

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
FACULDADE DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

MARIANA DA SILVA HATTA

**REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
EM UMA ESCOLA DE PARINTINS-AM SOBRE SEXUALIDADE:
um olhar a partir do PCN-Tema transversal Orientação Sexual**

MANAUS
2016

MARIANA DA SILVA HATTA

**REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
EM UMA ESCOLA DE PARINTINS-AM SOBRE SEXUALIDADE:
um olhar a partir do PCN-Tema transversal Orientação Sexual**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção de título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas-UFAM.

Orientadora: Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

**MANAUS
2016**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

H366r Hatta, Mariana da Silva
Representações de estudantes e professores do Ensino Médio em uma escola de Parintins-AM sobre sexualidade : um olhar a partir do PCN - Tema Transversal Orientação Sexual / Mariana da Silva Hatta. 2016
145 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Valores universais. 2. Sexualidade. 3. Preconceito. 4. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. 5. Discriminação. I. Mascarenhas, Suely Aparecida do Nascimento II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MARIANA DA SILVA HATTA

**REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
EM UMA ESCOLA DE PARINTINS-AM SOBRE SEXUALIDADE:
um olhar a partir do PCN-Tema transversal Orientação Sexual**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Aprovada em 29 de abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas - UFAM
Orientadora

Profa. Dra. Marilsa Miranda de Souza - UNIR
Membro Externo

Prof. Dr. Rosenir de Souza Lira - UFAM
Membro Interno

À minha mãe, ***Hiléia da Silva Hatta***, que nas demoras do mundo, me ensinou a ter paciência e crer nas promessas de Deus. A ela dedico esta conquista.

Agradeço a Deus pela infinita misericórdia, que em meu deserto estendeu a mão e me resgatou das aflições, temores e ansiedades.

Agradeço aos estudantes e professores participantes dessa pesquisa que dividiram seus espaços e tempos para a construção da mesma.

À minha orientadora, Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, pelos momentos de partilha e principalmente pela orientação virtual ao longo desse trabalho!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas, pelo estímulo à busca incessante do conhecimento.

À FAPEAM pela concessão da bolsa durante o período de realização dessa dissertação.

À gestora da escola pública onde foi realizada a pesquisa, Geysel Ferreira da Silva Cursino, pelo acolhimento da pesquisa e entendimento de sua realização.

À professora de Educação Física Olívia Hatta da Silva, pelo acompanhamento, auxílio e parceria na construção dessa pesquisa.

À minha família: Maria Hatta, Olinda Hatta, Heitor Garcia, Danielle Hatta, e Caroline Hatta pelo constante apoio, conselho e oração.

Ao irmão de coração, José Cavalcante Lacerda Júnior, pela orientação, acompanhamento, parceria, escuta e paciência.

À Laranna Prestes Catalão pelo apoio tecnológico e pelo presente tão puro e singelo chamado Alice.

Aos amigos, Altaci Correa Rubim e Anny Mary Mendes de Sousa pela força e acolhida constante em nossos encontros.

Enfim, agradeço àqueles que não foram citados, mas que compartilharam suas opiniões e intervenções, acolhendo-me ao longo desse trajeto. Sintam-se contemplados e meu MUITO OBRIGADA!

“Quem vive para os resultados corre um risco muito alto de se frustrar. Mas, se a gente vive cada passo do processo como parte de um desejo que se prolonga, de um desejo que se desdobra, então fica mais fácil driblar e evitar a frustração final. A viagem já valeu, mesmo que o destino final não tenha sido como nós esperávamos que fosse. Nem sempre o produto final é o mais importante. Por vezes, a riqueza se esconde é no processo das descobertas. O resultado é quase nada perto das oportunidades que o processo nos entrega.”

(Pe. Fábio de Melo)

