

JEANE FÉLIX DA SILVA

**SEXUALIDADE E PROTAGONISMO JUVENIL A PARTIR DO
OLHAR DE JOVENS EDUCADORES/AS SOCIAIS: UM ESTUDO
DE CASO NO PROJETO FALA GAROTADA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO POPULAR)
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS CULTURAIS E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO**

**JOÃO PESSOA
2005**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

JEANE FÉLIX DA SILVA

**SEXUALIDADE E PROTAGONISMO JUVENIL A PARTIR DO OLHAR
DE JOVENS EDUCADORES/AS SOCIAIS: UM ESTUDO DE CASO NO
PROJETO FALA GAROTADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

João Pessoa – 2005

S 586s

Silva, Jeane Félix da. Sexualidade e protagonismo juvenil a partir do olhar de jovens educadores/as sociais: um estudo de caso no Projeto Fala Garotada/ Jeane Félix da Silva. _ João Pessoa, 2005. 93p.

Orientadora: Maria Eulina Pessoa de Carvalho.
Dissertação (mestrado) UFPB/CE

1. Educação Social, 2. Educação Sexual (sexualidade), 3. Protagonismo Juvenil.

UFPB/BC.

CDU 37.035 (043)
2 ed.

JEANE FÉLIX DA SILVA

**SEXUALIDADE E PROTAGONISMO JUVENIL A PARTIR DO OLHAR
DE JOVENS EDUCADORES/AS SOCIAIS: UM ESTUDO DE CASO NO
PROJETO FALA GAROTADA**

Aprovada em ____/_____/2005

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Orientadora (UFPB)

Professora Dra. Mirian Albuquerque de Aquino
Membro (UFPB)

Professora Dra. Ana Elvira Silva Raposo
Membro (CECAPRO/CEDEC-JP)

*À Beatriz e Eduarda, minhas sobrinhas, e a Sabrina, minha prima,
por me impulsionarem no pensar e, sobretudo, no agir, buscando
uma educação diferente.*

AGRADECIMENTOS

A Janine e Janaina, minhas irmãs, por serem parceiras fiéis, sempre.

A minha família, que sempre torceu por mim e pela compreensão nas horas de ausência.

A Rogério, meu companheiro de alegrias e tristezas, pelo incentivo.

A minha querida orientadora, professora Maria Eulina, por tudo, e principalmente, por ser um exemplo.

A professora Mirian Aquino pelo carinho e por participar desta banca.

As professoras Sônia Pimenta e Raquel Abath pela contribuição no exame de qualificação.

A Célia Varela, por me abrir às portas da Amazona e interceder com a equipe para que eu pudesse fazer minha pesquisa.

A toda a equipe da Amazona pelo apoio e amizade.

Às/aos educadoras/es sociais, sem as/os quais esta pesquisa não teria sido possível.

As minhas amigas e amigos por compreenderem minha falta em momentos especiais porque eu tinha muito pra estudar.

As/aos colegas de turma, por sempre se remeterem a mim quando se pensava em relações de gênero e sexualidade.

*“qualquer conhecimento já contém suas próprias
ignorâncias”*

Deborah Britzman

SILVA, Jeane Félix da. **Sexualidade e Protagonismo Juvenil a partir do olhar de jovens educadores/as sociais**: um estudo de caso no Projeto Fala Garotada. 2005. 93 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação /UFPB.

RESUMO

Esta dissertação tem como foco as reflexões e vivências de jovens educadores/as sociais do *Projeto Fala Garotada* da ONG Amazona – Associação de Prevenção à AIDS, localizada em João Pessoa, PB – acerca de sexualidade e protagonismo juvenil. Para compreender teoricamente este fenômeno me reporto aos conceitos de sexualidade, gênero e educação como construções sociais. A educação é abordada como um fenômeno amplo e permanente na vida humana. As ONGs são enfocados como espaços de aprendizado não-formal propícios para a abordagem de temas como sexualidade e relações de gênero invisibilizados pela educação formal. Minha experiência como voluntária e, portanto, também como protagonista juvenil, na ONG Amazona e no *Projeto Fala Garotada*, contexto desta pesquisa, é parte constituinte da pesquisa que construiu este estudo de caso. Os dados empíricos coletados através da aplicação de um questionário e de um grupo focal com onze educadores/as sociais de seis comunidades parceiras da Amazona nas quais se desenvolvem as atividades do projeto, assim como, de minhas observações e anotações em caderno de campo. A análise se deu utilizando gênero e educação como categorias fundamentais. As/os educadoras/es sociais, mesmo exercendo uma atividade que propicia diálogos acerca de sexualidade ainda têm dificuldades para falar da própria sexualidade e a família é indicada como um espaço onde se fala pouco ou nada de sexualidade, como honrosas exceções.

Palavras-chave: sexualidade, protagonismo juvenil, jovens, relações de gênero e educação.

SILVA, Jeane Félix da. **Sexuality and Youth Advocacy through the view of young social educators**: a case study of the Fala Garotada Project. 2005. 93 fls. Dissertation (Masters in Education) – Postgraduate Program in Education/UFPB.

SUMMARY

This dissertation attempts to analyze the experiences of young social educators in the Fala Garotada Project, which is executed by the NGO *Amazona* – AIDS Prevention Association, in João Pessoa, Paraíba. Specifically, it analyzes the social promoters' experiences towards sexuality and youth advocacy, through the theoretical framework of sexuality, gender and education as social constructions. Education is considered here as a broad and permanent phenomena in human life. NGOs are studied as informal learning spaces proper to the development of issues such as sexuality and gender relations, which are invisible to formal education. As part of my analysis, I also include my experience in the Amazona NGO and in the Fala Garotada Project as a volunteer, then, also as a young advocate. The empirical data was gathered through questionnaires and debates with eleven social educators from the six communities where the project is executed, as well as from my own observations and notes while in the field. The analysis was conducted using gender and education as fundamental categories. The research concludes that social educators, even when engaging in activities that facilitate discussions around sexuality, still experience difficulties speaking about sexuality and family, which is pointed out as a space with little to no space for debates or talks about the issue, with a few commendable exceptions.

Key-words: sexuality, youth advocacy, young, gender and education relations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	62
Quadro 2 –	66
Quadro 3 –	68
Quadro 4 –	71
Quadro 5 –	73
Quadro 6 –	77
Quadro 7 –	79

LISTA DE SIGLAS

IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

ONG – Organização Não-Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual

OSP – Organização Social Popular

PEP – Plano Estratégico Participativo

PS – Profissional do Sexo

SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
--------------------	-----------

ABSTRACT.....	vii
LISTA DE QUADROS.....	ix
LISTA DE SIGLAS.....	x
INTRODUÇÃO.....	11
1 – SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO: TECENDO ALGUNS FIOS.....	14
1.1 – Sexualidade: revisando a literatura.....	14
1.2 – Compreendendo gênero e suas relações com sexualidade.....	17
1.3 – Pensando a educação a partir dos conceitos de sexualidade e.....	22
1.4 – A sexualidade na escola: uma breve reflexão.....	28
2 – VOLUNTARIADO, ONGS, PROTAGONISMO JUVENIL E EDUCAÇÃO SOCIAL: SITUANDO O PROJETO FALA GAROTADA.....	36
2.1–Reflexões de uma voluntária.....	36
2.2 – Entendendo o fenômeno das ONGs.....	40
2.3 – Conhecendo a ONG Amazona.....	46
2.4 – Uma breve discussão sobre as políticas públicas para a juventude.....	48
2.5 – O Projeto Fala Garotada.....	51
3 – DIALOGANDO SOBRE PROTAGONISMO JUVENIL E ADOLESCÊNCIA/ JUVENTUDE.....	55
3.1 – Adolescência/Juventude: um conceito plural.....	57
3.2 – Protagonismo sob a ótica dos/as jovens educadores/as sociais.....	61
4 – A SEXUALIDADE SOB A ÓTICA DOS/AS JOVENS PROTAGONISTAS DO PROJETO FALA GAROTADA.....	65
4.1 – Concepções de sexualidade.....	65
4.2 – Espaços de conversa sobre sexualidade.....	70
4.3 – Ficar ou namorar?.....	76
REFLEXÕES FINAIS.....	83
Referências.....	86
Apêndices.....	90

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como foco a sexualidade sob a ótica de adolescentes e jovens, educadores/as sociais, participantes do *Projeto Fala Garotada* da ONG Amazona – Associação de Prevenção a AIDS, localizada em João Pessoa - PB. Meu intuito é problematizar e refletir acerca da sexualidade adolescente e jovem a partir da visão de pessoas que estão vivenciando o processo de adolecer como protagonistas juvenis, isto é, jovens convivendo diretamente com grupos de adolescentes, engajados nos problemas de sua comunidade e no *Projeto Fala Garotada*.

O que significa sexualidade para os/as jovens educadores/as sociais do *Projeto Fala Garotada*? Os/as educadores/as são apresentados como educadores/as das comunidades e não como educadores/as da Amazona, contudo, vou tratá-los/as aqui como educadores/as do *Projeto Fala Garotada* para facilitar a compreensão. Como estes/as jovens percebem o seu protagonismo juvenil? Com quem e quando eles/as conversam sobre sexualidade? Como vivenciam sua sexualidade? Estas são questões que me impulsionaram a buscar respostas através de pesquisa teórico-empírica tendo a educação (o projeto tem uma dimensão educativa) e as relações de gênero (imprescindível para abordar sexualidade) como categorias de análise, que perpassam a apreciação dos dados.

Como educadora preocupada com a inserção dos conteúdos relacionados à sexualidade e às relações de gênero nos espaços escolares – e constatando, empiricamente, que estes temas são tratados quase sempre de forma biológica e sem reflexões sob a perspectiva da construção social – procurei buscar as respostas, para as perguntas feitas acima, num projeto de educação não-formal, partindo da ótica dos/as próprios jovens, que têm um perfil que os/as diferencia da maioria dos/as outros/as jovens: a experiência como protagonistas juvenis inseridos nas suas comunidades.

As manifestações e as vivências da sexualidade nesta fase inquietam muitos/as profissionais e familiares que lidam com jovens e adolescentes, por causa das mudanças de

comportamento próprias dessa fase da vida. Partindo desta constatação, e com base na experiência como voluntária da ONG Amazona junto ao *Projeto Fala Garotada*, contexto da abordagem empírica, questioneei e discuti, com 11 adolescentes e jovens, conteúdos relacionados à sexualidade e ao protagonismo juvenil no intuito de dar subsídios à reflexão acerca do pensamento adolescente/jovem no tocante à sexualidade e protagonismo/autoria juvenil. Para aprofundar esta discussão, os dados foram coletados na perspectiva de atender aos seguintes objetivos: 1) investigar como os/as adolescentes/jovens educadores/as sociais entendem e vivenciam a sexualidade; 2) analisar os discursos destes adolescentes/jovens da perspectiva de gênero; 3) identificar as possibilidades de problematização referentes à sexualidade feminina e masculina e contribuir para a reflexão acadêmica acerca da sexualidade adolescente e suas implicações para a educação e 4) perceber a compreensão de protagonismo juvenil dos/as educadores/as sociais do Projeto Fala Garotada.

A coleta de dados realizou-se através da aplicação de questionários seguida de um grupo focal junto aos 11 adolescentes/jovens educadores/as sociais do *Projeto Fala Garotada*, sendo oito do sexo feminino e três do sexo masculino. Além disso, utilizo as anotações feitas em meu caderno de campo sobre minhas percepções e observações durante a realização do meu trabalho voluntário na Amazona junto a esse projeto.

Para uma melhor sistematização, esta pesquisa foi organizada obedecendo à seguinte estrutura:

O primeiro capítulo apresenta os conceitos-chave (sexualidade, gênero e educação) costurando-os para fins de análise, seguida de uma breve reflexão acerca da educação/orientação sexual escolar e as iniciativas políticas que surgem através de trabalhos de educação não-formal.

O segundo capítulo começa com o relato de minha experiência voluntária na ONG Amazona, prossegue com uma breve discussão sobre o surgimento e o trabalho das ONGs no

Brasil, reflete acerca das políticas públicas para a juventude, e apresenta a ONG Amazona e o *Projeto Fala Garotada*, contexto da minha pesquisa.

No terceiro capítulo, descrevo a metodologia de coleta e análise de dados, discuto a questão da adolescência/juventude (levando em consideração a construção social da adolescência e os diferentes tipos de adolescência), e apresento os resultados da pesquisa empírica no que se refere ao protagonismo/autoria juvenil e ao fazer da educação social, sob o olhar dos educadores e educadoras sociais *Projeto Fala Garotada*.

O quarto capítulo apresenta os significados e vivências da sexualidade para os/as educadores/as sociais.

Finalmente, nas reflexões finais, destaco alguns aprendizados dos/as educadores/as sociais percebidos durante a pesquisa e aponto proposições para futuros trabalhos.

1 – SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO: TECENDO ALGUNS FIOS...

A tarefa que ora me proponho é tecer os fios entre sexualidade, gênero e educação. Reconheço que esta não é uma tarefa fácil, visto que estas três categorias de análise são complexas e multifacetadas. Porém, tentarei encontrar pontos de convergência entre elas para dar subsídios a esta pesquisa, acreditando que, para compreender o fenômeno da educação de forma problematizadora na fase adolescente/jovem, é preciso intercalá-la aos conceitos de sexualidade e gênero.

Faço, inicialmente, uma breve revisão de literatura sobre os conceitos de sexualidade, gênero e educação. Em seguida, traço algumas reflexões sobre a distinção entre educação e orientação sexual, e sobre as lacunas da escola em relação à sexualidade e às relações de gênero. Como o intuito desta pesquisa não é o aprofundamento dos conceitos de gênero e sexualidade, estes são trazidos para dar luz à discussão que faço no último capítulo com as falas dos/as educadores e educadoras sociais do *Projeto Fala Garotada*.

1.1 – Sexualidade: revisando a literatura

O campo de estudos sobre a sexualidade humana inclui vários conceitos e muitas divergências teóricas. Embora sejamos seres sexuados durante toda a nossa vida, não darei ênfase à compreensão essencialista ou biológica da sexualidade, e sim à sexualidade como um construto social. Ou seja, a sexualidade não será aqui compreendida como um fenômeno natural e biológico, e sim como um fenômeno construído socialmente e em todos os momentos de nossa vida. A proposta aqui não é minimizar a importância do corpo ou do biológico para a sexualidade, e sim mostrar que compreendendo a sexualidade como um

fenômeno histórico/cultural estamos compreendendo-a como um fenômeno amplo, complexo, multifacetado e, também, corporificado.

As discussões sobre sexualidade e, principalmente, a discussão sobre sua inserção (ou não) na escola, surgiram no século passado e ganharam ênfase com o advento das IST/Aids (Infecções Sexualmente Transmissíveis e Aids) e com a luta dos movimentos feminista, *gay* e lésbico. Porém, ainda são incipientes os espaços de educação formal onde a sexualidade é considerada, fora da esfera biológica, como um fenômeno cultural importante e fundamental para todos os indivíduos.

A família, os/as amigos/as, a mídia e todos os espaços por onde passamos durante a nossa vida e, conseqüentemente, onde somos educados/as – considerando a educação como um fenômeno que dura toda a vida e que se manifesta nos mais variados momentos –, constroem a nossa sexualidade. Segundo Louro (2001, p. 11), “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; (...) a sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”.

Se a sexualidade é construída, logo pode ser continuamente aprendida e re-aprendida, e essa aprendizagem envolve todos os espaços e domínios da nossa vida. De acordo com Vaz (1996, p. 15), a aprendizagem da sexualidade “supõe processos basicamente idênticos aos das várias aprendizagens que ocorrem ao longo do ciclo da vida e com estas interage, nos domínios afetivo, cognitivo e comportamental da existência”. Portanto, a nossa sexualidade é vivenciada de acordo com a forma que a aprendemos, e aprendemos sobre sexualidade através das relações que temos e das informações que recebemos, mesmo que estas sejam indiretas e informais, pois “sempre se faz educação sexual mesmo quando não se programa fazer” (VAZ, 1996, p. 15).

Diante disto, é possível afirmar que para compreender a sexualidade como construção social é preciso considerar também o essencialismo, que concebe a sexualidade como algo

interior, uma essência. O construtivismo social se opõe ao essencialismo, que é segundo Weeks (2001, p. 43), “o ponto de vista que tenta explicar as propriedades de um todo complexo por referência a uma suposta verdade ou essência interior”. E prossegue: “o essencialismo reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos”. Em contraste, como um fenômeno complexo e multifacetado, portanto, uma construção social, “podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2001, p. 11).

Como fenômeno cultural, a expressão da sexualidade, seja como representação, seja como comportamento, é alterada pela mudança cultural, ou seja, comportamentos, significados e atitudes valorizados em uma dada cultura, ou em um determinado momento histórico, podem ser desvalorizados ou minimizados em outras culturas e em outros momentos. Segundo Arruda e Cavasin (2000, p. 14) “a sexualidade vem sendo, cada vez mais, entendida como um fenômeno cultural, que possui historicidade e que é moldado por influências econômicas e políticas”. Portanto, dar ênfase ao caráter essencialista ou biológico da sexualidade é resumi-la, é desconsiderá-la como um todo, é valorizá-la apenas em uma de suas facetas. Além disso, como ressalta Louro (2000, pp. 38-39), “é preciso admitir que a própria natureza é, também, uma construção histórica e cultural”.

Nesse sentido, Werebe (1998, p.5) afirma que “a sexualidade humana tem sentido que transcende a simples reprodução e deve ser compreendida em função de todas as suas dimensões e em função de abordagens diversas”. Diante das várias concepções acerca da sexualidade, podemos dizer, então, que é “um 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”, envolvendo “gênero, identidade sexual,

orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução” (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004, p. 29).

