimento de uma delas, ao afirmar o seguinte:

É louvável e interessante, e principalmente necessário à realização desse tipo de atividade na escola, já que pouco se fala desse assunto aqui. Realmente precisamos falar mais dessa temática.
(Ana).

Nessa mesma oportunidade, esclarecemos àquelas interlocutoras que, para a realização da pesquisa precisaríamos formar grupos, que seriam estabelecidos em função de pressupostos teóricos da técnica de grupo focal, meio mais eficaz para captarmos os dados necessários ao estudo proposto. Deixamos claro que, para a constituição desses grupos, gostaríamos de contar com o apoio das gestoras, ao tempo em que fizemos uma breve explanação sobre essa técnica.

Nas duas escolas, as gestoras foram unânimes em dizer que poderiam nos ajudar com relação aos alunos, porém, quanto aos professores/as, alertaram-nos que encontraríamos resistência. Em razão disso, enfrentamos limites no processo dessa pesquisa no que tange à articulação dos instrumentos de coleta de dados, sendo uma das principais a impossibilidade de formarmos grupos focais com professores/as e gestoras. Tal impossibilidade deu-se também pela falta de tempo dos docentes na escola bem como pelas diversas atividades intra e extra-escolares desenvolvidas por eles. Tudo isso revela o desgaste desses profissionais em decorrência dos baixos salários que recebem, daí o “corre-corre” da vida, com os “bicos”, embora suas remunerações correspondam a 40h. Para ilustrar essa problemática, explicitamos a seguir registros de observações no campo de investigação:

Neste dia ouvi uma das professoras que, muito agitada, falava que os alunos não queriam nada com a vida e que tinha saído e deixado uma tarefa, mas que ao retornar nenhum dos alunos se encontrava na escola. Aproveitei esse momento para articular uma conversa com esta professora para convidá-la a participar de nossa pesquisa. Porém a professora foi logo dizendo que gostaria muito de ajudar, mas não tinha tempo, pois ao sair da escola teria que ir direto para o seu salão de beleza. Então, me dispus a conversar com a mesma no salão, mas resistiu em dizer que sua agenda era sempre lotada. (Nota de Campo 20/08/2006)

Essa passagem, entre outras, denota o grau de resistência que enfrentamos para reunir uma amostra representativa de professores/as para formação de um grupo focal. Mesmo assim, persistimos nessa travessia. Nas nossas visitas às escolas, procurávamos conversar informalmente com os/as professores/as que ali se encontravam, aproveitando para falar sobre os objetivos do estudo, ao tempo em que, diferentemente da primeira abordagem, os convidamos para participarem da pesquisa ressaltando que poderíamos nos adequar aos seus horários, o que possibilitou uma melhor interação entre esta pesquisadora e os/as professores/as e gestoras. Somente assim realizamos as entrevistas semi-estruturadas com três professores, cinco professoras e quatro gestoras, conforme se verifica no quadro 1 (p.41) Essa técnica possibilitou a identificação das vivências desses/as professores/as e gestoras bem como as suas relações e interações sociais, com foco em suas concepções de sexualidade.

Na segunda visita às escolas, apresentamos os critérios para a formação dos grupos focais com alunos/as, condição que contribuiu significativamente para conseguir a adesão desde o primeiro contato, quando manifestaram a vontade de que todos os alunos/as participassem da pesquisa. Nesse momento, sentimos que a proposta desse estudo realmente despertara um grande interesse nas gestoras das duas escolas. No segundo encontro, explicamos que, para trabalharmos com a técnica de grupo focal, precisaríamos fazer uma seleção de alunos/as com base em critérios associados ao problema da nossa pesquisa e em uma literatura específica.

Ressaltamos a importância da utilização da técnica de grupos focais, tendo em vista que ela faz com que as idéias discutidas no grupo enriqueçam a absorção de dados significativos para o desvelar da problemática em estudo. Desse modo, apresentamos os seguintes critérios abaixo relacionados, para composição dos referidos grupos:

- A localização domiciliar dos participantes deveria ser próxima à escola, considerando que nossos encontros seriam semanais;
- Os participantes estarem numa faixa etária de 13 a 17 anos, por ser a idade representativa da adolescência, etapa de enfrentamento da vivência e expressividade da sexualidade, podendo nos trazer dados ricos e significativos para nossa análise.
- Os grupos serem compostos por alunos e alunas, pois as relações de gênero são fatos sociais que ocorrem em um determinado contexto sociocultural no qual também se dá a vivência da sexualidade;
- Alguns dos/as participantes dos grupos estudarem em turmas e turnos diferentes, para evitar a formação de subgrupos, os quais podem monopolizar ou paralisar a discussão, ou ainda inibir a participação dos outros integrantes, impossibilitando um debate mais rico em termos de idéias e valores.

Nesse momento, consideramos indispensável esclarecer que, embora o convite às pessoas para participar do grupo focal fosse conduzido por critérios, a adesão deveria ser voluntária, ou seja, os alunos/as deveriam ser 'tocados', 'atraídos para participarem do grupo', pois preservar sua liberdade é fundamental. Segundo Gatti (2000), na decisão de composição do grupo, a forma do convite, a motivação e

a adesão dos participantes realmente constitui-se num trabalho delicado. Eis o que para nós seria o grande desafio! Logo após esses esclarecimentos, decidimos, em comum acordo com as gestoras das escolas, que a pré-seleção seria feita com alunos/as da 8ª série do ensino fundamental do turno da manhã. A opção por essa série justifica-se pelo fato de nela concentrar-se a maioria dos/as adolescentes na faixa etária definida nos critérios que alicerçaram a composição dos grupos focais.

1.3 Caracterização das escolas investigadas: semelhanças e diferenças



Foto 1 – Pátio lateral externo e pátio coberto interno da escola Cecem Oliveira, da rede estadual de ensino. Teresina – Piauí.

Fonte: Dados empíricos da pesquisa, 2006.

A Unidade Escolar “Cecem Oliveira” (foto 1), localizada à rua 1º de Maio, nº 2371, na Zona Norte, bairro Primavera, foi fundada em 2 de junho de 1972, tendo recebido este nome em homenagem à primeira professora do então secretário estadual de Educação, professor Raimundo Wall Ferraz. Inicialmente, a escola supria a necessidade da demanda escolar de 1ª a 4ª série das comunidades Primavera, Aeroporto, Bueno Aires, Água Mineral, Real Copagre e Morro da Esperança, à época consideradas de periferia e carentes. Após reorganização realizada pela Secretaria da Educação do Piauí, essa escola passou a atender à demanda do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, com 254 alunos/as, nos turnos manhã e tarde. O Ensino Médio foi implantado somente em abril de 1999, atendendo hoje a três turmas de 1ª série e a duas turmas de 2ª série desse nível de ensino.

Quanto à estrutura física, essa escola dispõe de onze salas de aula e de uma cantina, que se encontram num estado razoável de conservação. Possui ainda uma sala para a administração, equipada com ar-condicionado, geladeira, mesas, cadeiras e dois banheiros, sendo um para o sexo feminino e outro para o masculino.

A biblioteca da escola “Cecem Oliveira” funciona em uma sala de aula adaptada e equipada com duas mesas grandes, ventiladores, televisão, vídeo cassete, DVD. O acervo bibliográfico é diversificado e está em excelente estado de conservação. No conjunto dos livros, identificamos os três seguintes títulos: “Evolução e Sexualidade o que nos fez humanos”, “Como evitar doenças sexualmente transmissíveis”, “Sexo e Reprodução”, “AIDS Informação e Prevenção”. Todavia, em conversa com professora responsável pela biblioteca da escola pesquisada, identificamos que, outros livros ali existentes, que abordavam sobre a temática sexualidade desaparecem, pois os/as alunos/as, talvez por constrangimento, preferem não folhear tais livros no espaço da biblioteca.

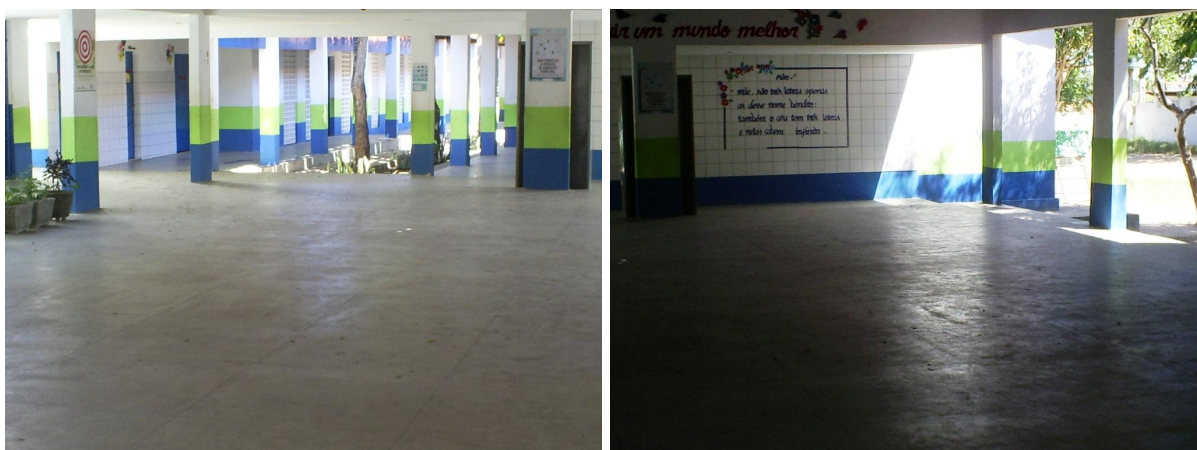


Foto 2 – Pátio lateral externo e pátio coberto interno da escola Noé Fortes da rede estadual de ensino. Teresina – Piauí.

Fonte: Dados empíricos da pesquisa, 2006.

A Escola Municipal “Noé Fortes” (foto 2) está localizada à rua Juiz João Almeida, 2330, Planalto Ininga, na Zona Leste de Teresina/ PI. Foi fundada em três de agosto de 1984, em terreno doado pelo senhor Noé Araújo Fortes, daí a escolha do nome. No início de suas atividades, a escola oferecia apenas Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. A implantação dos níveis de 5ª a 8ª séries deu-se gradativamente, sendo a 8ª série implantada somente em 2006, ano que realizamos esta pesquisa. Atualmente a Unidade Escolar “Noé Fortes” atende a uma parte de

crianças e jovens do bairro onde está localizada e a outros oriundos dos bairros: Vila Firmino Filho, Vila Maria, Satélite e Planalto Uruguai. Os/as alunos/as que não residem no bairro Planalto Ininga são transportados em ônibus alugados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC.

As instalações físicas da escola deixam a desejar, em virtude de não dispor de janelas e sim de combogós, o que dificulta a circulação de ar, deixando o ambiente com pouca ventilação e luminosidade, o que provoca uma certa inquietude nos alunos/as em sala de aula. A esse respeito, a gestora informou que a escola já constava na lista daquelas que deveriam passar por uma reforma, iniciada em dezembro de 2006, período em que ainda nos encontrávamos na fase de coletas de dados para este estudo.

Quanto à estrutura física, a escola dispõe de uma sala de professores, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de coordenação, uma cantina, um refeitório, todos em razoável estado de conservação. A biblioteca, local onde aconteciam nossos encontros, tinha pouquíssimos livros, e muitas vezes era utilizada como depósito, fato constatado por estar ocupada com materiais que foram usados em festas e também com um freezer armazenando o leite utilizado na merenda escolar.

Além desses compartimentos, a escola possui quatro banheiros (dois masculinos e dois femininos) com boas instalações, destinados aos/as aluno/as, professores/as e ao pessoal administrativo. Embora ocupe uma área razoavelmente grande, a escola não possui quadra de esportes, mas apenas um pátio externo, raramente utilizado como espaço de atividades pedagógicas pelos/as professores/as.





Foto 3 – Quadra de Esporte da Unidade Escolar Cecem Oliveira (parte superior) e pátio externo da Escola Municipal Noé Fortes (parte Inferior).
Fonte: Dados da pesquisa, 2006.

Como percebemos na foto 3, a quadra de esporte da escola “Cecem Oliveira” (parte superior da foto), mesmo com a aparente necessidade de reparos ainda apresenta uma considerável condição de uso. Esse espaço é bastante utilizado na prática de atividades físicas, possibilitando a integração entre alunas e alunos, sobretudo as alunas, que se destacam na torcida durante as partidas de futebol dos alunos.

Embora havendo tais possibilidades, percebemos que ainda é mínima a ocupação do tempo e do espaço na vivência das emoções nas escolas investigadas, tanto por parte dos alunos/as quanto por parte dos/as professores/as e gestoras, que pode dificultar o processo de construção do conhecimento em todas as suas áreas.

Na parte inferior da foto 3 está o pátio externo da escola “Noé Fortes”, que se traduz como espaço ocioso, vazio de vivências emocionais e de atividades elaboradas, pensadas, refletidas nas fragilidades das consciências e compromisso político com a educação. Nesse sentido, observamos que a escola precisa priorizar o planejamento de horários, incluindo tempo para reuniões, encontros, bate papos, interações interpessoais entre professores/as, alunos/as e gestoras, para assim desconstruir a percepção que Silva (2002, p. 73) apresenta sobre o espaço físico e o tempo na escola, os quais “[...] são controlados por interesses alheios a motivação dos alunos, dos professores e de todas as pessoas da escola”, sobretudo quando se trata da expectativa de se abordar a sexualidade nesse espaço.

Por esse ângulo, verificamos ainda que o padrão arquitetônico dessa escola não apresenta uma estrutura compatível com a ocorrência de atividades que

possibilitem uma maior interação entre seus atores e atrizes, haja vista que ele (padrão arquitetônico) se caracteriza por espaços vazios e sem atrativos, não estimulando a realização de eventos coletivos. Sales (2000, p. 69) assevera que a estrutura do prédio escolar como símbolo edificado e resultado de representações sociais sugere, nos distintos grupos sociais, “[...] os mais diversos sentidos e significados através de diferentes formas de linguagem que podem ser percebidas sob os mais diversos olhares com suas características simbólicas”. É, pois notório, que, na realidade escolar investigada, falta envolvimento participativo de todos os agentes escolares para a dinamização do espaço. Com essa realidade, verificamos que as escolas perdem de vista o desenvolvimento de uma ação pedagógica coletiva, construída no dia a dia de professores/as, alunos/as e gestoras.

Partindo dessa perspectiva, em conformidade com Freire (2001, p. 49-50), refletimos acerca da relevância da potencialização do espaço escolar, haja vista que,

[...] nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentável relegados das escolas.

Por isso compreendemos que, independentemente da estrutura arquitetônica da escola faz-se necessária a garantia de oportunidades e a diversificação de atividades para a promoção de troca de experiências e de histórias cotidianas de cada um que nela convive, na dimensão do tempo e do espaço que os atores escolares podem utilizar para realização do seu projeto político pedagógico.

Com tais argumentos podemos inferir que na escola existe um pseudo-relacionamento entre aqueles/as que a constituem, uma vez que ali ocorre o estabelecimento de uma mediação impessoal e neutra, a qual, conseqüentemente, não deixa de se fazer presente nos espaços vazios de intervenção humana. Vazios esses que acontecem em todas as relações entre: alunos/alunas, alunos/professor/as, professores entre si e entre professores/professoras e gestoras. Com essa concepção construída na escola, reconhecemos, como Silva (2002, p. 74-75) que nesta se estabelece,

[...] uma rede de desconhecimento entre todos, em nome do bom funcionamento da escola. [...] O que encontramos na escola é um “relacionamento de ausências” entre aqueles que a constituem. O que se estabelece é uma relação entre imagens pré-construídas, que não correspondem, necessariamente, à realidade, porque as pessoas não se conhecem efetivamente.

Esses elementos de análise trazem implicações que podem viabilizar a atitude pedagógica de escutar e compartilhar experiências no cotidiano da vida daquelas pessoas investigadas, sobretudo as relacionadas com vivências para a informação e a formação de saberes acerca da sexualidade.

Podemos afirmar que é possível fazer da escola e da educação lugares de referência, espaços de se olhar e de se reconhecer, tendo em vista que estão presentes ali valores e opiniões, que se manifestam na forma própria como cada um pensa, sente e vive sua sexualidade. Consideramos assim que este é um tema relevante no contexto socioeducacional, pois, na projeção de sua dimensão humana, além de ultrapassar o determinismo biológico, também se define pelo determinismo cultural. Por isso, a aquisição de informações sobre a sexualidade desenvolvida na escola precisa ser foco de significativas reflexões, tanto no plano individual quanto no coletivo, pois é esse exercício que permitirá aos educandos e aos educadores reconhecerem-se como sujeitos de sua sexualidade e construir relações mais saudáveis e positivas no cotidiano das escolas.

1.3.1 Formação dos grupos focais: caminho viável para a reflexão sobre escola e sexualidade



Foto 4 – Amostra dos alunos dos grupos focais da escola Cecem Oliveira (parte superior da foto) e parte do grupo focal da escola Noé Fortes (parte inferior da foto).
Fonte: Dados da pesquisa empírica (2006)

Na composição dos grupos, tivemos como primeiro referencial os objetivos do estudo, considerando a heterogeneidade necessária e concernente ao trabalho, com o envolvimento de mais de um grupo, composto por alunos ou por alunas. Neste estudo os grupos focais tiveram uma maior presença de adolescente mulheres, o que associamos ao predomínio do percentual de matrícula do sexo feminino, como verificamos no gráfico 1

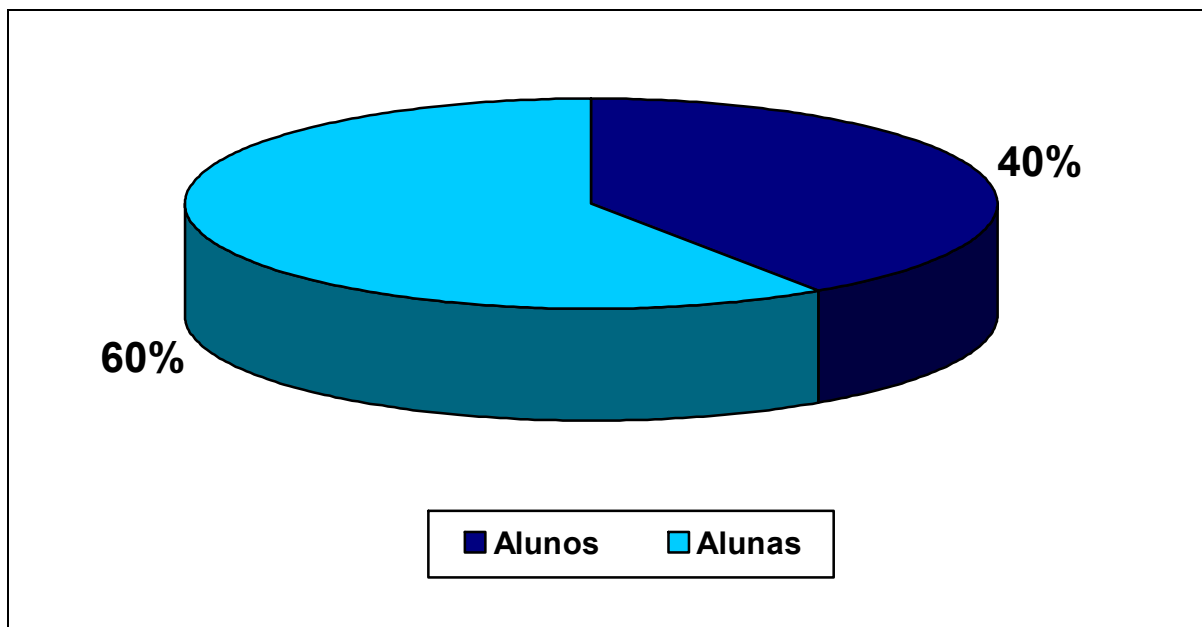


Gráfico 1 – Demonstrativo percentual de matrícula do sexo feminino na 8ª série do ensino fundamental na Unidade Escolar Cecem Oliveira e da Escola Municipal Noé Fortes.

Fonte – Dados empíricos da pesquisa/2006.

Com esse cenário, em relação à composição dos grupos focais, foi evidenciado no presente estudo que houve o predomínio das alunas (conforme verificamos no gráfico 1), as quais, igualmente aos homens, mostraram-se muito entusiasmadas em participar da investigação, sobretudo no que tange à motivação devido à temática sexualidade.

Assim, iniciamos o primeiro encontro com cada grupo, fazendo uma breve explanação sobre o objetivo da técnica do grupo focal. Na escola “Cecem Oliveira”, estavam presentes onze alunas e cinco alunos, enquanto na escola “Noé Fortes”, encontramos com cinco alunos e sete alunas. Fizemos a todos um convite aberto, buscando motivá-los/as a participarem da pesquisa, momento em que tivemos o cuidado de não falar detalhadamente sobre o objeto de pesquisa, para resguardar os potenciais participantes e não substituí-los ou mesmo inibi-los. A propósito desse cuidado, Gatti (2005, p.23) faz a seguinte consideração:

Eles devem ser informados de modo vago sobre o tema da discussão para que não venham com idéias pré-formadas ou com sua participação preparada. Saber com antecedência precisamente o que se vai discutir, por exemplo, as questões que o moderador irá colocar, ou roteiro propicia a formação de opiniões prévias que podem interferir nas discussões.

Nesse primeiro contato, os/as alunos/as se mostraram deveras atentos/as e interessados/as e, ao serem consultados/as sobre a participação em atividades cujos conteúdos relacionam-se à sexualidade, duas alunas fizeram as seguintes considerações:

A gente conversa com uma professora, mas é pouco. A gente não entra muito no assunto. Aqui só se fala nessas coisas uma vez por ano. É sério, professora!
(Diana)

Sempre temos vontade de falar sobre sexualidade, mas aqui na escola é difícil. Nós temos medo de pegar um cartão do professor.
(Lara)

Assim, percebemos, nos dois grupos, não só uma curiosidade em relação ao que iríamos conversar nos encontros, mas também uma vontade de discussão sobre sexualidade, especificamente no que se refere às vivências no contato com o outro, sobretudo no que diz respeito à dimensão do fenômeno sexual na relação homem/mulher.

O principal objetivo, nesse primeiro encontro, foi lançar as bases para a construção dos grupos focais nas duas escolas. Reafirmamos que a adesão deveria ser voluntária e que a direção tivera uma atitude positiva em relação à pesquisa, apesar dessa atividade não estar incluída no calendário da escola, portanto eles/as tinham todo o direito de não aceitar. Enfatizamos ainda que seria muito importante que eles/elas conversassem com os pais sobre a nossa proposta, haja vista que os/as alunos/as teriam que se deslocar para a escola no turno contrário ao de suas aulas..

No segundo encontro, distribuímos a todos/as um termo de autorização (apêndice A), que deveriam levar aos/as para os/as pais/mães. Esclarecemos que o documento deveria ser preenchido e entregue à direção da escola no prazo de quarenta e oito horas. Desse modo, ao recebermos o consentimento dos/as pais/mães, procedemos a construção dos grupos focais, como registrado no quadro 1.

NOME DA ESCOLA	NOME	SEXO	IDADE	ESTADO CIVIL	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	TURNO
CECEM OLIVEIRA	LARA	FEMININO	13-17	SOLTEIRA	8ª SÉRIE	MANHÃ
CECEM OLIVEIRA	DIANA	FEMININO	13-17	SOLTEIRA	8ª SÉRIE	MANHÃ
CECEM OLIVEIRA	FÁBIA	FEMININO	13-17	SOLTEIRA	8ª SÉRIE	MANHÃ
CECEM OLIVEIRA	ALICE	FEMININO	13-17	SOLTEIRA	8ª SÉRIE	MANHÃ
CECEM OLIVEIRA	CLARA	FEMININO	17-20	CASADA	8ª SÉRIE	MANHÃ
CECEM OLIVEIRA	RUI	MASCULINO	13-17	SOLTEIRO	8ª SÉRIE	TARDE
CECEM OLIVEIRA	LUIS	MASCULINO	13-17	SOLTEIRO	8ª SÉRIE	MANHÃ
CECEM OLIVEIRA	LÉO	MASCULINO	13-17	SOLTEIRO	8ª SÉRIE	TARDE
CECEM OLIVEIRA	DARA	FEMININO	13-17	SOLTEIRA	8ª SÉRIE	MANHÃ
CECEM OLIVEIRA	KELMA	FEMININO	13-17	SOLTEIRA	8ª SÉRIE	MANHÃ
NOÉ FORTES	ELINE	FEMININO	13-17	SOLTEIRA	8ª SÉRIE	MANHÃ
NOÉ FORTES	GINA	FEMININO	13-17	SOLTEIRA	8ª SÉRIE	MANHÃ
NOÉ FORTES	KARLA	FEMININO	13-17	SOLTEIRA	8ª SÉRIE	MANHÃ
NOÉ FORTES	LAILA	FEMININO	13-17	SOLTEIRA	8ª SÉRIE	MANHÃ
NOÉ FORTES	RICK	MASCULINO	17-20	SOLTEIRO	8ª SÉRIE	TARDE
NOÉ FORTES	TADEU	MASCULINO	17-20	SOLTEIRO	8ª SÉRIE	MANHÃ
NOÉ FORTES	MARIANA	FEMININO	13-17	SOLTEIRA	8ª SÉRIE	MANHÃ
NOÉ FORTES	LUIZA	FEMININO	17-20	SOLTEIRA	8ª SÉRIE	MANHÃ
NOÉ FORTES	VIRNA	FEMININO	13-17	SOLTEIRA	8ª SÉRIE	MANHÃ
NOÉ FORTES	JOÃO	MASCULINO	13-17	SOLTEIRO	8ª SÉRIE	MANHÃ

Quadro 1: Quadro demonstrativo do perfil dos alunos/as participantes dos grupos focais.