RESUMO

Esta pesquisa se propôs analisar as representações atribuídas à sexualidade por professores/as e estudante, atuantes na sala de aula de uma escola estadual na cidade de Parintins- AM, refletindo sobre o Parâmetro Curricular Nacional – Transversal: Orientação Sexual. Por entender que a sexualidade é inerente a condição humana e nos acompanha em todos os lugares, a escola se apresenta como uma esfera institucional de desenvolvimento que media saberes científico e de senso comum promovendo transformações sociais e transversalizando temas como a sexualidade de forma sistematizada, fundamentado pelo conhecimento científico. Tomou-se como objetivo geral: Analisar representações de estudantes e professores do ensino médio de uma escola de Parintins-AM sobre sexualidade na escola. Como objetivos específicos: conhecer quem são os atores sociais envolvidos no contexto escolar; caracterizar representações de estudantes e professores sobre o processo da visibilidade da sexualidade na escola alvo; analisar representações da sexualidade no contexto escolar estudado. Adotou-se a visão de homem proposta por Vygotsky (2007), que trata do desenvolvimento humano a partir de pressupostos sócio-históricos. Para tanto, o referido estudo está organizado em três (03) capítulos. No primeiro capítulo, apresentaremos uma fundamentação teórica a respeito dos temas Sexualidade, Educação e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Orientação Sexual, destacando a relação entre os mesmos. No segundo capítulo destacaremos o percurso metodológico traçado para a realização dessa pesquisa, a qual foi realizada com vinte e seis (26) estudantes e oito (08) professores, que manifestaram e assentiram a participação na pesquisa, bem como a autorização de seus pais, nos casos que necessitaram. Todos os participantes faziam parte do curso de Ensino Médio de uma Escola Estadual na cidade de Parintins. A pesquisa configura-se quali-quantitativa com técnicas utilizadas nesse estudo como levantamento bibliográfico, a observação e seu registro nos diários de campo e questionário. As perguntas fechadas do questionário foram tabuladas no excel, transformadas em gráficos de setores e analisadas qualitativamente, para visualização de um todo. As perguntas abertas foram transcritas, com ajustes aos erros de português, sendo utilizadas na discussão dos dados. Por fim, no terceiro capítulo, pontuamos e descreveremos os resultados da pesquisa, os quais sinalizam que se faz necessário conhecer as representações produzidas na escola para promover uma educação com mais qualidade e dignidade, através do fortalecimento dos valores universais de respeito ao ser humano, combatendo formas de preconceito e discriminação, possibilitando a formação de indivíduos que possam contribuir para um mundo melhor através de reflexões críticas sobre as temáticas para além das disciplinas tidas como obrigatórias.

Palavras-Chaves: Representações; Sexualidade; PCN; Estudantes; Professores.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the representations assigned to sexuality by teachers / and the student, working in a public school classroom in the city of Parintins- AM , reflecting on the Curriculum National Parameter - Cross : Sexual Orientation . By understanding that sexuality is inherent in the human condition and accompanies us everywhere , the school is presented as an institutional sphere of development that mediates scientific knowledge and common sense promoting social change and horizontalizing topics such as sexuality in a systematic way , based by scientific knowledge. It became the general objective : To analyze representations of students and high school teachers of Parintins -AM school about sexuality at school. Specific objectives : to know who are the actors involved in the school context ; characterize representations of students and teachers about the sexuality of visibility of the process in the target schools; analyze sexuality representations in the school context studied. Adopted the vision of man proposed by Vygotsky (2007), which deals with human development from socio-historical assumptions. Therefore, this study is organized in three (03) chapters. In the first chapter, we present a theoretical foundation of the themes Sexuality, Education and the National Curriculum Parameters (PCNs) - Sexual Orientation, highlighting the relationship between them. In the second chapter we will highlight the methodological path followed for the purposes of research, which was carried out with twenty-six (26) students-eight (08) teachers who expressed and nodded participation in research as well as the authorization of their parents, where they needed. All participants were part of the high school program at a state school in the city of Parintins. The research sets up qualitative and quantitative techniques used in this study as literature, observation and his record in the field diaries and questionnaire. The closed questions of the questionnaire were tabulated in Excel, transformed into pie charts and analyzed qualitatively, to display a whole. Open questions suffer transcribed , with adjustments to the Portuguese mistakes, being used in the discussion of the data. Finally , in the third chapter , we point and describe the search results , which indicate that it is necessary to know the representations produced in the school to promote education with higher quality and dignity , by strengthening the universal values of respect for human beings , combating forms of prejudice and discrimination , enabling the formation of individuals who can contribute to a better world through critical reflection on issues beyond the disciplines regarded as mandatory.