Na mesma perspectiva construtivista, Heilborn (1999, p. 41) afirma que “mais do que uma entidade universal, a sexualidade é unidade ficcional, dependente de um determinado contexto cultural”. Em síntese, podemos dizer que a sexualidade é um “dispositivo histórico” (FOUCAULT, 1988) e, como tal, vai se moldando às distintas culturas e diversos períodos históricos, estando totalmente imbricada em relações sociais, econômicas e políticas. É, ainda, um fenômeno aprendido e vivenciado de maneiras complexas e distintas, de acordo com o local e a época em que se vive.

A sexualidade está conectada às relações de gênero de forma intensa. As maneiras pelas quais mulheres e homens constroem e vivenciam sua subjetividade e sexualidade e se insere em relações de dominação de gênero o que implica dizer que essa construção tem valorizado o masculino em detrimento do feminino. Portanto, é preciso tecer fios entre essas duas categorias conceituais para compreender a educação numa proposta ampla, que tenha a subjetividade e a sexualidade como referenciais importantes, e a equidade de gênero como eixo norteador de sua prática.

1.2 – Compreendendo gênero e suas relações com sexualidade

Assim como a sexualidade, as relações de gênero são construções sociais. Historicamente, a masculinidade branca, de classe média e heterossexual foi valorizada e padronizada como a “normal”, portanto, tudo o que se opusesse a este perfil era negado, patologizado, desvalorizado e/ou inferiorizado. Diante disto, era (ainda é) “natural” valorizar

características e comportamentos masculinos e heterossexuais, da mesma forma, que eram (ainda são) “naturais” a inferioridade e a submissão femininas, assim como, padrões de sexualidade homossexual. Nas culturas machistas em que ainda vivemos, por exemplo, consideram-se natural a iniciativa e a promiscuidade sexual masculina, assim como, o recato, a passividade e a “frigidez” feminina; por outro lado, a homossexualidade masculina é associada a expressões femininas pejorativas, ao passo que o lesbianismo tende a ser invisível.

Ora o “natural” é tão construído e tão cultural quanto quaisquer outras construções sociais: “Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas” (LOURO, 2001, p.11). Assim, as identidades de gênero e sexuais são, de acordo com Louro (2001, p. 11), “compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”, poder este associado ao androcentrismo branco, de classe média e heterossexual.

Na mesma perspectiva, Weeks (2001, p. 56) argumenta que o “gênero não é uma simples categoria analítica; ele é (...) uma relação de poder. Dessa forma, padrões de sexualidade feminina são, inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável – um poder historicamente enraizado”. Ou seja, aquilo que é socialmente atribuído (e valorizado) nas mulheres e também nos homens como característica “naturalmente” feminina ou masculina é, acima de tudo, uma construção social masculina, que valoriza, ainda, a heteronormatividade tornando o suposto natural em: normal, normatizado, regulado, imposto, rejeitando e marginalizando qualquer comportamento diferente dessa norma.

Mas afinal, o que significa gênero? Essa é uma questão interessante e difícil, vista a gama de conceitos e discussões sobre gênero elaboradas nos últimos anos. Porém, é indispensável tecer os fios entre gênero e sexualidade, e a seguir entre estes e a educação.

Além disso, acredito que compreender as relações de gênero pode nos levar a perceber as relações sociais de uma forma diferente, porque o gênero é um dos seus elementos constitutivos e, como tal, reproduz ou desconstrói valores arraigados historicamente, constituindo-se como uma ferramenta política, como argumenta Meyer (2003, pp.10-11):

gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes.

O termo gênero (*gender*) começou a ser utilizado no início da década de 1970 por um grupo de estudiosas anglo-saxãs para designar as características valorizadas socialmente para homens e mulheres, ou seja, aquilo que conhecemos como masculinidade e feminilidade (MEYER, 2003). Porém, o fato de ser do sexo feminino não garante à mulher apresentar características de gênero feminino e o mesmo acontece em relação aos homens, ou seja, uma pessoa pode ser do sexo masculino e possuir características socialmente atribuídas às mulheres e vice-versa. Embora esta seja uma questão polêmica é, ao mesmo tempo, de fácil entendimento: se o gênero é uma construção social, assim como a sexualidade, um indivíduo vai ter características relacionadas a padrões de masculinidade ou feminilidade de acordo com o ambiente cultural e histórico no qual está inserido, e de acordo com a educação que recebe, portanto, o gênero não é fixo.

Uma questão interessante é: quando nos tornamos sujeitos de gênero? Ou seja, quando passamos a possuir características de masculinidade ou feminilidade? Essas questões, embora complexas do ponto de vista psíquico, no que diz respeito à formação inicial da identidade, podem ser respondidas de uma forma aparentemente simples no que diz respeito ao desenvolvimento humano: tornamos-nos sujeitos de gênero durante toda a nossa vida, visto que o gênero, como construto social, pode ser modificado na relação dialética indivíduo-

cultura. Nas palavras de Louro (2000, p.39): “entendo que os gêneros se fazem e se refazem continuamente ao longo da existência, que são socialmente produzidos, portanto são dependentes da história e das circunstâncias”. Diante disto, é difícil afirmar o momento exato em que o gênero é constituído nas nossas vidas, visto que este é um processo dinâmico e mutável, além de complexo e multifacetado.

A importância da articulação entre gênero e sexualidade diz respeito ao fato de ambas as categorias serem centrais nas relações de poder. Compreender a sexualidade e o gênero como construções sociais, pode promover uma desconstrução da lógica binária que valoriza uns (homens ou valores masculinos) em relação a outros (mulheres ou valores femininos), uma vez que essa lógica é também construída, portanto, mutável. A desconstrução trabalha contra a lógica binária “levando a perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa” (LOURO, 2000, p. 17). Além disso, como argumenta Louro (2000, p. 38), “a sexualidade e o gênero estão, mais do que nunca, no centro dos discursos; estão a deixar o silêncio e o segredo e, por bem ou por mal, estão a provocar ruído, a fazer barulho e a fazer falar”. Ou seja, cada vez mais, conhecemos conceitos e teorias, provocamos discussões e refletimos sobre as relações de gênero e sobre sexualidade.

Nesta perspectiva, pensar sobre as relações de gênero e a sexualidade se faz necessário e pertinente na tentativa de desconstruir práticas e concepções arraigadas que desvalorizam, invisibilizam e demonizam o feminino e as práticas homoeróticas, por exemplo, quase sempre sob a égide do argumento da naturalidade ou do essencialismo.

Desconstruir a lógica binária e a bipolaridade nas relações de gênero significa problematizar as situações “naturais” do nosso cotidiano e percebê-las como construções culturais, como propõe Louro (2000, p. 16):

desconstruir a polaridade rígida dos gêneros significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria

observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras).

Diante de tudo o que foi discutido em relação ao gênero, podemos compreendê-lo como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos. “O conceito de gênero investe, de forma enérgica, contra a lógica essencialista que acredita numa mulher e num homem universais e trans-históricos” (LOURO, 2000, p.15). Diante disto, é pertinente trabalhar a educação como um fenômeno que leva em consideração os múltiplos homens e as múltiplas mulheres e as diversas e complexas formas pelas quais estes e estas vivenciam as suas sexualidades, e, do mesmo modo, as múltiplas subjetividades, feminilidades e masculinidades entrelaçadas. As práticas educativas precisam estar em consonância com as noções de gênero e sexualidade como construtos sociais, mutáveis no tempo e espaço.

Costurar esses conceitos (gênero, sexualidade e educação) é uma tarefa fundamental para a transformação social das relações de dominação de sexo e gênero e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, visto que é através da educação que a sociedade reproduz ou transforma hábitos, sentimentos, visões e valores. A educação precisa estar em sintonia com um trabalho de desconstrução da sociedade machista, sexista e homofóbica na qual vivemos. Desta concepção de educação trato a seguir.

1.3 – Pensando a educação a partir dos conceitos de sexualidade e gênero

Embora escrita no singular, à educação se refere a um conceito plural. A educação, assim como sexualidade e gênero, é também um fenômeno multifacetado e complexo e que

precisa ser bem definido. Mesmo considerando a importância de múltiplos conceitos sobre a educação, destaco minha concepção de educação para os propósitos desta dissertação, a qual se aproxima da concepção apresentada por Gohn (2001a, p. 56):

uma concepção ampliada de educação, ou seja, relativa a todos os processos que envolvem a aprendizagem de novas informações [e a vivência de novas experiências, acrescento] referentes a novos hábitos, valores, atitudes e comportamentos. Este conjunto, após sistematizado, codificado e assimilado pelos indivíduos e grupos sociais, constitui elementos fundamentais para a geração de novas mentalidades e novas práticas sociais, fundamentais para a formação dos indivíduos enquanto cidadãos.

A concepção de educação defendida aqui é a de uma educação que se refere a todo o aprendizado humano, em todos os momentos da vida, indo, portanto, além da concepção que reduz a educação à escola e ao que se aprende nela, denominado educação formal. A escola é um espaço importante e – aliás, tornou-se, como lembra Carvalho (2000), o modo predominante da educação na modernidade – fundamental para a educação, mas não é o único espaço onde ela se manifesta; se assim fosse, não aprenderíamos fora da escola, em vários contextos informais. A educação pode ser definida ainda como “um processo constituído por dois componentes intimamente relacionados: ensino e aprendizagem” (PARECERISA, 2000, p. 16), considerando nesta afirmação todos os espaços e momentos onde se aprende ou se ensina algo.

Nesse contexto, uma educação libertadora, na perspectiva Freireana (1980) seria aquela que propicia a criticidade e a criatividade, que percebe e esclarece as relações de poder e libera os indivíduos de marcos sociais de dominação e opressão. Teóricos/as e educadores/as preocupados/as com as problemáticas das relações de gênero e sexualidade se situam nesta perspectiva, entre os/as quais, estou inserida.

A educação é um fenômeno importante na sociedade contemporânea. Ela pode reproduzir ou transformar situações sociais preestabelecidas, por isso, hoje “a educação tem

sido proclamada como uma das áreas-chave para enfrentar os novos desafios gerados pela globalização e pelo avanço tecnológico na era da informação” (GOHN, 2001b, p.7). Por um lado, nas palavras de Gohn (2001b, p.98), “a educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente”; por outro lado, como destaca Parecerisa (2000) ela também requer a incorporação à cultura (dominante), uma vez que o processo de desenvolvimento individual toma como referência um marco social. Devemos considerar que a educação pode proporcionar tanto a reelaboração/transformação social quanto a incorporação da cultura já existente. Nesta perspectiva afirma Carvalho:

como instituição social, a educação tem um papel importante na produção e reprodução social e cultural ao criar indivíduos que se comportam de modo autônomo de acordo com normas e valores sociais internalizados e se adaptam a cenários e transformações específicas. Como socialização intencional conectando indivíduos e gerações, a educação consiste de duas dimensões: (a) uma dimensão social referente à transmissão do patrimônio cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e (b) uma dimensão individual envolvendo a formação de disposições e visões, e a aquisição de saberes, habilidades e valores. A dimensão individual é subordinada à dimensão social dentro do quadro de interesses objetivos e relações de poder, seja no microcosmo da família, seja no contexto das demais instituições sociais (2000, pp. 48-49).

Portanto, pensar a educação destinada apenas à transmissão ou a construção do conhecimento através do espaço escolar é restringi-la, visto que ela é um fenômeno amplo que acontece durante toda a vida e em todos os espaços de interação e convivência social. De acordo com Gohn (2001b, p.7), a educação “não se restringe mais [e de fato, nunca se restringiu historicamente] aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais, transpondo os muros da escola para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo etc”. Nessa perspectiva de educação que não se limita ao espaço escolar estruturam-se outras duas formas de educação: a educação não-formal e a educação informal.

Para fins de esclarecimento abordo a educação informal como aquele processo de aprendizagem que ocorre de forma assistemática em todos os espaços e momentos de nossas vidas, de forma espontânea, inconsciente e “natural” – lembrando aqui que, como foi dito anteriormente, o natural é sempre construído. Por sua vez, é a educação não-formal aquele processo de aprendizagem que ocorre de maneira coletiva e organizada, mas que não tem a formalidade curricular em termos de controle e aferição dos resultados, e acontece fora do espaço escolar. É importante ressaltar que a educação informal se dá mesmo nos espaços de educação formal, fora do que é estritamente planejado na escola, mesmo na sala de aula (nos recreios, nos intervalos entre as aulas e, mesmo dentro das aulas, em conversas paralelas).

Nas palavras de Gohn (2001b, p.100) “o que diferencia a educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos”. A educação informal, para esta autora, “decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar” (GOHN, 2001b, p.100).

Assim como sexualidade e gênero, a educação é uma construção social: o que é valorizado educacionalmente em uma cultura pode não ter o mesmo valor em outras. Contudo, a proposta aqui é compreender a educação na perspectiva de equidade de gênero e discutir a sexualidade numa ótica que valorize a diversidade de práticas sexuais e sua vivência saudável (isto é, livre de IST/Aids e de abusos) e prazerosa (isto é, livre de constrangimentos e sofrimentos para ambos os/as parceiros/as).

Afinal, como é a educação que trabalha com as concepções de gênero e sexualidade? Esta educação deve ter um sentido amplo e considerar a pluralidade e a heterogeneidade dos/as envolvidos/as. Este trabalho pode ser desenvolvido tanto nos espaços de educação formal como não-formal. Uma educação que leva em consideração sexualidade e relações de gênero trabalha numa perspectiva de reflexão e de diálogo acerca destes conceitos,

problematiza relações de dominação e opressão, leva em consideração as diferenças individuais (e não sexuais e de gênero) e a construção coletiva (e não a reprodução impensada).

Nas escolas, pouco ou nada vem sendo feito no sentido de focar a sexualidade pedagogicamente, desligada de estereótipos e tabus, e tratar meninos e meninas numa perspectiva de equidade de gênero. Quando a sexualidade é abordada nas escolas, geralmente é uma abordagem que considera (e valoriza) a sua concepção essencialista, ou seja, a discussão acerca da sexualidade ocorre apenas no espaço das aulas de biologia e ciências, ou em palestras de cunho preventivo, proferidas normalmente por profissionais de saúde. Aliás, relacionar a sexualidade a doenças ou à prevenção delas é uma tendência nos tempos atuais, “tempos de Aids”, tempo de prevenir gravidezes não-planejadas e/ou precoces. Numa sociedade onde a economia não permite o sustento a todos/as de forma digna é preciso “normatizar” e “policiar” a sexualidade, sobretudo, a sexualidade de adolescentes e jovens. Dessa forma, outros espaços educacionais, como ONGs (Organizações Não-Governamentais) e associações, vêm atuando neste campo, a partir das lacunas deixadas pela escola.

Mas, por que a escola, espaço por excelência destinado ao aprendizado e à construção do conhecimento, ainda se esquivava ou foge de trabalhar as relações de gênero e a sexualidade infantil e juvenil? Por que, mesmo diante do avanço nos estudos sobre gênero e sexualidade, estes pouco ainda se refletem nas práticas pedagógicas? Quais seriam as alternativas para abordar/trabalhar sexualidade e gênero com crianças e adolescentes/jovens visto que a escola não tem se mostrado aberta a estas temáticas? Estas são questões atuais e pertinentes e que precisam ser refletidas seriamente.

Acredito que o problema surge ainda na educação/formação dos/as profissionais da escola, que pouco ou nada viram/vêm durante a vida escolar e durante a formação universitária, resultando em despreparo pessoal e profissional. Penso também que sexualidade

e relações de gênero, apesar de contemplados nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) não são conteúdos importantes para muitos/as profissionais de educação que aprenderam, na perspectiva positivista e cartesiana da separação corpo-mente, que matemática, português e geografia são conteúdos isolados na aprendizagem e formação humana, e que para aprender estas (e outras disciplinas) é preciso suprimir o caráter sexual/subjetivo dos indivíduos. Acredito ainda, que gênero e sexualidade devem ser abordados de maneira transversal (como sugerem os PCN) e em distintos momentos, mas reconheço, ao mesmo tempo, a dificuldade em fazê-lo.

Considero fundamental conceber a educação de maneira ampla e levar em consideração sexualidade e gênero, mas entendo que, como um processo de mudança comportamental, esse é um processo lento e de difícil execução. Porém, como educadora não posso deixar de acreditar que é possível mudar (e de trabalhar para a mudança), que é possível educar para a equidade de gênero e para a reflexão acerca da sexualidade. Esses são desafios para a educação continuada das/os profissionais de educação tanto na educação formal quanto na educação não-formal.

A sexualidade é uma dimensão humana inescapável – desde Freud é sabido que somos seres sexuados do nascimento até a morte –, as relações de gênero são constitutivas de todos os sujeitos – embora ainda seja necessário desconstruir dicotomias – e a educação é formadora das vivências sexuais e das identidades de gênero. Por isso, estudar educação associada aos conceitos de sexualidade e de gênero é fundamental na construção de uma educação mais equitativa e, conseqüentemente, de uma sociedade mais justa. Esse trio é, portanto, inseparável na formação humana e na construção social, mas infelizmente a escola, via de regra, vem omitindo as questões articuladas da sexualidade e do gênero do processo educacional.

Ao contrário, quando a escola passa a planejar e desenvolver atividades que enfocam explícita e pedagogicamente à sexualidade, ou seja, quando a escola trabalha sistematicamente com educação/orientação sexual, ela aborda conteúdos relacionados à vivência dos/as adolescentes/jovens e, portanto, está contribuindo para esclarecer, tirar dúvidas e mostrar para os/as jovens que sexualidade é uma dimensão integrante da vida humana.

Por motivos religiosos e ideológicos, parece ser mais fácil para a escola se omitir ou abordar a sexualidade relacionada à reprodução. Porém, os PCN ao incluírem, no volume dos temas transversais, a orientação sexual reconhecem e legitimam a importância da abordagem de conteúdos relacionados à sexualidade na educação formal. Todavia, por falta de preparação ou de relevância para os/as profissionais da escola, o tema transversal orientação sexual ainda não é trabalhado na grande maioria dos estabelecimentos de educação formal de João Pessoa, onde vivo.