Fonte: A autora /2006.

Ressaltamos que decidimos em toda a extensão deste trabalho, preservar as identidades dos alunos participantes do grupo focal, acima listados, identificando-os por codinomes.

No começo do trabalho com o grupo focal da escola “Cecem Oliveira”, os/as alunos/as nos aguardavam ansiosos/as e, ao iniciarmos a conversa com eles/elas, constatamos que, na sua maioria, estudavam no turno da manhã, por isso decidimos, em acordo com todos, que os nossos encontros seriam realizados no turno da tarde. Posteriormente, surgiu um impasse em relação a quatro alunos que estudavam no turno da tarde e demonstraram grande interesse em participar do citado grupo. Assim sendo, propuseram adiantar o horário de trabalho nos grupos para, às 16h das sextas-feiras, realizarmos os encontros, tendo em vista que, a partir daí, estariam livres para inserir-se no grupo. Desse modo, 10 alunos/as constituíram o grupo final da escola supra mencionada, como se identifica no quadro 1.

Para composição do grupo focal na escola “Noé Fortes”, procedemos de forma diferente da escola “Cecem Oliveira”, devido à quantidade de alunos que moram em bairros afastados, os quais são transportados por um ônibus escolar que tem horário determinado para locomoção de alunos/as. Por isso, decidimos, juntamente com as gestoras, que o nosso convite seria para os/as alunos/as que residissem no Planalto Ininga, por ser mais próximo da escola.

No primeiro encontro, recebemos quatorze autorizações de pais e mães, mas, ao discutirmos com o grupo sobre o horário das nossas seções, quatro discentes não puderam participar por incompatibilidade de horário, justificando que tinham outra atividade. Ficou decidido então que nossas sessões iriam acontecer às terças-feiras, no horário das 15h.

Considerando a especificidade da técnica do grupo focal, para tornar possível a sua operacionalização no estudo proposto, tomamos alguns cuidados prévios na escolha do local para as reuniões, a fim de favorecer a interação entre os participantes, ou seja, eles deveriam encontrar-se face a face, possibilitando uma interlocução direta. A biblioteca foi o local indicado pelas gestoras das escolas como o mais apropriado.

No que se refere à periodicidade, os encontros com os grupos focais aconteceram em doze sessões a cada quinze dias, com duração de duas horas, conforme indicação da literatura específica. Para registrar as discussões, foram utilizados gravadores e anotações escritas que, de acordo com Gatti (2005), são importantes por permitirem a sinalização de aspectos ou momentos importantes que

poderiam passar despercebidos pela pesquisadora, como, por exemplo, falas significativas que acontecem no mesmo instante, monólogos, distrações, cochichos.

Diante do exposto, é possível perceber que o trabalho com grupo focal favoreceu, de uma certa forma, preencher o espaço vazio da escola em relação à discussão da sexualidade, tendo em vista que viabilizou a aproximação desta pesquisadora com os/as alunos/as, permitindo abertura e descontração para esses/as adolescentes trazerem à tona suas falas, inquietações, sentimentos e expectativas, os quais foram compartilhados, oferecendo condições para uma significativa reflexão sobre a sexualidade. Focalizamos as concepções de sexualidade, o significado da experiência entre o ficar e o namorar e o sentido do preconceito e da discriminação acerca da sexualidade.

Assim o grupo ficou constituído por quatro alunos e seis alunas de acordo com o gráfico 2. Dessa maneira de acordo com a natureza da pesquisa, conforme as adesões na Escola “Noé Fortes”, percebeu-se que as mulheres eram maioria nas duas turmas de 8ª série. Observou-se que vinte e sete alunos/as das 8ª séries não moravam próximo à escola, mas deveria prevalecer o critério “morar nas proximidades da escola”, para constituição do grupo focal, conforme o combinado com a diretora.

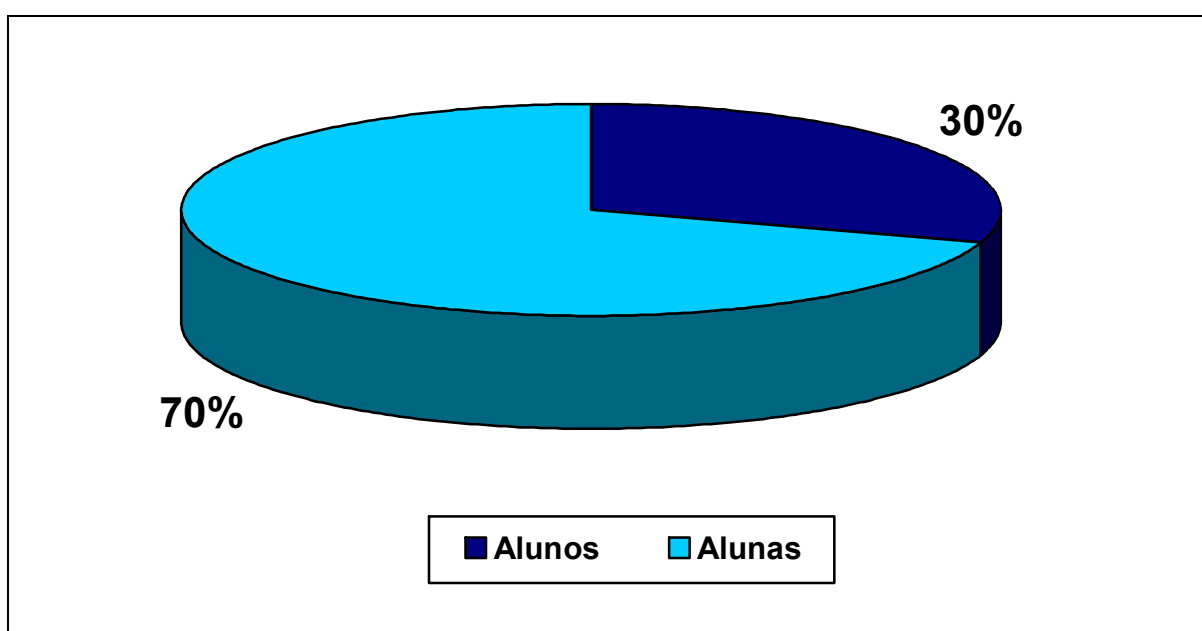


Gráfico 2 – Demonstrativo do predomínio de participantes do sexo feminino na formação dos grupos focais das escolas campo de investigação da pesquisa.

Fonte – Dados empíricos da pesquisa/2006.

O gráfico 2 sinaliza o predomínio de participantes do sexo feminino nos grupos focais constituídos nas duas instituições escolares investigadas. A isso associamos a demanda de matrículas nas duas escolas, onde também prevalece o predomínio desse mesmo sexo, conforme destacamos no gráfico 1. Assim, constata-se no gráfico 2, que, dos 100% dos discentes participantes dos grupos focais, 70% foram do sexo feminino e 30% do masculino.

1.4 Caracterização dos/as professores/as e gestoras da pesquisa

De acordo com os objetivos desta pesquisa, além dos 14 alunos e 6 alunas investigados, também participaram do estudo 4 gestoras, 5 professoras e 3 professores da 8ª série do Ensino Fundamental, todos efetivos do quadro funcional das escolas. Para melhor compreensão acerca desses sujeitos, apresentamos os seus perfis no quadro 2.

NOME DA ESCOLA	DOCENTE	SEXO	ESTADO CIVIL	ÁREA DE FORMAÇÃO	FUNÇÃO EXERCIDA NA ESCOLA	REGIME DE TRABALHO
CECEM OLIVEIRA	CLAUDETE	FEMININO	SOLTEIRA	LIC. PLENA EDUCAÇÃO FÍSICA/ESP.	PROFESSORA	40h
CECEM OLIVEIRA	FLÁVIA	FEMININO	SOLTEIRA	LIC. PLENA CIÊNCIAS/ESP.	PROFESSORA	60h
CECEM OLIVEIRA	BÁRBARA	FEMININO	DIVORCIADA	LIC. PLENA HISTÓRIA/ESP.	PROFESSORA	60h
CECEM OLIVEIRA	JANE	FEMININO	SOLTEIRA	LIC. PLENA LETRAS-INGLÊS	PROFESSORA	40h
CECEM OLIVEIRA	LIA	FEMININO	SOLTEIRA	LIC. PLENA MATEMÁTICA	PROFESSORA	60h
CECEM OLIVEIRA	MÁRCIO	MASCULINO	SOLTEIRO	LIC. PLENA GEOGRAFIA	PROFESSOR	60h
NOÉ FORTES	MARCOS	MASCULINO	CASADO	LIC. PLENA EDUCAÇÃO FÍSICA	PROFESSOR	40h
NOÉ FORTES	RAUL	MASCULINO	CASADO	LIC. PLENA LETRAS-PORTUGUÊS/ESP.	PROFESSOR	60h
NOÉ FORTES	ANA	FEMININO	SOLTEIRA	LIC. PLENA PEDAGOGIA/ESP.	PEDAGOGA	60h
NOÉ FORTES	GRACY	FEMININO	CASADA	LIC. PLENA PEDAGOGIA/ESP.	VICE-DIRETORA	60h
NOÉ FORTES	IRLA	FEMININO	SOLTEIRA	LIC. PLENA PEDAGOGIA	DIRETORA	60h
NOÉ FORTES	ROSA	FEMININO	CASADA	LIC. PLENA EDUCAÇÃO FÍSICA	DIRETORA	60h

Quadro 2: perfil dos/as professores/as e gestoras das escolas investigadas.

Fonte: A autora / 2006.

Ressaltamos que a composição do grupo de gestoras e professores/as, definida nos quadros 1 e 2 também foi um passo decisivo para o processo de execução de todo o estudo. Decidimos, em toda a extensão deste trabalho, também preservar as identidades, identificando-os com codinomes.

Com relação ao elemento instrução dos/as professores/as e gestoras participantes da pesquisa, verificamos que, dentre os docentes, 8 (70%) são qualificados em nível superior e, destes, 3 (30%) são pós-graduados em nível de especialização *lato sensu*. Do grupo de gestoras, 4 (66%) são graduadas e 2 (33%) são pós-graduadas (ver gráfico 03).

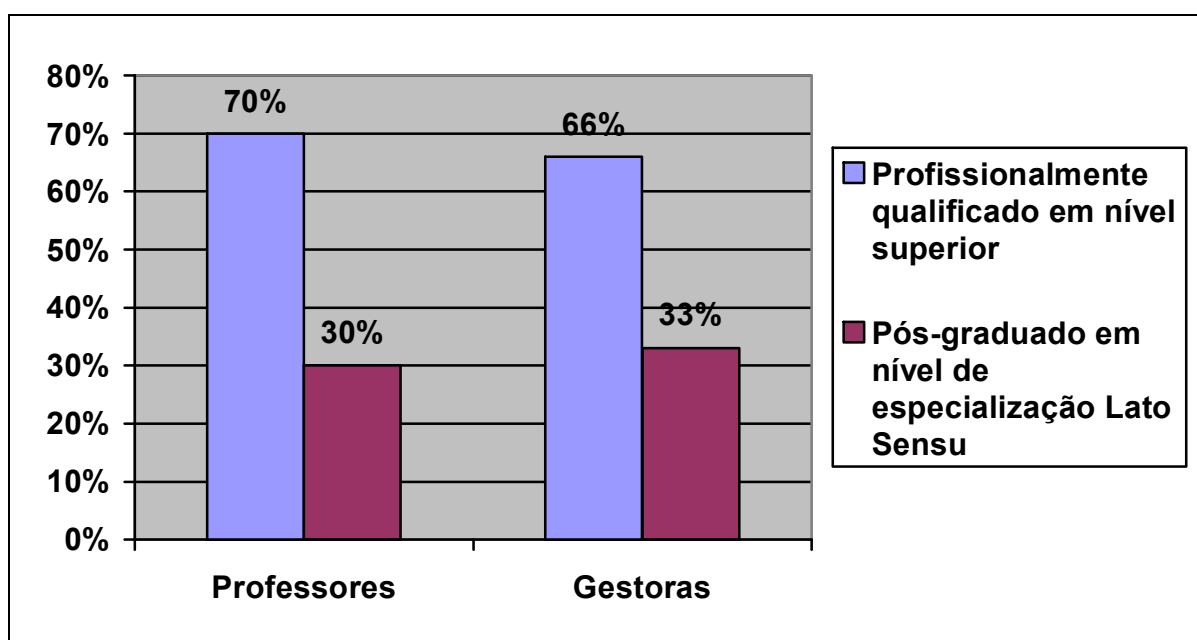


Gráfico 3 – Perfil de formação dos docentes participantes da pesquisa.

Fonte: A autora/2006.

Destacamos que o nível de escolaridade é um dado importante na carreira do magistério da Educação Básica, pois os professores/as e gestoras estão ampliando os seus saberes, investindo na melhoria de sua formação, condição que consideramos *sine qua non* para a efetivação de uma prática pedagógica mais consistente e compatível com as temáticas contemporâneas, como é o caso da sexualidade.

Todavia, mesmo com a formação indicada no gráfico 3, fica claro em todas as fases da pesquisa que os/as professores/as e gestoras ainda encontram muita dificuldade em discutir a sexualidade na escola, o que denota a necessidade da efetivação de propostas de formação continuada e contextualizada. No entanto, cremos que isso não se apresenta como um caminho que, isolado, possa provocar uma efetiva mudança na prática pedagógica. Acreditamos que a integração e o apoio de toda a instituição podem ser suficientes como medida de caráter mais amplo. Nessa direção, Kramer (1989, p. 204), ao se posicionar sobre os recursos necessários para implementar a formação continuada, adverte que

Em primeiro lugar, é preciso haver decisão política, delineamento de prioridades e destinação de recursos financeiros. A formação em serviço exige horas de trabalho, organização de bibliotecas, espaço disponível e, sobretudo, salários e condições dignas de trabalho. Em segundo lugar, coloca-se como indispensável a formação de uma rede de “formadores”, ou seja, o fortalecimento dos níveis intermediários, mas situados nas escolas e trabalhando com os professores.

Em seqüência, visualizamos no gráfico 4, visualizamos o demonstrativo da jornada de trabalho dos professores/as e gestoras no qual verificamos que 8 professores/as (63%) têm uma jornada de 60h de trabalho, 3 professores/as (38%) têm 40h de trabalho e as 4 (100%) gestoras atuam com 60h de trabalho. Isso demonstra que a maioria tem uma carga horária de trabalho duplicada, ou seja, atua nos horários diurno e noturno, porém em escolas diferentes.

Esse contexto deixa claro que a relação tempo/escola insere-se na concepção de tempo horário capitalista, agregando o ensino à competição do mercado de trabalho, fragilizando o desenvolvimento de uma ação pedagógica integrada, participativa e coletiva no interior da instituição escolar, realidade esta que percebemos ao tentarmos reunir um grupo focal de professores. Sendo assim, ocorre um desencontro não apenas dos agentes escolares, mas, sobretudo, da possibilidade de desenvolvimento de um trabalho efetivo na perspectiva de sexualidade, tempo e escola, os quais, segundo a concepção de Reis (1999, p.198) são

[...] capazes de possibilitar a existência de condições favoráveis à construção de subjetividades mais autônomas e felizes. Porque fundamentadas no exercício pleno de idéias, pensamentos e

possibilidades de encontro com novas formas de convívio social, novos tipos de relações sociais, mais éticas, bem como do exercício sob novas/outras responsabilidades e novos/outros prazeres no cuidado de si (governo de si por si mesmo). Questões que nos sugerem a superação de muitos dos paradigmas até hoje vigentes, no sentido de recuperar espaços perdidos, historicamente às dominações diversas.

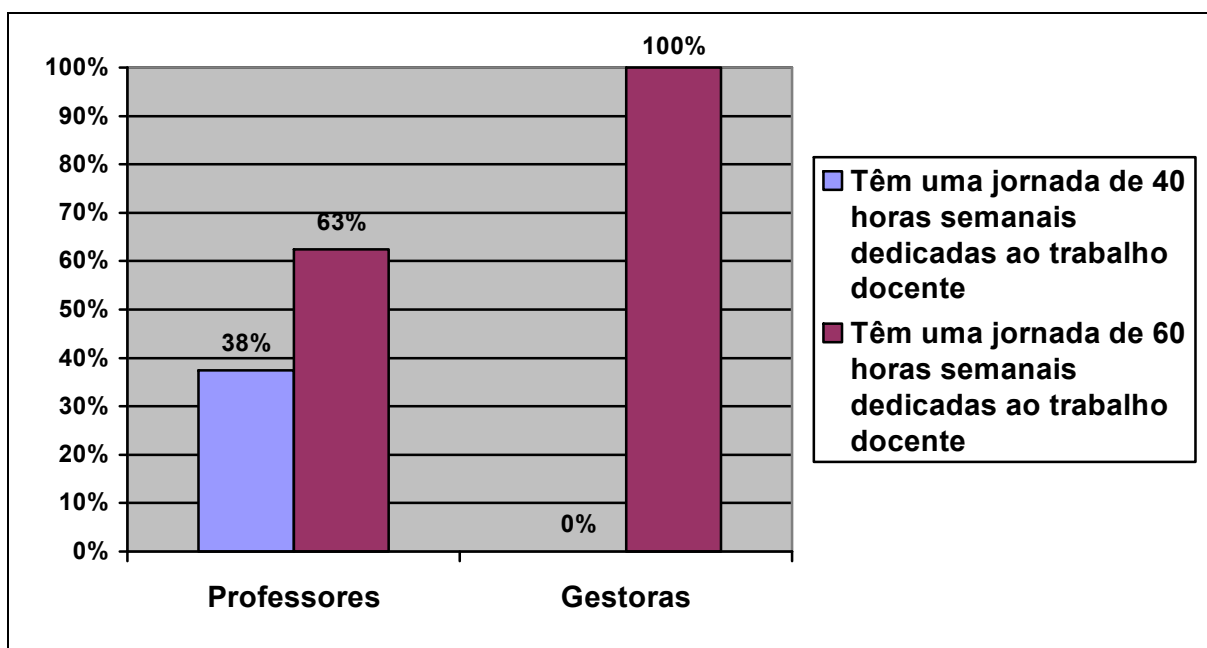


Gráfico 4 – Demonstrativo da jornada de trabalho dos professores envolvidos na pesquisa.

Fonte: Dados empíricos da pesquisa/2006.

Esses dados foram coletados para que pudéssemos analisar o tempo de permanência dos/as professores/as e gestoras nas escolas pesquisadas. Dessa forma, podemos constatar na quadro 2 que, dos doze professores/as pesquisados/as, nove têm uma jornada de 60 horas. Essa constatação, associada aos registros de depoimentos dos/as professores/as, nos levou a confirmar a falta de tempo tanto para participarem com mais afinco da nossa pesquisa, como também para se relacionar mais efetivamente com seus alunos/as.

1.5 Análise de dados

A análise de dados para os grupos focais, assim como ocorre com as evidências nas pesquisas em ciências sociais, não segue um modelo único e

acabado, pois segundo Gatti (2005, p.46), “[...] a capacidade de elaboração de um processo de busca de significados nos dados obtidos está vinculada à formação do pesquisador, a seu estofo teórico e a sua criatividade”, que ele deve basear-se em teorias relevantes que sirvam de marco explicativo para as descobertas do pesquisador. Essas idéias têm implicações nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em ciências humanas, e se refletem na relação pesquisador–pesquisado, nos próprios instrumentos utilizados e na análise de dados.

A análise das entrevistas e dos grupos focais, em uma primeira etapa, revela as principais mensagens emitidas pelos participantes, identificando e classificando as categorias mais significativas. Dessa forma, foi realizado um tratamento sistemático dos dados qualitativos, que nos remeteu a uma análise de conteúdo iluminada pela concepção de Bardin (1995, p.9). Trata-se de

Um conjunto de instrumentos metodológicos [...] que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados [...] Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdos oscila entre os pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absorve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem.

Essa perspectiva nos possibilitou analisar as concepções de sexualidade manifestadas nas interações de alunos(as), professores(as) e gestoras no cotidiano da Unidade Escolar “Cecem Oliveira” e da Escola Municipal “Noé Fortes”.

A partir da análise de conteúdo, examinamos os discursos heterogêneos e diversificados coletados nas entrevistas e nos grupos focais. Bardin (1977), define em três fases na primeira fase : pré-análise, organizamos e sistematizamos as idéias contidas no material coletado nas observações, nas entrevistas e nos grupos focais. As idéias centrais e as expressões recorrentes foram significativas para extrairmos os sentidos e os significados e assim estabelecer as nossas primeiras impressões e orientações. Na segunda fase, à luz dos objetivos desta pesquisa, exploramos, de forma aprofundada, o material da investigação empírica. Esse tipo de análise é denominado por Bardin (1977, 36-37) de análise categorial, a qual

Pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a freqüência de presença (ou de ausência) de itens de sentido[...] É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas

que permitem a classificação dos elementos de significação construtivas, da mensagem. É, portanto um método taxionômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem.

Enfim, na terceira fase, entendida como a do tratamento e interpretação das informações obtidas, sem perder de vista os objetivos da pesquisa e com base no suporte teórico escolhido, fizemos interpretações e inferências acerca dos dados empíricos, com o propósito de aprofundar as análises.

Para subsidiar ainda mais este estudo, no próximo capítulo refletimos acerca das diversas dimensões da sexualidade sobretudo nas relações sociais históricas no campo educacional. Abordaremos ainda aspectos da sexualidade na dimensionalidade do corpo representada na adolescência.

CAPITULO II

SEXUALIDADE: UM REFERENCIAL SIGNIFICATIVO NAS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA

Ninguém vive a sexualidade numa sociedade tão restritiva, tão hipócrita e falseadora de valores; numa sociedade que viveu a experiência trágica da interdição do corpo com repercussões políticas e ideológicas indiscutíveis; numa sociedade que nasceu negando o corpo [...]. É preciso viver relativamente bem a sexualidade. Não podemos assumir com êxito pelo menos relativo, a paternidade, a maternidade, o professorado, a política, sem que estejamos mais ou menos em paz com a sexualidade.

(Paulo Freire)

Neste capítulo, abordaremos inicialmente a forma como a sexualidade é representada nas relações humanas, tendo em vista seus variados modos de expressão nos valores, estigmas e preconceitos presentes em cada época da história. Pretendemos também analisar a relação estabelecida entre sexualidade e gênero, considerando que esta se configura nas construções sociais impostas pelas instituições. Dentre elas, a escola constitui-se como espaço significativo, configurando-se em importante canal na construção da concepção da sexualidade dos agentes escolares. Tal afirmativa fica evidente quando se focaliza o cotidiano da escola, no qual o adolescente constrói e define suas relações sociais com o mundo e seus pares. Trataremos ainda da sexualidade na dimensão do corpo e da adolescência, entendendo que o corpo é um *locus* de inscrição de identidade e diferença que produz os sujeitos de uma cultura.

2.1 Construção sócio-histórica da sexualidade

A história da sexualidade se desenvolve conjuntamente à evolução do pensamento sobre a moral social e sexual que, conseqüentemente, formaram novos sistemas de valores e comportamentos em função da mobilidade social que ocorreu a partir da implantação do capitalismo. Nessa trajetória, surgem novas experiências de vida e de prática sexual, tendo em vista que, na sociedade capitalista, a exploração do trabalho humano provocou uma repressão da energia sexual, necessária para que o capital pudesse desenvolver-se.

Surge, assim, uma nova forma da liberação da sexualidade vendida pelo capitalismo, a qual se encontra hoje. Podemos considerar que, em nossa sociedade, o conhecimento vulgar sobre a sexualidade foi construído a partir dessa moral sexual repressiva. Reconhece-se, assim, a partir de Nunes (1987, p.125), que

Os homens, detendo a hegemonia da produção da vida, trabalham de maneira dupla com a sexualidade: numa cultura com sérios problemas de repressão, a sexualidade aberta é forte atrativo de consumo e de sublimação da frustração existencial; além disso, a nova imagem que se vende da mulher, com uma sensualidade estereotipada, embora aparente ser a liberação e louvor do corpo, não é nada mais do que uma estratégia do capital para submeter o corpo de uma nova forma, talvez mais cruel que a religiosa.