Keywords: Representations; Sexuality; PCN; students; teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Orientação da formação.
- Gráfico 2 – Curso de capacitação voltado para sexualidade.
- Gráfico 3 – Questões ou dúvidas por parte dos alunos.
- Gráfico 4 – Participariam de projetos.
- Gráfico 5 – A homossexualidade é.
- Gráfico 6 – Resposta ao aluno sobre o que é homossexualidade.
- Gráfico 7 – Presenciou cenas de preconceito e discriminação na escola?
- Gráfico 8 – Há projetos de sexualidade na escola?
- Gráfico 9 – Projeto na escola: Conteúdo.
- Gráfico 10 – Namora ou já namorou.
- Gráfico 11 – Existe diferença entre namorar e ficar?
- Gráfico 12 – O que você pensa sobre a homossexualidade?
- Gráfico 13 – Presenciou alguma gozação?
- Gráfico 14 – Tem dúvidas sobre sexualidade?
- Gráfico 15 – Partilha dúvidas sobre a sexualidade?
- Gráfico 16 – Maiores dúvidas sobre sexualidade.
- Gráfico 17 – Quem deve abordar a temática da sexualidade com o adolescente?
- Gráfico 18 – Onde você obtém informação sobre sexualidade?
- Gráfico 19 – Já teve alguma experiência sexual?
- Gráfico 20 – Pratica sexo seguro?
- Gráfico 21 – Quais os meios contraceptivos que você conhece?
- Gráfico 22 – Você acha importante trabalhar temáticas como a sexualidade na escola?

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Caracterização sociodemográfica dos estudantes.

Tabela 02 – Caracterização sociodemográfica dos professores.

LISTA DE SIGLAS

AM – Amazonas

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

HIV-AIDS: Human Immunodeficiency Virus - Acquired Immune Deficiency Syndrome.

LGBT's: Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais.

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEAS – Secretaria de Estado da Assistência Social e Cidadania

SEC – Secretaria de Estado da Cultura

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

SL– Salário Mínimo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. MARCO TEÓRICO - CONSTRUINDO RELAÇÕES: SEXUALIDADE NA ESCOLA	18
2.1 Compreendendo a Sexualidade.....	20
2.2 Educação e Parâmetros Curriculares.....	30
2.2.1 Conhecendo os Parâmetros Curriculares Nacionais	38
2.2.2 Localizando o PCN Tema Transversal Orientação Sexual	39
2.3 A relevância da Educação Sexual hoje	46
3. MARCO EMPÍRICO - “NAVEGAR É PRECISO...”	51
3.1 Objetivos.....	52
3.2 Problema da pesquisa.....	53
3.3 Metodologia.....	55
3.3.1 Tipo de Pesquisa	55
3.3.2 Participantes da Pesquisa.....	57
3.3.3 Lócus da Pesquisa	60
3.3.4 Instrumento da Pesquisa	61
3.3.5 Procedimento para a Coleta de Dados.....	62
3.3.6 Procedimento para a Análise de Dados.....	62
3.4 A Inserção no Campo de Pesquisa.....	65
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANALISANDO A SEXUALIDADE REPRESENTADA NA SALA DE AULA PELOS ESTUDANTES E PROFESSORES	67
4.1 Dinâmica da sala de aula: estudantes e professores.....	68
4.2 Caracterizando as Representações sobre Sexualidade pelos Professores e Estudantes....	77

4.2.1 As representações sobre sexualidade pelos professores.....	77
4.2.2 As representações sobre sexualidade pelos estudantes	89
4.3 A Contribuição das Representações produzidas pelos Estudantes e Professores sobre Sexualidade	104
4.4 A Escola que Discute: Diversidade Sexual	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	125
APÊNDICE	131

1 INTRODUÇÃO

Apesar de inúmeros esforços para abordar as questões sobre sexualidade, a Psicologia ainda tem um desafio muito sutil que necessita ponderar a diversidade da análise, uma vez que a sexualidade se apresenta como uma categoria que traz toda uma carga que se constrói e (des) constrói de acordo com o processo histórico, social e cultural em que ela é estudada. Neste sentido, a sexualidade abarca uma construção cultural, que se apresenta diferentemente de acordo com a realidade de cada localidade, revelando suas representações próprias.

Nesta conjuntura, antes de chegar ao Mestrado de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, relembro-me da trajetória acadêmica a qual vivenciei quando cursava a Faculdade de Psicologia do ano de 2005 ao ano de 2010 na Faculdade Martha Falcão. Com enfoque na formação clínica, os pressupostos até então apresentados pelo curso sobre sexualidade, debruçava-se nos fundamentos da psicanálise, em seu autor pioneiro Sigmund Freud. Portanto, noções acerca da teoria sócio-histórica e leituras na esfera da sexualidade, gênero e diversidade, apresentada pela teoria da pedagogia dos corpos, como por exemplo, da autora Guacira Louro apresentam-se bem distante da literatura inicial que tive no campo da iniciação dos estudos.