O conceito de educação/orientação sexual do GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual) define orientação sexual como um “processo formal e sistematizado que se propõe a preencher as lacunas de informação, erradicar tabus e preconceitos e abrir a discussão sobre as emoções e valores que impedem o uso dos conhecimentos” (GTPOS, 2000, pp.7-8).

Embora reconhecendo que para alguns/algumas estudiosos/as a educação sexual e a orientação sexual constituem conceitos distintos, nesta dissertação usarei ambos os termos como sendo sinônimos por perceber a irrelevância da distinção terminológica quando comparada à importância da implementação deste trabalho nos espaços educativos, sobretudo, os formais. Contudo, apresento a distinção terminológica apresentada por Egypto (2003, p.13) a título de informação. Para ele “educação sexual todos tivemos e continuamos a ter sempre”, enquanto que “para diferenciar o trabalho pedagógico sistemático da escola [ou de espaços

educacionais não-formais] desse processo informal, utilizamos a denominação ‘orientação sexual’” (EGYPTO, 2003, p. 15). Para este autor, a distinção se faz apenas para delimitação dos espaços. Nesta linha de pensamento a educação sexual, ainda que não se perceba é um processo vivido por todos os seres humanos, em contextos de educação informal, e a orientação é o processo sistemático realizado por profissionais. Muito embora se reconheça que o termo educação sexual foi utilizado, em diferentes momentos e locais, e por diferentes grupos, para se referir a propostas de intervenção na educação formal, no mesmo sentido e com o mesmo objetivo da orientação sexual, esta discussão não é pertinente aqui, já que a concepção de educação que abordo é ampliada.

1.4 – Sexualidade na escola: uma breve reflexão

Sexo e sexualidade são questões emergentes nos dias de hoje. Não que esses assuntos não tenham sido abordados desde sempre, mas é que agora, com as lutas e a visibilidade dos movimentos feminista, *gay* e lésbico, com a globalização e com o advento da Aids, essas discussões estão na ordem do dia.

Por estar, de fato, presente como uma das questões polêmicas do nosso tempo e pela necessidade de discuti-la no espaço escolar, a sexualidade tornou-se um dos temas transversais do currículo propostos nos PCN, tendo como eixos temáticos: o corpo, matriz da sexualidade; as relações de gênero e a prevenção às IST/Aids (Infecções Sexualmente transmissíveis/Aids).

Além de serem contemplados nos PCN, a sexualidade e o corpo são apresentados o tempo inteiro nos meios de comunicação de massa através de matérias, anúncios publicitários,

novelas, debates e programas diversos, quer seja para a diversão/entretenimento, quer seja com intenção informativa/educativa. Porém, na maioria das vezes, estes assuntos são apresentados sem a devida reflexão.

As famílias, com algumas exceções educam sexualmente através do silêncio ou da repressão, e a escola, em sua maior parte, não adota um trabalho de educação/orientação sexual. Neste caso, a escola age informalmente, reproduzindo o comportamento das famílias. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 292) “queira ou não, a escola intervém de várias formas, embora nem sempre tenha consciência disso e nem sempre acolha as questões dos adolescentes e jovens”.

Embora haja muita informação disponível na mídia, ou mesmo nas aulas de biologia, referente a aspectos da sexualidade (quase todos relacionados à prevenção da IST/Aids ou da gravidez não planejada ou precoce), há pouco diálogo, pouca reflexão envolvendo os/as jovens na escola. Neste sentido, afirma Egypto (2003, p. 14):

A escola, porém, via de regra, nega-se a discutir essa questão por incapacidade ou por dificuldade de lidar com o assunto. Por isso, a sexualidade não está na escola? Ela está sim, só que fica à margem do que a escola faz. Ou seja, ela se expressa no intervalo, entre as aulas, na hora do recreio, nos bilhetinhos, nas conversas paralelas durante as aulas, nas reações dos alunos diante do que está acontecendo enquanto se estuda Matemática, História, Português ou Geografia [...] A sexualidade está lá na escola. Se a escola se omite, se não trabalha o assunto, está deixando que esta sexualidade continue a ser tratada só informalmente, pelo que acontece em casa, na rua, pelo que se recebe da mídia

Este procedimento da escola não é o mais adequado, visto que as crianças e os/as adolescentes vivenciam e se questionam sobre sexualidade em muitas situações e tendo a compreensão de que as famílias, em sua maioria, se excluem desse processo. Como seres sexuados, não deixam de experienciar a sexualidade, não deixam de viver situações onde os estereótipos de gênero sugerem que eles/elas têm que se comportar feminina ou

masculinamente. No entanto, a sexualidade fica invisibilizada pela escola, por falta de preparação dos/as profissionais ou por ignorância de pessoas que acham que calar a sexualidade vai adormecê-la, fazê-la parecer inexistente, ou postergar sua emergência. Para Louro, (2000, p.56), “as dificuldades dos adultos em lidar com a sua própria sexualidade acabam por produzir uma muralha de constrangimento e omissão”. Além disso, ressalta, “os adultos resguardam-se da discussão sobre os afetos, os desejos, os rituais e as fantasias e procuram manter a sexualidade, sempre que possível, sob um enfoque estritamente informativo e ‘científico, isto é, biológico’” (*idem*, p. 56).

Neste sentido, é possível dizer que a escola, na maioria dos casos, se restringe ao informativo e ao essencialismo no que diz respeito à sexualidade por falta de preparação dos/as seus/suas profissionais para a abordagem do tema transversalmente (questão que, em parte, tem sua raiz na formação docente que pouco ou nada prepara para a atividade de educação/orientação sexual). Professora ou o professor de ciências, no máximo, aborda o corpo restrito à descrição do aparelho reprodutor e não como lugar de sensações prazerosas. Outro motivo seria o fato da escola preferir agir de acordo com as Pedagogias do Bombeiro e do Avestruz, como sugerem Nunes e Silva (2000, p.3):

“pedagogia do bombeiro”, entendo-a como aquela intervenção unilateral de supostamente “apagar focos de incêndios” no tocante às manifestações da curiosidade sexual infantil, inibidora e mistificadora, contrapondo-a à “pedagogia do avestruz”, entendendo-a como aquela atitude de “fingir que não vê”, enterrando a cabeça na areia do dia-a-dia, para não focar a questão.

Atitudes como “apagar os focos de incêndio” e “enterrar a cabeça na areia do dia-a-dia” nos termos de Nunes e Silva, são mais comuns do que podemos imaginar. Iniciativas de levar a discussão acerca da sexualidade para a escola têm surgido e muitos/as profissionais das áreas de educação e saúde têm se preocupado em dar conta dessa demanda. Porém, com honrosas exceções, o espaço existente na escola para se falar sobre sexualidade é muito

incipiente, restringindo-se na maioria dos casos a informações preventivas relacionadas às IST/Aids ou gravidez não planejada e/ou precoce, associando a sexualidade, nestes casos, à doença ou a conseqüências indesejáveis, sem proporcionar a reflexão e o diálogo, e sem abordar a sexualidade como algo inerente a todos os seres humanos e que tem como uma das principais funções a de dar prazer.

No que diz respeito à reflexão e ao diálogo sobre sexualidade no espaço escolar, afirma Afonso:

há que se abrir espaço e estimular a reflexão e a elaboração do conhecimento face à vida, o conhecimento de si e do outro, dos prazeres e das angústias que estão envolvidos na vivência da sexualidade [...] a importância da educação sexual vai além dos aspectos “preventivos” e abre um espaço de elaboração para a vida não apenas para o jovem mas também para os adultos que se sentem responsáveis por eles (2001, p. 14).

Educar para a vivência saudável, prazerosa e responsável da sexualidade é um dos grandes desafios do nosso tempo. Esta é uma tarefa complexa para a qual não fomos preparados/as como educadores/as, na formação inicial. Embora a dimensão sexual faça parte do desenvolvimento humano, sua abordagem no máximo, se faz no contexto de uma disciplina optativa ou em nível de especialização.

O tema, para a maioria das pessoas, ainda é um *tabu*, muitos entraves surgem e poucos/as profissionais se dispõem a abordá-lo, além disso, as famílias deixaram para a escola a função de educar para a sexualidade, de acordo com os PCN:

antes, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente o assunto em casa (BRASIL, 1998, p. 291).

Talvez, por este motivo, seja tão difícil para familiares e profissionais da escola se posicionar na tarefa de orientar/educar para a sexualidade, e também porque, como diz Afonso (2001, p. 13), “a sexualidade é uma dessas áreas da vida em que educar é muito mais do que transmitir: é tocar, reinventar, redescobrir”. Diante disto, penso que não seja tão fácil abordar a sexualidade, sobretudo com adolescentes e crianças. Porém, esta é uma atividade indispensável no processo educacional.

A sexualidade é um campo delicado e complexo, sobretudo porque envolve um lado subjetivo, multidimensional e plural. Talvez, nós profissionais de educação, não nos sintamos à vontade para refletir sobre a sexualidade junto às/aos nossas/os alunas/os, por termos sido educados/as, a partir da ótica cartesiana que divide corpo e mente, para nos transformarmos, no momento em que entramos na sala de aula, em seres assexuados, assim como também todas/os as/os nossas/os alunas/os. Bell Hooks (2001, p.115), em uma crítica a esta divisão cartesiana na sala de aula, afirma que “o mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido”. E prossegue afirmando que “a repressão e a negação permitem-nos esquecer e, então, tentar, desesperadamente, recuperar a nós mesmas, nossos sentimentos, nossas paixões em algum lugar privado – depois da aula” (HOOKS, 2001, p.115). Pelo fato de não existir um espaço para falar de sexualidade na sala de aula, na maioria das escolas, espera-se que a aula termine para que se possa falar ou manifestar a sexualidade (às vezes, impensadamente) nos corredores, cantinas, banheiros e outros espaços dentro ou fora da escola.

No que se refere à importância da sexualidade para a aprendizagem humana, Britzmann (2001, p. 89) ressalta que “a sexualidade permite desenvolver nossa capacidade para a curiosidade. Sem a sexualidade não haveria qualquer curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender”. Seria possível conceber a sexualidade como um

tema gerador de inúmeras aprendizagens no contexto do currículo formal, aproveitando-se a curiosidade das crianças e jovens e o seu desejo de saber.

Os/as jovens vivenciam a sexualidade de diversas formas e os/as profissionais de educação precisam estar preparados/as para lidarem com esse fato. As manifestações da sexualidade, principalmente na escola, são ainda bastante visíveis sob várias formas, a saber: nos desenhos nos banheiros, nos namoros no corredor, nas conversas e brincadeiras entre amigos/as. “É necessário que a escola se posicione clara e conscientemente sobre referências e limites com os quais irá trabalhar as expressões da sexualidade dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 300). Além disso, é importante preparar os/as próprios/as jovens para serem agentes multiplicadores das informações e das reflexões obtidas nos espaços educativos (formais ou não), fortalecendo o *protagonismo/autoria juvenil*, que, segundo Rabello (2004), é a ação de adolescentes e jovens, através de uma participação construtiva, envolvendo-se com as questões da própria adolescência/juventude, assim como, com as questões sociais. O termo *Protagonismo Juvenil* surgiu para se referir ao tipo de jovem que queremos formar, um/a jovem autônomo/a, solidário/a, competente e participativo (COSTA, 2000).

Embora entenda a escola como um local privilegiado onde as manifestações da sexualidade infantil, adolescente e jovem acontecem, reconheço que é o local de iniciativas isoladas no que se refere ao trabalho de educação/orientação sexual, como afirmei anteriormente. Compreendo, por outro lado, que vêm crescendo as iniciativas de projetos de educação não-formal para a juventude, que tentam suprir esta lacuna deixada pela escola. Assim, opto por fazer minha pesquisa fora da escola, em ambientes de educação não-formal, mediados pelo trabalho da ONG Amazona, da qual falarei no próximo capítulo.

É nessa perspectiva de acreditar que a escola e os demais espaços educativos precisam se preparar para acompanhar as transformações nos relacionamentos e vivências da sexualidade, favorecendo processos de informação, discussão e reflexão, e propiciando

oportunidades para jovens e adolescentes se tornarem participantes ativos/as e construtores/as desses processos, que esta dissertação se direciona sobre a sexualidade juvenil, utilizando as relações de gênero como categoria de análise.

Diante disto, me reporto às palavras de Lavinias (1997, p. 21):

[...] seria impossível trabalhar-se analítica e criticamente a categoria adolescente, [...] destituída de um corte de gênero, ou seja, sem que fosse fundada também no feminino – a adolescente –, figura que teria sentidos outros de alteridade e diferença para além do emprego do termo gramatical.

Assim como Lavinias acredito que, para analisar comportamentos de adolescentes/jovens em relação à sexualidade se faz necessário o uso da categoria gênero, por ela proporcionar um olhar mais atento e crítico às situações sociais “naturais”. Além disso, minha ótica é educacional, visto que é através da educação que as transformações ou reproduções sociais são estabelecidas.

Foi com base na minha curiosidade de aprender sobre como os/as adolescentes/jovens entendem e vivenciam a sexualidade nesse contexto de lacunas no conhecimento na família e na escola que me tornei voluntária da ONG Amazona, como relato no próximo capítulo. No mais, percebendo que na escola o espaço para discutir a sexualidade numa perspectiva voltada para a equidade de gênero ainda é incipiente, percebo no trabalho de ONGs e outros espaços de educação não-formal oportunidades de trabalhar sexualidade com bons resultados, conforme tem demonstrado minha experiência na Amazona. Estes espaços propiciam a adolescentes/jovens situações onde estes/as possam falar sobre sexualidade, sendo uma alternativa ao silêncio e à invisibilidade do problema na escola e na família em relação à orientação/educação sexual, como analisarei no último capítulo.

Como a escola, ou seja, a educação formal, institucionalizada, que acontece no sistema oficial de ensino, deixa a desejar na questão da sexualidade e das relações de gênero, as

ONGs ganham espaço para realizar atividades, na maioria das vezes, de cunho preventivo, importantes para a vida das pessoas, sobretudo, daquelas que se encontram em situações de conflito e vulnerabilidade social. Minha reflexão sobre o protagonismo das ONGs é apresentada a seguir, partindo da minha experiência como voluntária da ONG Amazona.

2 – VOLUNTARIADO, ONGS, PROTAGONISMO JUVENIL E EDUCAÇÃO SOCIAL: SITUANDO O PROJETO FALA GAROTADA

2.1 – Reflexões de uma voluntária...

Em maio de 2003, numa visita à sede da ONG Amazona, em João Pessoa - PB, tive a oportunidade de ouvir sobre o *Projeto Fala Garotada* e me encantar por ele, de forma a me interessar em contribuir de alguma forma. Os aspectos que me atraíram no projeto foram: a forma simples na qual ele se configura através da participação de todos/as os/as envolvidos/as – Organizações Sociais Populares (OSPs), educadores/as sociais, profissionais da Amazona, voluntários/as –, a metodologia de educação pelos pares, a integração com as famílias e com algumas escolas, enfim, é um projeto apaixonante pelo seu caráter de construção coletiva e de reflexão constante, e, sobretudo, pelo aprendizado prático que proporciona.

Foi assim que no dia 5 de junho daquele ano participei de uma entrevista e me tornei voluntária da ONG Amazona (Associação de Prevenção à Aids) e resolvi dedicar horas de trabalho voluntário mais diretamente ligadas ao *Projeto Fala Garotada*. A ação voluntária é definida por Melucci (2001, p. 117) como: “a adesão livre a uma forma de solidariedade coletiva e ao pertencimento a uma rede de relações da qual se participa por escolha. Outra característica é a gratuidade dos serviços oferecidos pela ação voluntária”, como os serviços que prestei ao *Projeto Fala Garotada*.

Naquele momento minha compreensão sobre ONGs (Organizações Não-Governamentais) era muito restrita. Eu tinha me tornado voluntária de uma ONG respeitada pelo trabalho na prevenção as IST/Aids e tinha grandes expectativas sobre este trabalho, mas não compreendia de fato o que era uma ONG. Ao longo de mais de um ano exercendo o trabalho voluntário na Amazona, confesso que aprendi muito mais na prática do dia a dia na instituição e nas comunidades com as quais trabalhamos do que com os/as estudiosos/as das ONGs. Mas como toda prática se respalda em teoria, me senti obrigada a estudar o conceito e a história das ONGs.

O sentido da palavra voluntariado era algo vago para mim, pois eu nunca havia vivenciado tal experiência. Porém, a vontade de participar, conviver e aprender com um

projeto de intervenção comportamental com adolescentes era uma oportunidade importante para a minha formação.

Minha participação no *Projeto Fala Garotada* ia além da convivência com os grupos de adolescentes. Na Amazona participei das mais variadas atividades, como observadora participante e, às vezes, como facilitadora. Fui a encontros de formação com os/as educadores/as sociais, a algumas oficinas temáticas, reuniões com adolescentes nas comunidades, mobilizações comunitárias, reuniões de sensibilização com equipes pedagógicas das escolas nas quais se desenvolvem as atividades e, principalmente, às rodas de diálogos realizadas nas escolas para discutir temas relacionados à juventude.

As reuniões com os/as educadores/as sociais são momentos de trocas de experiência, planejamento e avaliação das atividades, e constituem também um espaço de formação coletiva. Nestes momentos, o meu aprendizado se deu ao conhecer as realidades locais de cada comunidade e ao considerar como trabalhar os mesmos conteúdos, atividades e metodologia respeitando as realidades singulares de cada comunidade. Na prática destes/as jovens educadores/as sociais é importante considerar as especificidades de cada grupo, de cada faixa etária, de cada comunidade, e isto fez parte também do meu aprendizado durante minha convivência no grupo.