Nessa perspectiva, internalizam-se, no processo de socialização humana, normas e regras de uma moral sexual repressiva. Para Bock, Furtado, Teixeira (1999), se faz importante considerar que essa moral sexual, com todos os seus tabus, foi necessária à manutenção da sociedade capitalista de exploração da força de trabalho humana, bem como da sexualidade. Nesse processo, a sexualidade passa a ser controlada em razão do crescimento demográfico iniciado no século XVIII, período em que se inicia uma análise das taxas de natalidade e mortalidade, alimentação, moradia, idade do casamento, nascimentos legítimos e ilegítimos, precocidade e periodicidade das relações sexuais e incidências das práticas contraceptivas.

Dessa forma, a conduta sexual da população é tomada como objeto de análise, contabilidade, regulação e intervenção. O discurso passa por todas essas

análises, surgindo, assim, a socialização das condutas de procriação. Isso porque todos se apóiam em saberes técnicos, tais como questionários, classificações, exames transcritos em tabelas, gráficos comparativos que descrevem e analisam a performance, vistos como discursos sérios, de cunho técnico, com competência indiscutível.

Por volta do século XVIII, anuncia-se uma efervescência nos planos político, econômico e técnico, acerca do sexo. Ocorre, assim, uma valorização exagerada da sexualidade, tornando-a, ao mesmo tempo, o segredo e o problema. Segundo Foucault (1988, p. 26 - 27),

[...] Deve-se falar do sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função de demarcação entre o lícito e o ilícito; cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se. Sobreleva-se ao poder público; exige procedimentos de gestão; deve ser assumido por discurso analítico.

Para o autor, surge a “polícia do sexo”, que apresenta o poder estigmatizado em instituições coercitivas. Naquele século, a sexualidade se torna o cerne dos problemas sociais e políticos do Estado, sendo o sexo tratado como assunto administrativo em que se fazia presente um poder sustentado e criado por mecanismos produtores de verdade. Desse modo, o sexo passou a ser conduzido e administrado por políticas educacionais. Nesse contexto, a vigilância seria exercida de forma permanente e eficaz. Seixas (1998, p. 80) assevera que

[...] o sexo colegial passou a ser problema público, os médicos influenciam os diretores, professores e pais, os professores indicam livros de exortação aos alunos [...] uma literatura de preceitos, advertências médicas e planos de instituições ideais proliferam em torno do colegial e do sexo.

Para corroborar as afirmações de Seixas (1998), podemos citar como exemplo as organizações dos colégios, que, a partir do século XVIII, tornaram-se compatíveis com o caráter disciplinar e regulador da época, determinando a disposição arquitetônica, a arrumação da mobília, a organização dos pátios de

recreio, a distribuição dos dormitórios. Assim, os fundamentos do discurso médico, no século XVIII, tiveram uma forte repercussão sobre a escola. Araújo (1999, p. 29-30) chama atenção para o fato de que, mesmo que tenha se falado muito em sexo, eram evitadas veementemente situações relacionadas com atividade sexuais, sendo que, nessa época, “[...] combatia-se a masturbação [...] os dormitórios eram vigiados, as roupas eram feitas para dificultar a masturbação [...] o discurso, porém, não serviu para liberar e sim para reprimir, pois se falava muito, mas a finalidade era o controle”.

Percebe-se que as regras, as disciplinas e os regulamentos eram muito rígidos com o objetivo de manter os jovens muito tempo ocupados de forma a “canalizar” a energia sexual reprimida.

O poder da repressão social, ou seja, a era vitoriana, significou a abolição de hábitos e costumes que, se comparados com os do século XIX, eram ilícitos e demasiadamente tolerantes, num tempo em que eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, dos gestos impróprios, dos discursos, cujo as palavras eram ditas sem reticências, e das transgressões visuais representadas pela nudez dos corpos. Na verdade, este século representou o grande marco de mudanças de atitudes em relação à sexualidade, portanto é considerado como a era em que a postura anti-sexual foi muito intensa, chegando a ser disseminada fortemente no Ocidente. Na contextualização histórica desse século, Foucault (1997, p.9) destaca que

[...] a sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa, a família conjugal a confisca. E absorve-se inteiramente, na sociedade, da função de reproduzir. Em termo do sexo, se cala. [...] No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. [...] o decoro das atitudes esconde o corpo, a decência das palavras limpa os discursos.

Nesse sentido, Araújo (1999) ressalta que a burguesia elege a privacidade como meio de proteção e interceptação do uso dos prazeres, sendo que sexo e repressão constituem um binômio inseparável.

Nessa perspectiva, no século XIX, ocorre uma explosão discursiva a propósito de sexo. Foucault (1988) explica que os discursos “aos novos poderes” se multiplicam no próprio campo do exercício do poder e deveriam ser instigados nas

instituições em relação à expressão sobre o sexo. Dentre essas instituições está a escola, a qual a partir do século XVIII multiplica-se, aperfeiçoando-se e aparecendo como dispositivo de poder. Para Foucault (1988, p. 32), a proliferação dos discursos sobre a sexualidade como forma de expressão das redes de poder é produtiva. Não é a negação do sexo e sua forma pragmática de novas dominações, mas é principalmente sua incitação a fazer e falar:

Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discursos que ora se dirigem a elas, ora falam delas impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação dos discursos. A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas.

Nesse contexto, surge a “pedagogia do sexo da criança”, ou seja, a pedagogia dos séculos XVIII e XIX procurava “encobrir” o sexo infantil e dos adolescentes, com entendimento de que, ao mesmo tempo, era “natural” e “contra a natureza”. Essa pedagogia tem como um de seus objetivos trabalhar a sexualidade específica da criança. Seixas (1988, p.80) explicita que “[...] o sexo das crianças e dos adolescentes passa a ser objeto de inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas”. Impunha-se, assim que não se falasse sobre sexo, pois a inocência seria conservada, enquanto a curiosidade era satisfeita num clima de culpa e medo que se prolongou até o século XX.

Na verdade, a chamada educação sexual começou a preocupar os educadores cujo objetivo maior era o de combater a masturbação, evidentemente levando a uma repressão sexual que, na análise de Wereber (1988, p. 160-161),

[...] assumiu formas diferentes e recebeu justificativas diferentes, em momentos diferentes da história das diferentes civilizações. E ela até hoje existe, de maneira clara ou camuflada, nos discursos religiosos e/ou políticos e nas práticas às vezes violentas, em alguns países. [...] Instaurou-se de fato uma verdadeira “cruzada” contra a masturbação e que perdurou, de maneira mais atenuada, até a metade do século XX. O pânico em relação à masturbação foi responsável pela instituição de uma “educação anti-sexual” nas instituições escolares, seja com o objetivo de manter a criança na ignorância das “coisas sexuais” (a ignorância considerada como

a melhor garantia da inocência), seja, quando não era possível assegurar esta ignorância, com a introdução de medidas repressivas.

Dessa forma, a repressão à sexualidade criou uma série de regras. Segundo Wereber (1988), no século XVIII, filósofos, médicos, educadores e políticos, nos países ocidentais, dividiam-se entre movimentos favoráveis ou contrários a uma educação sexual intencional e sistemática. A preocupação com essa educação se deu a partir da “conscientização de problemas” que a sexualidade poderia causar. Portanto, o discurso sobre o sexo é criado por mecanismos produtores da verdade, favorecendo um poder sustentado por intermédio da Economia, Pedagogia, Medicina e Direito, o que fez avançar a política do sexo nos últimos três séculos.

No século XIX, com a consolidação do processo de urbanização e o desenvolvimento das ciências, principalmente daquelas que davam suporte para a Medicina, como Biologia, Anatomia, Fisiologia – o médico passou a ser o profissional de muita importância na sociedade e na família, exercendo uma forte influência sobre diretores, pais e professores.

A literatura indicada por professores constava de recomendações e advertências médicas. Segundo Ribeiro (2002, p.12), “[...] a medicina fez no século XIX o que a igreja fazia na colônia: tentar influenciar a conduta sexual dos indivíduos. Este ramo da ciência se apropria da sexualidade com vistas a manter o estabelecimento de normas e proibições sexuais”. Ribeiro (2002, p.11) acrescenta que os estudos sobre sexualidade foram ampliados, mas o “[...] discurso médico-científico da época se colocou como responsável pela profilaxia, classificação e estudo das doenças sexualmente transmissíveis e do comportamento sexual desviante”. A ciência desse século confirma, pois, os posicionamentos morais e o cunho biológico da sexualidade voltada para a reprodução. Para Loyola (1999, p.32), a Medicina direciona a sexualidade com objetivos voltados diretamente para:

Uma série de interditos e normas sexuais, segundo as quais o erotismo deveria ser regulado pela exigência de reprodução da espécie e dos ideais de amor a Deus e à família. É na medicina que a sexualidade termina por ser unificada como instinto biológico voltado para a reprodução da espécie e que todos os demais atributos ligados ao erotismo, desde sempre tidos como sexuais, passaram a ser submetidos a essa exigência primordial.

Assim, no século XIX, tudo que estava relacionado ao sexo era fortemente reprimido, chegando a ser considerado indecente e imoral, sendo que a vigilância continua sendo uma constante. Para Louro (1997, p.106), “Ela pode ser renovada e transformada, mas ninguém dela escapa”.

Na compreensão de Foucault (1997) a proliferação do discurso sobre sexualidade encontra suas raízes na ruptura provocada pela “erupção” fincada pela moral vitoriana e seus reflexos sobre a sociedade contemporânea, a partir do século XVIII até nossos dias. Nesse contexto, o discurso médico impregnado do cientificismo que prevalecia no período permitiu aos médicos a normatização dos corpos, disciplinando a sociedade, ordenando a sexualidade e os prazeres. Segundo Souza (1997, p. 15), esses profissionais

Chamam a atenção da escola, principalmente, para sua irrupção precoce na infância e, depois, para os males da masturbação - o “vício da juventude” -, fazendo da sexualidade uma norma difícil de ser discernida na vida cotidiana e, da escola, um campo de batalha contra a sexualidade infantil e do adolescente.

Assim, percebemos que, até a época de Freud (1973), se mantêm as normas dos tratados de sexologia do século XIX, as quais, não os apontam para os perigos da supressão da sexualidade em razão das doenças nervosas, como também investem contra seus excessos nas civilizações urbanas, passando a projetar o entendimento de que o sexo pode ser reprimido e manifestar-se em situações aparentemente não sexuais. Chama-se a atenção para os desejos reprimidos subjacentes aos sintomas e demais produções psicológicas.

Nessas circunstâncias, coube a Freud, o criador da Psicanálise, estabelecer o papel que a sexualidade infantil desempenha no desenvolvimento psíquico do ser humano, tornando-se esta uma das suas primeiras grandes descobertas. Para Freud (1983), são as dificuldades ocorridas na infância que irão provocar impedimentos, inibições e sintomas diversos na vida adulta, tendo as crianças sensações eróticas, desde a mais tenra idade, as quais são enraizadas em zonas erógenas e se tornam a fonte de algumas fantasias e estruturas inconsciente.

À época em que Freud (1973) elaborou sua teoria, entre fins do século XIX e início do século XX, essa afirmação causou repulsa e indignação por estabelecer que as pessoas já nascessem com desejos sexuais. O problema era

que se imaginava a sexualidade como algo que surge bem mais adiante, na adolescência, e que os bebês e as crianças pequenas eram totalmente imunes a sensações daquele tipo. Dessa forma, essa teoria trouxe uma concepção diferente de infância e por isso foi mal aceita durante décadas, especialmente nos meios intelectuais. Seus fundamentos alimentavam a idéia de que um bebê, ao sugar o seio da mãe, por exemplo, ativava uma energia que era da mesma natureza daquela experimentada por um adulto quando mantinha uma relação sexual genital. Essa energia foi denominada de libido, e, de acordo com Freud (1973), era capaz de mover o ser humano na direção do prazer, fosse ele uma criança pequena, ou um adulto.

A libido, portanto, é uma energia de natureza sexual componente do id, presente no ser humano desde o nascimento, e é justamente o id que impulsiona a pessoa à busca de satisfação. Sendo assim, Freud (1973) afirma que o prazer é a motivação maior de todos nós, pois o que dita a vida humana é o “princípio do prazer”, mas esse princípio é interdito pelo superego, o qual norteia-se por outro referencial, o “princípio da realidade”, originário das ordenações culturais e sociais. Desse modo, a repressão da libido, utilizada para a produção de riquezas, de acordo com o interesse de um grupo dominante na sociedade capitalista, levou à dessexualização do homem.

Assim compreendida, interessa-nos evidenciar que o conceito de libido permite entender a personalidade como profundamente marcada por forças de natureza sexual. As energias envolvidas no conflito que gera o ego – seus traços característicos e seus distúrbios - são energias libidinais, isto é, sexuais. Nessa perspectiva, a teoria de desenvolvimento da libido, energia que assume diversas formas, fundamenta a teoria de desenvolvimento elaborada por Freud.

Segundo a Psicanálise, somos seres possuidores de um universo de desejos e necessidades que não conhecemos, sendo que tudo o que pensamos e queremos é apenas uma parte do que realmente somos. Assim, grande parte de nós encontra-se oculta em nosso inconsciente, reprimida por nosso superego. Para Cunha (2003, p.15),

Trata-se de uma versão da personalidade humana que rompe com o racionalismo e mostra não sermos donos da verdade que julgamos conhecer a respeito de nossas motivações, nossos gostos, amores e

ódios. Isto porque nossas escolhas conscientes são profundamente influenciadas pelas energias inconscientes reprimidas.

Efetivamente a descoberta do inconsciente representou um marco na história do pensamento ocidental, provocando uma alteração profunda não apenas na compreensão do funcionamento psicológico, contribuindo também para uma mudança na concepção e auto-representação do homem sobre si mesmo. Essencialmente, a psicanálise é uma teoria que põe em destaque a participação do inconsciente, da repressão e da sexualidade na produção dos fenômenos psicológicos.

Freud (1973), um dos pioneiros nos estudos da sexualidade humana, nos mostra que a sexualidade ocorre nas crianças quase desde o seu nascimento e que a prática sexual entre os adultos pode ser bem mais livre do que supunham os teóricos moralistas do começo do século. Freud se manifesta sobre as atividades ocorridas na primeira infância, quando a criança busca prazeres no seu próprio corpo, o que só foi possível devido ao conceito de inconsciente, que explicava o mecanismo de recalque e repressão.

Na opinião de Justus (1998), o inconsciente, portanto, é o reduto do contra-senso, de tudo aquilo que é silenciado, reprimido, expulso da consciência, mas que, no entanto, é preservado e mantido intacto. O inconsciente é o guardião dos segredos do sujeito – segredos que ele mesmo desconhece – e também a fonte das forças de oposição do sujeito às mordaças que procuram confinar seus desejos mais profundos e subversivos

Goulart (1989) afirma que a mais importante crítica feita pelos marxistas à Psicanálise foi a de que ela permaneceu prisioneira de uma ideologia de classe e de uma concepção idealista das relações indivíduo-sociedade. Por outro lado, o mérito de Freud foi o de ter sido o primeiro a considerar a sexualidade e, por esse caminho, os tabus sociais e os preconceitos ideológicos como objetos da ciência, e, ainda, o de haver começado seu estudo tornando manifesto um certo número de fenômenos abordados na época vitoriana de valores arraigados. Freud entrou em contradição com a ética, os costumes e a própria Psicologia, denunciando o autoritarismo das relações familiares e o controle excessivo dos pais sobre os filhos.

A sexualidade é à base da pulsão de vida, e a descoberta de sua evolução desde a infância, feita por Freud, mudou o rumo de nossa civilização.

Percebemos, pois, que esse é um tema a que pais e educadores devem prestar atenção, ajudando as crianças e os/as adolescentes a lidar com suas ansiedades e curiosidades sexuais, com o intuito de dar-lhes o apoio necessário para um desenvolvimento mais harmonioso da sua sexualidade.

A teoria sobre os estágios psicossociais do desenvolvimento da personalidade aborda a sexualidade como motivação humana básica, e isso nos faz acreditar na grande importância de Freud para a história da sexualidade humana. Ao estabelecer um elo de semelhança entre as práticas perversas no adulto e os comportamentos na criança, ele reconhece a ligação existente entre esses comportamentos e a existência de uma sexualidade infantil.

Para Souza (1997, p.20), a Psicanálise foi, em parte, responsável pelo fato de se abordar, na escola, o tabu sobre o sexo e de se dar às crianças informações sobre a sexualidade, partindo do princípio de que elas têm direito à verdade. Entretanto, essa informação, feita por meio dos manuais de educação sexual, se apóia na fisiologia do aparelho genital, de forma tal que qualquer criança percebe que um livro educativo explica tudo, menos (felizmente) o prazer ou a angústia do exercício da sexualidade.

2.2 Sexualidade: significação no espaço social

A sociedade e a cultura tem lugar de destaque na significação social da sexualidade humana, porque, ao construir-se socialmente num determinado contexto, a sexualidade consiste na compreensão de atitudes, atos, comportamentos e significados implícitos na produção histórica e cultural da vida dos indivíduos, nas relações que mantêm consigo mesmo e com o outro. Assim sendo a Sociologia apresenta-se como esfera primordial na prática de investigação sobre a sexualidade, em busca de uma compreensão geral e da ampliação de conhecimentos determinantes para a significação da sexualidade. Dessa maneira, assim como Bozon (2004, p. 151), também entendemos que

A sexualidade não se explica pela própria sexualidade, nem pela biologia. A sociologia da sexualidade é trabalho infinito de contextualização social e cultural, que visa estabelecer relações múltiplas e, por vezes, desconhecidas, dos fenômenos sexuais com outros processos sociais, o que se pode chamar de “construção social da sexualidade”.

Nessa perspectiva, refletimos, em comum acordo com Louro (2000), que o trabalho da Antropologia Social e da Sociologia emerge com crescente consciência do largo espectro de padrões sexuais existentes no interior de nossa cultura e das outras. A mesma autora ressalta também que a Psicanálise busca o estabelecimento de que o que se passa no inconsciente freqüentemente contradiz as supostas certezas da vida consciente. Tal pensamento desestabiliza a natureza aparentemente sólida do gênero, da necessidade sexual e da identidade. Destaca ainda que, paralelamente a esses desenvolvimentos teóricos descritos acima, a “nova história social” explorou, nas últimas duas décadas, aspectos até então ignorados pelos/as historiadores e historiadoras, como infância, prostituição, homossexualidade e identidades sexuais individuais.

Nesse sentido, é inegável a contribuição da “Nova história” para um aprofundamento sócio-histórico acerca do comportamento sexual e da sexualidade humana. Louro (2000) também considera importante a emergência de uma nova política acerca da sexualidade que ofereça novas compreensões sobre as intrincadas formas de poder e dominação que modelam nossa vida sexual.

No contexto da história e da Sociologia, a sexualidade tem conquistado a atenção das mais diversas áreas do conhecimento. Foucault (1988, p. 38), considerado um dos mais influentes teóricos, define a sexualidade como

[...] um “dispositivo histórico”. Em outras palavras, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades”.

Com base nessa definição, para melhor compreendermos a sexualidade, imprescindível se faz utilizá-la como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas.

Diante de todas estas considerações percebemos que a Sociologia defende a necessidade de alargar a nossa compreensão sobre os processos humanos e sociais com vistas a adquirir uma base de conhecimentos mais sólida acerca desses processos. Sendo a sexualidade um fenômeno social e histórico, faz-se, portanto, necessário partirmos da história e do olhar sobre um estilo social de vida para chegarmos a uma compreensão do comportamento sexual como expressão cultural e não apenas como uma decorrência natural determinada pela hereditariedade. Como bem esclarece Louro (2000, p.6),

O construcionismo social contrapõe-se a esta ótica. Melhor seria dizer, no plural, que as perspectivas construcionistas opõem-se às perspectivas essencialistas e deterministas, uma vez que, como foi salientado, há um leque de compreensões distintas sobre o que vem a ser ou como se dá essa construção social.

Assim, no plano deste estudo, não podemos deixar de considerar, como a autora, a necessidade de uma nova política acerca da sexualidade que ofereça novas compreensões sobre as intrincadas formas de poder e dominação que modelam nossa vida sexual. Esses elementos podem tornar-se muito importantes para um olhar mais profundo sobre as inquietações e para provocar questões que promovam a instrumentalização da prática pedagógica, tornando a abordagem da sexualidade na escola mais significativa e ética.

Estudos sobre a sexualidade comprovam que a abordagem dessa temática não é tarefa fácil. Isso ocorre devido a sua complexidade, ligada a uma rede de significações sedimentadas historicamente. Reforçando essa concepção, Nunes (1987, p.13),

Freqüentemente, a sexualidade se encontra envolta de um feixe de valores morais, determinados e determinantes de comportamentos, usos e costumes sociais que dizem respeito a mais de uma pessoa. Daí o seu caráter social explosivo.

Portanto, evidenciamos que falar sobre a sexualidade remete a necessidade da articulação de recursos metodológicos envolvendo a história, a antropologia, assim como a construção social. Por conseguinte, para abordarmos a sexualidade, precisamos fugir de fontes fragmentadas, divisas, isoladas, isso porque as relações sexuais se traduzem por via das relações sociais que historicamente são

construídas, seja na sociedade, seja na escola, consubstanciadas por modelos, valores, regras e normas, que dizem respeito a determinados interesses de diferentes épocas. Para tanto se faz necessário admitirmos que a sexualidade, como dimensão humana, não pode ser reduzida a um objeto estranho. Ela somente será associada à vida, à saúde, ao bem estar e ao prazer quando forem consideradas suas dimensões biológica, psíquica, social e política, numa concepção holística de análise, considerando a noção de que ela não pode ser transfigurada esfaceladamente entre as diferentes disciplinas biológicas e as demais disciplinas das ciências humanas. Por isso, em conformidade com Morin (1999, p.76), cremos num contexto

[...] de aspectos múltiplos de uma realidade complexa, mas que somente adquire sentido se são religadas a essa realidade em vez de ignorá-la. Não se pode certamente criar uma ciência unitária do homem, ela mesma dissolveria a multiplicidade complexa do que é humano.

Ao focalizarmos a sexualidade em termos de seus significados contraditórios, descontínuos e ambiciosos, pretendemos fazer uma análise sociológica do fenômeno, sendo necessário que mantenhamos os olhos bem abertos para a imagem do homem e da mulher. Sob essa mesma perspectiva, voltando-nos mais diretamente para a sexualidade, fica ainda mais evidente a necessidade da sua compreensão sob os vários aspectos que estão relacionados à sociedade e à cultura, uma vez que é nesse contexto que estão presentes todas as possibilidades e impossibilidades das mais variadas formas de viver a sexualidade.

Nesse sentido, chamamos a atenção, através da reflexão de Louro (2007, p.2), para a importância do debate “sobre os modos como se regulam, normatizam e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros, raças e classes nas suas formas de experimentar prazeres e desejos”. Dessa forma, entendemos que, para uma compreensão mais aprofundada da sexualidade, é preciso avançarmos sobre algumas conceituações sobre as quais Louro (2007,p.6) nos adverte:

A ancoragem da sexualidade na biologia costuma ser mais resistente do que ocorre em relação ao gênero. A aceitação da existência de uma matriz biológica, de algum atributo ou impulso comum como se constituindo na origem da sexualidade humana persiste em algumas teorias. Quando isso ocorre, opera-se com uma noção universal e trans-histórica da sexualidade e, muitas vezes, remete-se ao

determinismo biológico. [...] De qualquer modo, ainda que uma diversidade de entendimentos e conceituações possa ser adotada, aparentemente, a maioria das estudiosas e estudiosos considera que a sexualidade supõe ou implica mais do que corpos, que nela estão envolvidos fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizados ou postos em ação para expressar desejos e prazeres.

Essas indicações nos fazem entender, portanto, que, tal como ocorre com o gênero, a sexualidade deve ser compreendida como um constructo histórico, ou seja, como bem esclarece Louro (2007, p.6), produzida na cultura, “[...] cambiante, carregada da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade”.

Na análise da construção histórico-social implícita no contexto dessas relações sociais, nos apropriaremos da elaboração teórica da categoria gênero, inicialmente no movimento feminista, começado na Inglaterra, a partir do século XIX, com que ganhou de expressividade no cenário da Revolução Industrial, sendo transportado para o contexto americano, de onde avança para outros países ocidentais.

Scott (1990) utiliza essa categoria para referir-se ao caráter social das distinções fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos. Assim, a condição de gênero se faz presente na base do código social, referindo-se a um sistema de relações de poder baseadas num código de qualidades, papéis, identidades e comportamentos opostos atribuídos a mulheres e homens.

As relações de gênero, assim como as de classe, raça ou etnia são determinadas pelo contexto sociocultural, político e econômico, estabelecendo, dessa forma, padrões de condutas diferenciados para homens e mulheres nos mais diversos setores da vida social. Portanto, é na vivência da sexualidade que a discriminação de gênero, ou o respeito a essa diferença, se mostra com muita evidência.

É importante destacar que, embora a maioria das sociedades tenha estabelecido, ao longo dos séculos, a dicotomia masculino/feminino como uma divisão fundamental e a tenha compreendido como relacionada ao corpo, não se segue daí, necessariamente, a conclusão de que as identidades de gênero e de sexo sejam tomadas da mesma forma em qualquer cultura. Compreendemos, como Scott (1990, p.19), que falar das relações de gênero significa falar das relações de poder, reconhecendo “[...] que seria melhor dizer que o gênero é um campo primeiro

no seio do qual ou por meio do qual o poder é articulado [...] não é único, mas parece ter constituído um meio persistente e recorrente de tornar eficaz a significação do poder no ocidente”. Na verdade, o jogo do poder está relacionado ao exercício da sexualidade, seja qual for a sua forma de expressão.