Concluída a graduação e mergulhada na fase da Especialização em Psicologia Jurídica, o contato com leituras e trabalhos voltados para minorias sociais começaram a aflorar o olhar antes adormecido: adolescentes, medidas sócio-educativas, políticas públicas, minorias sociais estigmatizadas como mulheres, negros, LGBT's, deficientes físicos começou a ser alvo de reflexões e questionamentos.

Em 2013, o desejo de adentrar no meio científico da Psicologia, me fez participar da seleção de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Com as aprovações nas provas escritas, de língua estrangeira, entrevista e um pré-projeto voltado para os “Significados e Sentidos da Homossexualidade” por parte dos estudantes, consegui entrar nesta tão sonhada caminhada. Porém, ao iniciar os primeiros contatos com as escolas públicas da zona norte da cidade de Manaus para sondar o interesse dos gestores à realização da pesquisa, houve resistências por parte dos mesmos com a temática “homossexualidade”, sendo ‘orientada’ a trabalhar não mais sobre a homossexualidade, mas sim sexualidade. Foucault (1988) relata que a condição da severidade no trato a sexualidade, conduziu a família e conseqüentemente a sociedade, a assumir padrões ditos mais rígidos. Nesse ensejo, abordar

a temática da homossexualidade em uma pesquisa de nível *strictu senso*, significa assumir desafios que vão além do tradicionalismo social, quebrando paradigmas referenciados dos padrões da sexualidade humana, valores históricos, religiosos e culturais envolvidos no estudo do objeto. Neste sentido, a hegemonia, a heterossexualidade e o patriarcalismo crescente em nossa sociedade, demarcam relações de poder, acentuando dominações nas relações de gênero e sexualidade, onde as características de estrutura hegemônica e binária entre o masculino e o feminino ainda persistem firmemente nos dias atuais, haja vista que encontram eco por toda parte.

Inquietada pela resistência dos gestores em abrir suas escolas para pesquisas voltadas para a temática da Homossexualidade, em comum acordo com minha orientadora, mudamos a temática específica “Homossexualidade” para a mais abrangente: “Sexualidade”. A reflexão sobre sexualidade deve visar à compreensão do processo social, cultural e histórico no qual a sociedade está inserida de forma a construir princípios de justiça em relação à diversidade sexual.

Iniciar essa introdução com o reconhecimento da trajetória acadêmica ligada com a temática de pesquisa “sexualidade” que ora apresento, é afirmar que pesquisar é um processo de encontro pessoal. Percorrer esse processo de investigação, sem dúvida, exigiu-me, na condição de pessoa, não somente mobilização de conhecimentos, mas de atitudes e sentimentos que foram tecidos no bojo de tal conjuntura.

Dúvidas sobre o que era pesquisar! Dúvidas sobre meu projeto! Dúvidas sobre minhas preconceções e o confronto com os textos e a disposição socrática que “nada sabe”, preencheram meus dias, ao longo desses dois anos, de uma intensa aflição. Por vezes, pairou um sentimento de impotência, que limitava meus desejos de enveredar ainda mais na construção do meu projeto de pesquisa, que parecia se configurar um caos reflexivo que brotava a cada dia. E para completar o quadro, minha orientadora se acidentou! Para desespero meu e fatalidade dela, não bastasse um pé quebrado decorrente de um acidente, agora uma mão é fraturada após cair da cama! Logo, aquilo que eu pensava ser passageiro estendeu-se até agora. De setembro de 2014 a junho de 2015 passou-se nove (9) meses à espera da qualificação. Com pouco tempo para qualificar e defender, não me restou outra solução senão prosseguir as etapas do mestrado longe de minha orientadora. Porém, qualificada e prestes a defender, eis que a Universidade entra em Greve. Novamente o aguardo da defesa. Acabado a greve, e a Universidade retomando suas atividades, eis que mais uma provação chega em minha vida: minha mãe, um acidente de moto, traumatismo craniano, fístula carótido cavernosa, dois aneurismas, e agora, entre a vida e a morte! Mais

uma vez, a tão esperada defesa, se adia. Sendo eu filha única, sem nenhum parente para dividir as horas no hospital, passaram-se 5 meses de intensa dedicação à recuperação de minha mãe.