Outro momento importante foi minha participação nas reuniões de sensibilização das equipes pedagógicas e de professores/as para a importância de desenvolver em suas escolas as rodas de diálogo para discutir com jovens das comunidades temáticas relacionadas à juventude e que as escolas muitas vezes abordam apenas em momentos pontuais. Essa parceria entre educação não formal e educação formal é outro ponto que merece destaque no meu aprendizado como voluntária. As Rodas de Diálogo, atividade na qual estive mais presente, são momentos de reflexão e diálogo junto a jovens e profissionais das escolas. As escolas trabalhadas se localizam nas comunidades parceiras (trabalhamos nestas atividades

com uma escola de cada comunidade). As Rodas de Diálogo abordam, a cada mês, uma temática diferente, todas relacionadas à juventude.

Através destas atividades eu me questionava sobre a maneira pela qual aqueles/as jovens vivenciavam sua sexualidade e como eu poderia responder a essa que era uma das questões que mais me intrigavam como educadora. Por isso, resolvi estudar as concepções dos/as educadores/as sociais por compreender que eles/as também são jovens e convivem durante seu trabalho com outros/as jovens.

Além de minha curiosidade em responder a esta questão, entre outras que se relacionavam à sexualidade adolescente/jovem, o projeto me incitava a compreender teoricamente alguns termos utilizados com naturalidade pelos/as seus/suas integrantes e que eu desconhecia como: *Protagonismo/Autoria Juvenil* e *Educação Social*. Passei a me interessar prática e teoricamente por estes termos que me fizeram buscar a compreensão de outros termos também vinculados à linguagem cotidiana no *Projeto Fala Garotada*.

Protagonismo Juvenil, aqui compreendido na perspectiva de Costa (*apud* Fernandes 2003, p. 52) “significa, tecnicamente, o jovem participar como ator principal em ações que não dizem respeito à sua vida privada, familiar e afetiva, mas a problemas relativos ao bem comum, na escola, na comunidade ou na sociedade mais ampla”. Ou seja, o protagonismo/autoria juvenil é uma forma de incentivar os/as jovens a serem partícipes e construtores na transformação da realidade na qual estão inseridos/as direta ou indiretamente. O protagonismo juvenil é ainda, para Costa (2003, p. 52) “a concepção do jovem como fonte de iniciativa, que é a ação; como fonte de liberdade, que é a opção; e como fonte de compromissos, que é a responsabilidade”.

Foi a partir da compreensão do termo protagonismo juvenil que percebi que minha atividade voluntária me tornava também uma protagonista juvenil, afinal, eu estava inserida numa atividade que visava à melhoria nas condições de vida de jovens e adolescentes através

da informação e da educação para a prevenção as IST/Aids. Confesso que este foi um momento interessante para mim porque, até então, eu me via como voluntária, achava esta atividade importante e gratificante, mas não me via como protagonista. Era como se o fato de eu ser voluntária e pesquisadora não me permitisse ser uma protagonista juvenil, ou seja, eu era partícipe do processo, mas não me percebia como tal, numa ótica cartesiana, como se eu fosse duas e não uma pessoa em várias atividades.

O conceito de *Educação Social*, termo visto por alguns/algumas teóricos/as como redundante, sob o argumento de que toda educação é social, é utilizado para designar os/as jovens protagonistas juvenis do *Projeto Fala Garotada*, e também por outros/as teóricos/as para se referir a uma educação não-formal destinada, prioritariamente, a pessoas que se encontram em situação de conflito social ou vulneráveis a ela (PARECERISA, 2000). A educação social é definida por Parecerisa (2000, p. 17) como “o conjunto de processos formativos não-formais que tem como sujeitos prioritariamente as pessoas e os coletivos em situação de conflito social”. Do mesmo modo, para Trilla (2000, p. 31) a educação social é “o conjunto de ações educativas não-formais orientadas para o desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos e grupos que vivem algum tipo de situação conflitiva com seu ambiente social”. Vale ressaltar que a educação social, no entanto, não se dirige exclusivamente, e sim, preferencialmente, a sujeitos em conflito social (TRILLA, 2000), ou seja, é possível que encontremos atividades consideradas educação social e que não se destinem as pessoas em condições de vulnerabilidade social.

No meu aprendizado como voluntária e pesquisadora na ONG Amazona tenho tido a oportunidade de conviver com adolescentes/jovens com perfis de protagonistas/autores juvenis, com vontade e coragem de participar de mobilizações para melhoria das condições de sua vida e da vida das pessoas de sua comunidade. Uma observação que faço no tocante à minha experiência na Amazona é a de ver na prática a realização de planejamentos e de

atividades produzidas e concretizadas no coletivo, numa equipe onde é importante a opinião e a participação de todos/as os/as integrantes, inclusive, os/as jovens educadores/as sociais.

Relacionar a teoria aprendida na universidade com a prática de profissionais comprometidos/as está sendo o meu maior aprendizado na ONG Amazona. Perceber a aplicabilidade de idéias discutidas na academia é realmente um processo de aprendizado gratificante. Ser voluntária, protagonista e pesquisadora, ao mesmo tempo e no mesmo ambiente, além de poder escrever o que pesquiso e vivencio está sendo um desafio estimulante.

Entendo que as ONGs oferecem um novo e rico contexto de inserção profissional e para compreender o que significam as ONGs e qual a sua função para a sociedade complexa atual, busco na literatura algumas referências, que apresento a seguir.

2.2 – Entendendo o fenômeno das ONGs

Embora a denominação ONG tenha aparecido, pela primeira vez, em 1945, em documento das Nações Unidas, abarcando um grupo de entidades com perfis muito diversos (MONTENEGRO, 1994, p. 10), o fenômeno da emergência das ONGs deu-se entre as décadas de 1960 e 1970. Na América Latina e no Brasil, foi num contexto de Ditadura Militar e de grandes transformações e desenvolvimento sócio-econômico (mobilidade social do mundo rural para o urbano, produção do setor agrário para o industrial, etc.) que surgiram as ONGs.

Assim, elas configuraram formas de organização política opostas a esse autoritarismo e representavam a busca por espaços de participação cidadã, como resultado da interação

multifacetada de diversos grupos sociais (MONTENEGRO, 1994). Refletindo sobre a origem das ONGs, Fernandes (1997, p. 26) afirma que “sua origem no período autoritário e seu horizonte internacionalizado numa época de exacerbação dos embates ideológicos globais resultaram numa ênfase na dimensão política das ações, aproximando-as do discurso e das agendas das esquerdas”.

Embora para alguns/algumas teóricos/as, as ONGs e o terceiro setor sejam coisas distintas – as ONGs seriam parte essencial do terceiro setor mas este não se limitaria à elas–, de acordo com Pimenta (2003), os termos costumam ser usados indistintamente.

O terceiro setor é um espaço de fortalecimento da sociedade civil e, na compreensão de Cardoso (1997, p. 8), é “um espaço de participação e experimentação de novos modos de pensar e agir sobre a realidade social”. Tem-se caracterizado pela promoção dos interesses coletivos e, por ser um setor onde as organizações são, ao mesmo tempo, privadas e públicas, como diz Ioschpe (1997), é aquele setor que é público, porém privado. Ou seja, inclui instituições de caráter privado destinadas a promover ações de interesse público, talvez desenhando um novo cenário, em que a separação público/privado é desconstruída.

Assim, o conceito e a identidade do terceiro setor ainda não estão claros nem definidos. É um espaço que não é nem Estado nem mercado e que se caracteriza por iniciativas de interesse público: sem fins lucrativos, filantrópicas e voluntárias (CARDOSO,1997). Neste sentido afirma Gohn (2001, p.73): “O Terceiro Setor é uma expressão com significados múltiplos devido a sentidos históricos diferenciados, em termos de realidades sociais”. Atualmente, o terceiro setor não se caracteriza mais como um contraponto ao Estado – primeiro setor – ou ao mercado – segundo setor – e sim, como uma nova ordem social que se coloca ao lado destes dois segmentos. De fato, o terceiro setor não caminha, nos dias atuais, sem o apoio/parceria do governo e/ou do mercado, ao contrário, precisa destes para o financiamento de suas atividades e projetos formando, assim, o que

Castells (*apud* Scherer-Warren, 2002) definiria como uma rede, ou seja, como um conjunto de nós interconectados que funcionam através de uma lógica onde alguns nós são mais importantes do que os outros, mas cada um necessita dos outros enquanto se encontram dentro da rede. Segundo Scherer-Warren (2002, p. 67), Castells “admite que na sociedade da informação as redes estão sujeitas a mudanças nas interações simbólicas e de empoderamento na relação entre os nós”. Os nós entre o terceiro setor, o Estado e o mercado são as inter-relações entre eles tecidas, em meio à complexidade social, exercendo uma espécie de rede de solidariedade, que é um dos fatores fundamentais de retomada da valorização humana numa sociedade que visa o lucro, em que, como diz Thompson (1997, p. 45), “o desenvolvimento humano é secundário, diante dos dados da macroeconomia”.

Além das redes de solidariedade, o terceiro setor é caracterizado pelo *capital social* e pelo trabalho voluntário. Neste contexto, o conceito de capital social está baseado na teoria que, segundo Rifkin (1997, pp. 20-21), “cada pessoa dá de si para a comunidade, otimizando o bem-estar desta e, portanto, otimizando os interesses pessoais de cada indivíduo. Portanto, precisa-se tanto do capital de mercado quanto do capital social. Um equilibra o outro”. O trabalho voluntário é uma espécie de *capital social* e possui uma realidade bastante heterogênea.

O fenômeno do voluntariado, no qual me insiro teórica e empiricamente, pode ser entendido como uma categoria sociológica e é uma forma de ação coletiva. Através do voluntariado é possível desenvolver aptidões, conhecimentos e habilidades, aprendidas durante o curso universitário (ou em outros espaços) em benefício de outras pessoas, por exemplo.

Embora existam muitas críticas em relação ao trabalho voluntário, no sentido de que o estímulo ao voluntariado se dá contrariamente à realização do dever do Estado na área de assistência social, acredito que este tipo de atividade, além de se destinar ao desenvolvimento

de atividades em prol de comunidades/pessoas em situação de vulnerabilidade social, é uma oportunidade de aprendizado empírico para profissionais inexperientes ou em formação. O/a voluntário, exercendo atividade de protagonismo juvenil/atuação social é um elemento fundamental nas sociedades modernas e, nas palavras de Gohn (2001, p. 83), “sua presença é elemento crucial para a consolidação do processo democrático, principalmente no que se refere às estruturas locais”.

O vínculo de solidariedade é fundamental para o voluntariado. A gratificação pessoal pela participação num ato altruístico é a mola impulsionadora na atividade voluntária, mas esta comporta também outros ganhos indiretos.

Refletindo acerca dos benefícios simbólicos agregados ao voluntariado afirma Melucci:

a ação voluntária é, portanto, uma forma de ação coletiva caracterizada por um vínculo voluntário de solidariedade entre seus participantes e pelo fato de que estes não recebem pela participação nenhum benefício econômico direto. Quanto a outros benefícios (vantagens simbólicas, prestígio, auto-estima, poder), estes estão presentes aqui como em todas as formas de intercâmbio social. Além disso, da ação voluntária devem derivar benefícios indiretos, pois por esta ação voluntária se adquirem habilidades, se estabelecem redes de influência ou se exercita poder (por exemplo, pode-se adquirir competências profissionais em certo campo ou estabelecer relações profissionais ou politicamente vantajosas). (2001, p. 117)

A atividade voluntária trouxe a mim, pessoalmente, além de vantagens simbólicas, o aumento na rede de relações com profissionais e com as pessoas nas comunidades, aprofundamento prático a respeito de conceitos acadêmicos e uma experiência ímpar no desenvolvimento de atividades comunitárias, entre outras. Com relação aos ganhos obtidos com o trabalho voluntário, afirma Melucci,

a participação na ação voluntária desenvolve uma função expressiva para os próprios participantes. A gratificação psicológica e social que pode derivar do ato altruístico, o pertencimento a uma rede de iguais e a intensidade emocional ligada ao contato com certas formas de sofrimento são todos os elementos que tornam altamente expressiva a participação (2001, p. 120).

O fenômeno do voluntariado é ainda, para Parecerisa:

um dos mais gratificantes em uma sociedade que parece reger-se por valores predominantemente bem distintos ao dessas pessoas. É de se prever que, no futuro, esta participação desinteressada no trabalho social se manterá, inclusive, tenderá a aumentar (2000, p.45).

A partir do interesse em melhorar as condições das pessoas em situação de vulnerabilidade social, as ONGs funcionam através da participação oferecida pelo trabalho voluntário, transformando-o em *capital social*. Os elementos fundamentais para que as ONGs cumpram seu papel, segundo Thompson (1997), são: 1) transparência; 2) interesse e defesa dos interesses comuns; 3) voluntariado, solidariedade e filantropia; e 4) cidadania participativa.

A característica fundamental das ONGs é o fato de serem sem fins lucrativos, o que não significa dizer que as ONGs não paguem seus/suas funcionários/as ou que não possam angariar fundos para o desenvolvimento de seus projetos. Aliás, a elaboração, a execução e a avaliação de projetos é outra característica das ONGs atuais que, na concepção de Fernandes (1994, p. 67), “ sem que sequer os seus principais protagonistas o percebessem, importaram para o campo do trabalho social elementos significativos do que se costuma chamar ‘a livre iniciativa’ ”, ou seja, a realização de projetos.

A reflexão sobre ONGs é ainda uma atividade incipiente. Muito ainda se há de pensar e conhecer sobre as ONGs em termos gerais e particulares. No entanto, a importância delas para a sociedade atual é incontestável. Mesmo aqueles/as que discordam do trabalho das ONGs sob o argumento de que elas são “parte das estratégias neoliberais para desobrigar o Estado de atuar na área social” (GOHN, 2001, p. 82) não podem deixar de admitir/perceber o

crescimento e a importância destas organizações na área social nas últimas décadas. O terceiro setor tem caminhado para uma articulação entre os vários setores sociais. Embora haja várias críticas em relação ao trabalho e à proliferação das ONGs se respaldando no argumento mencionado acima, há um grupo com opiniões favoráveis em relação a elas e seu contra-argumento considera as ONGs “a maior inovação social do século XXI” (THOMPSON, 1997, p. 42). Na mesma linha de pensamento de Thompson, acrescenta Gohn (2001, p. 80): “deve-se destacar que o crescimento das ONGs neste final de milênio é um fenômeno mundial, o terceiro setor já tem sido considerado como um novo fator da economia, o da ‘economia social’ ” [*grifo da autora*].

Neste contexto de economia social, de educação social e aprendizado coletivo, de atuação comunitária e de defesa de interesses comuns, destaco a ONG Amazona apresentada a seguir.

2.3 – Conhecendo a ONG Amazona

Para contar um pouco a história da Amazona, me reportarei ao histórico ouvido sempre em reuniões e atividades na ONG e ao seu Plano Estratégico Participativo (PEP, SOUTO-MAIOR e ALVES, 2003).

A Amazona surgiu em abril de 1996 em João Pessoa e foi constituída legalmente após dois anos, em 1998. Seu trabalho iniciou com um projeto da ESSOR, uma ONG francesa que

tinha como propósito criar uma entidade para desenvolver um projeto de prevenção à AIDS e em seguida autonomizá-la (SOUTO-MAIOR e ALVES, 2003, p. 6). A ESSOR, que já atua no Brasil com programas de prevenção à Aids desde 1988, escolheu João Pessoa como cidade para iniciar suas atividades de prevenção à Aids no Nordeste, após o levantamento de dados sobre projetos sociais realizados na área de prevenção à Aids e verificar que, na cidade, não havia nenhuma organização que trabalhasse com Profissionais do Sexo – PS (SOUTO-MAIOR E ALVES, 2003).

A ESSOR trouxe profissionais e a capacidade financeira para iniciar as atividades. Segundo Souto-Maior e Alves (2003, p. 7):

o projeto previa a intervenção comportamental com profissionais do sexo de João Pessoa, formação de ONGs brasileiras que trabalhassem com profissionais do sexo em todo o território nacional e a criação de uma entidade local – a Amazona.

O nome Amazona possui três significados que aprendi ao longo da minha participação na Amazona, a saber: um de origem grega que simboliza a mulher guerreira; outro, decorrente da junção das palavras *ama* e *zona* (ama a zona, termo que designa os pontos onde as PS encontram seus clientes e desenvolvem seu trabalho) representando as profissionais do sexo e, finalmente, faz menção ao local de origem parte dos/as fundadores/as da instituição, o estado do Amazonas.

A Amazona passou por várias fases desde sua fundação. Oficialmente, a Amazona contribuiu para a criação da Associação das Profissionais do Sexo da Paraíba (APROS-PB), o que, de certa forma, fortaleceu estas profissionais, conferindo-lhes maior autonomia. Hoje se caracteriza não apenas pelo trabalho com as Profissionais do Sexo, mas também pelos trabalhos desenvolvidos para o público adolescente em parceria com Organizações Sociais

Populares (OSPs) e com algumas entidades financiadoras. Desta forma, a Amazona tem por missão:

contribuir para o desenvolvimento humano, promovendo a saúde como um dos direitos fundamentais, através da prevenção às DST/AIDS, numa perspectiva de justiça social, fortalecimento da cidadania, relações de gênero e auto-organização, junto às comunidades de baixa renda (AMAZONA, 2003).

Com a complexidade da sociedade atual, o trabalho de prevenção à Aids precisa estar articulado com outras demandas sociais como educação, violência, profissionalização, entre outras. Em face dessa complexidade, a Amazona usa metodologias participativas, construídas por todos/as os/as envolvidos/as no processo, ou seja, os membros das OSPs, os representantes das empresas, assim como a equipe da Amazona. A principal delas é a *educação pelos pares* que se configura na multiplicação dos conteúdos referentes à prevenção (e outros) entre as pessoas de mesmo grupo, que freqüentam os mesmos ambientes ou que têm a mesma idade.

É nesse contexto, de abordagem dos conteúdos de prevenção às IST/Aids junto a outras questões sociais que preocupam os/as jovens, que surgem as políticas públicas para juventude, e nessa perspectiva, o *Projeto Fala Garotada* da Amazona. A seguir, abordo as políticas de juventude e, posteriormente, o projeto no qual participo ativamente.