Nesse caso, mais uma vez será possível perceber, entre nós, distinções nas formas de compreender as dinâmicas do poder. A argumentação que coloca os gêneros e as sexualidades no âmbito da cultura e da história leva a compreendê-los implicados com o poder, não apenas como campos nos quais o poder se reflete ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se faz.

Para entendermos as relações de poder entre os gêneros, nos apoiaremos no referencial teórico foucaultiano, contrariando as concepções tradicionais que concebem o exercício do poder como privilégio associado a alguém. Entendemos, portanto, que o poder não pode ser tomado como uma matriz geral, uma oposição binária global entre dominantes e dominados e, sim, que ele se exercita a partir de muitos pontos e em várias direções. Foucault (1988) nos propõe que o poder seja observado em diversos sentidos, estendendo-se por uma rede capilar que perpassa toda a dimensão social. Nessa direção, Louro (2000, p. 40) nos esclarece que “no interior das redes de poder são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades [...] certamente essas distinções se referem às várias categorias: gênero, classe, sexualidade, aparência física, nacionalidades, etnia”.

Neste estudo, privilegiaremos gênero e sexualidade, buscando situar as relações estabelecidas entre essas duas dimensões no cotidiano escolar. Dessa maneira, entendemos a categoria gênero como aquela que fundamenta o modo como a sexualidade é vivenciada. Nessa perspectiva, procuramos privilegiar o conceito de gênero não apenas relacionado ao desempenho de papéis masculinos e femininos, mas, sim, ligado à produção de identidades – plurais e múltiplas – de mulheres e homens no interior das relações e práticas sociais (portanto, no interior de relações de poder). Essas relações e práticas não apenas constituem e instituem os sujeitos (esses vários tipos de homens e mulheres), mas também produzem as formas como as instituições sociais são organizadas e percebidas.

Em outras palavras, o que nos interessa analisar não é propriamente a diferença sexual, mas a forma como essa diferença é representada ou valorizada;

aquilo que se diz ou que se pensa sobre a diferença. Isso nos leva a entender, de acordo com Rena (2001, p. 40), que é

Na vivência da sexualidade que a discriminação de gênero se mostra com muita evidência. As representações de masculinidade e feminilidade interferem, de forma determinante, nas relações entre os parceiros, condicionando o cuidado com a saúde mental e reprodutiva em vários de seus aspectos. Precisamente, nas decisões relativas ao exercício da sexualidade em todas as suas dimensões, se instala o jogo de poder entre os parceiros.

Esse mesmo autor acrescenta que, quando adotamos uma pedagogia crítica e aberta em relação à sexualidade, precisamos colocar em prática a multidisciplinaridade nas suas mais variadas formas de abrangência. Nesse sentido, consideramos que o espaço da ação educativa quanto à sexualidade só será concretamente efetivado quando as relações que se estabelecem entre corpo, gênero e sexualidade forem articuladas à prática pedagógica no cotidiano escolar, já que a compreensão de que gênero e sexualidade são culturalmente construídos, e não “naturalmente” dados, não é imediata.

Gênero e sexualidade, assim como o próprio corpo, parecem simplesmente estar lá, inscritos numa determinada anatomia, numa determinada região do cérebro ou ainda em alguma interioridade psicológica inata. Espera-se que essas marcas expressem nossa subjetividade, nosso sentido íntimo do eu e nossa identidade. Por isso, Louro (1999, p. 17) adverte como “é interessante pensar o quanto essas ‘marcas ou inclinações’, tidas como inatas e naturais, se constituem como alvos da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento”. A esse propósito, neste estudo, percebemos que a prática nas escolas, campo desta investigação, se encontram envolvida nessas redes de vigilância e regulação.

Percebemos, no eixo deste estudo, que o corpo, o gênero e a sexualidade não se constituem como temas sobre os quais se deva buscar o consenso. Ao contrário, eles envolvem disputa de poder, de valores, de tipos de comportamento legitimados, de normas e de verdade. Sob essas perspectivas, o binarismo normal/desviante, que é tão mobilizado em torno dessas temáticas, deixa de ser

concebido como um lugar seguro, para ser problematizado como um lugar de luta constante pela manutenção daquilo que cada sociedade define como “estado de normalidade”.

2.3 A sexualidade na dimensão do corpo e do adolescente

Refletir sobre a sexualidade na dimensão do corpo e da adolescência nos reporta primeiramente a considerá-la sob a concepção de uma categoria geracional. Assim, partindo dessa premissa, consideramos que a adolescência é uma categoria moderna que foi primeiramente reconhecida pela educação formal, passando à sujeição e controle do Estado. Segundo Magro (1980, p.65), isso revela que

Nesta ordem hierárquica, a infância e a adolescência tornaram-se os representantes do presente, cabendo ao passado (adultos produtivos e a ordem por eles estabelecida) o papel de subjugar os seus elementos de transformação. Portanto, a educação tornou-se o fundamento para o ordenamento do mundo moderno, que ocorre de cima para baixo, das classes dominantes para as classes populares; dos adultos (ordem estabelecida) para as crianças e adolescentes (seres em formação). Para cumprir este papel “domesticador” e conservador, o período escolar foi expandido, retirando as crianças e, posteriormente, os adolescentes do mundo do trabalho. O que se pretendia com essa retirada era a formação de mãos-de-obra cada vez mais especializadas para a sociedade industrial; e, como consequência, a garantia da ordem e do progresso da modernidade.

Fundamentada, desse modo, teórica e cientificamente, pela Sociologia, Medicina, Psicologia e Pedagogia, a adolescência foi, portanto, “inventada e descoberta”, e os adolescentes se tornaram, desde o início do século XX, um grupo etário delimitado que vive uma fase em que o indivíduo possui menores responsabilidades, sendo tutelado pelos pais e/ou Estado. Na sua análise sobre a definição da adolescência, Magro (1980, p.66) afirma:

A “invenção e descoberta” da adolescência, com todos os aspectos sociais, econômicos e políticos que a constituíram, inevitavelmente produzem significados, imagens e representações ambíguas do adolescente. Não é por acaso, como bem situa Giroux (1997), que, ao mesmo tempo em que o adolescente é colocado às margens do poder político e abordado como um problema social ou uma ameaça a si próprio e à sociedade, estando vinculado à violência, às drogas e a uma sexualidade irresponsável, este adolescente é também foco de fascinação e desejo dos adultos, e símbolo de esperança e futuro.

Diante de todas essas considerações evidenciamos que a noção de que a adolescência representa uma parcela da população que tem sido, nas últimas décadas, motivo de preocupação e análise em todas as áreas do conhecimento, como Educação, Saúde, Sociologia, Psicologia, Antropologia, dentre outras. Desse modo, torna-se difícil isolar um único campo de conhecimento que abarque a diversidade de elementos que determinam os processos de maturação no cenário social e político no qual o adolescente encontra-se inserido.

Nesse sentido, aceitamos, como Bourdieu (1983, p. 113), que, mesmo ao caracterizarmos a adolescência a partir de um dado biológico, ela é um “ato do homem”, o que significa dizer que ela é uma categoria social definida a partir de dados biológicos socialmente manipuláveis e manipulados. Assim, ao nos referirmos aos adolescente “como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente, já constitui uma manipulação evidente”.

A adolescência é, pois uma categoria que deve ser abordada tendo como referência as relações que os homens e mulheres estabelecem com o meio em que se localizam, e é somente nesse espaço relacional, com todas as suas transformações, que podemos tentar estabelecer as formas pelas quais os fenômenos a eles implicados se processam. Em relação ao que os/as alunos/as participantes desta pesquisa pensam do ser adolescente, nos deparamos com sentimentos de insegurança e instabilidade nos diversos aspectos da sua vivência. Sentimento esses que são caracterizados pela troca daquilo que é conhecido e familiar pelo desconhecido que ainda não foi compreendido.

Dessa maneira, ao analisarmos as falas dos adolescente interlocutores desse estudo identificamos que elas se referem a tipologias de significados que os mesmos projetam sobre o discurso de identidades que constroem. Assim a visão

subjacente aos discursos de Mariana, Rick, Luiza, trazem a idéia de uma identidade social relacional. A de João refletem a idéia de uma identidade em processo. A de Kelma que lança uma compreensão de uma identidade em conflito. A de Leo que configura uma identidade social amorosa e a de Virna Lara e Tadeu que projeta uma identidade, social, feliz. Para então sustentar tal reflexão destacamos a seguir as falas dos referidos adolescentes:

Ser adolescente é se identificar com ou outros sem ter receio. Querer ter liberdade para decidir e agir. É querer sempre estar na moda. (Mariana)

Ser alguém que tenha responsabilidade, ser amigo, alguém que também pense no futuro e faça tudo pra que aconteça de modo planejado. Ser adolescente é ser você mesmo, pensar sempre em você e também pensar em quem você gosta. (Rick)

Adolescente é ter amigos para se divertir e ter seu próprio tempo para pensar na sua vida. (Luíza)

Viver a vida com liberdade, sem medo, sem violência moral, é aproveitar os momentos de silêncio no seu canto. É rir, ter amigos, é não ficar preso em si mesmo [...] ser feliz em todos os momentos. Quando a gente está na adolescência, as pessoas querem que você tenha responsabilidade [...] principalmente na família e também na escola. A gente não pode fazer nada errado, que o mundo todo cai em cima da gente. (Virna)

Ser respeitado por suas atitudes, gostos e desejos. Viver bem, com todos brincar, discutir, sorrir, etc. O jovem atual não quer saber de lei [...] Busca coisas novas. Enfim, conhecer o mundo como ele é (Lara)

É ser livre, é pensar antes no que vai fazer, é ser companheiro nas horas bem felizes, é ter a confiança dos pais, é sonhar, viajar, conhecer pessoas novas, ter uma moda própria, no seu estilo de ser adolescente. É uma coisa especial.(Tadeu)

É não querer ser aquela pessoa que você não pode ser, porque você tem que ser o que você é, e não o que você tenha de ser. (Kelma)

Ter respeito uns aos outros, ter companheirismo e entender que você pode no fundo se concretizar com a pessoa que você ama de verdade. Ter um mundo com suas próprias regras (leis) é também quando uma pessoa se veste diferente, ou é literalmente diferente do normal, do convencional, não quer dizer que ele é uma pessoa que vá sempre fazer o mal, ou seja, o preconceito que muitas vezes é acionado pelos adultos, que não existe preconceito na adolescência (em minha opinião). É um mundo que cabe todo mundo (como coração de mãe, sempre cabe mais um). (Leo)

É ser aquela pessoa que você pode ser. O errado é a pessoa querer ser igual à outra. (João)

Desse modo na dimensão dessa discussão entendemos que a construção da identidade social se dá sob a ótica das relações que os adolescentes constroem e partilham, uns com os outros, nas brincadeiras, nas festas, na sua cultura, na sua cidade, no grupo de amigos, sendo estes propícios para elaboração e construção de sua identidade que contraditoriamente se apresenta de forma individual e coletiva.

Assim sendo para analisarmos os padrões comportamentais da adolescência, precisamos considerá-la inserida na dimensão psicossocial e educacional e biológica, tendo em vista que estes associam fatores que influenciam, em maior ou em menor grau, o desenvolvimento e a sua maturação biológica e psíquica. Todos esses aspectos revelam elementos para a projeção de uma pensar através da lógica, para a aquisição de raciocínio abstrato o que o leva a questionamentos sobre conflitos, amor, prazer, beleza, felicidade, Tendo como ponto central a concepção da psicogênese, Pinto (1997, p.48) analisa a adolescência como um período em que a identidade infantil entra em crise, e o adolescente procura para si uma nova identidade.

À adolescência cabe a difícil tarefa de encontrar um núcleo de permanência, de estabilidade em si mesmo: a identidade. Ameaçada de dispersão pela fragmentação do eu nos múltiplos papéis que lhes são impostos nas sociedades complexas, a desesperada busca de si mesmo pelos jovens pode produzir manifestações inquietantes.

Percebe-se que um dos traços mais relevantes da construção das identidades sociais dos adolescentes investigados neste estudo ocorre no momento em que eles começam a perceber os significados discursivos do amor, do sexo, do afeto, do namoro. É portanto, nessa fase tão tumultuada da vida que o desejo sexual surge com a força de um vulcão, e impulsionado, pela busca do prazer, o/a adolescente se lança em conquistas. Tudo isso que percebemos nas falas Clara, Alice, Dara e Fábria projetadas a seguir:

Ser uma pessoa responsável, liberal. É sair com os amigos, se divertir, é amar, namorar muito, sentir muito prazer e ser amada, e ser muito feliz. (Clara)

É ter sentimentos, falar com quem quiser, namorar quem quiser. É ter prazeres. É ter o direito de ser feliz. (Alice)

É querer liberdade de se expressar, querer diálogo, respeito, confiança, querer a própria maneira de ser. Ter direito a questionar e expressar seus sentimentos, viver o amor com muito prazer. (Dara)

Saber respeitar as diferenças uns dos outros, ter divertimentos com o namorado, viajar com ele, sair para se divertir com o namorado e amigos e viver com muito amor e prazer. (Fábia)

Para que possamos apreender a idéia de visualizar o adolescente como sujeito social construtor de sua própria história, necessário se faz, em primeiro lugar, ter como referência o conhecimento do corpo, bem como o que dele se diz, haja vista que o corpo é constituído, também, pela linguagem, ou seja, a linguagem não apenas reflete o que existe, pois ela própria cria o existente e, com relação ao corpo, a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades, instituir, por exemplo, o que se considera um corpo belo, jovem e saudável. Sobre essa fase Aberastury (1981, p.14) afirma que,

Só quando o adolescente é capaz de aceitar, simultaneamente, seus aspectos de criança e de adulto pode começar a aceitar em forma flutuante as mudanças do seu corpo e começa a surgir a sua nova identidade. Esse longo processo de busca de identidade ocupa grande parte da sua energia e é a consequência da perda da identidade infantil que se produz quando começam as mudanças corporais.

O corpo é a base da identidade, sendo que, a partir dele, começa a noção de eu, e, por seu intermédio, esse processo continua pela vida afora. Percebemos o mundo pelo corpo, exploramos o mundo pelo corpo, nos damos conta de quem somos e do que queremos pelo contato com o corpo. Ao mesmo tempo em 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 cultura.

Nessa perspectiva, Louro (1999, p.15) se refere a quanto nossos corpos são significados e modificados permanentemente pela cultura, pontuando também sobre o quanto investimos em nossos corpos, pois, “Conforme as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos”.

A produção do corpo se opera, simultaneamente, no coletivo e no individual, já que nem a cultura é um ente abstrato a nos governar nem somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que sobre nós operam. Reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos, tanto porque a cultura é um campo político, como o corpo, ele próprio, é uma unidade biopolítica. Conforme Pinto (1999, p.30), concebemos a idéia de que:

O corpo é a base do prazer, todo prazer é corporal. Não há como sentir prazer se não existisse um bom contato com o corpo. O prazer traz liberdade, criatividade, consciência, assertividade, excitação, sensações com certeza assustadoras numa escola. Porque alunos com prazer de ajudar são alunos inquietos, questionadores, curiosos e atentos, exigentes quanto ao que recebem dos professores e da escola.

Por essa razão, podemos pensar no corpo como algo que se produz historicamente, o que equivale dizer que o nosso corpo só pode ser produto do nosso tempo, seja do que dele conhecemos, seja do que ainda está por vir; um corpo que, dada a importância que hoje apresenta no que diz respeito à construção de nossa subjetividade, está exigindo de nós não apenas a busca constante de prazeres sempre reinventados, mas também disciplina, responsabilidade e dedicação.

Neste sentido, é importante registrar que no âmbito desse estudo a dimensão do corpo também se dimensiona na perspectiva do erótico que busca a valorização do prazer, dos sentidos, dos gestos, dos toques, ou seja a valorização do corpo como um todo. Todas essas considerações nos fazem vincular a noção de corpo às representações que, segundo Louro (1977, p.98-99), são

[...] representações, isto é, são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou sujeito [...] delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, [...] como formas culturais de nos referirmos aos sujeitos (e a nós mesmos), as representações nos dão sentido e certamente se transformam e se distinguem – histórica e socialmente.

Portanto compreendemos que as representações não são universais nem mesmo fixas; são sempre temporárias, efêmeras, inconstantes e variam conforme o lugar / o tempo onde o corpo vive, se expressa, se produz, e é produzido. Nessa lógica, grupos de meninos, meninas e adolescentes, e não só eles, são objetos de representações, pois elas os constituem e os produzem como sujeitos sociais de uma dada realidade.

Tal afirmativa fica evidente quando se focaliza o cotidiano da escola, em que ocorrem situações de desigualdade de gênero que vão desde a organização do sistema a situações de brincadeiras de meninos e de meninas, passando pelas relações entre professores e professoras. Seguindo essa linha, vale ressaltar que a escola é um dos lugares em que o adolescente tem possibilidade de se conhecer como homens ou mulheres que são, pois o reconhecimento das questões de gênero nessa face da vida garante-lhes uma visão uma nova visão do mundo feminino e masculino, possibilitando mudanças.

Sobre isso, Delgado (1988, p.18) afirma que “[...] a participação da escola na construção de sujeitos masculinos e femininos não ocorre de forma previamente determinada, apenas como produtora das concepções hegemônicas do Gênero feminino e masculino presentes na sociedade”. Assim de modo abrangente adolescente perceber-se como pessoa, cidadão, dono do seu próprio corpo, com a capacidade de experimentar sentimentos, emoções e desejos, demonstrando condições para a vivência da sexualidade em diferentes esferas da convivência humana.

Após todas essas reflexões, no capítulo III, explicitaremos as análises dos dados refletidos nas vozes femininas e masculinas. Para tanto, no primeiro item do capítulo, apresentamos as concepções de sexualidade traduzidas por alunos/as, professores/as e gestoras. Em seguida, delineamos aspectos relativos à sexualidade no contexto da experiência de alunos/as; com um olhar sobre o “ficar” e o namorar. Por fim, identificamos a sexualidade entre desafios e possibilidades na vivência cotidiana da escola.

CAPÍTULO III

SEXUALIDADE: VOZES FEMININAS E MASCULINAS REFLETIDAS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS

As formas de viver os nossos prazeres e desejos não estão dadas, prontas, pela natureza; há toda uma complexa combinação de sentidos, de representações, de atribuições que efetivamente vão construir aquilo a que chamamos sexualidade.

(Guacira Lopes Louro)

Sem dúvida, o debate sobre a sexualidade precisa ampliar-se no campo educacional, pois o que se verifica é ainda a sua escassa evidência no contexto da educação escolar, o que contribui para ocultar, reduzir ou mesmo negar aos profissionais de educação e, conseqüentemente, aos jovens, a apreensão dos saberes capazes de proporcionar-lhes a compreensão das contradições, conflitos e ambigüidades referentes à sexualidade.

Essa é, portanto, uma temática que, na atualidade, se impõe como necessária no cotidiano da escola porque, indiscutivelmente, pode despertar motivações e envolvimento dos atores e atrizes escolares, sendo que esse debate poderá propiciar uma ação reflexiva em torno da sexualidade no cotidiano desse espaço institucional. Desse modo os agentes escolares se fundamentam para o conhecimento do prazer e do corpo como forma de descobrir aquilo que Silva (2002, p. 33) define como sendo “os caminhos do desejo, a identidade, a autoria, a cultura, o gênero, a comunicação, os mecanismos de repressão, os vínculos, os projetos de vida, a vida”.

É necessário ressaltar que é na vivência da sexualidade que a discriminação de gênero se manifesta com mais evidência, realçando as diferenças de uma forma muito clara, pois as representações de masculinidade e feminilidade

determinam e condicionam as atitudes nas relações sociais nos mais variados contextos culturais, dentre eles, a escola. Isso, a nosso ver, é razão suficiente para que se torne imprescindível uma análise da categoria gênero no tocante à sexualidade, categoria que aqui se estabelece como um elemento socialmente construído que determina padrões diferenciados de conduta para homens e mulheres nas mais variadas dimensões da vida. Nessa perspectiva é que desenvolvemos, no contexto desta discussão, a análise das concepções de sexualidade, traduzidas pelas vozes femininas e masculinas, implícitas na vivência de alunos/as, professores/as e gestoras no contexto cotidiano da escola, bem como as situações relacionadas à sexualidade evidenciadas por esses/as atores/atrizes.

Nas análises das entrevistas realizadas com professores, professoras, gestoras, e alunos/as em grupos focais, buscamos abstrair as mensagens que nos trouxessem uma maior possibilidade de desvendamento da problemática deste estudo, haja vista que, com o olhar constante e atento para os dados da pesquisa, nos preocupamos em não cultivar julgamentos e preconceitos, para não invalidar a fidedignidade do estudo. Ressaltamos, pois, que, enquanto pesquisadora, realizamos uma análise crítico-descritiva dos conteúdos trazidos à tona pelos atores e atrizes investigados/as, com o cuidado de não interferir no fluxo do pensamento expresso pelos sujeitos pesquisados.

Realizamos a análise dos dados de forma gradativa, sem a padronização de procedimentos *a priori*. Primeiramente submetemos os dados a um tratamento sistemático para identificarmos e classificarmos as categorias e subcategorias mais significativas presentes nos depoimentos dos participantes da pesquisa. Nos últimos procedimentos metodológicos desta investigação, buscamos nos dados empíricos, subsídios para uma abordagem das concepções de sexualidade, do namorar e do “ficar”, tendo em vista que este último comportamento vem marcando o ritmo das relações afetivas entre os adolescentes, particularmente aqueles que estiveram envolvidos neste estudo. Ademais, discutimos a sexualidade entre os desafios e as possibilidades na vivência cotidiana da escola expressos por alunos/as, professores/as e gestoras, no sentido de refletir sobre o significado revelado por eles/elas na expressividade de suas falas.

3.1 - Concepções de sexualidade traduzidas por alunos/as, professores/as e gestoras

A sexualidade, entre todas as propostas de educação do ser humano, é a que envolve uma maior elaboração de conhecimentos muito amplos e delicados pois, ao tempo em que está implícita nas relações sociais, nos vínculos afetivos, nos desejos, ou seja, em todos os condicionantes da vida humana, apresentando assim toda uma complexidade do corpo na sua dimensão biológica, psíquica e social, que está também (quase) ausente nos conteúdos trabalhados no espaço escolar.

A discussão das questões da sexualidade humana traduzidas no cotidiano das escolas como possibilidade de reflexão e vivência, permite o conhecimento do corpo, da identidade, do gênero, dos mecanismos de repressão. Como afirma Silva (2002) quando essas discussões são trazidas para a escola traz à tona muitas das contradições de nossa sociedade, possibilitando o desencadeamento de um movimento de repensar a sexualidade, tanto no individual como coletiva.

Desse modo para uma compreensão ampliada e mais profunda do significado da sexualidade, dentre as várias significações a ela atribuídas em nosso contexto institucional e educacional, tomamos como ponto de referência o paradigma de entendimento da sexualidade identificado por Nunes (1996) que, numa visão dialética e política da sexualidade, a concebe como a dimensão mais ampla da condição humana: uma construção pessoal e social, na qual o ser humano é visto como participante desse processo, o qual influencia na edificação dos valores e normas sexuais, sendo, ao mesmo tempo, dialeticamente influenciado por eles, a fim de que o indivíduo possa vir a ser sujeito da sua própria sexualidade. É, pois, a essa concepção que se encontram vinculadas as reflexões deste trabalho.

No eixo deste estudo, faz-se, necessário entender que os pressupostos teóricos, até aqui apresentados remetem à compreensão de que a sexualidade, na especificidade de sua epistemologia, consiste em movimento que resulta das interações sociais. Isso se justifica porque a dimensão sexual do ser humano, ao longo da vida, apresenta-se numa contínua busca dos seus sentidos e, nessa

perspectiva, é que Lorencini Júnior (1997, p.93) nos ajuda a compreender que o indivíduo sofre a todo momento as influências diretas daquilo que denominamos de “cultura da sexualidade”.

Nessa lógica é que consideramos que a sexualidade é uma temática que precisa ser reconhecida e discutida pela escola, mesmo diante dos tabus, dos medos, dos preconceitos, das inseguranças, da formação familiar e individual fragilizada, dentre outros aspectos, haja vista que a ruptura com todos estes fatores poderá levar ao reconhecimento e à incorporação de concepções projetivas de comportamentos procedimentais e atitudinais em diferentes situações de aprendizagem.

Britzman (2000, p. 156) traz, nesse sentido, a identificação do direito construtivo da sexualidade, que implica na composição de pequenos movimentos na cotidianidade da vida, na perspectiva de desenvolver “[...] o direito de construir o eu, o direito ao prazer, o direito a informação adequada, o direito a fazer perguntas, o direito a ler, o direito a juntar-se ao social, o direito a curiosidade, o direito a amar”, o que inegavelmente leva à apropriação de novos conceitos sobre a sexualidade, projetando, assim, a possibilidade de ampliação da visão de mundo dos atores e atrizes escolares para o entendimento do ser humano e da sua própria existência. Segundo Louro (1997, p.80), “É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”.