Contudo, minha mãe recuperando-se, e os preciosos momentos de orientação virtual, auxiliaram-me a compreender que eram necessárias outras possibilidades, outras leituras, outros encontros, outros diálogos, outros desafios. O ato de pesquisar tornou-se, desse modo, um contínuo poder-ser, isto é, um exercício de ultrapassar as limitações de minhas circunstâncias históricas e desentranhar do interior da minha existência os sonhos, os projetos, as utopias, relacioná-los ao momento experienciado.

Imersa nesse percurso, brotou meu intento de pesquisar com os estudantes e os professores. A influência da minha orientadora e as identificações com as leituras feitas no campo da Educação oportunizaram materializar um projeto de pesquisa, que considera os estudantes e os professores como participantes do processo de investigação. Diferentemente, de outras abordagens em que se consideram ou apenas estudantes ou apenas professores. A experiência de alteridade com os estudantes e os professores parecia ser um elo entre minha dimensão ontológica e necessidade de realizar a pesquisa.

A experiência do outro, no caso os/as estudantes, que estão na adolescência, fase esta que as mudanças biológicas, cognitivas, emocionais e sociais – são vivenciadas de modo bastante intenso, faz-se necessário, segundo Ozella (2003, p. 20), "superar as visões naturalizantes presentes na Psicologia e entender a adolescência como um processo de construção sob condições histórico-culturais específicas". Assim, adolescência é pensada como uma categoria que se constrói, exercita-se e se reconstrói dentro de uma história e tempo específicos. Quanto aos professores, é de inegável importância para o processo de ensino-aprendizagem, a quem compete conduzir o processo de reflexão que possibilitará aos estudantes autonomia para eleger seus valores e ampliar seu universo de conhecimentos, através de reflexões que abarque aspectos históricos, sociais e culturais dos fatos.

Essa pesquisa não tem a pretensão de ser a pioneira nesse mestrado no modo de conceber os/as estudantes e professores/as como protagonistas de seu tempo e espaço, no enlace com a sexualidade. Mas, a proposição e o desenvolvimento desta pesquisa procura reforçar a possibilidade de se pesquisar no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, com estudantes e professores do interior do estado do Amazonas – Parintins, naquilo que confere à representação da sexualidade.

Assim, o referido trabalho foi sendo construído e organizado na medida em que se propôs o seguinte problema: quais as representações sobre sexualidade produzida pelos/as

estudantes e professores/as do ensino médio? Para tanto, como objetivo geral se propôs a análise das representações sobre sexualidade que circulam no espaço escolar por parte dos/das estudantes e professores. Desse modo, o texto se desenvolve em três capítulos, como segue:

No primeiro capítulo, *Marco Teórico - Construindo Relações: sexualidades na escola* são tecidas algumas reflexões preliminares acerca dos temas Sexualidades, Educação e Parâmetros Nacionais Curriculares – Orientação Sexual, procurando demonstrar a relevância de tais temáticas teóricas, mediante suas interações vislumbradas em um processo aberto e dinâmico, que fortalece a diversidade do contexto escolar em que os/as adolescentes e os/as professores/as estão inseridos.

No segundo capítulo, *Marco Empírico - “Navegar é Preciso...”*, evidencia-se os parâmetros metodológicos que orientam e embasam essa pesquisa, o local em que a mesma ocorreu e os meandros traçados para conhecer os adolescentes e os professores participantes da pesquisa e a forma de como ocorreram os contatos com os/as mesmos/as, descrevendo as etapas que foram percorridas e os combinados que delinearam, juntamente, com os/as estudantes e os/as professores/as o processo de investigação.

No terceiro capítulo, *Resultados e Discussão: analisando as representações de estudantes e professores sobre sexualidade*, apresentam-se as representações produzidas pelos/as estudantes e professores/as acerca da Sexualidade, apresentando o modo como concebem a sexualidade, de maneira a valorizar tais representações para que haja reconhecimento da diversidade e seja potencializado o fortalecimento de uma escola que discute, com caráter igualitário em todos os níveis de relações humanas.

Portanto, esse percurso de pesquisa visa analisar as representações de estudantes e professores sobre sexualidade, tanto em bases teóricas quanto metodológicas, enlaçando ensaios de superação para o quadro de preconceito e discriminação nas escolas, seja por classe social, raça e etnia, gêneros, orientação sexual etc. Desta feita, pesquisas desse tipo são possibilitadas por alguns/mas estudantes, professores/as ou gestores/as mais sensibilizados que têm promovido o respeito, a solidariedade e a inclusão, através da valorização das diferenças e o respeito à expressão das mesmas.