2.4 – Uma breve discussão sobre as políticas públicas para a juventude

Antes de discutir as políticas públicas de juventude é preciso entender o que significam as políticas públicas em ordem geral. Políticas Públicas são aqui definidas como o conjunto de políticas econômicas, sociais e ambientais implementadas pelo governo, geralmente em parceria com a sociedade civil, ou a partir de pressões dela, para atender demandas sociais.

As políticas públicas, geralmente, são respostas para solucionar problemas políticos que são as demandas da sociedade, e, constituem uma temática recente. Segundo Frey *apud* Carvalho (2002, p.43):

no Brasil, os estudos sobre políticas públicas só foram realizados recentemente, dando ênfase à análise das estruturas e instituições ou à caracterização do processo de negociação das políticas setoriais específicas. Estes estudos carecem de embasamento teórico.

Nessa perspectiva, as políticas públicas para a juventude, desenvolvidas no contexto da sociedade local e global, não constituem tarefas das mais fáceis. A juventude como problemática social é um fenômeno no qual muitos/as pesquisadores/as têm tentado refletir e compreender nos últimos anos. Primeiro, porque os/as jovens não podem mais ser vistos apenas como pessoas dependentes e incapazes de tomar decisões e, segundo, porque é preciso inserir esses/as jovens no processo de mudança social como partícipes, como construtores/as de mudança, como protagonistas e atores/atrizes sociais, considerados/as não como problema, e sim como parte da solução.

A discussão sobre juventude em âmbito mundial tem sido crescente. Em vários espaços, como fóruns e reuniões mundiais, esta temática tem ganhado espaço. 1985 foi declarado o Ano Internacional da Juventude, reconhecendo-se a importância de um projeto de vida para os/as jovens, sobretudo nos países em desenvolvimento (CHAVES JR., 2004). Em 1995, a Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou o *Programa Mundial de Ação para a*

Juventude até o Ano 2000, e posteriormente, uma estratégia internacional para a resolução dos problemas da juventude e para aumentar as oportunidades da sua participação na sociedade. Este Programa Mundial de Ação define dez áreas prioritárias de preocupação para com a juventude, que são: educação, emprego, fome, pobreza, saúde, ambiente, abuso de drogas, delinquência juvenil, lazer, meninas e mulheres jovens, e participação plena dos/as jovens na vida da sociedade e na tomada de decisões. Os objetivos contidos neste plano de ação deverão ser executados em nível nacional, regional e internacional (ONU, 2001).

No Plano de Ação foram sugeridas algumas reuniões mundiais sobre juventude, entre elas a *Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pela Juventude*, ocorrida em Lisboa em 1998, que teve como objetivo analisar a execução do *Plano de Ação da Juventude* e que culminou na elaboração da Declaração de Lisboa sobre Juventude; além das várias sessões do *Fórum Mundial da Juventude*, evento realizado no intuito de fortalecer a parceria entre a sociedade civil e a ONU na promoção de iniciativas conjuntas (ONU, 2001).

Como se vê, a preocupação com a juventude, seus problemas e possíveis soluções, tem sido pauta de várias reuniões mundiais. A elaboração de uma *Plataforma Mundial de Ação para a Juventude* foi uma alternativa criada no âmbito internacional para o desenvolvimento de políticas públicas para a juventude. Essa plataforma “destaca que as políticas são a melhor forma de combater os problemas que atingem os jovens” (CHAVES JR., 2004).

Para compreender, especificamente, o termo políticas de juventude me reporto ao conceito apresentado por Chaves Jr. (2004, p. 5), que afirma que:

uma política de juventude constitui um conjunto coerente de intenções do Estado para que, em parceria com a sociedade civil, sejam estabelecidos objetivos, diretrizes e estratégias destinados a fomentar e coordenar as atividades em favor da juventude, de modo que façam parte de uma dinâmica de desenvolvimento.

Ou seja, uma política de juventude não ocorre de forma isolada através de iniciativas dos governos, e sim a partir da integração entre o governo e a sociedade. Esse conceito, porém não é o único e pode ser interpretado de diversas formas, contudo me utilizo dele por considerá-lo o mais completo. Como um exemplo de política de juventude no Brasil pode-se citar o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI N° 8.069, de 13 de Julho de 1990).

Além de serem fomentadas na participação de dois dos segmentos da sociedade, como dito acima, as políticas de juventude, segundo Chaves Jr. (2004, pp. 6-7), devem ser:

- 1) *Integrais*, abrangendo a compreensão das problemáticas relacionadas à juventude a partir de uma visão conjuntural – social e econômica;
- 2) *Orquestradas* de modo a envolver todos/as os/as atores/as no processo;
- 3) *Sistematizadas* a partir do estudo sistematizado da dinâmica da juventude para propor ações direcionadas a essa realidade;
- 4) *Incisivas* de forma a apresentar, de forma objetiva e específica, respostas às problemáticas juvenis;
- 5) *Participativas*, favorecendo o protagonismo juvenil;
- 6) *Seletivas*, ou seja, ao mesmo tempo em que as políticas de juventude precisam ser humanistas e universalistas, devem priorizar jovens de baixa renda e mulheres jovens, constituindo este um item polêmico;
- 7) *Descentralizadas*, devendo promover a desburocratização dos serviços e a promoção da participação local dos/as jovens.

Estes itens que caracterizam as políticas de juventude são percebidos e vivenciados no contexto do *Projeto Fala Garotada*, que reúne, sobretudo a participação dos atores/as sociais, favorecendo o protagonismo/autoria juvenil, como abordarei nesta seqüência.

2.5 – O Projeto Fala Garotada

Para falar acerca do *Projeto Fala Garotada* vou utilizar a minha experiência como voluntária, mas vou dar preferência à fala da Amazona, por compreender as minhas limitações, visto que, quando me tornei voluntária, o projeto já existia, portanto eu não participei da sua elaboração, nem me inseri nele desde o nascimento.

O *Projeto Fala Garotada* é desenvolvido pela Amazona desde setembro de 2002 em parceria com OSPs da grande João Pessoa, numa perspectiva de desenvolvimento comunitário, com o apoio financeiro da Petrobrás e da ESSOR.

O objetivo geral desta proposta, segundo a Amazona (2003), é contribuir com a inclusão social de adolescentes e jovens de seis comunidades de baixa renda da grande João Pessoa, através da consolidação de ações de comunicação comunitária, de promoção da saúde e da educação para o trabalho. Assim, insere-se na proposta a perspectiva de relacionar o trabalho de prevenção às IST/Aids, foco principal da Amazona, com outras temáticas de interesses dos/as jovens.

Como foi dito anteriormente, existem muitas demandas relacionadas aos/às adolescentes/jovens hodiernos, além disso, vale ressaltar que cada comunidade tem suas demandas específicas. Portanto, diante das demandas sociais das comunidades, o projeto “assume um caráter de ampliação das ações em direção à pré-profissionalização de jovens e adolescentes, numa perspectiva de geração de emprego e renda” (Amazona, 2003).

O *Projeto Fala Garotada* desenvolve várias atividades com os/as adolescentes e jovens das seis comunidades com as quais trabalha atualmente, que são:

- Visitas domiciliares, para conversar sobre o uso dos preservativos masculino e feminino com as famílias;
- Rodas de diálogo para discutir temas diversos (prevenção as IST/AIDS, relações de gênero, cultura de paz, entre outros) realizadas nas escolas pelos/as assistentes de projeto da Amazona, atividade na qual me fiz mais presente;
- Oficinas pedagógicas com os grupos de adolescentes nas comunidades;
- Seminários sobre Rádios Comunitárias e Cultura de Paz;
- Reuniões periódicas com os/as educadores/as sociais de cada comunidade para planejar e avaliar as atividades nas comunidades;
- Realização de cursos pré-profissionalizantes.

Todas estas atividades levam em conta as demandas sociais colocadas pelos/as jovens e tem, como foco principal, a prevenção das IST/Aids, relacionadas a todas as atividades desenvolvidas pela Amazona que se constitui numa ONG/Aids.

A consolidação das ações nas rádios comunitárias é uma das atividades mais importantes do projeto, que visa utilizar este meio de comunicação para a constituição de espaços de democratização da informação, de controle social e de diálogo na comunidade para discussão e resolução de suas problemáticas sociais (AMAZONA, 2003).

A instituição aponta como resultados esperados: a sustentabilidade técnica, financeira e política das rádios comunitárias, a formação de 288 adolescentes e jovens em cursos pré-profissionalizantes e a adoção de práticas sexuais seguras pelos adolescentes e jovens participantes do projeto e, indiretamente, pelos ouvintes dos programas de saúde (AMAZONA, 2003).

Como voluntária, percebo que o *Projeto Fala Garotada* é concebido como uma intervenção que visa mobilizar o protagonismo juvenil, em que os/as jovens atuam segundo a metodologia da *educação pelos/as pares*, multiplicando as informações aprendidas com os/as

outros/as adolescentes de suas comunidades, além de se prepararem para o mercado de trabalho, através dos cursos pré-profissionalizantes. Outro enfoque muito positivo que vejo no projeto é a integração dos/as jovens em mobilizações sociais e comunitárias, além da participação de muitos deles/as nas OSPs, o que fortalece as comunidades, as OSPs e os/as próprios/as jovens como participantes na luta pela construção de uma sociedade mais justa.

Todavia, no enfoque da prevenção as IST/Aids, no interior do *Projeto Fala Garotada* percebi que a sexualidade e as relações de gênero quase sempre aparecem como pano de fundo nas discussões, nos diálogos, nos questionamentos. Por isso, aos poucos, fui percebendo que eu poderia, no contexto do projeto tentar responder a uma das perguntas que mais me intrigavam como educadora envolvida com jovens, que é: *qual a compreensão que adolescentes/jovens têm de sexualidade?*

No tocante à sexualidade adolescente, algumas contradições são: muita informação e pouca discussão e reflexão; necessidade de saber/experimentar *versus* dificuldades de lidar com as emoções; novos vínculos afetivos *versus* restrições e controles postos pelos vínculos familiares. Estas contradições podem gerar duras conseqüências, pelo perigo da gravidez precoce, rejeição afetiva do/a parceiro/a, censura dos pares, repressão e punição familiar, entre outras, e é por estes motivos que a educação/orientação sexual se faz pertinente e fundamental no trabalho com adolescentes e jovens.

Assim, utilizo o contexto do *Projeto Fala Garotada* para tentar refletir sobre essas questões, considerando este um espaço frutífero para o aprendizado a respeito da sexualidade adolescente/jovem, bem como de inúmeros outros assuntos. Observo, a propósito que tais contextos de educação não-formal têm sido pouco explorados no campo educacional. Como recorte constituinte desta dissertação, abordo a concepção de sexualidade de jovens educadores/as sociais, a partir de sua própria ótica, considerando que esta reflete as

concepções dos/as outros/as jovens de suas comunidades. Reflito também, no contexto do *Projeto Fala Garotada* como estes/as jovens pensam o seu protagonismo juvenil.

3 – DIALOGANDO SOBRE PROTAGONISMO JUVENIL E ADOLESCÊNCIA/ JUVENTUDE

A pesquisa, que embasa esta dissertação, pode ser considerada metodologicamente, como uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso exploratório (pesquisa teórico-empírica), pois eu analiso as percepções e vivências da sexualidade de jovens através dos/as educadores/as sociais do *Projeto Fala Garotada*. É, portanto, um estudo de caso deste

projeto, que destaca um aspecto de sua atuação e da experiência de seus/suas participantes. Estudo de caso é, ainda, na concepção de Vergara (2003, p. 49), “o circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como pessoa, família, produto, empresa, órgão público, comunidade ou mesmo país”. Não pode generalizar os dados obtidos visto que estes não falam de outras pessoas ou situações além destas pessoas e deste espaço específico (ALVES, 2004). Cabe uma ressalva quanto ao estudo de caso desenvolvido nesta dissertação: trata-se de um estudo de caso exploratório de várias questões complexas entrelaçadas: adolescência/juventude, sexualidade, gênero, educação social e protagonismo juvenil no contexto de um projeto de uma ONG.

Para refletir sobre a sexualidade adolescente/jovem – proposta deste trabalho – me respaldarei nas falas de onze jovens (3 homens e 8 mulheres) educadores/as sociais do *Projeto Fala Garotada*, moradores/as de comunidades de baixa renda da grande João Pessoa e com idades entre 17 e 30 anos. Embora, segundo Abramo (2005, p. 45), o grupo etário que compreende dos 15 aos 24 anos “é o que vem se tornando convenção, no Brasil, para abordagem demográfica sobre juventude, pois corresponde ao arco de tempo em que, de modo geral, ocorre o processo relacionado à transição para a vida adulta”, a ONG Amazona resolve ampliar a faixa etária para a seleção de educadores/as sociais por perceber em alguns jovens, fora dessa faixa etária, o perfil de protagonismo juvenil e liderança comunitária que seriam fundamentais na implementação do projeto em suas comunidades.

Os/as jovens participantes desta pesquisa pertencem a seis comunidades com as quais a ONG Amazona tem parceria, a saber: Jardim Veneza, São Rafael, Timbó, Monsenhor Magno e Ilha do Bispo, em João Pessoa, e Casa Branca, em Bayeux (município que integra a grande João Pessoa). Com exceção da comunidade do Timbó, onde a parceria é feita diretamente com um grupo de adolescentes e jovens, nas outras comunidades a parceria se dá com OSPs.

A coleta de dados se deu inicialmente através da aplicação de um questionário aberto – em apêndice – (aplicado em outubro de 2004), cujos dados serão apresentados em quadros. Em seguida, realizou-se um grupo focal – em apêndice – (outubro de 2004), com a finalidade de explorar melhor os conceitos e vivências. Ao longo de todo o meu trabalho junto aos/às jovens, fiz anotações em caderno de campo acerca das minhas observações, em várias atividades, durante quase dois anos (de maio de 2003 a fevereiro de 2005) de experiência voluntária na Amazona. O grupo focal foi escolhido como técnica para coletar os dados nesta pesquisa por promover o debate e a troca de idéias sobre determinados assuntos. Na perspectiva de Cruz Neto *et al* (2002, p.5), grupo focal é:

uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

Um dado relevante com relação aos sujeitos desta pesquisa é que, com exceção de uma das educadoras – que ainda está cursando o ensino médio – todos/as já concluíram o ensino médio.

Antes de apresentar as reflexões dos/as educadores/as sociais em relação à vivência da sexualidade adentro brevemente no mundo da adolescência e da juventude. Será um passeio agradável, sobretudo pelo fato de eu também ser jovem e vivenciar muitos dos conflitos e das dúvidas que se vive nesta fase da vida, e também pelo fato de que, como educadora, tenho muito interesse em aprender sobre a juventude, que é uma fase apontada como problemática por muitos/as educadores/as.

Em seguida, abordo as reflexões dos/as jovens educadores/as sociais em relação ao seu trabalho, acerca de como percebem o seu papel como educadores/as de suas comunidades.

3.1 Adolescência/Juventude: um conceito plural

Adolescência e juventude compreendem duas fases distintas e semelhantes ao mesmo tempo. Em termos de definição, a adolescência é compreendida cronologicamente como a fase que vai dos 12 aos 21 anos incompletos e juventude dos 21 aos 24 anos. Esta divisão por faixa etária não é unânime e pode variar um pouco, por exemplo, juventude para Singer (2005) compreende pessoas entre 16 e 24 anos. Para fins deste trabalho, adolescência e juventude serão abordadas como sinônimos pelo fato de alguns dos sujeitos desta pesquisa, encontrar-se em faixa etária superior a esta convenção, e também pelo fato de se poder considerar a adolescência e a juventude como fases em movimento, não rigidamente demarcadas. Com efeito, algumas pessoas, dentro da faixa etária adolescente/jovem se comportam como adultas e outras, que se encaixariam cronologicamente na fase adulta, se comportam como adolescentes, mantendo características como dependência aos/às responsáveis.

Segundo Abramo (2005, p.37) “juventude é um desses termos que parecem óbvios, dessas palavras que se explicam por elas mesmas e assunto a respeito do qual todo mundo tem algo a dizer, normalmente reclamações indignadas ou esperanças entusiasmadas”. Eu certamente me encontro nestas últimas. Já a adolescência é um construto bio-psíquico, uma fase do desenvolvimento humano estudada por várias teorias psicológicas não sendo este o campo teórico abordado nesta dissertação.

É importante lembrar que a concepção de adolescência e juventude como se entende hoje é recente. Historicamente, a fase intermediária entre infância e fase adulta nem sempre

existiu e a transformação de criança em adulto/a se dava através de ritos e/ou cerimônias de passagem, a adolescência/juventude, assim como as outras fases da vida, são também construtos sociais, como afirma Abramo (2005, p.41): “é forçoso, embora repetitivo, lembrar que os conteúdos, a duração e a significação social destes atributos das fases da vida são culturais e históricos, e que a juventude nem sempre apareceu como etapa singularmente demarcada”. Neste sentido, podemos compreender o conceito de juventude como uma construção moderna, que “*nasce* na sociedade moderna ocidental (...), como um tempo a mais de preparação (...) para a complexidade das tarefas de produção e a sofisticação das relações sociais que a sociedade industrial trouxe” (ABRAMO, 2005, p.41). Esta preparação, se dá sobretudo na escola que é, na sociedade moderna, o espaço central da formação juvenil. Nesta mesma linha de raciocínio, ressalta Sposito (2005, p.89), “a moderna condição juvenil na sociedade ocidental sempre foi caracterizada pela manutenção de relações importantes, embora diversas, entre duas agências primordiais da reprodução social: a família e a escola”.

Outra reflexão que se faz pertinente quando se discute a adolescência/juventude é o fato desta fase não ser vivenciada de forma semelhante por todos/as os/as jovens. Não estou me referindo aqui à individualização. Jovens de classes média e alta vivenciam, na prática, uma adolescência diferente daquela vivenciada por jovens de classe baixa e estes/as, por sua vez, não têm experiências homogêneas. O termo classe social, originário da teoria marxista é utilizado amplamente fora do seu contexto teórico original (classe dominante/detentora dos meios de produção *versus* classe dominada/trabalhadores/as explorados/as).