No conjunto dessas reflexões, destacamos que as concepções conceituais dos adolescentes entrevistados nesta pesquisa demonstram uma forte vinculação da sexualidade com a sensualidade, com o sexo e com o erótico, o que pode justificar-se pela extensão histórica e cultural do exercício da sexualidade, a qual, na maioria das vezes, está estreitamente relacionada à vivência genital, fato que pode levar à desvalorização dessa dimensão humana

. Então, para melhor abarcar a amplitude dessa dimensão nas concepções dos sujeitos da presente pesquisa, constatamos que, para o entendimento discursivo da diferenciação dos conceitos de sexo e sexualidade no cotidiano da escola, necessário se faz compreendermos a sexualidade numa perspectiva científica e humanista. Neste sentido, Nunes e Silva (2000, p. 74) ressaltam que

[...] somente por uma abordagem histórica e cultural sobre a construção da sexualidade humana, fundamentada por uma rigorosa compreensão científica do desenvolvimento psicosssexual da criança poderemos analisar as manifestações da sexualidade.

Essas manifestações são perceptíveis tanto nas falas femininas quanto nas masculinas, as quais projetam uma noção de sexualidade limitada a simbologias voltadas ao plano da sensualidade e também do sexo, o que se constata através das vozes femininas de Dara, Diana, Alice e Kelma e das vozes masculinas de Tadeu, Tiago e Luís, conforme depoimentos que seguem:

Sexualidade para mim é quando uma pessoa é sexy ou se sente sexy. É uma coisa prazerosa, eu sinto quando estou dançando. (Dara)

Quando você está falando ao telefone, ouve uma voz bonita e você já começa a imaginar como é aquela pessoa, como é o rosto, a boca, o corpo. (Diana)

Eu acho que a sexualidade leva para esse ponto, não só naquele negócio de despertar prazer porque está vestindo uma roupa curta, claro que isso também ajuda. (Tadeu)

O sexo é uma atração de duas pessoas que se gostam, lógico! Mas tem gente que faz sexo por prazer, e é uma coisa errada. O sexo é atração um pelo outro. Por exemplo, um prazer repentino. Sexo para mim é uma coisa que tem que ser feita com muita responsabilidade, para que depois não surja arrependimento ou até doenças que podem matar. (Tiago)

Por outro lado, ao analisarmos as falas de Alice e Kelma, percebemos certa elasticidade na visão conceitual de sexualidade, a qual é direcionada a sexo, ou seja, as duas dimensões do fenômeno sexual, sexo e sexualidade, aparecem com um significado de um complementando o do outro

Sexualidade pra mim é a relação entre duas pessoas que deve ser muito íntima, por isso exige um profundo conhecimento uma da outra. (Alice)

Sexo pra mim é uma coisa normal, é uma atração por uma pessoa de sexo diferente. (Kelma)

Análise essa que, Abramovay, Castro e Silva (2004, p 29) corrobora conosco na compreensão da sexualidade como uma dimensão humana e cultural, ao considerarem a 'plasticidade' do construto de sexualidade como

[...] conceito em disputa historicamente, e a depender do autor, do olhar informado, da área de conhecimento, dos atores em suas vivências e ideários toma acentos particulares quanto à referência do sexo o que se confunde com distintos construtos de vida.

Nessa perspectiva, percebe-se que as falas de Diana e Dara revelam uma visão de sexualidade que extrapola um pensamento puramente instintivo, pois, por estar permeada de símbolos que direcionam para o desejo, não se restringe ao ato sexual, no entanto professam relação com a sensualidade, a sedução, as quais são indispensáveis à compreensão mais ampla dessa dimensão humana. Já Alice concebe essa categoria numa visão que extrapola a de Diana e Dara, tendo em vista que a sua compreensão está alicerçada numa relação intersubjetiva mais afetiva, projetada no aprofundamento do conhecimento de si e do outro.

Ainda no eixo dessa reflexão, verificamos que os alunos Tadeu e Tiago definem a sexualidade de forma mais instintiva, traduzindo-a numa relação especificamente sexual. Diferentemente das vozes femininas, as vozes masculinas evidenciam que não há necessidade de manutenção de um vínculo afetivo na relação com o outro.

Diante dessas reflexões, abstraímos que a sexualidade, condição inerente ao ser humano, presente em todos os atos da vida, revela-se pelos saberes pré-concebidos, marcados pela nossa cultura e expressos nos valores e/ou concepções. Esses saberes são interiorizados com singularidade por cada indivíduo durante o processo de socialização pelo qual, inevitavelmente, passamos na trajetória da vivência humana. Daí podermos justificar, concordando com Loiola (2001, p.32), que as diversas formas de discutirmos a sexualidade muitas vezes são posicionadas “entre pólos distintos e antagônicos; [...] pois é comum os discursos permearem nos achismos tidos como verdades, muito embora não se tenha nenhuma fundamentação teórica”.

Assim sendo, no âmbito desta discussão, cabe a consideração de que a sexualidade como construção social tem equivalência contextual nas práticas e nos desejos que também são construídos historicamente e culturalmente, na sociedade como um todo e, sobretudo, no espaço da escola, tanto na concepção de homens, como na de mulheres. Tal reflexão nos leva a considerar que, nos relatos das alunas Eline, Mariana e Virna, ao falarem sobre o sexo, elas afirmam com contundência que não há espaço para a relação sexual sem o sentimento de amor, por isso, enfatizam que

a satisfação sexual deve ocorrer somente quando o sexo é feito com a pessoa que se ama, o que percebemos nos depoimentos que seguem:

Sexo é uma relação entre duas pessoas que se amam. (Eline)

Eu acho que a gente só tem que fazer sexo se for por amor (Mariana)

Como tudo tem seu tempo, o sexo também tem o seu, sua hora, o lugar certo. E a coisa mais importante a ser dita, é que ele tem que ser feito com amor. (Virna)

Reforçando a análise desses relatos, Bozon (1995, p.122-123) enfatiza que, muito mais que os homens, as mulheres são mais persistentes em firmar-se “no compromisso ou na ligação afetiva ou conjugal, que fundamenta a relação sexual [...] os homens se mostram mais dispostos a separar a sexualidade e o sentimento”, como constatamos nos relatos dos informantes desta pesquisa.

Os caminhos apontados por esse teórico permitiram-nos identificar nos relatos que a conceituação de gênero, no eixo das dimensões masculina e feminina, perpassa todos os desdobramentos desse conceito evidenciados no campo de investigação desta pesquisa. Tal análise sustenta-se na reflexão de Louro (2000, p.41), ao referir que, com frequência, ouve-se dizer “que as mulheres são mais fracas do que o homem; ou menos racionais e mais sentimentais; mais intuitivas e menos lógicas”. Por conseguinte, podemos considerar que a sexualidade feminina produz-se a partir de símbolos, significados sociais, normas, conceitos, relações de poder, tendo em vista que o conceito de gênero aqui entendido ajuda-nos a compreender que as formas de construção histórica, social, lingüística e cultural estão envolvidas nos processos que diferenciam mulheres de homens e que não se limitam apenas a estabelecer quais os papéis e funções desses sujeitos na sociedade.

Assim, o estudo de gênero nos possibilita também compreender que as diferenças sexuais são produzidas através das instituições sociais, das leis, das doutrinas, dos conhecimentos, símbolos, significados sociais, normas, conceitos e relações de poder. Desse modo, as representações de masculinidade e feminilidade vão interferir de forma determinante nas relações entre os parceiros, inclusive condicionando as decisões relativas ao exercício da sexualidade expressadas pelos atores e atrizes escolares.

Essas concepções revelam diferenças, atribuindo-se distintos significados à sexualidade. Adverte-nos Louro (2000) que a escola não apenas reproduz ou

reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz. Weeks (*apud* Louro, p. 26) vem contribuir com toda essa discussão ao afirmar que “a sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo”. Esse autor acrescenta ainda que é praticamente impossível “compreender a sexualidade observando apenas seus componentes ‘naturais’ [...] esses ganham sentido através de processos inconscientes e formas’ culturais’.

Também são perceptíveis as marcas de repressão, de poder, de preconceito, de interdição do corpo, do desejo e dos papéis sexuais. Como podemos perceber nos depoimentos de Flávia, Ana e Irla demonstrando que as concepções de sexualidade são formadas a partir da incorporação de informações, de tabu cultural e familiar que refletem o que cada indivíduo vivencia no seu cotidiano.

Sexualidade é coisa natural. O problema é que hoje as coisas relacionadas ao sexo são levadas para o deboche, para a imoralidade. (Flávia).

Eu acho que a sexualidade é inerente ao ser humano. É uma coisa difícil, porque foi sempre tabu a vida inteira. Nós não tínhamos muitos esclarecimentos, o que aprendemos com os professores praticamente nada! É claro que a gente vai incorporando algumas dificuldades e enfrenta alguns desafios com os nossos alunos também e também com nossos filhos. Talvez eu já tenha agido um pouco diferente dos meus pais. Com meus filhos, a gente consegue falar do assunto com mais clareza. (Ana)

Eu poderia dizer que na minha família houve repressão com relação à sexualidade. E isso a gente traz para a vida toda, e às vezes a gente não sabe como falar esse assunto porque a gente leva os medos, tabus, para a vida toda. (Irla)

Dessa forma, a sociedade se utiliza da repressão como um meio pedagógico para correção de comportamentos, buscando aquilo que ela considera como hábitos sexuais virtuosos. Para Chauí (1991, p. 9) o conjunto de todos esses elementos é estabelecido historicamente e culturalmente como forma de controlar o exercício da sexualidade, através de regras que são definidas explicitamente por meio da religião, da moral, do direito e da ciência. repressão essa que esta autora delimita como sendo “o sistema de normas, regras, leis e valores explícitos que uma sociedade estabelece no tocante a permissões e proibições nas práticas sexuais genitais”.

É importante salientar ainda que para Chauí (1991), a repressão sexual está articulada às formas complexas que simbolizam diferentes culturas elaboradas nas suas relações, ou seja, esse comportamento repressivo se dá de forma diferente no tempo e no espaço, por isso, é necessária a percepção de que, ao tratarmos dessa temática, não podemos nos apropriar de verdades absolutas, haja vista que ela envolve a dimensão da moral e de valores culturais muito fortes.

No que se refere a essa dimensão da repressão, percebe-se, na fala de Leo e nos seus gestos, a dificuldade em elaborar idéias sobre a sexualidade, deixando claro que não gostaria de falar sobre o tema. Manifesta ainda um sentimento de inquietação e vergonha em pronunciar-se, visto que para ele, na escola, deve-se estudar, traduzindo com tal concepção a idéia de que, a escola deve omitir-se do esclarecimento, da orientação, da informação e da formação da sexualidade dos seus alunos. Entretanto, na continuidade dos encontros do grupo focal, o mesmo aluno “rompe” a sua inibição, surpreendendo-nos com a seguinte proposta:

Professora, você não quer dar aula de sexologia para nós? (Léo)

Léo expressa um pensamento mesclado pela vontade de saber sobre a sexualidade e a falta de inserção dessa temática na proposta de ensino dos professores, refletindo com isso a omissão da escola em considerar a sexualidade como um conteúdo transversal sob os preceitos de um processo educativo interdisciplinar, a fim de contribuir para a concretização da interdependência e complementaridade de cada uma das áreas do currículo escolar, o que implicaria a produção de um projeto pedagógico mais amplo.

Tal posição poderá promover a construção do significado da sexualidade, proporcionando, na escola, a abertura de um espaço que viabilize, de forma democrática, a discussão das opiniões, das divergências, das diferenças e das incertezas, enfim, de todas as possibilidades de expressão crítica de liberdade, num processo de transformação e mudança do projeto político pedagógico de cada escola. Isso poderá remeter tanto alunos e alunas, quanto professores/as bem com os demais agentes escolares a refletirem sobre si mesmos/as, para que possam desenvolver a autonomia pessoal e o sentimento de confiança e de auto-estima, explicitado por Britzman (2001 p.155):

Como o material da sexualidade é tão diverso, múltiplo e surpreendente, como a sexualidade é ao mesmo tempo privada e pública - algo de dentro dos corpos e feito para os corpos - precisamos focalizá-la em termos dos seus significados contraditórios, descontínuos e ambiciosos. Para isso, a definição de sexualidade [...] deve ser generosa e aberta, pois há algo sobre a própria sexualidade que é mais que a soma de regras culturais, educação familiar e leis específicas.

Nessa perspectiva, a sexualidade abrange quem somos, os caminhos que seguimos até chegarmos a ser homens e mulheres, como nos sentimos nesses papéis e representações e como vivemos essas questões. A sexualidade, mesmo nos dias de hoje, ainda suscita em muitas pessoas uma série de medos, dúvidas, angústias, conflitos e vergonhas, o que demonstra uma grande dificuldade nossa, pessoas adultas, em lidar com esse tema. Urge, portanto, a necessidade de se buscar em concepção amplas da sexualidade, evidenciadas na dimensão deste estudo e em outros, a compreensão da sexualidade como um processo social indispensável, inerente à vida produzida no espaço escolar.

Além desses aspectos, seguiremos a discussão analisando as descrições dos alunos e das alunas acerca da noção de sexualidade no contexto da experiência do “ficar” e do namorar.

3.2 A sexualidade no contexto da experiência de alunos/as: um olhar sobre o “ficar” e o namorar

O “ficar” e o namorar manifestam-se distintamente como expressão da sexualidade na experiência de alunos e alunas do campo desta investigação. Percebemos, pois que no âmbito dessas duas posturas comportamentais, o “ficar” apresenta-se como comportamento que vem se constituindo a partir de mudanças sociais e culturais e se destaca, nestes novos tempos como forma própria de interação sexual e afetiva.

Assim, foi possível destacar nos discursos dos/as adolescentes entrevistados uma distinção entre o “ficar” e o namorar, pois eles/as expressam, a idéia de que o namoro traduz uma relação mais séria, que mantém fortes vínculos

com o respeito ao parceiro e à parceira. Por outro lado, consideram que na relação do “ficar” tudo é permitido, sem necessariamente buscar-se um relacionamento afetivo, mas sim uma trama arrolada por um jogo erótico realizado a partir das formas básicas e preliminares de relacionamento, e que de forma geral não pressupõe ter relações sexuais.

O “ficar”, que se revela como experiência passageira e transitória, evidenciada pelos pesquisados com a definição de claros objetivos que a retratam numa dimensão relacional entre os pares, como sendo um momento para que duas pessoas se conheçam, tenham a companhia do sexo oposto e se curtam sem compromisso, como bem podemos ilustrar com as falas contidas nos trechos seguintes:

“Ficar” é “ficar” hoje e amanhã pronto, acabou! Foi uma coisa rápida! (Rafael)

Tem muita gente que na primeira vez que “fica” se treme de medo. Mas, quando vai passando o tempo, vai se acostumando com a idéia. “Ficar” faz perder o tremor! (Eline)

O medo que eu sinto quando quero “ficar” com uma menina é de ouvir um **não**. Mas como “ficar” é coisa passageira, ouvir **não** faz parte da vida. Todo mundo tem que ouvir um **não**. (Rick)

Às vezes quando a gente vai “ficar” com uma pessoa, a gente “fica” com as mãos geladas, a gente “fica” nervosa. Mas depois de uns dias isso passa. (Dara)

Para estes/as adolescentes, o “ficar” assume um claro significado de, que aos poucos, vão adquirindo experiências, experimentando diversos sentimentos e expandindo formas de satisfação de seus desejos, dividindo curiosidades e ansiedades, assim há perspectiva de ingressar no mundo de uma relação mais séria, para eles/as definidas como namoro. Desse modo, o “ficar” é visto como uma forma de relacionamento que ocorre rapidamente, em um só momento, numa mesma noite, quando acontece troca de carícias, abraços, beijos, sendo que, depois, os parceiros possivelmente, nem mais se encontrem, embora também possa acontecer de continuarem juntos e, quem sabe, transformar essa relação em namoro. Acerca desses aspectos, Dara e Rick fazem as seguintes descrições:

Quando uma pessoa vai “ficar” com outra, se ela não gostar dos beijos, dos abraços, ela deixa logo. Com o passar do tempo, se for gostando, é que vai começar o namoro. (Dara)

Eu só levo a sério se for de um mês para frente, antes de um mês não é namoro! Vai ficando, ficando, aí a gente namora. Se passar de um mês, é namoro. (Rick)

Na perspectiva de Abramovay, Castro e Silva (2004, p.89), “O ficar comporta diferentes formas de equacionar prazer sexual e afetividade, ressaltando-se sua plasticidade [...] O ficar – flexibilizando projetos, tempos, apontando para o temporário e passageiro”. Para essas autoras, o ficar pode contribuir com as possibilidades de experimentação.

Mesmo o “ficar” sendo considerado um relacionamento moderno, como bem afirmam as referidas pesquisadoras, de caráter breve, passageiro e descompromissado, momento de carinho entre duas pessoas”, sendo que “hoje, todo mundo fica”, ainda existem jovens, adolescentes que resistem a esta forma de relacionamento, fato que observamos nas falas expostas a seguir:

Se eu ficar com uma pessoa, eu já quero namorar sério. Eu não gosto de falar sobre ficar, não! (Leonardo)

Eu só levo a sério namoro. Essa história de vai ficando, ficando não é pra mim não. Comigo tem que primeiro conhecer. (Rafael)

Quando uma pessoa vai ficar com outra se ela não gostar ela deixa logo. Por isso eu curto mesmo é namorar Para mim, ficar não é coisa séria, porque o pessoal fala que ficar é namorar. Mas namorar é uma coisa mais séria. Ficar é ficar com um aqui, outra ali. As pessoas dizem que isso é ser galinha. Eu acho que não. Galinha é aquela que está namorando sério e fica com outro. (Diana)

Tenho 11 meses de namoro, esse é o tempo suficiente para não pensar só em você. Digo isso por experiência própria, pois gosto é de namorar e não de ficar. (Rick)

Em consideração às análises até aqui explicitadas, percebemos no depoimento de Diana um aprofundamento sobre a vivência do namorar na medida em que, a esse respeito, ela se reporta à valorização moral do respeito e da fidelidade. No entanto, deixa fluir no seu discurso uma das codificações do “ficar”, pois evidencia que quem fica não trai.

Em contraponto à posição de Diana, as falas de Rick e Leonardo expressam a certeza da escolha da experiência do namorar, o que Rick enfatiza quando traz em seu depoimento um arraigado sentimento que extrapola a visão do eu, entrando na dimensão do outro, dimensionando assim a pertinência de uma relação mais estável. Nesse sentido, não podemos deixar de esclarecer o quanto é

comum considerar de forma diferente a fidelidade no ficar e no namorar. Para Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 99), a fidelidade parece ocupar lugar de destaque no namorar, por isso consideram que “[..]: Rapazes e moças se referem a infidelidade como um problema a ser enfrentado nas relações de namoro, dilema, em princípio, ausente no ficar.”

Essa constatação confirma a noção de que o “ficar” ocorre hoje em razão do ritmo rápido das transformações do mundo, sendo, assim, uma nova forma de aproximação dos jovens e adolescentes à essa “nova” realidade do jogo amoroso. O “ficar”, tanto para o feminino quanto para o masculino têm-se configurado, infiltrado pela cultura ocidental de forma diferenciada

Nesse contexto, espera-se das mulheres o correspondente impacto na relação amorosa com seus pares. Para tanto, no decorrer dos tempos, elas vêm articulando a apreensão de saberes que as levem a assumir um papel especificamente feminino, na perspectiva de aprender a conquistar o sexo oposto, devagar, seduzindo-o, sem declarações muito abertas. Por outro lado, ao homem também é imposta a construção desse caminho, mas de forma mais rápida e direta.

Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 103), em estudo realizado sobre juventude e sexualidade, explicitam que as marcas de gênero e as vivências de sexualidade se constituem por diversidades de individualidades masculinas e femininas, constatando que:

O ficar também sinaliza vontade de se relacionar de um jeito próprio e, em muitos casos, abrir-se a experimentações o que pode colaborar para questionar papéis no gênero ou, também, emprestar velha nacionalidade a antigos códigos, ou seja, o que é próprio da mulher e próprio do homem. Tal ambigüidade pode estar embasando os porquês muitas jovens não necessariamente se posicionam da mesma forma que os rapazes sobre o tema, assim como sobre fidelidade e aparecerem como mais tradicionais

Em nosso estudo, o “ficar” e o namorar, nas vozes de alunos e alunas, aparece também de forma diferenciada. Em relação ao namoro, a interação afetiva, os acordos firmados para uma relação mais estável com obrigação da fidelidade são mais enfatizados pelos homens. Já a percepção do “ficar” na concepção das meninas demonstra uma maior flexibilidade, no que diz respeito à fidelidade na

relação do ficar tendo em vista que, para além de um gesto, de uma intencionalidade mesmo que não se realize como tal, ou seja, que não cumpra esse descontrato, no plano do discurso, implica em experimentar diversos sentimentos, em ampliar formas de satisfação de desejos, mas isso é caracterizado por um desprendimento com relação ao futuro e à continuidade da interação. Podemos constatar isso na expressão das falas de alunas e alunos:

Às vezes eu olho para um menino e digo: “Ei eu estou a fim de ficar contigo hoje”. Se eu gostar a gente fica de novo, se não, eu fico com outros. (Fábia)

Namorar é muito paia, só é bom para ganhar presentes. (Fernanda)

Tem gente que quer ficar só para curtir, e outros querem ficar para namorar. No meu caso tanto faz. (Diana)

Ficar é ficar hoje e amanhã pronto, acabou! Foi uma coisa rápida!.(Rui)

Tem gente que fica com o cara, às vezes por pena, porque percebe que o cara está gostando dela e fica só para curtir a vida, ou então vai para uma festa, está sozinha, não foi acompanhada e fica só com um rapaz, só para ter uma noite boa. (Karla)

Discernimos, portanto, que o “ficar”, comporta uma contradição: a existência de conflitos advindos da permanência de valores relacionados a gênero em sua dinâmica interativa, portanto somos concordantes com o pensamento de Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 91), ao atentarem para o fato de que

Ainda que o *ficar* seja considerado como uma novidade dos tempos modernos e, como se reflete acima, pode estar desestabilizando tradicionais relações hierárquicas de gênero, e mais, possibilitando que as jovens experimentem outras formas de vivenciar prazeres e afetividades, não necessariamente esgotando-se num significado único e libertário na prática do *ficar*.

No eixo desta discussão, embora, no contexto da contemporaneidade, o “ficar” seja considerado algo natural para algumas jovens pesquisadas, percebemos que ainda se configura numa dimensão de construto de estranheza, conflito interior, timidez, quem sabe decorrente da própria falta de conhecimento para vivenciar a construção humana da sexualidade de forma que se possa ter a chance de interação com o grupo social no qual se insere, a fim de buscar a superação dos entraves que inviabilizam a garantia do desenvolvimento da sexualidade.

Nesse contexto, identificamos, através de uma escuta durante um encontro no grupo focal, que sobretudo as alunas permanecem na condição de

“boca virgem” denominação que circula entre elas com a codificação de BV, indicando quem nunca beijou e nunca ficou. Vejamos a identificação dessa idéia sugerida nas fala de Laila e Clara, que ainda não vivenciaram a experiência de ficante e conforme suas linguagens, são consideradas BV:

Eu nunca fiquei porque me tremo de medo, e ainda tremo. (Laila)

Todas as minhas amigas disseram que já ficaram, mas só em ouvir falar nisso me dar medo porque nunca beijei. (Clara)

Na extensão de todas essas considerações podemos inferir que a identificação do ficante o qual, não deixa de ser, em muitos casos, menos importante do que o ato de ficar, por sua vez, estampa-se como uma espécie de atestado de bom aproveitamento, garantindo um momento de curtição de uma “balada” ou de uma festa. É, pois, no conjunto dessas nuances que compreendemos a significação da identidade daquele que fica, como destacamos nas falas que seguem:

Algumas meninas ficam com as caras, às vezes, porque são bonitos, por interesse, porque tem moto, dinheiro, carro... (Daiane)

Se eu ficar com uma pessoa, no outro dia não lembro do rosto. Para mim, ficar não é coisa séria, não! Se ele me pedir em namoro, aí isso é! (Daiane)

Em tese, para melhor consideração do ficar e também do namorar, necessário se faz que a escola e, portanto, as/os jovens adolescentes que nela se inserem incorporem o foco dessa discussão, para que não percam de vista a vertente de mudança dos tempos, as limitações socioculturais, adquirindo maiores subsídios para a ampliação consistente um diálogo concernente à sexualidade.

Assim sendo, a mediação da escola é importantíssima no sentido de que consiga traduzir as preocupações em volta da sexualidade, discutindo as experiências e os cuidados necessários para a transformação das informações que circulam na vivência cotidiana da escola. É, pois, centrados nessa reflexão que discutiremos, no item seguinte, a identificação dos desafios e das possibilidades, tendo como referência a visão dessa temática expressadas por alunos/as, professores/as e gestoras no contexto das escolas investigadas.

3.3 Sexualidade: entre desafios e possibilidades na vivência cotidiana da escola

A sexualidade, no espaço escolar, assim como no cenário mais amplo da sociedade, apresenta-se, reiteramos, como um tema de discussão polêmica, causando uma certa tensão e instabilidade nas relações que se estabelecem entre as pessoas. É nessa lógica que a escola representa um espaço de discussão inadiável que deve ser configurado por padrões de comportamento sexual relacionados aos diferentes aspectos culturais, que comportam valores, interesses, ideologias, costumes, crenças, atitudes, tipos de organização familiar, econômica e social. Por isso, cabe à escola perceber que a sexualidade, entre todas as propostas de educação do ser humano, é a que envolve uma maior elaboração do conhecimento perante a vida, tendo em vista que ela está implícita nas relações sociais, nos vínculos afetivos e nos desejos.

Nesse sentido, consideramos, assim como Pinto (1997, p. 44), que a dimensão da sexualidade humana, no ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, pautada na perspectiva walloniana, adota “[...] uma perspectiva holística que resulta em ver na sexualidade um dos elementos que compõe a identidade pessoal” considerando que a sexualidade, na expressão dessa mesma autora supracitada não deve ser vista apenas como “[...] uma das dimensões da pessoa e o desenvolvimento como algo destinado a levar à sua expansão e diferenciação máximas, a resposta não é tão clara.”

No foco dessa dimensão, compreendemos que a sexualidade precisa ser tratada nas instituições escolares de forma a respeitar a construção das singularidades e individualidades dos/as alunos/as em formação, sem correr o risco de padronizar tratamentos iguais para as diferenças desses agentes.

Esta pesquisa, revela que os/as professores/as e gestoras das escolas investigadas comungam idéias que expressam traços dos desafios e das possibilidades de abordagem da sexualidade na escola. Conseqüentemente deixam fluir o reconhecimento de que essa instituição de ensino é um espaço fundamental para se tratar sobre a temática.

Apesar disso, destacamos que a escola, no plano discursivo da sexualidade, ainda se encontra aquém das expectativas de um efetivo encaminhamento de debate, pelas dificuldades que os/as professores/as revelam na

interação com os desafios emergentes acerca de tal conteúdo manifestadas por eles/as próprios/as e pelos/as alunos/as. Tudo isso pode-se confirmar nos trechos dos relatos de Ana, Gracy, Rosa e Irla expressos a seguir:

A gente sabe que, muitas vezes, as informações são deturpadas. Eles confundem a própria sexualidade. Nós estamos vendo as crianças com gestos, atitudes precoces que a gente não sabe o que fazer. Assim, dependendo da maneira que se intervém diante dessas situações, corre-se o risco de estar inibindo. Se a gente chama a atenção pode está retraíndo. Ainda é uma coisa muito difícil! A sexualidade é uma coisa particular, individual. É difícil trabalhar a sexualidade na escola. A gente não se sente preparada para trabalhar essa questão na sala de aula, devido a educação que nós tivemos, a gente também precisava fazer um trabalho. Eu acho que a escola não está cumprindo o seu papel, talvez por não estar preparada, É claro que nós vamos incorporando algumas dificuldades e enfrentando alguns desafios com nossos filhos e também com nossos alunos. (Gracy)

[...] No ano passado, uma professora do ginásio veio aqui me chamar por causa de um desenho que um menino fez, e ela não sabia o que fazer. O desenho era dos órgãos genitais tanto masculino e feminino. Eu fui lá conversar com ele, naturalmente eu procurei saber porque ele fez aquele desenho, o que ele queria chamar atenção, se todos nós temos. Há momentos que é preciso a interferência do pedagogo ou da diretora da escola, mas, nesse caso, eu acho desnecessária. (Rosa)

Na minha sala é o tempo todo o menino querendo agarrar as meninas, ficam falando como pegar uma mulher. Então, são coisas que eu não sei como trabalhar com eles. Eles ficam o tempo todo desenhando mulher deitada com um homem, transando. Eu já mandei até para a diretora o desenho deles. Agora, eu não mando mais para a diretora, eu mesmo resolvo lá com eles. (Ana)

Por mais que a gente leia, que a gente se informe, que a gente saiba dessa abertura, que ela deve ser natural, ainda mais pra gente que teve uma criação muito reprimida, é difícil! A gente não sabe como trabalhar esse assunto com os alunos. (Irla)

Tendo como base nas falas das gestoras, chegamos à percepção de que o redimensionamento da sexualidade só se realizará na escola quando esta se tornar um espaço em que, as/os gestoras/es professores/as e alunos/as conseguirem ser agentes de um processo dialético refletido na expressão de idéias, dúvidas, divergências e diferenças, num ciclo de discussão democrática, permanentemente. Para Louro (1997 p.81),

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir.

Nessa linha, acreditamos que seja imprescindível que as escolas se mobilizem com o objetivo de quebrar “barreiras” que existem quando o tema é a sexualidade do jovem. Cremos ainda que seja necessário o rompimento dos estereótipos e dos clichês, nos quais se escondem idéias moralistas que estagnam o processo de “ensinagem”. Nesse sentido, destacamos as seguintes falas;

Agora no final do ano vão pintar a escola, e a nossa intenção é expor os desenhos deles porque eles gostam muito de desenhar. Os desenhos vão passar primeiro por nós, eles vão identificar e depois vamos expor. Agora, não precisa desenhar pessoas transando. (Irla)

A gente diz para elas que para praticar relação sexual tem que ser com a pessoa certa, com quem gosta e com responsabilidade. É colocando, também, para elas que não devem fazer sexo só porque as colegas fazem e ainda é virgem e tem que fazer. Você tem que pensar na responsabilidade que é isso, porque você pode se machucar muito, em vez de lhe fazer feliz, lhe trazer problemas. Em relação aos pais, a gente coloca a par da situação, diz que a filha já está ficando muito falada, que os meninos estão fazendo comentários desagradáveis. (Gracy)

Visando a uma melhor compreensão da amplitude dessas reflexões sobre o papel que o/a professor/a precisa desempenhar com relação à educação sexual dos seus alunos/as, Sayão (1997,p.100), no que tange à escola, adverte :

O grande problema é que os seus representantes diretos entre os jovens,os professores,nem sempre se dão conta disso em suas ações individuais e/ou coletivas [...] cada professor faz o que pode. E o resultado é que cada um age de acordo com sua experiência, em geral, cada um age de acordo com sua experiência pessoal e disponibilidade,norteados,geralmente, por informações colhidas em breves cursos,palestras ou leituras realizadas por interesse próprio,e a sempre boa intenção-que, infelizmente, lota os infernos

Desse modo, urge desprover-se de qualquer pretensão de ser o educador apenas o que ensina, mas, sobretudo, aquele que também apóia seus alunos na busca pelo conhecimento, para que se alcance pensar a sexualidade como um direito humano, considerando não só os contextos culturais específicos, mas também aqueles que envolvem conflitos de necessidades, desejos e aspirações diárias.

Convém salientarmos, ainda, que existem diferentes condutas por parte dos professores/as e gestoras diante da manifestação da sexualidade, as quais geram conflitos e desafios na prática educativa desses profissionais, ressentindo-se eles da falta de segurança para assegurar ações mobilizadoras dos seus próprios comportamentos e atitudes, não só deles/as, mas também dos educandos, no enfrentamento das questões fundamentais da sexualidade. As falas a seguir reforçam muito bem tais preocupações:

A primeira dificuldade que a gente encontra é porque o aluno vem sem nenhuma informação de casa. Em casa tudo é proibido, e por mais que os pais queiram esconder isso da criança, porque eles não informam de maneira nenhuma. Eles não tiram um momento para informar, orientar a criança. E muitas vezes os filhos dormem no mesmo quarto dos pais, vêem a maneira como os pais praticam e aquilo eles acham que podem fazer em qualquer lugar que estejam. Eles acham que podem desenhar, fazer em qualquer lugar que estejam. Eles acham que podem desenhar, fazer com um colega. Então, a dificuldade da gente já vem daí, a gente ter que orientar essa criança. A partir de criança mesmo, até a adolescência. (Rosa)

Aqui na escola estamos enfrentando graves problemas com adolescentes, namorando dentro da escola. Namoro que você fica horrorizada! E tudo por falta de informação tanto de casa, como na escola, porque o professor nem tempo e nem preparação tem para orientar essa criança. (Gracy)

Eu acho que deveria ter professor que tivesse habilidade para trabalhar a sexualidade com os adultos, adolescentes e as crianças. É muito importante trazer os pais para falar da sexualidade. Deveria ter mais "debate" sobre esse tema. Como a informação chega de forma errada! E têm casos de não saber como trabalhar com "alunos problemas". Ficar é normal, hoje. É assim que os jovens pensam. (Ana)

Diante desses depoimentos, podemos concluir que as profissionais consideram que a base da construção da sexualidade dos alunos/as deve ser

concebida a partir dos conceitos e valores, incorporados por esses/as jovens e que se firmam nas interações com a família. Decorrem daí as mais variadas percepções, reproduzidas nos comportamentos e atitudes, que são externados através de sentimentos de culpa, ansiedade ou uma visão negativa da sexualidade. Segundo Ribeiro (2002, p.65),

As informações distorcidas que possuem, assim como a ausência de orientação e diálogo concernentes à vida sexual das adolescentes remetem à necessidade de uma mobilização por parte dos educadores no intuito de conscientizar a família e a escola sobre a importância da orientação sexual, talvez a única maneira de lhes auxiliar a viverem plenamente sua sexualidade, conscientizando-se que sexo é prazer recíproco, respeito mútuo, liberdade de escolha, igualdade de direitos e prática de cidadania.

Embora haja um consenso de que a escola, de fato, é um local ideal para trabalhar temas relacionados à sexualidade, constatamos que a “vontade” dos educadores fica muitas vezes no âmbito da intenção. Na verdade, não consta no planejamento pedagógico das escolas investigadas um trabalho que se constitua como um processo esclarecedor das intenções dos/as professores/as e gestoras na abordagem da sexualidade, conforme ficou evidenciado em alguns depoimentos:

Durante o nosso planejamento, alguns professores observam que, quando há uma abertura que trata da sexualidade em sala de aula, os alunos ficam muito curiosos. Eu lembro que uma professora se surpreendeu com as perguntas que eles fazem. E é claro que têm aqueles professores que se chocam, porque os meninos querem saber sobre isso. Mas eles querem saber mesmo de tudo que se relaciona ao sexo, e às vezes o professor não se sente seguro para responder. (Jane)

Eu acho que qualquer professor pode e deve falar sobre sexualidade. Agora, por exemplo, o professor de Ciências pode entender melhor certas coisas que talvez eu não saiba responder. Mas isso não impede que qualquer professor, qualquer pai, mãe possa orientar. Eu acho que o professor ideal pra falar de sexualidade é aquele que tem maior afetividade com os alunos. (Lia)

Nós não fazemos planejamento sobre sexualidade, mas quando é necessário a gente chama alguém pra dar palestra. (Ana)

Na extensão dessa análise, observamos a necessidade de que na proposta pedagógica da escola, poderia ser vislumbrado um trabalho pedagógico na dimensão dos seus mais diversos níveis, tendo em vista que o espaço escolar não deve ser alienado no que diz respeito à sexualidade. Compreendemos, dessa forma, em conformidade com Melo (2006, p. 12), que esse espaços,

[...] não pode continuar a ser tratado e vivido como se fosse assexuado, enquanto no cotidiano viceja um currículo oculto que reprime, distorce, coisifica a sexualidade, empobrecendo o ser humano ao causar-lhe o estranhamento desta parte fundamental do existir de docentes e discentes.

Por isso, destacamos que caberia à escola trazer, na suas propostas metodológicas, tanto na dimensão teórica quanto na prática, uma intervenção intencional e verdadeiramente emancipatória, no sentido de que se trabalhe o educando de maneira que ele possa vir a ser um sujeito ativo, desenvolvendo atitudes e comportamentos voltados para construção da sua cidadania no viver cotidiano, incluindo-se nesse processo a sexualidade. Britzman (2000, p.156) traz, nesse sentido, uma análise sobre a relação entre sexualidade, cidadania e educação:

A questão da sexualidade é central à questão de se tornar um cidadão, uma cidadã, de criar um eu capaz de defender-se, de sentir de forma apaixonada a situação dos outros, criar uma vida a partir das experiências de aprender a amar e de fazer dessa aprendizagem do amar, o amor por aprender. Esse direito a construir a sexualidade é, assim, composto de movimentos minúsculos e cotidianos; o direito a construir o eu, o direito ao prazer, o direito à informação adequada o direito de fazer perguntas, o direito a ler, o direito a ajustar-se ao social, o direito à curiosidade, o direito a amar.

Diante desse grande desafio, a escola vem enfrentando dificuldades em efetivar uma abordagem da sexualidade, sobretudo no que diz respeito ao envolvimento de professores/as, alunos/as e família em um trabalho dessa natureza, Em uma das escolas investigadas na análise do projeto político pedagógico (anexo A) verificamos a inclusão da Orientação Sexual como tema transversal a ser

levado para dentro da sala de aula ,no entanto ao indagarmos a professores e professoras sobre como a sexualidade é abordada na escola, eles/as relatam os seguintes desafios:

Se não estiver incluído no projeto político pedagógico um trabalho sobre a sexualidade com a família, com professor e o aluno, não adianta. O trabalho isolado só com o aluno não adianta, porque as coisas vão continuar do mesmo jeito. A família só aparece quando acontece alguma coisa na escola, aí o pai vem cobrar. (Rosa – gestora)

A gente percebe a necessidade que esses meninos/as têm de adquirir conhecimentos, até para ajudá-los/as a viver melhor. Eu acho que existe muita confusão na cabecinha deles. Eu acho que a escola não está cumprindo o seu papel, talvez por não estar preparada. É claro que nós vamos incorporando algumas dificuldades e enfrentando alguns desafios com nossos filhos e também com nossos alunos. (Gracy - gestora)

Tais considerações leva-nos constatação da dificuldade de trabalhar a sexualidade no cotidiano escolar, que dentre tantos outros fatores podem estar associada á dificuldade que tantos gestores como professores ,muitas vezes têm de lidar com a sua própria sexualidade,que podem resgatar situações e vivências,aguçar sentimentos.Neste contexto,Rena (2001,p.234) afirma que:

O professor técnica e teoricamente capaz poderá se perceber impotente quando questões cruciais problematizarem internamente,os seus próprios valores e suas práticas afetivas sexuais.A escola não pode exigir que o professor tenha essa disponibilidade interna para ir ao encontro de seus próprios limites e dificuldades nessa área.Hoje, quando se trata de intervir no campo da sexualidade é imprescindível : aceitar o próprio corpo como corpo sexuado [...] Inegavelmente,o conhecimento acumulado sobre a sexualidade e as relações afetivas é fruto do esforço desenvolvido em diferentes áreas do conhecimento humano.Issso torna mais fácil a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade no tratamento das questões.

Neste sentido somos, portanto, concordantes com a idéia de que uma das opções para superação desse entraves pode estar num processo de formação continuada dos agentes escolares, de forma sistemática e contínua, observando-se

de que a orientação sexual não deve se constituir como disciplina específica, mas passar todos os componentes curriculares de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de forma interdisciplinar. .

É imprescindível, pois o reconhecimento da importância da escola na construção dos aspectos referentes à sexualidade, em sintonia com a proposta denominada de “orientação sexual”, constante nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹, que se constitui num processo formal e sistemático envolvido no currículo escolar, para ser trabalhado de forma contínua e integrada, num ambiente coletivo tendo o /a professor/a como figuras centrais desta ação visando desenvolver e incorporar na sua escola um trabalho pedagógico contínuo e sistemático na área da sexualidade humana. No entanto, no tocante a esses aspectos podemos perceber, através dos depoimentos de professores/as e gestoras, que os alunos não têm informações claras nas questões da sexualidade

Como não há diálogo em casa ficou banal, passou a ser discutido em "mesa de bar". Na escola a prostituição está muito arraigada na classe média. Também falo sobre sexualidade quando sou provocado, porque as alunas podem fantasiar, os meninos têm mais liberdade, falam na linguagem deles, no popular. A instituição família está praticamente falida, se não tiver apoio... A escola fica com a maior responsabilidade. (Márcio)

Aqui eu já encontrei dois alunos com revista pornográfica, no banheiro. Nesses a escola deve trazer valores éticos, morais, espirituais. A família tem que estar junto! Corrigir sem punir e não tirar os alunos da aula; suspender! É muito importante trabalhar de forma que cause impacto na aprendizagem do aluno. (Marcos)

A informação cria conceitos e o jovem recebe de modo errado, seja de novelas, filmes... Cabe ao educador formar discursos corretos, levar a informação de forma que seja de acordo com sua realidade. E o papel do educador é educar, formar, orientar. Os alunos não têm comunicação sobre o assunto. Na escola, há namorados (turno da noite). Na sala de aula, meninas não querem garotos da mesma idade para namorar. Às vezes surge comentários sobre “carne fresca na área”. Quando as grades de repressão foram quebradas, não sabemos como falar sobre o tema. O homem é mais envergonhado! (Raul)

A maioria das traduções que são trabalhadas, pop, explora muita a sensualidade e os alunos gostam desse tipo de música. O beijo da Madona e Britney foi polêmico. As meninas vêm vestidas para provocar. Aqui na escola, o assédio entre homens e mulheres é demais! As meninas agarram os meninos o tempo todo! (Mara)

¹ A educação brasileira, a partir do ano de 1996, vem ganhando novas regulamentações legais. Nos anos de 1995 e 1996, o Ministério da Educação elaborou os PCNs que, vinculados à LDB – 9394/96, Brasil (1996), têm o objetivo de estabelecer diretrizes para o currículo do ensino fundamental (1ª a 8ª série) e servir como referência nacional, seja para a prática educacional, seja para subsidiar as políticas no âmbito da educação. Os Temas Transversais dizem respeito a conteúdos de caráter social que devem ser incluídos no currículo do ensino fundamental, de forma transversal, ou seja, não como uma área do conhecimento específica, mas como conteúdo a ser ministrado no interior das várias áreas estabelecidas.

É muito importante trazer os pais para falar da sexualidade. Deveria ter mais "debate" sobre esse tema. Como a informação chega de forma errada! E têm casos de não saber como trabalhar com "alunos problemas". Ficar é normal, hoje. É assim que os jovens pensam. (Carla)

Eles às vezes me perguntaram algumas coisas, eu levo no popular, porque assim que eles estendem. Eu digo assim: "cuidado, cara, uma lata de leite está custando seis reais". (Márcio)

Nós não temos tempo para tratar sobre sexualidade na escola. Professor hoje tem que ser pai, mãe, psicólogo. Tem também a carga horária, o conteúdo que deve ser trabalhado, não dá tempo realmente. Por isso, sou a favor de um profissional especializado em sexualidade. (Marcos)

Nós tínhamos uma professora de Ciências que ela fazia um trabalho com os alunos sobre a sexualidade. Inclusive os alunos falavam que ela não nasceu pra ser professora, nasceu pra ser médica. (Rosa)

Nesse sentido quando a escola oculta ou veta o direito de cada aluno/a receber informações claras e precisas que garantam reflexões e mudanças na forma de agir e pensar sobre a sexualidade. Para isso, faz-se necessário associar à prática de desconstruir estereótipos e clichês, nos quais se escondem falsas idéias moralistas e que estagnam os conhecimentos dos/as estudantes sobre a temática sexualidade.

Sobre o tratamento dos saberes dos/as alunos/as, como já foi registrado em parágrafos anteriores, percebemos que as escolas precisam mobilizar-se com o objetivo de não só quebrar barreiras existentes quando o tema é a sexualidade do e da adolescente, mas, também, apropriar-se de conhecimentos e habilidades para lidar com os saberes dos/as alunos/as. Sobre isso, destacam-se as falas dos seguintes professores:

Nós não temos tempo para tratar sobre sexualidade na escola. Professor hoje tem que ser pai, mãe, psicólogo. Tem também a carga horária, o conteúdo que deve ser trabalhado, não dá tempo realmente. Por isso, sou a favor de um profissional especializado em sexualidade. (Marcos)

Às vezes eu estou no pátio e vejo aluna beijando aluna, aluna baixando a calça mostrando para aluno. Às vezes é até um gesto natural delas, mas pelo fato dos outros estarem maliciando se torna um gesto agravante. (Irla)

Ser professor hoje, no contexto da diversidade é ter desafios todos os dias, é difícil. Não sabemos o que fazer diante de questões relacionadas à sexualidade. A nossa formação não dá conta e aí a gente tem que resolver as coisas agora, já. E aí, o que fazer? Por isso é um trabalho desafiador. (Claudete)

O professor exerce várias funções, de assistente social, até de médico e nós não estamos preparados para assumir. São muitos desafios! É difícil a gente fazer a parte profissional e a de acompanhamento (seria a parte da família, psicólogo, de assistente social). (Flávia)

Eu concordo com ela, porque é uma batalha ser professor. O que se exige desse profissional, pela responsabilidade que é exigida e pelas dificuldades enfrentadas, essa profissão cada dia tem sido mais desgastante e pouco valorizada. Então, eu acho que nós temos que ser um super profissional para dar conta dessa responsabilidade. Em contrapartida, é uma profissão que toma muito tempo, termina sendo estressante, e não tem valorização em termos financeiros e nem como profissional. (Bárbara)

Neste prisma, Louro (1997 p.81) adverte que a sexualidade está presente independentemente das intenções e dos discursos manifestados ou explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. Contudo, mais que conversar ou educar sobre sexualidade se faz também importante discutir como se vêm dando interações entre saberes – a aplicação de informações variadas por parte dos jovens

Assim, no desenvolvimento do trabalho nas escolas investigadas, sobretudo no que diz respeito a atividades específicas, como, por exemplo, a realização de palestras, constatamos que estas deixam muito a desejar, pois se colocam distanciadas da vivência e das emoções dos alunos, como verificamos na foto 07. A esse respeito, Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 105), salientam que

Estudiosos no campo da sexualidade alertam sobre o perigo de que a focalização em temas relacionados à sexualidade na escola, nos meios de comunicação e por outras agências, assim como por adultos em suas interações com crianças, adolescentes e jovens se distanciem de tal forma de questões que interessam a estes, que não necessariamente contribuiriam para pedagogias sobre o prazer e um diálogo agradável. [...] As palestras, enquanto atividades planejadas ou trabalhos isolados, tornam-se alvos de críticas pela falta de continuidade e monotonia que impõem aos alunos.



Foto 5 – Alunos e alunas da escola na palestra sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis
Fonte: A autora deste trabalho (2006).

Conforme percebemos na foto 5, comportamentos adotados por alunos/as demonstram o grau de desinteresse diante daquilo que estavam vendo e ouvindo, pois, na verdade, a palestra era avaliada em um vídeo, sem a interferência de um mediador que pudesse provocar a participação dos/as alunos/as, não lhes dando a oportunidade de perguntar, questionar. São ações que não se constituem num processo, ou seja, as chamadas ações pontuais, inócuas, principalmente quando se trata de um tema amplo e complexo, como é a sexualidade, sobre a qual os jovens têm grande curiosidade.

Nesse sentido, Sayão (1997) adverte que tratar dessa temática com os jovens sem reconhecer sua linguagem e seu estilo tentando entabular a sexualidade, é ação que tende ao fracasso. Embora, reconheçamos que as palestras representam um passo por parte da escola, porém é insuficiente, fazendo-se necessária a realização de atividades nas quais os alunos/as tenham oportunidade de participar. Isso significa também ouvir o que eles/elas perguntam, pois nem sempre entendem o que se passa com eles/as mesmos/as e com a sua sexualidade. O ideal seria uma vivência permanente de uma práxis pedagógica proporcionando uma interação entre o professor e grupo de alunos/as na qual poder-se-ia compartilhar experiências, idéias e opiniões. Sayão (1997, p.103) nos alerta que

[...] não é preciso compreender o jovem e sua sexualidade para poder acompanhá-lo em seu caminho [...] o que nós, adultos, precisamos é permitir que ele mesmo se compreenda. Para isso é necessário ouvir nas entrelinhas o que ele quer dizer mas não pode ,não consegue. E as melhores respostas às sua indagações são as que, além de passar ás informações necessárias ,vão remeter o jovem de volta a si mesmo.

Com tais reflexões, podemos afirmar que as escolas na sua trajetória histórica, apresentam metodologias arcaicas e rígidas, mais voltadas às normas e disciplinas que são mais marcantes nas rotinas escolares que impedem o verdadeiro alcance da relação sexualidade e cidadania. Reis (1998, p. 25) amplia esse debate com a seguinte reflexão:

Pedagogizados nesses espaços-tempos de aprender, acordos tácitos de silêncio, dissimulação e negação [...] Não obstante, a sexualidade entre ausências e exortações, nessas instâncias privilegiadas de regulação e controle, forneça material apropriado para a construção de identidades de gênero e sexuais seguindo os padrões estabelecidos, regulamentos e legislação capazes de separar, ordenar e normatizar, colocando cada um em seu lugar no contexto social.