Para Carvajal (2001) é necessário pontuar cinco tipos de adolescência que, na minha compreensão, representam classes sociais e segmentos de classe distintos, o que não quer dizer que não haja exceções ou articulações entre estes tipos de adolescência. Os tipos de adolescência que aponta Carvajal são:

1. *Adolescência amputada*: é aquela que se manifesta através da luta pela subsistência, ou seja, o/a adolescente passa a trabalhar como adulto/a, pula a fase adolescente e se sente impedido/a, coibido/a, amputado/a, privado/a de manifestar de forma direta os conflitos adolescentes.
2. *Adolescência em condição simbólica*: representada através de ritos de passagem, fenômeno que foi praticamente extinto na maior parte do mundo, com exceção de algumas tribos e comunidades isoladas.
3. *Adolescência exuberante*: é o modelo cultural ocidental de adolescência, em que o/a adolescente manifesta suas inquietações, modas, rebeldia, contradições entre outras expressões, sem medo de ser incompreendido/a pelo meio, concebendo os pais e as mães como incompreensivos/as com a sua fase de transição.
4. *Adolescência Abortada*: é a fixação em um comportamento ou grupo de comportamentos que caracterizam uma etapa da adolescência immobilizando outros processos que normalmente devem ocorrer cujas conseqüências podem ser vistas em adultos/as com crises de autoridade e/ou identidade. O termo a cima citado, abortada, corresponde a uma adolescência que não se estabeleceu e que, por sua vez, impediu o surgimento de um/a adulto/a mais ou menos integrado/a.
5. *Adolescência Tardia*: é uma variante menor da adolescência abortada referindo-se a manifestações da adolescência típicas de etapas anteriores que aparecem em etapas cronológicas posteriores.

Esta distinção apresentada por Carvajal (2001) remete à ótica de classes. Neste sentido, pode-se dizer que a *adolescência amputada* é vivenciada, com raras exceções, por jovens de classe baixa que são, muitas vezes, obrigados/as a trabalhar para ajudar no sustento da família ou sustentar as novas famílias que eles/as formam. A *adolescência exuberante* é a que se destaca entre jovens de todas as classes sociais, enfatizada através de comportamentos

e de vestimentas de diferentes grupos ou tribos de jovens. A *adolescência abortada*, assim como, a *adolescência tardia* são comportamentos típicos de jovens de classe média e alta, que por terem muita proteção por parte dos/as pais e mães, em muitos casos continuam morando com a família de origem na fase adulta, sendo dependentes e sustentados/as por pais e mães durante muitos anos, comportamento raro nas famílias de baixa renda visto que os pais e mães não têm condições de manter o filho ou a filha jovem e/ou adulto/a sem que este/a contribua com o pagamento de despesas domésticas. No atual momento histórico-cultural, é freqüente que jovens de classe média e alta continuem dependentes mesmo aos 30 anos, sem assumir intrapsiquicamente sua condição de adulto/a, funcionando como um pseudo-adulto (CARVAJAL, 2001, p. 98).

Portanto, não é possível falar em juventude ou adolescência, mas em juventudes e adolescências, visto que esta é uma fase plural e que se manifesta sob diversos aspectos. Segundo Becker (2003, p. 11), “para tentar entender o adolescente, é preciso que se olhe para ele de perspectivas bem mais amplas que as tradicionais” sendo difícil estudar a adolescência sem considerá-la em seus aspectos culturais, econômicos e culturais. É importante ressaltar, ainda, que os tipos de adolescência apresentados acima podem variar de acordo com a região, a família ou os grupos nos quais o/a adolescente está inserido/a. Se levarmos em consideração que, além das classes sociais e segmentos de classe, os/as adolescentes e jovens vivenciam esta fase da vida de formas distintas, segundo os arranjos familiares, as orientações sexuais, raça/etnia e relações de gênero, o quadro psico-social se torna ainda mais complexo.

3.2 – Protagonismo sob a ótica dos/as jovens educadores/as sociais

É pertinente mencionar algumas das minhas observações acerca dos/as educadores/as sociais que foram sujeitos desta pesquisa. Durante a aplicação dos questionários, assim como do grupo focal, os/as educadores/as se dispuseram gentilmente a contribuir em todos os momentos. Durante o grupo focal houve grande euforia e muita discordância, sobretudo, em relação às questões de gênero. Esta atividade foi considerada importante, segundo a avaliação feita pelo grupo, pois promoveu momentos de reflexão individual e coletiva sobre os assuntos com os quais eles/as trabalham na prática. Esta avaliação se deu oralmente, através de um círculo onde cada um/a falava sobre seus sentimentos e aprendizados naquela tarde. Um educador falou da necessidade de estudar mais e conhecer mais sobre sexualidade como forma de subsidiar teoricamente o trabalho deles/as no *Projeto Fala Garotada* e em outros espaços onde eles/as possam ter oportunidade de multiplicar as informações que recebem. Todos/as contribuíram muito com minha pesquisa, me levando a refletir sobre o trabalho comunitário e a sexualidade de uma forma mais prática, mais vivencial.

O que pensam os/as jovens educadores/as sociais do *Projeto Fala Garotada* sobre o seu papel nas comunidades? O que entendem por educador/a social? As respostas, obtidas no questionário, apresentadas no quadro 1 não tiveram muitas variações. Alguns/algumas se aprofundaram mais nas questões e outros/as responderam de forma mais simples, mas não menos importante. Embora a proposta deste trabalho seja analisar as falas dos/as jovens utilizando gênero e educação como pano de fundo, com relação às questões específicas ao trabalho como educador/a social, não separarei as falas por sexo, por considerar as reflexões muito equilibradas no que diz respeito a este aspecto.

Quadro 1

O que é ser educador/a social segundo os/as educadores/as sociais do Projeto Fala Garotada?
--

<i>é ser uma pessoa que quer transformar uma sociedade preconceituosa.</i>
<i>é levar informações e tentar ajudar no que for necessário para melhor compreensão da vida dos jovens e adolescentes.</i>
<i>uma pessoa responsável, capaz de multiplicar informações corretas a respeito de qualquer assunto que possa ajudar a sua comunidade (...) é uma pessoa que tenta conscientizar as pessoas do certo e do errado. É, na verdade, um multiplicador.</i>
<i>[é uma] pessoa que repassa conhecimentos e informações a outras pessoas, através de uma metodologia dinâmica, criativa [para] a partir dela, então, fazer com que os outros, mesmo diferentes em pensamentos, tomem uma informação correta.</i>
<i>pessoa responsável por multiplicar informações obtidas em formações, seminários e fóruns, etc.</i>
<i>além de ser um educador, é um multiplicador.</i>
<i>é uma pessoa que trabalha com educação popular e fazendo com que esta educação seja multiplicada. Está na construção e na colaboração de luta pela mudança, pela construção de uma sociedade mais digna e igualitária. Está sempre multiplicando seus conhecimentos.</i>
<i>tem o papel de educar através de suas informações ou gestos. O educador não pode dizer qualquer coisa sem o conhecimento da mesma.</i>
<i>é uma pessoa que precisa ter capacidade para trabalhar com jovens e adolescentes, tem que ter conhecimento de tudo que acontece no mundo em que vivemos. E ter o objetivo de mudança e a certeza de que podemos mudar.</i>
<i>educar, compartilhar, entender as pessoas mais necessitadas.</i>

É evidente, através das falas dos/as educadores/as sociais, que o/a educador/a tem a função de contribuir para a melhoria das condições de sua comunidade, acreditando que é possível mudar. Além disso, precisam estar atentos/as ao que passa ao redor do mundo; precisam também estar em constante processo formativo visto que não se pode falar qualquer coisa sem estar preparado/a, como disse uma das educadoras. A função de multiplicador/a do conhecimento adquirido nas formações e o trabalho com adolescentes e jovens foram as funções mais lembradas pelos/as educadores/as sociais, o que deixa visível a preocupação destes/as jovens em passar adiante as informações, os aprendizados, no processo dinâmico da *educação pelos pares*, metodologia utilizada neste projeto.

Portanto, ser educador/a social na perspectiva dos/as educadores/as sociais do *Projeto Fala Garotada*, poderia ser resumido como: atividade de formação em ação e transmissão de informações para adolescentes e jovens, na perspectiva de mudança e transformação social, iniciando na comunidade onde se está inserido/a. No papel de educadores/as sociais comunitários/as, os/as jovens realizam atividades que valorizam o local. Nas palavras de Fernandes (1994, p. 33) o trabalho comunitário “denota a concretude de uma atividade localizada, de dimensões razoavelmente pequenas, em que o relacionamento é personalizado”. Ser local, pequena e personalizada são características que, segundo este autor, “emprestam valor à comunidade”.

A segunda questão tem relação com o trabalho comunitário exercido pelos/as educadores/as sociais. Eles/as foram questionados sobre sua percepção em relação ao trabalho comunitário e responderam que este é um trabalho desafiador, gratificante e que ajuda os/as adolescentes e jovens a pensarem de forma mais ampla.

Na fala de uma das educadoras:

[o trabalho comunitário] é bem aceito, justamente pelo fato de haver muitos conhecimentos a respeito de assuntos que geralmente intimidam. As pessoas tem uma certa curiosidade, gostam de ouvir. É um trabalho gratificante porque você está presenciando, vivendo muitas histórias e aprendendo com os moradores da comunidade.

Todos/as os/as educadores/as sociais se referiam ao trabalho comunitário como um gerador de prazer e de aprendizado prático, além de ser bem aceito e promover a integração e a socialização entre boa parte dos/as moradores/as das comunidades. Um educador social afirma que o trabalho comunitário “é muito bom. Estou contribuindo no desenvolvimento de minha comunidade. Trabalhar com educação não é tão fácil, mas é gratificante. Eu percebo sinais positivos”. É ainda, a formação de um elo de intimidade, como diz uma educadora:

estamos lidando com pessoas que as vezes nem conhecemos e falamos para elas assuntos que muitas vezes eles/elas nem têm conhecimento. E muitas dessas pessoas revelam algo de sua própria intimidade, significa que criamos um elo de amizade e confiança através do nosso trabalho.

A noção de protagonismo juvenil expressada nas falas destes/as educadores/as, que se referem ao desenvolvimento comunitário e melhoria nas condições de vida das pessoas da comunidade tem relação com o conceito de protagonismo juvenil apresentado por Fernandes (2003, p. 52), quando afirma que:

o protagonismo juvenil significa, tecnicamente, o jovem participar como ator principal em ações que não dizem respeito à sua vida privada, familiar e afetiva, mas a problemas relativos ao bem comum, na escola, na comunidade ou na sociedade mais ampla.

O trabalho dos/as educadores/as sociais é fundamental para a realização das atividades do *Projeto Fala Garotada* nas comunidades, pois eles/as são a ponte entre a ONG Amazona e as pessoas que vivem nas comunidades, além de estarem no dia a dia realizando oficinas, visitas domiciliares e participando das Rodas de Diálogo realizadas em uma escola de cada comunidade.

4 – A SEXUALIDADE SOB A ÓTICA DOS/AS JOVENS PROTAGONISTAS DO PROJETO FALA GAROTADA

Na nossa cultura, a sexualidade é quase sempre apresentada em articulação com a família e a reprodução, como já foi mencionado. Porém, como a concepção de sexualidade

adotada neste trabalho é a de construção social, analiso as falas dos/as educadores/as sociais baseada nesta perspectiva. Lembro que as categorias analíticas gênero e educação subsidiarão a minha análise. Como já foi dito, os/as onze educadores/as sociais do *Projeto Fala Garotada* são oito mulheres e três homens. A minha leitura acerca dessa questão perpassa duas óticas: a de sexualidade como construção social e as falas de homens e mulheres, identificadas com noções de gênero.

Para facilitar o entendimento do/a leitor/a identificarei os/as onze educadores/as sociais pelas letras do nosso alfabeto, de A a L.

4.1- Concepções de sexualidade

O que você entende por sexualidade? Esta foi à primeira questão específica respondida pelos/as educadores/as no questionário (ver quadro 2). Embora sexualidade seja um conceito acadêmico que não foi apropriado pelos/as educadores/as (essa não era a proposta do *Projeto Fala Garotada*) as falas destes/as sobre sexualidade são bastante amplas e interessantes. Há quem conceba a sexualidade como algo natural, e outros/as, embora não utilizem diretamente a concepção de construção social mencionam uma percepção mais pluralizada, diversificada, livre, em termos de expressão pessoal.

Quadro 2

O que você entende por sexualidade?	Sexo	Sujeitos*
<i>é o conhecimento do corpo (homem/mulher), sem limitações.</i>	F	J

<i>expressar tudo aquilo que gosto e sinto prazer em fazer.</i>	F	A
<i>é você expor seus desejos sem medo de ser feliz.</i>	F	B
<i>sexualidade = vaidade, sedução, conquista.</i>	F	C
<i>toda forma de sentir que temos, nos sentindo bem, como fazendo um carinho no outro, fazendo algo que gosta, até a relação sexual é uma forma de sexualidade.</i>	F	D
<i>compromisso, responsabilidade, companheirismo e respeito.</i>	F	F
<i>sexualidade não é fazer sexo, sexualidade é você se conhecer, se amar e amar ao próximo também.</i>	F	H
<i>[é] um conjunto (roupa, cabelo, sexo, cuidado com o corpo ou não, etc.) que faz com que cada pessoa desenvolva da sua maneira.</i>	F	I
<i>difícil esta pergunta. Às vezes enrolamos a sexualidade com sexo. Sexualidade, eu acho que é o momento de descoberta, de mudança de comportamento, de atitude.</i>	M	G
<i>são corpos, beleza, são as partes íntimas de cada um/a.</i>	M	E
<i>uma coisa natural entre os seres vivos.</i>	M	L

* Os sujeitos foram identificados a partir de letras do alfabeto.

Referir-se à sexualidade como um fenômeno natural, como faz o educador L, parece remeter ao pensamento de que se é natural não é feio, não é pecado, visto que a sexualidade foi considerada durante anos como coisa feia, suja e que devia ser praticada apenas para fins reprodutivos. Nesse contexto, falar que a sexualidade é algo que faz parte da natureza, libera de uma possível culpa de ser sexuado/a.

Na fala da maioria dos educadores e educadoras, a sexualidade é relacionada a termos como: conhecimento do corpo, autoconhecimento, descoberta, desenvolvimento individual, mudança de comportamento, compromisso, responsabilidade, companheirismo, respeito, auto-estima, amor ao próximo, cuidado com o corpo, prazer, desejo, felicidade, vaidade, sedução, conquista, carinho e, finalmente, relação sexual. Nestas falas, é possível extrair a dificuldade de se escrever sobre sexualidade (que foi colocada por um educador como uma

pergunta difícil) e a associação de sexualidade com sexo. Isto de certa forma surpreende porque se trata de um grupo que tem formações semanais e que, além disso, participa de formações promovidas por outras entidades e trabalha com sexualidade nas suas abordagens de rua, nas rodas de diálogo e nas visitas domiciliares, tendo, portanto o ouvir/falar de sexualidade como algo rotineiro.

Compreende-se que o conceito de sexualidade é difícil, vistos os ranços ideológicos e religiosos que fizeram (e fazem) parte da educação de quase todos/as nós. A sexualidade foi controlada ou permitida de acordo com os interesses de cada época. Nas palavras de Werebe (1998, pp.3-4), “cada sociedade, em todos os tempos, procurou controlar a vida sexual de seus membros, tentando colocar limites e barreiras para o prazer sexual”. Mesmo assim, vale ressaltar os discursos de algumas educadoras (mulheres) que remetem à liberdade e prazer: “o conhecimento do corpo sem limitações” (J), “expressar tudo aquilo que gosto e sinto prazer em fazer” (A), “expor seus desejos sem medo de ser feliz” (B) e “toda forma de sentir que temos, nos sentindo bem” (D).

Na *chuva de idéias* sobre sexualidade, provocada durante o grupo focal as palavras mais repetidas foram: conhecimento do corpo, desejo, respeito, afeto, atitude, comportamento, liberdade, transformação, entrega, mudança física, sedução, conquista e sexo, convergindo com as respostas apresentadas no questionário. Durante a discussão no grupo focal, os/as educadores/as pareceram compreender que a sexualidade não é tão natural assim: a sexualidade foi relacionada à educação familiar, por exemplo. Nesse sentido, embora o conceito de sexualidade não seja bem definido por eles/as, ou seja, não apareça como algo pronto, um refrão decorado, parece ser compreendido em suas múltiplas dimensões. A discussão coletiva pareceu favorecer a elaboração conceitual individual. Um dos educadores refletiu que “a gente trabalha com sexualidade, mas não tem tempo de estudar sobre sexualidade”.

As respostas sobre a importância de trabalhar a sexualidade com adolescentes nas comunidades são apresentadas no quadro 3. Esta foi uma questão interessante por mesclar a sexualidade com o trabalho dos/as educadores/as sociais. Todos/as, sem exceção, colocaram que esta era uma atividade importante. Curioso que mesmo aqueles/as que não tinham clara a compreensão do conceito de sexualidade sabem a importância de se trabalhar com sexualidade, sobretudo com as pessoas em formação, ou seja, com os/as adolescentes.