Em razão disso, acreditamos que essa visão possa proporcionar um significado mais amplo para que cidadãos e cidadãs possam viver sua sexualidade de forma prazerosa. Segundo Rena (2001, p. 238), “Educar-se e educar sexualmente alguém é, ao mesmo tempo, inevitável e indispensável”. Nessa perspectiva, é indiscutível que as escolas precisam assumir ações educativas sistemáticas, planejadas, lúdicas e descontraídas, possibilitando que os seus alunos/as entendam as mudanças que estão acontecendo com o seu corpo e, assim, ir percebendo o que pode mudar na sua vida e na vida do outro, bem como adquirindo responsabilidades com sua própria saúde e com a saúde do outro.

Sendo assim, não adianta apenas dizer ao aluno a maneira de usar a camisinha, a pílula e outros métodos, pois sabemos, como já foi comprovado estatisticamente, que os/as adolescentes, cada vez mais, estão contraindo DST/Aids, como também engravidando e praticando abortos. Vasconcelos (2001, p.94) explicita que

É na escola que a disciplina e a imposição normativa ganham vigor. A disciplina organiza o espaço. Isso deve servir para localizar em qualquer momento o jovem aluno, colocando-o sob os “cuidados” de olhares atentos e prontos a intervir para manter a ordem e o bom andamento das atividades previamente planejadas. Esse mesmo espaço deve ser dividido em quantas parcelas se façam necessárias, sem que as repartições indecisas possam perturbar os corpos marcados pelos códigos e temores impostos pelas ‘delícias’ normalizadoras.

A abordagem da sexualidade na escola exige por parte dos profissionais da educação um trabalho planejado e sistematizado, não se limitando apenas à veiculação de informações. Estudos à temática, como registrado anteriormente, comprovam que a escola desempenha uma função na educação sexual de seus alunos e alunas, mas, como o assunto é incômodo, complexo e não faz parte do conteúdo obrigatório, raramente é discutido por professoras e professores. Desse modo, camufla-se o fato de que a sexualidade é um tema muito requisitado pelos jovens e sobre o qual eles têm especial curiosidade e interesse, conforme comprovamos nos depoimentos das gestoras, a seguir:

Nós temos um casal de alunos que estão namorando aqui na escola. Então, eles estão se gostando, eles têm que distinguir o que é paixão e o que é amor. Porque o sexo vem na paixão e não chega o amor e vem a separação. Aí vem o filho indesejado. Então, aqui na escola, é uma facilidade conversar com essa menina. O problema é ela conversar com a mãe. A mãe não aceita a forma do namoro. Então eu digo assim para ela: “olha, você tem que ver que os adolescentes de hoje não têm mais aquele cavalheirismo, eles não tratam a mocinha como antigamente. Hoje em dia os homens querem abraçar, pegam aqui, pegam acolá, não ficam parados, não! E passam para os colegas”. E ela, aqui com a gente, ela conversa. Já na casa dela, ela não tem diálogo com a mãe. (Rosa – gestora)

Os alunos têm muita curiosidade. Eles têm vergonha de revelar isso. A gente aplicou um questionário uma época, em que eles diziam tudo que gostariam de ouvir em palestras. Eles queriam falar sobre sexualidade. Quando recolhemos os dados da pesquisa observamos que eles têm uma verdadeira ânsia de que isso seja feito por professores através de palestras. Infelizmente, a escola não tem feito isso até por falta de não ter a quem recorrer, de saber a pessoa indicada. A gente sempre recorre ao pessoal da Saúde, para falar sobre gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis, a gente percebe que eles têm muita curiosidade que eles têm muita curiosidade, que eles que vem aprender. (Gracy – gestora)

De acordo com o relato dessas gestoras, há a necessidade de o corpo docente da escola preparar-se melhor para tratar sobre sexualidade, podendo, desta forma, contribuir para que alunos/as construam conhecimentos e saberes que os levem a uma vivência saudável e feliz. Enfim, a abordagem da sexualidade, na concepção humanizadora, precisa envolver reflexão tanto individual, quanto coletiva, pois, será possível que alunos/as reconheçam-se como sujeitos de sua sexualidade, possibilitando-lhes a construções de relações saudáveis e positivas que irão se refletir em todo decorrer de suas vidas.

Todos os estudiosos da sexualidade humana são motivados pelo reconhecimento de que há, ainda, em todos os meios, a necessidade social de se falar em sexo: nas discussões sociais, científicas, nas rodas de amigos, nas festas, nos meios de comunicação e nas músicas. Nota-se que em tudo explode a alusão à sexualidade, e no tocante aos jovens e aos adolescentes vem ocupando nas últimas duas décadas, um lugar relevante no contexto das grandes inquietações que assolam a comunidade mundial, tanto no campo da educação quanto no da saúde.

É inegável a preocupação com os problemas envolvendo a sexualidade que vêm atingindo os jovens de todo o planeta, como saúde sexual e reprodutiva, gravidez precoce, aborto inseguro, doenças sexualmente transmissíveis (DST) e a síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS). Entretanto, esses problemas ou são tratados no plano clínico ou então são contemplados em programas de educação sexual nos quais se discutem apenas questões relacionadas às doenças sexualmente transmissíveis, a AIDS, a gravidez indesejada.

Foi possível observar que os jovens que participaram desta pesquisa querem viver sua sexualidade sem máscaras, sem repressões, cabendo a nós, enquanto educadores e educadoras, criar novas maneiras para ajudá-los, sendo que os preconceitos e os tabus que envolvem o tema merecem serem repensados. Ao discutirmos no grupo temático sobre como eles/as conversam sobre sexualidade na escola, percebemos a presença de idéias recheadas de curiosidades, sonhos, medos, conquistas e descobertas, mas o que perpassa todos esses aspectos é a ausência do debate acerca da sexualidade, destacando-se, por exemplo, nas falas de João, Gina, Kelma, Luís, Fábria, Luísa e Laila.

A gente conversa com uma professora, mas é pouco, a gente não entra dentro do assunto. (João)

A única professora que conversa sobre isso é a de Ciências, mas ela só conversou sobre os perigos das doenças, e assim mesmo foi muito pouco. (Gina)

Eu acho que quem poderia falar deveriam ser os professores mais velhos, que tivesse mais experiência. (Kelma)

Eu acho que o professor de Matemática poderia conversar com a gente sobre isso porque eu já ouvi falar que ele tem um bocado de menina. Ele nunca falou

sobre isso com a gente, mas gostaria que ele falasse, para quando chegasse a hora ninguém se aperrear (Luis)

O professor Airton, porque ele deixa a gente bem à vontade, porque ele debate, ele deixa bem claro, as respostas dele são bem claras, porque ele não deixa a gente voando, eu acho que, se ele entrasse nesse assunto, ele esclarecia muito bem. (Fábia)

Professora, eu acho que os meninos estão com vergonha de falar porque eles estão com medo de sair alguma fofoquinha. Eu já estudei alguns assuntos sobre isso, porque lá na minha Igreja a gente está sempre debatendo isso. Mas é assim a confiança que um tem ao outro, porque eu acho, assim, se todo mundo tivesse confiança, não estaria esse clima assim, de um estar com vergonha do outro. O meu pensar é esse. (Luiza)

Sobre masturbação, eu já estudei sobre masturbação, mas eu queria aprender mais, não porque eu quero fazer, eu não quero errar, pegar doença porque o que a gente está mais vendo é menina de 12, 13, 14 anos tendo, porque não ficou por dentro do assunto, porque não sabe de nada, é bom fazer mas... depois as consequência. (Laila)

O principal foco de reflexão nas falas desses/as adolescentes deixa claro que a escola tem manifestado resistência significativa no que se refere à discussão sobre sexualidade na dimensão de uma educação global. Nesse sentido, cabe ao professor a tarefa de ensinar levando os educandos a se apropriarem de conhecimentos mais pertinentes, visando a uma compreensão mais aprofundada da sexualidade como direito humano, vislumbrada para além da visão dos contextos culturais específicos tradicionais. Para tanto, imprescindível se faz buscar a contextualização do currículo escolar.

Dessa maneira, visualizamos a necessidade de um pensar diferente sobre a sexualidade na escola, tendo em vista que além de está relacionada com o conhecimento da cultura e da política, também está entrelaçada com a produção criativa de vida, de cidadania e de currículo, não podendo, portanto, se colocar alheia à reflexão sobre a sexualidade.

A escola como instituição formal de ensino, é um espaço marcado por redes de relações pessoais, sendo local privilegiado de trocas simbólicas. Por isso, em conformidade com Bourdier (1989), não se desconsidera a idéia de que as interações humanas, no âmbito da escola, ocorrem a partir do estabelecimento do eu com o outro nas mais diferentes situações marcadas por rupturas, aceitações,

limitações e possibilidades, delimitando assim a formação de hábitos, atitudes, valores e re(significados) das culturas existentes nesse universo social. Nunes (1987) vem corroborar essa visão ao esclarecer que na sexualidade humana está presente a intencionalidade, a direção da consciência e da expressão de sentido.

Diante disso, entendemos que como seres sexuados, e também sexualizados, isto é, envolvidos com a dinâmica e com as características de nossa sexualidade, pertencemos a uma estrutura social extremamente dicotômica, em que a identidade e o reconhecimento de nós mesmos não deixa de perpassar pela identidade sexual. Por essa razão, Nunes e Silva, (2000, p.73) refletem que “[...] a primeira de nossas identidades existenciais foi exatamente aquela que nossos pais disseram: ‘é menino’! Ou ainda ‘é menina’! Com essa abordagem, esses mesmos autores colaboram para prosseguirmos a reflexão na medida em que mostram a evidência de que um outro aspecto considerado “paradoxal” nessa análise é o que vislumbra que “[...] a nossa primeira identidade, proclamada e esperada, tenha sido aquela vinculada à sexualidade, ainda que constituída ao redor da marca genital”.

Num contexto mais amplo devemos reconhecer que tratar da sexualidade é tratar também de sentimentos, emoções e afetos fundamentais para o desenvolvimento da vida psíquica do ser humano, levando ainda em conta que trata-se de uma temática que necessariamente coloca as diferenças de uma forma muito clara. Acreditamos, portanto, que a possibilidade de lidar com diferenças, conhecendo-as, discutindo-as, confrontando-as e (re)construindo-as, possa contribuir para o equacionamento da vivência da sexualidade

Compreendemos, assim, que os padrões de expressão da masculinidade e da feminilidade asseguram as condições para que as pessoas possam fazer suas próprias escolhas no desdobramento do jeito de cada um viver o fato de ser homem ou mulher. . Nessa perspectiva da dimensão da escola, a sociedade estabelece os modelos de comportamento de como agir, ser e pensar para os sexos masculino e feminino, de forma que qualquer pessoa que se afaste do que é considerado “normal” é discriminada, ridicularizada

Assim, emerge da fala dos professores/as e gestoras a homossexualidade, refletida através de várias inquietações, e, mesmo não sendo objetivo desse estudo aprofundá-lo, destacamos, nos depoimentos de Claudete, Jane e Rosa, o que elas pensam a respeito desse aspecto da sexualidade.

Eu não vejo que a questão do homossexualismo seja uma questão genética. Eu acho que até mesmo os psicólogos estudam e nunca chegam lá. Até hoje não foi provado que é genético. Aí a gente fica assim: meu Deus a gente estuda Piaget, Freud desde o começo que a gente estuda a psicologia. Às vezes acontece isso na casa da gente. E aí a gente se pergunta: será que é problema de sangue? Eu acho que teve que ser trabalhado o respeito por essas pessoas. Tem gente que descobre com uma certa idade, com 30, 40 anos. (Claudete)

Tem gente que diz que a criança tem essa tendência porque na casa dele só tem mulher e aí vai mais para esse lado. Mas, não é assim! Eu tenho uma vizinha que na casa dela só tem homem, mas tem um filho que desde criança tinha uma tendência que foi inibida até a idade adulta, mais ou menos aos 18 anos, quando realmente ele pode aflorar, desenvolver, pôde assumir. (Jane)

Eu vejo que tem certos aspectos que as pessoas não percebem. Dentro da família a mãe protege mais aquele filho, fecha o círculo em cima dele, só ele e pronto! Então, o referencial que ele tem é só ela. A mãe é mais forte do que o pai. Se a mãe é mais forte do que o pai e outros conseguem se sair, pelo menos isso foi explicado por psicólogos e psicanalistas. Agora, o menino que eu estou falando é porque o outro já foi também. Agora, essas pessoas que eu vejo já com 30, 40 anos, eu vejo como modismo. É porque o fulano experimentou, eu vou experimentar também. (Rosa)

Apesar de os/as professores/as projetarem em suas falas uma certa abertura para discutir determinados temas relativos a sexualidade, ainda para muitos tabus, discriminação e preconceito, isso porque desconhecem que a sexualidade é um construto social fundado sobre os corpos, mas não limitado ao biológico. Assim, ao aceitamos que a cultura produz e torna reproduzíveis padrões moldados em seu seio, o que é feito por meio das relações de poder, entende-se por se legitimar determinadas condutas e subordinam-se outras.

Desse modo, percebemos que os/as professores/as investigados/as tendem a se apoiar em abordagens normativas quando se deparam com questões de gênero e de sexualidade, e suas ações, nesses campos, são balizadas por saberes que, supostamente, permitem classificar e diferenciar “com certeza” o que é normal e o que é desviante, parecendo considerar anormais situações como a demonstrada na foto 6, caracterizando a legitimação de preconceitos.

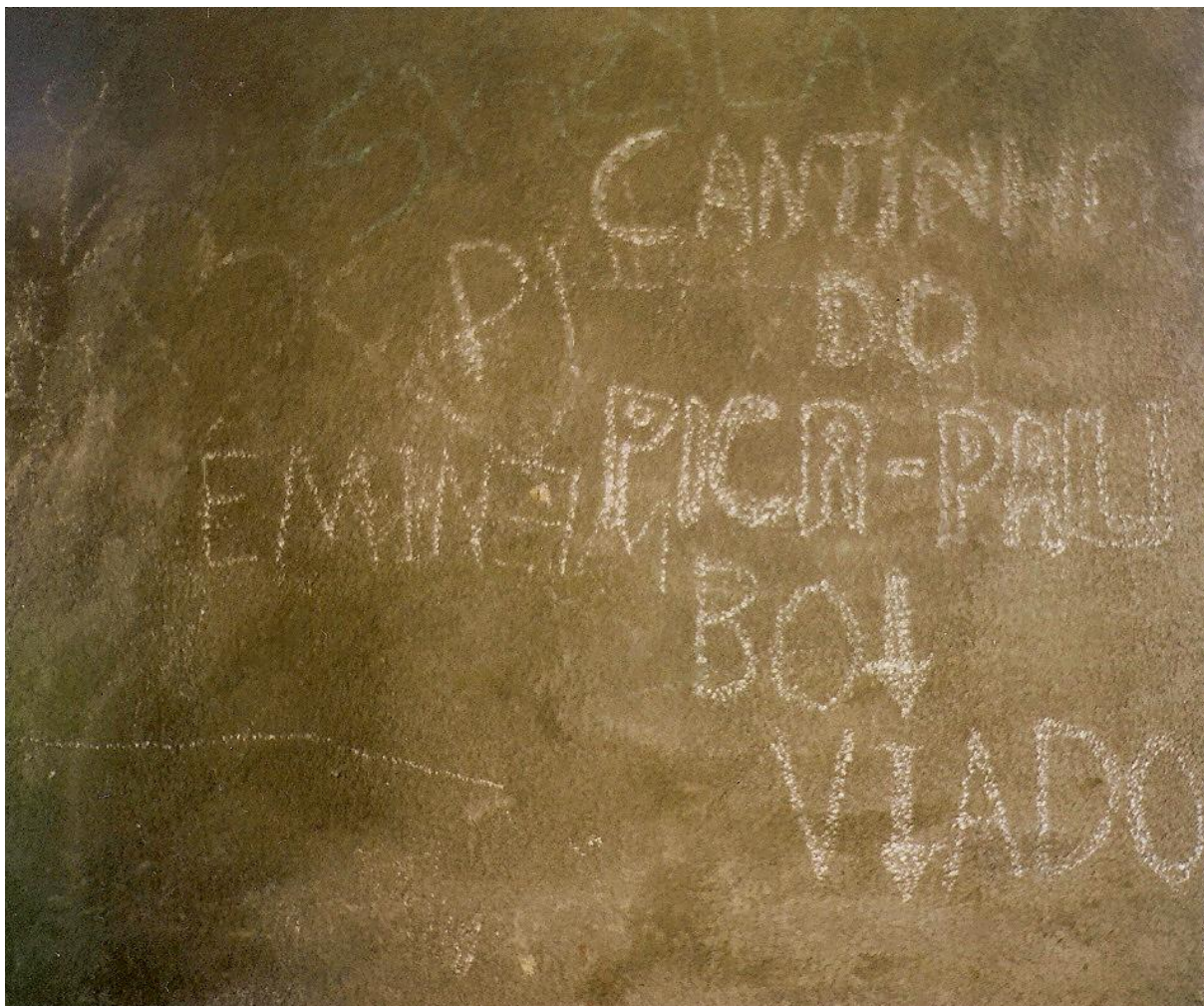


Foto 06 – Pichação na escola Cecem Oliveira
Fonte: A autora deste trabalho (2006).

Os elementos dessa pichação revelam que se pode justificar com uma forte repressão sexual o que se impõe na escola através da concepção do que é ser homem ou mulher no conjunto da sociedade mais ampla. Nessa direção, com fundamento em Louro (2002), constatamos que as escolas são um exemplo de instituição em que se reitera, constantemente, aquilo que é definido como norma central, já que norteia seus currículos e suas práticas a partir de um padrão único. Essa visão unívoca de currículo escolar recai na percepção de que

haveria apenas um modo adequado, legítimo e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desses padrões significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. A partir desses pressupostos, a escola nega outras formas de viver o gênero e a sexualidade ou tenta “corrigi-las” (LOURO, 2002, p. 2),

A discriminação que atinge os homossexuais vem da repressão que a própria sociedade criou como forma de manter a chamada normalização dos relacionamentos, pautada pela aceitação dos tabus e de uma infinidade de preconceitos, com o intuito de que predomine um “sexo sadio”, mesmo que distante da satisfação incondicional dos desejos íntimos, lembrando a homofobia que é, também, produto da cultura.

Assim sendo, a sociedade recrimina qualquer prática sexual considerada como distante daquilo que é definido como perfeito e normal. Por conseguinte, quaisquer tipos de “desvios” são considerados como vício, sendo também relacionados à doença e a depravação. Nesse contexto, um dos grandes desafios encontrados por professores/as em trabalhar a sexualidade na escola refere-se nos porquês da existência da homossexualidade, como se, conhecendo a origem, pudessem descobrir as causas. Essa dificuldade destaca-se claramente nas falas de Claudete, Irla, Márcio e Rosa.

Aqui mesmo nesta escola tem um menino que já estava na idade de ser trabalhado porque já estava mostrando tendências homossexuais. Um menino de sete anos, foi meu aluno tentamos falar com a mãe, mas a mãe é difícil, cabeça dura. Então, tinha que ter um profissional pronto para trabalhar nestas questões porque já foi colocado que até os sete anos ainda tem jeito. Dentro da família dele só tem mulher, então ele tá levando para o outro lado, não tem um referencial masculino que poderia ser trabalhado. (Claudete)

É complexo trabalhar sobre sexualidade e o professor não está preparado para falar. Tem alunos aqui na escola que tem um jeito meio afeminado. (Irla)

Aqui tinha um aluno com jeito afeminado, eu não sei mesmo como trabalhar com essa questão, digo logo que pra mim ele já dobrou o Cabo da Boa Esperança. (Marcio)

Quando os meninos têm algumas atitudes na revelação da sua sexualidade para o outro lado fica complicado o trabalho da escola. Por exemplo, nós temos o caso de meninos que xingam os outros de veado e às vezes isso gera conflitos deixando o aluno constrangido. E quando isso acontece, porque às vezes o menino reclama em casa, isso já aconteceu aqui, a família veio nos procurar e a gente conversou. Nós temos o cuidado de conversar com os outros, no sentido de estar colocando que a sexualidade da pessoa é particular, que ela tem o direito de fazer as opções dela. (Rosa)

Como percebemos nas falas desses/as professores/as a sexualidade está muito atrelada à concepção do masculino e do feminino, e, associada a essa idéia, percebe-se um forte desconhecimento conceptual do que venha a ser a sexualidade e de uma das formas de sua vivência, que é a homossexualidade. Isso porque tentam explicar a origem da sexualidade como desvio de personalidade, como anomalia psíquica ou até como reflexo do meio em que a pessoa foi criada. Sabemos que atualmente muito se discute sobre as causas da homossexualidade. Uns privilegiam os aspectos sociais, outros os psicológicos, outros os biológicos, e outros ainda consideram uma opção pessoal.

Entendemos, portanto que a homossexualidade não é sinônimo de promiscuidade sendo simplesmente a orientação sexual do indivíduo. De qualquer forma, limitar os direitos do indivíduo pelo fato de que seu comportamento sexual não corresponde ao exigido pela sociedade, evidencia a intolerância e a discriminação.

Tudo isso nos faz compreender que é perceptível a noção da falta de informação e de formação dos/as professores/as e gestoras para discutir sobre a sexualidade, e mais especificamente sobre a vivência da homossexualidade na escola, confirmando o que, ao longo desse estudo já evidenciamos: que a sexualidade só se estabelece de fato quando ancorada como uma construção social.

Neste sentido podemos evidenciar que o debate sobre a sexualidade, na escola, ainda encontra-se reduzido à reprodução. Por isso, é necessário aqui reafirmarmos que a escola precisa ampliar a visão de corpo, passando a entendê-lo como uma produção cultural que estabelece uma relação particular com as outras formas de viver a sexualidade. Isso porque a escola constitui-se como espaço social significativo, configurando-se em importante agente na construção da sexualidade de atores e atrizes do espaço social.

Quanto a essa situação, Louro (2001, p. 11 - 20) destaca que “[...] a sexualidade não é apenas uma questão social, mas é social e política; é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”. Fica claro, portanto, o importante papel da escola em ampliar as discussões e o conhecimento, considerando a temática da sexualidade em suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural. Nesse sentido, Louro (2001, p. 20) enfatiza

[...] a escola de uma certa forma desvia o interesse dos alunos para outros assuntos, adiando, a todo preço, a atenção sobre sexualidade, tornando-se assim um espaço 'associado' com resistência a uma abordagem pedagógica significativa e ética da sexualidade na educação.

No entanto é imprescindível reconhecer que a sexualidade está de fato, conscientemente ou não, presente no espaço escolar, por isso este deve se constituir num importante lócus de construção da sexualidade dos seus alunos e alunas, e por que não dizer, também dos seus professores/as. Sayão (1997) comenta que, no dia-a-dia escolar, quando se proíbem ou inibem comportamentos de alunos/as que expressam ou que se “excedem” com relação à sua sexualidade, ou quando se convoca os pais para uma conversa reservada sobre tais comportamentos, a escola está (re)produzindo certos valores morais e tabus mais ou menos rígidos, dependendo do profissional que protagoniza essas situações. Todavia, tais tabus devem ser superados em benefício da construção de um diálogo franco sobre a sexualidade. Sobre esse assunto, Freitas (2003, p.184) acrescenta que

[...] pensar a relação da escola com a juventude é pensar a possibilidade de estabelecer um diálogo entre gerações. Para que isso aconteça, são necessários tempos e espaços onde alunos e professores possam sair temporariamente dos seus papéis e descobrir os sujeitos que estão envolvidos nessa relação.

Dentro dessa perspectiva, como sugere Giroux (1995), cabe às professoras e professores ultrapassar seus papéis de meros transmissores/as de informação, uma vez que eles e elas são produtores/as culturais profundamente implicados/as nas questões públicas. . Tais posturas serão viabilizadas a partir da visão da sexualidade como uma das áreas da vida em que quanto mais se conhece e compreende, maior será a possibilidade de ampliar seu sentido nas relações sociais do eu com o outro.

. Será, portanto, no entrelaçamento dessas relações que se poderá educar para a sexualidade, lembrando que, nesse processo, diferentes marcas se incorporam ao corpo a partir de distintos processos educativos presentes na escola,

mas não apenas nela, visto que há sempre várias pedagogias em circulação: filmes, músicas, revistas, livros, imagens, propagandas são também locais pedagógicos que estão, o tempo todo, a dizer de nós, seja pelo que exibem ou pelo que ocultam por vezes, de forma tão sutil, que nem mesmo percebemos o quanto somos capturados/as e produzidos/as pelo que e propagado por essas veiculações.

REFLEXÕES PARA CONSTRUIR NOVAS TRAVESSIAS

Neste estudo, analisamos as concepções de sexualidade nos discursos dos/as professores/as, alunos/as e gestoras de escolas públicas das esferas municipal e estadual da cidade de Teresina – PI, trazendo reflexões pertinentes e significativas, a fim de responder às indagações norteadoras das discussões propostas em todo este trabalho. Sinalizamos, assim, para novas questões e, sobretudo, para novos estudos acerca da temática, pois o estudo realizado nos permitiu comprovar que, por tratar-se de algo que traz inquietações, contradições, conflitos, ambigüidade e por não fazer parte do conteúdo obrigatório das escolas, a sexualidade raramente é discutida por professores(as) com seus alunos(as).

Nesse sentido, consideramos importante a ampliação das pesquisas nessa área com o objetivo de avançar na compreensão da complexidade da sexualidade, para a concreta viabilização de mudanças nas práticas escolares, solidificando-se, assim, posturas didático-pedagógicas mais conscientes e contextualizadas. Por essa razão, entendemos que a escola precisa desempenhar um papel relevante, dando mais destaque ao estudo da sexualidade, tendo em vista que, na construção dessa travessia, vimos a discussão dessa temática apresentar-se, ainda, de forma muito tímida, disfarçada e quase suprimida.

Entendemos, pois, que, para a escola assumir uma real discussão acerca da sexualidade humana, precisa desprender-se do espontaneísmo e do voluntarismo, partindo do princípio de que, quanto mais se procurar compreender a sexualidade, maior será a capacidade de ampliar seu sentido. Para isso, é preciso buscar conhecimentos sobre a questão em estudos teóricos, pesquisas e análise das políticas públicas voltadas para a formação de valores e atitudes positivas na construção da sexualidade.

Diante dessas reflexões, abstraímos que a sexualidade, condição inerente ao ser humano, presente em todos os atos da vida, revela-se consubstanciada pelos saberes preconcebidos, marcados pela nossa cultura e expressos em valores e/ou concepções. Esses saberes são interiorizados com singularidade por cada indivíduo durante o processo de socialização pelo qual, inevitavelmente, passamos na trajetória da vivência humana da sexualidade. Cabe, portanto, considerar que a sexualidade como construção social tem equivalência contextual nas práticas e nos

desejos, que também são construídos, histórica e culturalmente, na sociedade como um todo, sobretudo, no espaço da escola, tanto na concepção de homens, como na de mulheres.

Dessa forma, acreditamos que somente com a consciente incorporação dessas concepções, professores e professoras poderão cumprir o seu papel social, político e cultural, na perspectiva de efetivamente promover um diálogo mais aberto com os/as alunos/as na intenção de que se desprendam de preconceitos, tabus, estereótipos, pois, somente assim, será possível enriquecer a construção da vivência dos/as adolescentes, a fim de que alcancem uma maior compreensão da sexualidade.

Inegavelmente, percebemos que as concepções de sexualidade analisadas neste estudo têm como base informações que refletem o que cada ator e atriz escolar vivência no seu cotidiano. Também são perceptíveis as marcas de repressão, de poder, de preconceito, de interdição do corpo e do desejo, bem como da delimitação rígida dos papéis sexuais. Embora, comprovadamente, tudo isso esteja presente no cotidiano das escolas pesquisadas, identificamos a dificuldade encontrada pelos atores e atrizes investigados em estabelecer uma relação entre as suas práticas e as manifestações da sexualidade, o que configura o tratamento da sexualidade como assunto nebuloso. Essa atitude leva, indubitavelmente, a um fechamento de horizontes, que impede alunos e alunas de se apropriarem de uma postura crítica acerca da sua realidade pessoal e social, bem como de se descobrirem como seres livres e autônomos no caminho da sexualidade.

Em relação aos/as professores/as e gestoras, acreditamos que estes precisam também ressignificar as suas qualidades pessoais, a fim de conhecer a si mesmos, seus corpos, suas identidades e, conseqüentemente, suas sexualidades. trabalhando-as interiormente da melhor forma possível, pois a sexualidade abrange quem somos e os caminhos que seguimos até chegarmos a ser homens e mulheres, mas também como nos sentimos nesses papéis e representações e como vivemos essas questões.

A sexualidade, mesmo nos dias de hoje, ainda suscita em muitas pessoas, mesmo adultas, uma série de medos, dúvidas, angústias, conflitos e vergonhas, o que demonstra uma grande dificuldade em lidar com esse tema. Urge, portanto, que se busquem concepções amplas sobre a sexualidade, evidenciadas na

dimensão deste estudo e em outros, como um processo social indispensável, inerente à vida, que se estende ao espaço escolar.

Por isso, compreendemos que a escola, para alcançar o pleno exercício de uma prática educativa, no eixo da visão que se impõe no contexto da contemporaneidade, precisa romper com práticas tradicionais de uma sociedade preconceituosa, sobretudo no contexto da vivência da sexualidade. Essa questão precisa vir à tona como parte de um debate necessário e inadiável no espaço da escola. Desse modo, acreditamos ser imprescindível que as escolas se mobilizem com o objetivo de quebrar “barreiras” existentes quando o tema é a sexualidade do adolescente, rompendo com os preceitos moralistas que estagnam a vivência da sexualidade nas suas mais diversas dimensões.

Ao educador cabe, portanto, desprover-se do papel daquele que apenas ensina, assumindo também uma ação de apoio aos seus/suas alunos/as na busca pelo conhecimento, pensando a sexualidade como um direito humano inserido não só em contextos culturais específicos, mas também naqueles que envolvem conflitos de necessidades, desejos e aspirações diárias.

Embora haja um consenso de que a escola, de fato, é um local ideal para trabalhar temas relacionados à sexualidade, constatamos que a “vontade” dos educadores fica, muitas vezes, apenas no âmbito da intenção. Na verdade, não consta no planejamento pedagógico das escolas investigadas um trabalho voltado para uma concretização das intenções manifestas por professores/as e gestoras na abordagem da sexualidade.

Convém salientarmos que existem diferentes condutas por parte dos professores/as e gestoras diante da manifestação da sexualidade, as quais geram conflitos e desafios à prática educativa desses profissionais, que se ressentem da falta de segurança para desencadear ações mobilizadoras ou para alterar seus próprios comportamentos e também o dos educandos, no enfrentamento das questões fundamentais da sexualidade.

Nessa lógica é que consideramos que a sexualidade é uma temática que precisa ser reconhecida e discutida pela escola, mesmo diante dos tabus, dos medos, dos preconceitos, das inseguranças, da formação familiar e individual fragilizada, dentre outros aspectos, haja vista que a ruptura com todos esses fatores possibilitará o reconhecimento e a incorporação de concepções projetivas de

comportamentos procedimentais e atitudinais em diferentes situações de aprendizagem, na vida cotidiana das escolas investigadas.

Nesse sentido, tendo como base a projeção deste estudo, consideramos que o espaço da ação educativa em prol da sexualidade só será completamente efetivado quando as relações que se estabelecem entre o corpo, o gênero e a sexualidade forem articuladas à prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar, campo de investigação deste estudo. Cremos, pois, que a compreensão de que gênero e sexualidade são culturalmente construídos, e não “naturalmente” dados, revela a visão de que esta não se dá de forma imediata.

No que concerne a toda essa discussão, percebemos que o debate acerca da temática sexualidade na escola ainda se encontra reduzido à reprodução, talvez porque, no campo da educação, a visualização do corpo está se reduzido a um plano biológico universal. Por isso, reafirmamos a necessidade de a escola ampliar essa visão, entendendo o corpo como uma entidade que se produz culturalmente, estabelecendo, assim, uma particular relação com outras formas de vivenciar a sexualidade, sintonizadas com a pós-contemporaneidade.

Nesse contexto explicitamos que, dentre as vivências presentes na descrição discursiva dos adolescentes, evidencia-se o “ficar” e o namorar, distintamente, como expressões de sexualidade na experiência cotidiana. Percebemos, pois, que, no âmbito dessas duas posturas comportamentais, o “ficar” apresenta-se como uma forma de relacionamento que vem se constituindo a partir de mudanças sociais e culturais, se destacando, nesses novos tempos, como forma própria de interação sexual e afetiva.

Assim, foi possível verificar distinções entre o “ficar” e o namorar, traduzindo a idéia de que o namoro revela uma relação mais séria, em que se valoriza o respeito ao parceiro e à parceira. Por outro lado, com relação ao “ficar”, se expressa a noção de que tudo é permitido, sem necessariamente buscar-se um relacionamento afetivo.

Na trajetória deste estudo, outra vivência veio à tona pela voz de professores/as e gestoras, como sendo um dos grandes desafios a ser por eles/as enfrentado para trabalhar a sexualidade na escola: a homossexualidade. Diante disso, evidenciamos a necessidade de uma maior compreensão a esse respeito, a fim de que essa opção sexual passe a ocupar um lugar de destaque, respeitando-se, desse modo, as singularidades e individualidades na formação, seja de

professores/as, seja de gestoras e/ou alunos/as, sem, contudo, correr o risco de efetivar a padronização de tratamentos iguais para aqueles/as que são diferentes no espaço da convivência escolar.

Por isso, para a sexualidade ser entendida e difundida na escola, trazendo uma formação mais integral dos/as seus alunos/as, é importante que nos apropriemos dela de forma mais crítica, construtiva e democrática, a fim de promover uma educação sexual, não de uma forma autoritária, mas fazendo parte do diálogo comum, da forma mais natural possível. É importante, pois, que os agentes escolares sejam formados sem sentimentos de culpa em relação à sexualidade e ao próprio corpo, redimensionando o sentido de suas existências.

Portanto, inferimos que professores/as e gestoras precisam compreender que não é possível abordar a sexualidade somente com boas intenções. É necessária, assim, uma reflexão fundamentada na cientificidade da sexualidade humana em suas múltiplas manifestações culturais e subjetivas. Daí a importância de uma concepção emancipatória dessa categoria de análise neste estudo. Por isso, como dimensão básica e fundamental do processo educativo, a educação sexual só acontece verdadeiramente quando assumida por toda a escola, pautada num projeto pedagógico que articule família e escola.

Em síntese, não será possível (re) pensar a sexualidade sem discutir os papéis sociais e sexuais, não restringindo a visão da sexualidade apenas à genitalidade, pois aquela extrapola tal sentido. Essas concepções precisam, pois, incluir a compreensão da sexualidade rumo à abertura de um caminho, na direção de uma sexualidade sem dominadores e dominados, com opções livres, para que, na prática, se construa uma nova forma de vida, onde sexualidade e prazer estejam inter-relacionados.

Na construção dessa travessia, percebemos que, para os que se dedicam ao estudo da sexualidade humana e para os que se propõem a pensar numa forma de educação emancipatória da sexualidade (muitas vezes, tão dilacerada) de tantos/as adolescentes nas escolas e nas instituições sociais contemporâneas, resta uma sensação de profunda impotência. Se, de um lado, revigoramos a crítica para emancipar a ação, sentimos também que a eficácia dessa ação somente será efetivada se for travada numa luta política mais ampla.

Obviamente as características intelectuais, emocionais e de personalidade são distribuídas de forma variada, consubstanciando as muitas

possibilidades de sexualidade, sem restrições de sexo, raça ou nacionalidade. Nesse âmbito, concluímos que as formas pelas quais o conhecimento é produzido, distribuído e desenvolvido nas escolas remete à busca de novas estratégias para a construção de um trabalho mais transformador, que provoque o interesse de seus agentes, sobretudo professoras/es, alunos/as, gestoras em efetivar uma prática fundamentalmente implicada no enfrentamento dos desafios e possibilidades de vivenciar a sexualidade na escola, trazendo uma formação mais integral dos/as seus alunos/as. Isso requer que nos apropriemos dela de forma mais crítica, construtiva e democrática a fim de promover uma educação sexual assentada numa relação dialógica.

De acordo com este estudo, foi possível compreendermos que, quando se trata de sexualidade e educação nada é estático, nem fixo, pois se trata de processos históricos, sociais, dinâmicos e, evidentemente, em contínua transformação no imaginário das pessoas. Diante dessa constatação, percebemos que trabalhar a sexualidade é um grande desafio, pois várias são as questões que devem ser analisadas, destacando-se o fato de se relacionar, geralmente, a orientação sobre a sexualidade à transmissão do vírus HIV e às estratégias de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Torna-se, nesse sentido, necessária a ampliação de saberes capazes de promover a compreensão das contradições, conflitos e ambigüidades referentes à sexualidade.

Desse modo, para trabalhar a relação escola/sexualidade, imprescindível se faz uma análise mais profunda, com a finalidade de proporcionar e fortalecer o conhecimento e a discussão sobre a temática. Tal relação não deve desconsiderar a necessidade de associar a temática ao prazer e à vida.

Enfim, confirmamos e reforçamos a importância da discussão sobre a sexualidade nas escolas, para que se desenvolva a sensibilização e a disposição dos professores/as e gestores/as para a construção de um diálogo mais aberto com os/as alunos/as, na perspectiva de que se depreendam de preconceitos, tabus, estereótipos, pois somente assim será possível vivenciar a grande dimensão dessa temática.

Com essas considerações não temos qualquer pretensão de elucidar todas as inquietações inerentes ao estudo da sexualidade, mas consideramos de extrema importância promover o diálogo em torno de conceitos e/ou referências recorrentes nas pesquisas até então realizadas no âmbito do ensino, sobretudo

aquelas que se referem à sexualidade. Acreditamos, assim que essa atitude dialógica poderá contribuir para a consolidação de estudos cada vez mais significativos, que viabilizem a ampliação dessa discussão no cotidiano das escolas.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. O adolescente e o mundo atual. In: ABERASTURY, Arminda & KNOBEL, Maurício (Orgs). **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; BRANDINI, Célia A. Rego; SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista na Pesquisa em Educação: a Prática Reflexiva. Brasília (DF): Ed. Liber, 2003.

AQUINO, Julio Groppa (Org). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

ARAÚJO, Maria Luiza Machado. A construção histórica da sexualidade. In: RIBEIRO, Marques.(Org) **O prazer e o pensar**: Orientação sexual para educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Gente, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELDA, Walter. Sífilis In: VERONESI, Ricardo ET AL. **Doenças infecciosas e parasitárias**. 8 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BORDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro (RJ): FGV, 2004.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2000.

_____, Deborah. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, Luis Heron da (Org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Repulsão Sexual**: essa nossa (dês) conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CHIPKEVITCH, Eugênio. **Puberdade e Adolescência**: aspectos biológicos, clínicos e psicossociais. São Paulo: Roca, 1995.

CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimentos social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2003.

DAMASCENO, Maria Nobre *et alii*. Trajetórias da Juventude: encruzilhadas, sonhos e expectativas. In: DAMASCENO, Maria Nobre; MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VASCONCELOS, José Gerardo (Orgs). **Trajetórias da Juventude**. Fortaleza: Editora da UFC, 2001.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Ed. 70, 1999.

FAZENDA, Ivani. **Metologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sociais**: adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado das letras; Londrina. PR: Eduel, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. v. 2. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____, Michel. **Microfísica do Poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graol, 1990.

_____, Michel. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Virginia; PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez/ Ação Educativa/ Fundação Friedrich Ebert, 2003.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1973. (Pequena coleção das obras de Freud - v. 2)

GALVÃO, Maria do Socorro Leite. **Educação e Sexualidade, As Representações dos Adolescentes Sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), Numa Escola Pública de Teresina-PI**. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 1999. (Dissertação de Mestrado).

GASKEL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKEL, George; BAUER, Martin W. (ed). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Libero, 2005.

GIROULT, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

GIROUX, Henri; McLAREN, Piter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A F. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da Educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

HEILBORN, Maria Luiza (Org) **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

JÚNIOR, Álvaro Lorencini. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 1997.

JUSTU, José Sterza. **Desenvolvimento psicológico da criança: afetividade e sexualidade**. São Paulo: UNESP, 1998.

KRAMER, Sonia; SOUSA, Solange Jobin (Orgs). **Histórias de Professores**. São Paulo: Ática, 1996.

LAKATOS E.M., MARCONI M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LOURO, Guacira L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p-71-99, jan/jun. 2000.

LOURO, Guacira L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Iane Felipe; GOLLEN, Silvana Viladre (Org.). **Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **UFRGS**. Disponível em <<http://www.anpeol.org.br/24/ts3.doc>>. Acesso em: 13 jan. 2007.

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

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In: HEILBORN, M.L. (Org). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Cortez, 1994.

LÜDKE; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas (temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Daniela Cristina Alaniz; ALEXANDRE, Eliane Sobrinho. **Uma visão médica e social da homossexualidade**. Londrina: Eduel, 2003.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. **Adolescentes como autores de si próprios**: cotidiano, educação e o hip hop, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/seppir/20_novembro/artigos/art8.html>. Acessado em: 10 abr. 2007.

MARTINS, José de Sousa. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2000.

MELO, Aparecida Vieira. Gravidez na adolescência: nova tendência na transição da fecundidade no Brasil. In: DÉCIMO ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, Belo Horizonte, out. 1996. **Anais...** Belo Horizonte: ABEP, v. 3, p. 1439-54, 1996.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. A mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 6. ed. ZAHAR Editores, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org) *et al.* **Pesquisa social teoria, método e criatividade**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, E. **Saberes articulados**. São Paulo: Cortez, 1999.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. 5. ed. São Paulo (SP): Papirus, 1987.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

PINTO, Ênio Brito. **Orientação Sexual na Escola**: a importância da psicologia nessa nossa realidade. São Paulo: Gente, 1999.

PINTO, Heloysa Dantas de Sousa. A Individualidade Impedida: adolescência e sexualidade no grupo escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (Org). **Sexualidade na escola**. 3.ed. São Paulo: Summus editorial, 1997.

REIS, Maria Amélia Gomes de Sousa. A Sexualidade em Tempo Integral: o desafio da escola. In: Coelho L. e Cavaliere, Ana Maria (Orgs). **Educação Brasileira em Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RENA, Luiz Carlos Castello Branco. **Sexualidade e adolescência**: as oficinas como prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade e Educação Sexual**: apontamentos para uma reflexão. Araraquara: FSL / Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: 1999.

SALES, Luís Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 2000.

SAYÃO, Roseli. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: SOUSA, Valqiria Alencar de. **Um olhar de gênero nas temáticas sociais**. João Pessoa: Idéia, 1997.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 3. ed. São Paulo: Summus editorial, 1997.

SCOTT, Joan. Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul-dez. 1995.

SEIXAS, Ana Maria Ramos. **Sexualidade feminina**. História, cultura, família. Personalidade & Psicodrama. São Paulo: SENAC, 1998.

SILVA, Ricardo de Castro. **Orientação Sexual**: possibilidades de mudança na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOUSA, Valquíria Alencar de. **Um olhar de gênero nas temáticas sociais**. João Pessoa (PB): Idéia, 1997.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade / escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola**. 3. ed. São Paulo: Summus editorial, 1997.

TEDESCO, João Carlos. **Paradigmas do cotidiano**. Introdução à constituição de um campo de análise social. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

VASCONCELOS, José Gerardo. Juventude, subjetividade na escola. In: DAMASCENO, Maria Nobre; MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VASCONCELOS, José Gerardo (Orgs). **Trajetórias da Juventude**. Fortaleza: Editora da UFC, 2001.

WEEKS, Jettrus. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guaracira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1988.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAIÚ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Francisca Carla Silva de Melo Pereira

APÊNDICE A
TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Senhores pais,

Comunicamos a V.Sa que em virtude de está realizando uma pesquisa vinculada ao curso de mestrado em Educação da Universidade Federal do Paiuí, intitulada: _____na escola que seu/sua filho/a estuda, solicitamos a sua autorização quanto a participação dele/a num grupo de estudo referente a este trabalho.

Contamos com sua colaboração para que a pesquisa seja bem sucedida.

Atenciosamente,

Francisca Carla Silva de Melo Pereira

() Autorizo a participação () Não autorizo a participação

Nome do aluno: _____

Assinatura do pai e/ou responsável: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Francisca Carla Silva de Melo Pereira

APÊNDICE B
GUIA DE TRABALHO-GRUPO FOCAL

- . Significado de sexo e sexualidade;
- . Percepção de sexualidade no tempo da escola;
- . Significado da experiência entre o ficar e o namorar;
- . Com quem conversar sobre sexualidade
- . Sentido do preconceito e da discriminação em torno das sexualidade;

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAIÚ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Francisca Carla Silva de Melo Pereira

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL – PROFESSOR/A/GESTORAS

- . O significado de ser professor no mundo atual;
 - . Compreensão de sexo e da sexualidade na contemporaneidade;
 - . Idéias acerca da sexualidade que são consideradas as mais importantes a serem abordadas na escola;
 - . Forma adotada para abordar a temática sexualidade no contexto da sala de aula;
 - . Situações que leva a discussão da sexualidade na sala de aula;
- Princípios que pautam a manifestação da sexualidade na vida dos/as alunos/as.

.

.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAIUI
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 MESTRANDA: Francisca Carla Silva de Melo Pereira

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO PARA O/A PROFESSOR/A/GESTORAS

1. Nome: _____
2. Estado Civil:

Casada () Solteira ()

Outro () Especifique _____
3. Idade:

20 a 25 () 25 a 30 () 30 a 35 () 35 a 40 () 40 a 45 ()

45 a 50 () Acima de 50 ()
4. Naturalidade

Cidade: _____ Estado: _____
5. Qual seu nível de escolaridade?

Ensino fundamental: 1ª a 4ª () 5ª a 8ª ()

Ensino Médio Pedagógico ()

Outro () Especifique qual _____

Ensino Superior: Especifique a graduação _____

Pós-Graduação:

Especialização () Em que? _____

Mestrado () Em que? _____

Doutorado () Em que? _____

6. Você exerce outra função além do magistério ?

Em caso positivo justifique _____

7. Indique o tempo de trabalho:

Como professor/a _____

Como gestor: _____

8. Indique o seu regime de trabalho, horas aulas semanais e turnos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Francisca Carla Silva de Melo Pereira

APÊNDICE E

Eu, _____

Permito o uso da entrevista realizada em _____ mês/2006 na dissertação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, tendo como tema:

Teresina ____ de _____ de 2006

Assinatura do/a professor/a

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAIÚ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Francisca Carla Silva de Melo Pereira

APÊNDICE F

Senhora Diretora,

Em virtude da participação dos alunos/as, professores/as e gestoras dessa escola na pesquisa a qual ora realizamos, solicitamos a autorização de V.Sa. para utilização de registros fotográficos, assim como registros escritos de alunos/as e observações nesta escola campo desta investigação no corpo da dissertação.

() autorizo

() não autorizo

Assinatura do/a Diretora _____

Assinatura: _____

Atenciosamente,

Francisca Carla Silva de Melo Pereira

Mestranda em Educação

ANEXOS

ANEXO A

CONTEUDO DE ARTE: ARTES VISUAIS, MUSICAS, TEATRO E DANÇAS

EDUCAÇÃO FÍSICA

BLOCO DE CONTEUDOS:

**ESPORTES, JOGOS
E LUTAS GINÁSTICAS**

**ATIVIDADES RÍTMICAS E
EXPRESSIVAS**

CONHECIMENTO SOBRE O CORPO

**TEMAS RELATIVOS AO CONVÍVIO SOCIAL E À ÉTICA (TEMAS
TRANSVERSAIS/TEMAS DE RELEVÂNCIA SOCIAL)**

- A. ÉTICA**
- B. SAÚDE**
- C. MEIO AMBIENTE**
- D. PLURALIDADE CULTURAL**
- E. ORIENTAÇÃO SEXUAL**
- F. TRABALHO E CONSUMO A (a partir da 5ª série)**

Inclui como conteúdos, além de fatos e princípios, procedimentos, valores e atitudes, ou seja, conteúdos:

- **Cognitivos;**
- **Procedimentos;**
- **Atitudinais;**

INGLÊS

- **Conhecimentos do mundo e textual**
- **Conhecimento Sistêmico**

ANEXO B

OBJETIVOS E METAS

Objetivos Amplos

Reconhecer-se integrante dependente e agente transformador dos aspectos sócio, político, cultural e econômico, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria de sua realidade social, cultural, econômica e política.

Proporcionar o conhecimento da pluralidade sócio cultural da sociedade na qual o homem esta inserida para que o mesmo respeite as diferenças de sexo, etária, social, cultural, bem como outras características individuais e sociais.

Objetivos Específicos

Oportunizar a interação do educando com o conhecimento das ciências, para que o mesmo se torne capaz de integra-se à sociedade e dela participar de forma atuante em sua transformação, sempre tendo como objetivo o coletivo subsidiado pelo individual.

Desenvolver conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidade afetivas físicas, cognitivas éticas, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social para agir com perseverança na busca de conhecimento.

ANEXO C

METODOLOGIA/ AÇÕES ESTRATEGICAS

Visando uma educação de qualidade, Unidade Escolar Cecem Oliveira busca adotar posturas que contribuam de forma direta para o alcance deste objetivos.

Neste sentido a Unidade Escolar Cecem Oliveira tem como ações os seguintes itens:

Propor atividade que envolvam a participação do alunado no sentido de desenvolver atitudes para que os mesmo exerçam sua cidadania consciente.

ACOMPANHAMENTO CONTROLE E AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Se os objetivos não forem alcançados, caberá a comunidade escolar reavaliar estes objetivos e suas metas, sempre tendo em vista uma educação de qualidade, uma educação formadora de atitudes, onde o educando possa exercer sua cidadania de forma consciente.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)