Quadro 3

Em sua opinião, é importante trabalhar sexualidade com adolescentes? Por quê?	Sexo	Sujeitos
<i>sim, pois é uma das fases da vida onde ele/a não tem o seu sexo definido, por isso, trabalhando com sexualidade ele pode se definir.</i>	F	A
<i>sim, pois há vários adolescentes que sentem medo de expor sua sexualidade, por falta de orientações. Por isso é que eu acho que é muito importante estarmos trabalhando este tema com eles a fim de mostrar a liberdade que temos e que deve ser aproveitada.</i>	F	B
<i>sim, porque assim estarmos passando informações que muitos deles desconhecem há muitas dúvidas e muita curiosidade.</i>	F	C
<i>sim. Porque como eu um dia eu também não sabia que diferença tinha entre sexo e sexualidade e por isso me confundia. Então para que não ocorra a esses adolescentes que estão em fase de aprender, sentir novas coisas, faz-se necessário essa aprendizagem.</i>	F	D
<i>sim é muito importante porque não estamos incentivando eles a fazerem cedo e sim estamos passando informações para quando eles forem fazer o ato sexual eles façam com segurança com o uso do preservativo.</i>	F	F
<i>sim. Jovem precisa se conhecer, precisa conhecer suas necessidades, seus medos, seus anseios, conhecer a necessidade do outro, saber que o outro também tem necessidades de se expressar, de agir, etc.</i>	F	H
<i>sim, porque na visão de muitos, sexualidade não é nada mais nada menos que sexo.</i>	F	I
<i>sim é muito importante porque muitos deles não conhece seu próprio corpo.</i>	F	J
<i>claro, justamente para evitar uma gravidez na adolescência ou correr o risco de pegar uma DST. Mas não é só por isso, é preciso conscientizá-los de que a sexualidade é gostosa quando se faz com alguém que se gosta.</i>	M	L
<i>sim. Porque é uma fase da vida muito louca. É momento de descoberta de</i>	M	G

<i>mudança física, de desejos. Então tem que ter orientação.</i>		
<i>sim, é muito importante devido a falta de informação que eles têm durante a puberdade que é uma fase extremamente influenciável e se eles obtêm informações vão crescer e desenvolver suas sexualidades.</i>	M	E

As respostas aqui apresentaram maior aprofundamento que as do quadro anterior. Na visão dos/as educadores/as, o trabalho com a sexualidade favoreceria: o desenvolvimento pessoal, o conhecimento sobre a complexidade da sexualidade, a aquisição de segurança e confiança e até mesmo a definição sexual; a orientação durante “esta fase da vida muito louca”, de descobertas de mudanças físicas e de desejo; a superação do medo, da confusão, o conhecimento da liberdade; a oferta de informações e respostas a dúvidas e curiosidade; a aprendizagem sobre a diferença entre sexo e sexualidade, e o uso do preservativo para evitar gravidez e DST. Um educador destacou o prazer vinculado ao afeto (L) e uma educadora enfatizou o auto-conhecimento e o conhecimento das necessidades do outro (H).

A preocupação com o aceitável, o permitido, surge na fala da educadora (F) que faz a ressalva de que a informação não vai incentivar o exercício precoce do ato sexual, mas proporcionar o sexo seguro. Em sua fala parece estar implícita a obrigação de explicitar que seu trabalho é educativo e que ela está ensinando o “certo”, preocupação de muitos/as educadores/as no desenvolvimento das atividades junto com os familiares; além disso, é como se ela estivesse explicando que os/as adolescentes com quem ela trabalha ainda não têm vida sexual.

No grupo focal, quase todos/as os/as educadores/as sociais mostraram a preocupação com a orientação para uma vivência saudável e prazerosa da sexualidade adolescente como um dos eixos fundamentais do seu trabalho. A informação, sobretudo com relação à prevenção as IST/Aids e com a gravidez não planejada/precoce é colocada como um ponto importante.

Enfatizou-se também, a falta de informação que se tem na adolescência com relação à sexualidade na família e na escola e que por isso é importante que a informação e orientação sejam dadas em outros espaços, como é caso do projeto.

4.2- Espaços de conversa sobre sexualidade

A próxima pergunta feita aos/às educadores/as sociais, cujas respostas são apresentadas no quadro 4, indagava com quem eles/as conversam sobre sexualidade. Esperava-se que mencionassem conversas fora do próprio trabalho e dos espaços de formação, entretanto as respostas convergiram para os seguintes espaços em ordem decrescente: primeiro, com os/as adolescentes e profissionais do projeto; segundo, com amigas e amigos; e terceiro, com pessoas da família, pais/mães e irmãs. Nota-se que as educadoras que conversam em casa (C, F, I, J) são todas mulheres, aspecto que será comentado mais adiante.

Quadro 4

Com quem você conversa sobre sexualidade? Por quê?	Sexo	Sujeito
<i>amigos/as, pois são mais experientes onde eu posso tirar minhas dúvidas.</i>	F	A
<i>eu converso com os grupos de adolescentes com quem trabalho. Para que eles possam sentir liberdade de expressarem o que sentem sem ter medo do que as outras pessoas vão falar.</i>	F	B
<i>geralmente com amigas ou com pessoas da família.</i>	F	C
<i>não tenho pessoa certa, porque só converso esse assunto nas oficinas de trabalho com adolescentes, em reuniões de formação sobre o assunto coloco minha opinião e dúvidas. E também se alguém vier a mim perguntar eu respondo meu conceito.</i>	F	D

<i>com meus pais e irmãos porque trocamos assuntos muito interessantes.</i>	F	F
<i>com minha amiga, porque eu confio totalmente em sua amizade, no seu caráter e na pessoa que ela é.</i>	F	H
<i>antes era só com meus pais porque eu tinha essa visão que sexualidade significava sexo. Hoje com outra visão e esclarecida, converso com qualquer pessoa desde que eu tenha alguma afinidade.</i>	F	I
<i>com a comunidade, em casa e com as minhas sobrinhas para que elas aprendam desde cedo e tirem as dúvidas que os/as adolescentes tem.</i>	F	J
<i>com os adolescentes que me procuram e com meus colegas..</i>	M	L
<i>com amigos e com os adolescentes do projeto.</i>	M	E
<i>com os adolescentes, mas muito pouco. Porque são as pessoas que estão mais próximas de mim.</i>	M	G

Diante destas falas, reflito que falar de sexualidade não é um assunto fácil e falar da própria sexualidade é ainda mais complicado. Assim, o *Projeto Fala Garotada* tem sido um espaço de formação e informação acerca de assuntos relacionados à sexualidade também para os/as jovens educadores/as sociais que, em muitos casos, se utilizam de espaços de formações e das interações com os/as adolescentes do próprio grupo de trabalho para dialogar sobre sua sexualidade.

Embora nas respostas ao questionário em nenhum momento tenha aparecido qualquer referência à escola como contexto de conversas (formais ou informais) sobre sexualidade, no grupo focal, porém, a escola foi espontaneamente colocada pelos/as educadores/as sociais como um espaço estratégico para os diálogos referentes à sexualidade. Na fala de uma das educadoras “a escola faz palestras, mas não trabalha com os temas transversais”. Para ela falta formação para os/as professores/as. Alguns/as educadores/as sociais colocaram que as escolas não têm trabalhado com sexualidade, com exceção de atividades pontuais “informativas e sem profundidade”.

Na reflexão dos/as educadores/as durante o grupo focal, a escola foi o ponto mais polêmico e mais discutido. O grupo os/as professores/as temem que se a escola abordar mais enfaticamente questões relacionadas à sexualidade pode incentivar os/as jovens a iniciarem a vida sexual mais cedo. A postura de vigiar, silenciar, fingir que não se está vendo, ou considerar a sexualidade algo ruim e não da ordem da curiosidade, do interesse pelo novo, revela uma visão reducionista da sexualidade como sexo ou mesmo do sexo como perigoso. Denota uma visão do sexo ligada a doenças e gravidez não planejada e não ao prazer e a felicidade.

Os/as educadores/as sociais colocam que as atividades pontuais realizadas nas escolas, que na maioria das vezes só enfatizam a prevenção das IST/Aids e/ou da gravidez não planejada/precoce, precisam ser mais diversificadas e mais dinâmicas, levando em consideração a opinião dos/as adolescentes/jovens e dando espaço para que estes/as coloquem as suas dúvidas e suas reflexões.

A polêmica foi referente à importância de existir ou não uma disciplina específica para abordar a sexualidade na escola. Um dos argumentos foi que ao invés de constituir uma disciplina, a sexualidade deveria perpassar todas as disciplinas da grade curricular, pois a partir do momento que a educação sexual fosse uma disciplina, um momento obrigatório, com avaliação, com cobrança, ela perderia seu caráter formativo e passaria a ter um caráter similar às outras disciplinas causando desinteresse dos/as jovens. Pode-se constatar aqui uma crítica ao caráter formalista das disciplinas escolares em geral. O outro argumento, expresso por uma educadora, ressaltava a importância de avaliar as atividades de educação/orientação sexual quer sejam pontuais ou permanentes. Dizia ela: “a avaliação ajuda na melhora da qualidade do trabalho e não tem que ter nota”.

As respostas à questão específica sobre se há espaço nas famílias para falar sobre sexo, apresentadas no quadro 5, revelam o pouco espaço existente nas casas dos/as educadores/as

sociais para se conversar sobre sexo e sexualidade, exceto nos casos de F, I e J. Em relação à questão anterior, mais educadoras mencionaram agora a família como um espaço para conversar sobre sexualidade. Nota-se que em muitas famílias o assunto é provocado pela televisão ou notícias chocantes (por exemplo, uma menina de doze anos grávida), e desencadeia advertências, conselhos e cuidados. Apenas uma das educadoras sociais tem um pai moderno, que provoca as conversas.

Quadro 5

Na sua família se fala sobre sexo? Em que momentos? Quem geralmente provoca essas conversas?	Sexo	Sujeito
<i>sim, normalmente depois de uma reportagem, acontecimento etc. Minha mãe, pois algo que a choca, aí vem a polêmica dentro de casa, onde expressamos a nossa opinião.</i>	F	A
<i>não. Eu acho que não deveria ter barreiras entre pais e filhos sobre este assunto, mas na minha casa não se fala não!</i>	F	B
<i>quase nunca. Em algum momento que vimos algo parecido na televisão. Eu sempre provoço a discussão porque tinha que quebrar este tabu que existia na minha família.</i>	F	C
<i>Nem tanto. Quando falamos de namoro meus pais, mesmo eu e minhas irmãs, sabendo sobre prevenção e outras coisas, eles (os pais) sempre ficam comentando que é pra tomar cuidado, não se exaltar quando estiver namorando.</i>	F	D
<i>sim, meu pai e minha mãe, porque é sempre bom discutir assuntos como esses em família e com amigos.</i>	F	F
<i>sim, quando comentamos alguma coisa que aconteceu com alguém, por exemplo. Minha avó porque ela tem medo que a gente se envolva numa relação complicada, que pegue uma gravidez indesejada, etc.</i>	F	H
<i>sim, em qualquer momento. Só basta alguém tomar alguma iniciativa. Eu ou minha irmã porque é um assunto que surge muitos comentários e traz mais conhecimentos para os meus familiares, pois minha avó se preocupa muito com isso.</i>	F	I
<i>sim, no momento em que passa algo na televisão que chama a atenção. Quem geralmente provoca a fala é meu pai, porque ele é de um tempo moderno e prefere que se aprenda sobre sexo em casa.</i>	F	J
<i>não. Há quinze anos só mora eu, minha mãe e meu padrasto, não tenho muitos</i>	M	L

<i>contatos com o resto da minha família.</i>		
<i>não!!!!</i>	M	E
<i>não. Por que? Não sei bem. Existe um bloqueio, um medo, parece que na cabeça deles esse assunto é feio, sujo. Deve ser a cultura familiar. Não se conversa sobre o assunto, só se faz é escondido.</i>	M	G

O tipo de educação/orientação sexual que vai ser dada (ou não) ao/à jovem depende da compreensão de sexualidade e de relações de gênero que possui cada família (aqui eu não falo de conceitos, mas de apropriação, de compreensão, de representação que se faz destes). Nesta perspectiva, Takiuti (1997, p.232) traz a seguinte reflexão: “Para ambos os sexos, o processo de crescer, independentizar-se, assumir novos papéis, tornar-se homem ou tornar-se mulher também será mais ou menos facilitado de acordo com a carga de estereótipos sexistas presentes no ambiente familiar”.

Como sabemos, em geral, o espaço para se discutir sexualidade nas famílias é incipiente; tradicionalmente silenciado, o assunto é conversado convencionalmente, quando necessário, entre mãe e filha e pai e filho, visando à repressão ou a prevenção, sobretudo no caso das meninas, como se os meninos não precisassem saber, pois o fato de serem homens já lhes dá todo um respaldo acerca da vivência da sexualidade, ou mais especificamente, do sexo. Ressalta-se que no grupo de educadores/as sociais, os três homens não têm espaço em casa para conversarem sobre sexualidade.

Por que será que as famílias falam menos de sexualidade com os filhos do que com as filhas? Será que isto ainda é comum em outras famílias e contextos sociais? Na minha vivência com estes/as e outros/as jovens participantes de atividades/projetos da ONG Amazona, sempre percebi uma maior abertura das meninas do que dos meninos para abordar diversos temas relativos à sexualidade. É possível que isto seja reflexo da educação diferenciada dada aos meninos e às meninas. Como afirma Louro (2000, p.19), “as nossas

escolhas, a nossa sexualidade, a nossa vida familiar são informadas pelo social, têm sentido político e exercem efeitos que transcendem o âmbito privado”.

Na sociedade patriarcal, o silêncio familiar que aparentemente libera os meninos para a prática, e o discurso de cuidado que interdita o exercício da sexualidade às meninas, tem relação direta com as concepções e os valores que a sociedade atribui a homens e mulheres, de forma distinta, na vivência da sexualidade e nas relações sexuais e de gênero. Persiste o medo de as meninas engravidarem ou passarem dos limites quando forem namorar, leia-se, sintam prazer, gozem, gostem de fazer sexo, desassociem sexo de casamento, reprodução e família nuclear, como pude constatar com base na minha prática com adolescentes e jovens no *Projeto Fala Garotada*. Por outro lado, ouvi depoimentos de meninos participantes do projeto, que afirmaram que era mais fácil para as meninas falarem de sexualidade, pois não precisavam mentir ou disfarçar sua ignorância, dúvidas e medos. Aos meninos só é permitido falar sobre sexualidade para contar vantagem, pois se sentem cobrados quanto ao seu desempenho.

Diante da omissão das famílias, as educadoras e educadores sociais posicionaram-se, durante o grupo focal, que o diálogo em casa é fundamental para a formação de jovens mais conscientes e seguros/as em relação à sexualidade. Ressaltaram que atualmente as famílias dialogam mais sobre sexo e sexualidade com seus/suas filhos/as e que as mães têm uma maior abertura com relação ao assunto. O educador L disse que os pais têm medo de falar sobre sexo com as filhas por medo de estarem incentivando a prática do sexo, mas com relação aos meninos, além de incentivar, em muitos casos, participam de sua iniciação sexual levando-os às zonas de prostituição. Esta afirmação teve o apoio de todo o grupo que concordou com a afirmação dizendo que as famílias tratam diferentemente a sexualidade dos filhos e das filhas, incentivando os primeiros e reprimindo as segundas.

O *não* apontado no questionário pelo educador E tem um tom provocativo, faz menção ao não dito, ao que não se diz ou ao que não se pode/deve dizer. Esta eloquência significa uma forma de dizer que em casa não é o espaço para se falar de sexualidade e, talvez, que sexualidade não é algo que deve ser dito, conversado, mesmo sendo ele um profissional que na sua prática diária precisa focar a sexualidade para orientar os/as outros/as jovens de sua comunidade acerca da importância da prevenção, por exemplo.

4.3- Ficar ou namorar?

O questionário também indagava se os/as jovens educadores/as sociais preferiam ficar ou namorar. As respostas, nenhuma delas apontando para o *ficar* como uma preferência destes/as jovens, são apresentadas no quadro 6.

Quadro 6

Você prefere ficar ou namorar? Por quê?	Sexo	Sujeito
<i>namorar. Sou conservadora e esse negócio de estar pegando aqui e ali e depois não se falar é loucura. Não entra nos meus princípios.</i>	F	A
<i>eu prefiro namorar. Porque você sente mais confiança e pode se entregar sem medo de ser feliz.</i>	F	B
<i>namorar. Porque em um namoro existe certo respeito ou posso dizer até responsabilidade, e no ficar não existe nada disso.</i>	F	C
<i>prefiro namorar porque além de nunca ter ficado e sim, ter ido logo namorar, tenho pra mim que não é legal beijar as pessoas que não tem compromisso com nada, só pensam naquele instante e nada mais.</i>	F	D
<i>prefiro namorar, porque quando se fica com alguém, em muitos casos, os rapazes que ficam com outra menina começam a comentar ou até o que não fez e também, quem fica nunca quer um compromisso sério com ninguém.</i>	F	F
<i>namorar. Essa história de ficar não ta com nada. Ser só mais uma na lista não é comigo. Prefiro namorar, curtir a pessoa amada, respeitá-la e conhecê-la cada vez melhor.</i>	F	H
<i>eu prefiro namorar. Porque ficar na minha concepção ficar com um hoje, amanhã com outro e a mulher fica sem valor.</i>	F	J
<i>namorar com certeza. Ficar não é futuro até porque estar com alguém tem que ter afeto. E se aquela pessoa com quem você está só quer um momento e você se apaixona de verdade?</i>	F	I
<i>namorar é sempre mais sadio.</i>	M	E
<i>hoje, namorar. É legal viver uma história, um relacionamento. O se dedicar a outra pessoa. Particularmente gosto de amar, isso me faz bem.</i>	M	G
<i>ficar é bom, mas eu prefiro uma coisa mais séria que há momentos na nossa vida que precisamos ter alguém no nosso lado e eu acho que essa hora chegou.</i>	M	L

O ficar é uma forma de relacionamento muito comum entre os/as jovens no momento em que vivemos. Ficar faz parte do aprendizado do/a jovem que descobre sua sexualidade e,

nesse momento de descoberta, muitas vezes, quer experimentar de todas as formas e com o máximo de pessoas que puder. Reconhece-se que o ficar é fruto da revolução sexual que pregava o sexo e o amor livre.

A expressão *ficar com* surge nos anos 1980, e significa um avanço nas relações afetivas, pois possibilita a oportunidade de escolher como, com quem e quando se quer ficar, sem que isso dure muito tempo. O ficar vai desde uns poucos minutos a semanas ou meses. O que diferencia o ficar do namorar são os vínculos que se estabelecem entre as pessoas: no namorar os vínculos são mais duradouros, enquanto no *ficar com* os vínculos podem durar apenas enquanto dure o relacionamento, ou seja, pouco tempo e pouca proximidade afetiva de sentido amoroso, pois esta proximidade fica restrita às sensações.

Segundo pesquisa da UNESP (2005), o *ficar com* representa:

uma nova condição de relacionamento em que as pessoas irão manter contatos físicos e afetivos durante um curto tempo, sem que isso signifique um vínculo duradouro. O *ficar com*, apesar de aparentar uma grande liberdade sexual está repleto de regras. Essas regras dependem do grupo social (idade, classe social e nível educacional) e momento histórico.

Parece que o refrão: “eu sou de ninguém, eu sou de todo mundo e todo mundo me quer bem...”, que fez sucesso recentemente na voz dos Tribalistas, é o retrato de boa parte da juventude brasileira na atualidade, que se refere ao *ficar com* como a forma mais prazerosa de se viver à sexualidade sem compromisso, sem preocupação com o futuro. Mas, diante disso, por que os/as jovens educadores/as sociais fogem dessa regra, preferindo todos e todas o namorar?

Elas se dizem conservadoras, ressaltando que o namoro propicia confiança, conhecimento mútuo, respeito, responsabilidade, compromisso, exclusividade, afeto, segurança emocional e evita falatórios e desvalorização da mulher, reproduzindo, pelo menos

em dois casos os estereótipos de gênero. Para eles, namorar é mais sadio e mais sério. Cabe destacar que os rapazes educadores sociais são os mais velhos do grupo, com idades entre 25 e 30 anos. Dois deles indicam que a hora de “namorar chegou”.

Alguns deles/as, em conversas informais, disseram que se sentem referência nas suas comunidades e que têm que *dar o exemplo* aos/às outros/as jovens com relação ao comportamento. Um deles afirmou que muito do que ele faz é imitado pelos/as outros/as jovens na sua comunidade e que, por isso, ele não bebe, por exemplo, dentro da comunidade, temendo ser imitado ou ser um incentivador do uso do álcool pelos/as jovens. Uma análise pode ser a que os/as educadores/as sociais tenham interiorizado o papel de referência para os/as jovens de suas comunidades e, por isso, evitam o *ficar com*, preferindo assim, namorar.

As próximas questões abordam as vivências e significados da sexualidade para os/as educadores/as sociais, conforme o quadro 7, a seguir.

Quadro 7

O que é sexo pra você? Que significados têm? De que formas você vivencia sua sexualidade?	Sexo	Sujeito
<i>um ato de penetração ou satisfação entre pessoas. Significa estar amando, gostando para se relacionar com outro alguém passivamente normal.</i>	F	A
<i>é carinho, amor, troca de experiências. É entrega, de maneira bem legal e com bastante responsabilidade.</i>	F	B
<i>sexo na verdade significa o feminino ou o masculino, mas aceitamos como um ato sexual a transa, a penetração, talvez com um pouco de vaidade é onde tudo começa.</i>	F	C
<i>para mim, sexo tem dois significados. Gênero feminino e masculino e relação sexual entre homem e mulher. Me sentindo bem ao me vestir, participando de algo que gosto, demonstrando carinho aos poucos.</i>	F	D
<i>sexo pra mim é uma coisa normal mas ainda não vivencio uma vida sexual</i>	F	F
<i>sexo é bom, mas com segurança. Sexo pra mim mais do que tudo é prazer. Vivencio com muita responsabilidade e respeito.</i>	F	J

<i>sexo é o complemento de duas pessoas que se amam e que se gostam. É prazeroso, bem estar, não têm explicação, mas não é tudo. Minha sexualidade, quando respeito o outro, quando estou me relacionando com pessoas (sexualmente).</i>	F	H
<i>é um momento entre dois, onde eles podem e tem liberdade de fazer o que quer com seu parceiro. Significa expressar confiança total em alguém e a certeza de que é ele quem você quer. De forma complexa, pois é difícil vivenciar minha sexualidade da forma que quero pois há muito preconceito.</i>	F	I
<i>sexo é uma troca de prazeres entre duas pessoas com finalidade de expressar sentimentos existentes</i>	M	E
<i>primeiro é um ato gostoso, um momento de se dar e receber. Segundo é importante, o corpo pede, é natural e terceiro, muitas formas, comportamentos, atitudes.</i>	M	G
<i>sexo pra mim é a conclusão de um amor, significa tudo de bom. Eu vivencio minha sexualidade de forma natural.</i>	M	L

Os significados e vivências do sexo e da sexualidade evocados pelos/as educadores/as sociais incluem: satisfação, carinho, amor, expressão de sentimentos; penetração, troca de experiências e de prazeres, um “ato gostoso”; entrega; respeito e responsabilidade; certeza. Duas educadoras (**C** e **D**) se referiram ao sexo como categoria que indica homens ou mulheres, como masculino e feminino, confundindo com o conceito de gênero.

Alguns/as falaram de carinho, amor, troca e prazer como partes integrantes na vivência do sexo. A relação entre amor e sexo aparece em algumas falas, inclusive masculinas. Uma educadora explicitou que ainda não tem vida sexual, talvez restringindo a sexualidade ao ato de penetração genital. Outra afirmou que “é na vaidade que tudo começa”, se referindo à atração física e a sedução, impulsionadoras das relações das relações sexuais. Outra destacou a liberdade, a “confiança total em alguém”, a certeza de que é “ele quem você quer”, porém reconheceu os limites e preconceito que encontra para vivenciar sua sexualidade.

Na minha experiência com os/as jovens participantes do *Projeto Fala Garotada*, percebi que em muitas atividades educativas onde se discute prevenção as IST/Aids, gravidez não planejada/precoce, corpo, sexualidade, alguns e, principalmente, algumas jovens se

apresentam como virgens e, em outros momentos, mencionam a prática do sexo oral, ou a masturbação a dois/duas como uma prática vivenciada.

No grupo focal realizado com os/as educadores/as sociais, estes/as expressaram a noção de que o sexo é permitido socialmente quando: “feito entre quatro paredes”, “entre adultos/as”, “heterossexuais”, “pessoas casadas” e “fora do casamento apenas para os homens”. Eles/as não problematizaram a discrepância entre esta noção convencional e as suas próprias vivências sexuais. Não questionaram o fato de que a maioria das pessoas valoriza o sexo dentro de padrões de conduta patriarcais e religiosos, como forma de terem suas sexualidades aceitas socialmente, o que não condiz com a realidade em que os/as jovens vêm iniciando suas vidas sexuais cada vez mais cedo, e da qual fazem parte.

Desafiados/as por mim com relação a essa discrepância, os/as educadores/as sociais afirmaram que todos e todas nós contribuimos para a perpetuação do preconceito quando os reproduzimos, apontando como saída para isso à mudança de comportamento, embora reconheçam que esta prática não aconteça rapidamente, afinal é um processo de desfazer nas nossas cabeças e nos nossos corpos muitos dos valores que aprendemos como sendo os mais corretos e imutáveis.

Na avaliação da atividade de coleta de dados, foi feita uma reflexão individual e depois uma reflexão coletiva e, em ambas, os educadores e educadoras sociais reconheceram a importância de se estudar mais sobre sexualidade e relações de gênero. O educador **G**, como já foi dito, enfatizou que embora eles/as falassem muito sobre sexualidade não tinham ainda se apropriado deste conceito e que precisavam estudar mais, porque entender o significado teórico ajuda no desenvolvimento de atividades práticas. O grupo apontou que refletir sobre a prática (como esta propiciada pelo grupo focal) provocava a troca de idéias, o que facilitava a execução do trabalho de educação social e o conhecimento do que se passa na cabeça dos/as colegas com relação à mesma prática, às mesmas atividades.

Falar acerca da sexualidade parece que não é uma tarefa fácil, principalmente quando a intenção é falar acerca da própria sexualidade como pude vivenciar a partir de uma oficina de sexualidade que foi ministrada aos/às educadores/as sociais, durante a formação semanal do grupo, onde todos os presentes (inclusive eu) mencionaram a dificuldade que tiveram em relaxar o corpo para vivenciar momentos desta oficina. A vivência do se tocar e do tocar o/a outro/a foi difícil, como foi mencionado na fala de alguns/algumas educadores/as sociais que estavam presentes naquela tarde.

REFLEXÕES FINAIS

O foco desta dissertação são as concepções e as vivências da sexualidade de onze educadores/as sociais comunitários/as vinculados à ONG Amazona, mais precisamente, ao *Projeto Fala Garotada* e suas reflexões acerca do protagonismo juvenil e do papel de educador/a social no contexto desse projeto.

As reflexões apontadas aqui, longe de serem conclusivas, são passíveis de atualizações, pois tanto o projeto quanto sua temática constitui uma experiência nova, ainda em andamento. Além disso, não representam a totalidade ou a generalização do pensamento juvenil com relação a sexo, sexualidade, relações de gênero e protagonismo/autoria juvenil, haja vista que se trata de um estudo de caso exploratório. É um estudo que representa um grupo de protagonistas juvenis que falam sobre sexo nas famílias dos/as jovens participantes do *Projeto Fala Garotada* e de outros/as jovens em suas comunidades, mas, no entanto, não conseguem ter um diálogo aberto sobre sexualidade com suas próprias famílias.

As nuances de gênero não são facilmente evidenciadas nas falas dos/as educadores/as sociais, fato este que pode ser justificado pela participação desse grupo em formações periódicas a respeito desta temática, tendo entre eles/as, inclusive, um educador que faz parte do recém-criado Coletivo de Homens Pela Equidade de Gênero – CHEGA. Outro aspecto que deve ser considerado no que se refere às relações de gênero é o fato de mais mulheres atuarem como educadoras sociais, tendo-se neste grupo oito mulheres e três homens, registrando-se que todos/as são indicados pelas OSPs para uma seleção na Amazona. Este fato corrobora a observação de uma maior disponibilidade ou envolvimento das mulheres nas atividades

educativas, neste caso não formais, bem como nas atividades comunitárias, segundo uma representação dessas atividades como femininas. Além disso, ressalta-se que os três educadores pertencem a uma faixa etária mais elevada do que as educadoras, tendo portanto um engajamento mais longo nas atividades comunitárias e, provavelmente, mais experiências formativas do que elas.

Esta pesquisa evidenciou que os/as educadores/as sociais, mesmo participando de formações semanais que abordam temas como sexualidade e relações de gênero, ainda não assimilaram com propriedade estes conceitos. Vale ressaltar que a preocupação com a assimilação de conceitos é da pesquisa e não uma proposta do *Projeto Fala Garotada*.

Ser protagonista juvenil significa contribuir para a mudança de comportamento e a melhoria nas condições de vida de sua comunidade e desempenhar estas atividades de forma a colaborar para a desconstrução de valores arraigados visando à equidade nas relações sociais que é fundamental na construção de uma sociedade mais justa e mais equitativa. Estes significados foram evidenciados nas falas de todos/as os/as sujeitos desta pesquisa e por mim compartilhados, na medida em que me descobri também como protagonista.

Conviver com estes/as educadores/as sociais, assim como com toda a equipe da Amazona foi portanto um presente. Aprender que é possível colocar a teoria aprendida em anos de estudo em prol de atividades práticas que mexem com a subjetividade das pessoas e criam perspectivas de dias melhores para elas é gratificante, um estágio fundamental na minha vida acadêmica.

As ONGs são uma alternativa relativamente nova para trabalhar com as lacunas na informação e na educação/orientação sexual que a escola e a família jogam uma para outra. É preciso entendê-las como um fenômeno que surge porque existem demandas deixadas sem tratamento pela educação formal e informal. O *Projeto Fala Garotada* se insere nesse contexto.

A educação pelos pares é uma proposta muito interessante para trabalhar com sexualidade e relações de gênero junto a adolescentes e jovens, visto que eles/as têm quase a mesma idade, moram na mesma comunidade e curtem as mesmas festas e músicas. Conforme pude testemunhar, os/as educadores/as sociais são tidos como referência para os/as outros/as jovens de suas comunidades por serem pessoas abertas ao diálogo e bem informadas, daí o motivo pelo qual são sempre abordados/as para conversar sobre sexo, sexualidade, desabafar, eles e elas são as pessoas mais acessíveis para se obter informações corretas, adquirir preservativo, perguntar coisas, tirar dúvidas.

Durante esta convivência de quase dois anos nas comunidades, pude vivenciar a importância do papel destes/as jovens. Pude refletir também que as educadoras e os educadores precisam estar abertas/os para esta possibilidade de se tornarem referência para os/as jovens como pessoas abertas ao diálogo sobre sexualidade, contribuindo, desta forma, para a desconstrução de preconceitos e a vivência mais saudável, mais prazerosa da sexualidade.

Nas oficinas semanais com os/as educadores/as sociais e os/as educadores/as da Amazona, aprendi que é possível uma construção coletiva, que cada comunidade tem uma realidade distinta e que todos/as os/as envolvidos podem contribuir para a melhoria no desenvolvimento das atividades seja a partir de idéias ou da própria experiência.

Referências:

ABRAMO, Helena W. Espaços de Juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez: Ação educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

ABRAMO, Helena W. e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMO, Helena W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

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

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias**: um roteiro passo a passo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

AMAZONA . **Projeto Fala Garotada**. 2003. (Amazona – Associação de Prevenção à Aids)

ARRUDA, Silvani e CAVASIN, Sylvia. **Escola, Orientação Sexual e Programas Preventivos**. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Coordenação Nacional de DST/AIDS. Prevenir é sempre melhor. Brasília, 2000.

BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CARDOSO, Ruth. Fortalecimento da Sociedade Civil. In: IOSCHPE, Evelyn B. (org.). **3º Setor**: desenvolvimento social sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

CARVAJAL, Guillermo. **Tornar-se adolescente**: a aventura de uma metamorfose (uma visão psicanalítica da adolescência). São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Giane Alves. **Políticas Públicas de Juventude em Florianópolis**. Florianópolis, SC: Departamento de Ciências Sociais, 2002. (Monografia-Graduação)

CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling**. Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Mirian e SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CHAVES JR., Elizeu de Oliveira. **Políticas de Juventude: evolução histórica e definição**. Disponível em: < <http://www.adolesc.br/bvs/adolesc/P/cadernos/capitulo/cap03/cap03.htm>> Acesso em: 13/12/2004.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **O protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador**. Lagoa Santa, 2000.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga e MAZZEI SUCENA, Luiz Fernando. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002.

EGYPTO, Antonio Carlos (org.). **Orientação Sexual na Escola: um projeto apaixonante**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, Rubem C. **Privado porém Público: o Terceiro Setor na América Latina**. 2 ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERNANDES, Thayse Andrade. Acompanhando a prática. In: **Jovem PEV: uma experiência de protagonismo juvenil**. Associação de Educação para a Vida – ASSEV: Vitória da Conquista, Bahia, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo e o terceiro setor**. 2 ed. São paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71)

GTPOS/ABIA/ECOS. **Guia de Orientação Sexual: Diretrizes e Metodologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

GTPOS. **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Olho D'água, 2000.

HEILBORN, Maria Luíza (org.). **Sexualidade: o olhar das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

HOOBS, Bell. Eros, erotismo e processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

IOSCHPE, Evelyn Berg (org.). **3º Setor: Desenvolvimento Social Sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LAVINAS, Lena. **Gênero, cidadania e adolescência**. In: MADEIRA, Felícia R. Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. (Coleção Currículos, Políticas e Práticas).

LOURO, Guacira Lopes (org.) **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe e GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTENEGRO, Thereza. **O que é ONG**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

NUNES, César e SILVA, Edna. **A Educação Sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

ONU – **FÓRUM MUNDIAL DA JUVENTUDE**. Departamento de Informação Pública da ONU, Agosto de 2001. Disponível em: <http://www.onuportugal.pt/Jovens-1.pdf> . Acesso em: 27/12/2004.

PARECERISA, Artur. **Didáctica em la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela**. Barcelona, Espanha: Editorial Graó, 2000.

PIMENTA, Sônia de Almeida. **Educação em Saúde: um estudo de caso na prevenção da Aids**. Campinas, SP: UNICAMP, 2003. Tese de Doutorado.

RABELLO, Maria Eleonora D. Lemos. O que é protagonismo juvenil? Disponível em: http://www.google.com.br/search?q=cache:MsJcQmAUhRkL:www.violenciasexual.org.be/textos/PDF/protagonismo_juvenil_eleonora_rabello.pdf+juvenil&hl=pt-BR Acesso em: 17/04/2004.

RIFKIN, Jeremy. Identidade e Naturaza do Terceiro Setor. In: **3º Setor: Desenvolvimento Social Sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SCHERER-WAREN, Ilse. Redes e Sociedade Civil Global. In: HADDAD, Sérgio. **ONGs e Universidades: desafios para a cooperação na América Latina**. São Paulo: ABONG, Perópolis, 2002.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SOUTO-MAIOR, Joel e ALVES, Marielza B. **Plano Estratégico Participativo**: Amazona – Associação de Prevenção à Aids. João Pessoa, 2003. (Amazona – Associação de Prevenção à Aids)

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

TAKIUTI, Albertina Duarte. A saúde da mulher adolescente – 1993. In: MADEIRA, Felícia Reicher. **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

THOMPSON, Andrés A. **Do compromisso à eficiência?** Os caminhos do Terceiro Setor na América Latina. In: IOSCHPE, Evelyn B. (org.). 3º Setor: desenvolvimento social sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

UNESP. **Os jovens e os dilemas da sexualidade**. Disponível em: <http://www.faac.unesp.br/pesquisa/nos/sexualidade/sexualidade_texto_html.htm>. Acesso em: 23/01/2005.

VAZ, Júlio Machado. **Educação Sexual na Escola**. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta, 1996.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Apêndices

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](#)