2 CONSTRUINDO RELAÇÕES: SEXUALIDADE NA ESCOLA

Pesquisas científicas sobre gênero e sexualidade (como os estudos culturais e de gênero de Stuart Hall (1997) que revelam que ao politizar o privado, o feminismo abria à contestação política, “arenas inteiramente novas de vida social: a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças etc.” (p. 49), de igual forma, apresentava como uma questão política e social o tema da formação e produção dos sujeitos, politizando “a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas)”); de Joan Scott (1995) que esquematizaram uma nova forma de se pensar gênero, a partir de uma crítica a outras concepções, inclusive a do sexo/gênero, que, em sua opinião, eram incapazes de historicizar a categoria sexo e o corpo; os estudos de Judith Butler (2000), uma das autoras mais badaladas da atualidade, inspiradora da vertente queer, se debruça em uma crítica ao feminismo, balançando uma série de categorias a princípio tão sólidas, tais como mulher e identidade), acabaram por potencializar reflexões nos estudos brasileiros sobre gênero e sexualidade, como os de Guacira Louro (1997; 2000; 2004a; 2004b), Miriam Grossi (1998) entre outros. Nesta conjuntura, políticas públicas começaram a ser criadas para atender as demandas no tratamento de gênero e sexualidade na escola, como, por exemplo, a criação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais e Orientação Sexual” (Brasil, 2000b) e o “Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à discriminação contra GLTB e de Promoção de Cidadania Homossexual” (Brasil, 2004) realizados pelo Ministério da Educação. Assim, a Educação Sexual no Brasil, ao longo dos anos, vem apresentando propostas para trabalhar a sexualidade na escola e combater o preconceito e a discriminação.

Segundo Louro (1997) a proposta do trabalho educativo com a diversidade sexual na escola é possibilitar que a sexualidade seja reconhecida e entendida como uma construção social, histórica e cultural, para que assim possa ser discutida na esfera escolar de maneira a privilegiar uma diversidade cultural, social, de religião e orientação sexual.

Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associadas a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica (JUNQUEIRA, 2009).

Entendemos dessa maneira, que o espaço da escola é um espaço de reflexão acerca de suas próprias práticas, de maneira a valorizar os sujeitos, reconhecendo a diversidade e potencializando seu desenvolvimento de forma ética e saudável, contribuindo com discussões e práticas em todos os níveis das relações humanas, inclusive a sexualidade.

Nesse sentido, são indispensáveis estudos mais aprofundados e abrangentes que contribuam criticamente para reflexões voltadas às articulações políticas e construções de pedagogias consolidadas aos direitos humanos em uma perspectiva intransigentemente emancipatória.

Dessa forma, ao passo que as políticas públicas buscam apresentar a sexualidade como um processo sócio histórico cultural, a compreensão acerca da diversidade sexual incide numa necessidade de maior visibilidade na escola. Reconhecendo tais conjunturas, este capítulo se propõe a seguinte questão norteadora: o que é sexualidade? como a escola se relaciona com a temática da sexualidade?

Para tanto, o referido capítulo objetiva estabelecer uma ligação entre os termos Sexualidade, Educação e PCN. Dessa maneira, o mesmo está organizado em três tópicos, a saber: 1) *Compreendendo a sexualidade*, onde vislumbramos a apresentação do conceito de sexualidade que orienta a construção desse texto; 2) *Educação e Parâmetros Curriculares* que pretende apresentar uma possibilidade de entendimento entre educação e sexualidade, localizando o *PCN-Tema Transversal Orientação Sexual*, no qual buscamos realizar um apanhado sistemático acerca das definições que envolvem a Orientação Sexual; 3) *A relevância da Educação Sexual Hoje*, que visa apresentar um apanhado teórico acerca da importância da Educação Sexual, bem como buscar tecer os meandros que inter cruzam as temáticas estudantes e professores, mediante a visão das representações sociais.

Por fim, cabe observarmos que o presente capítulo ao assentar uma reflexão sistemática acerca da Sexualidade e da Educação compreende que as conjunturas supracitadas suscitam não somente interesse, mas a necessidade de conhecê-las dentro de suas minúcias e desafios. É evidente que não se tem a pretensão de esgotar as temáticas que emergem no decorrer delas, no entanto, o presente capítulo quer fundamentar, teoricamente, o estudo ora apresentado.

2.1 COMPREENDENDO A SEXUALIDADE

A constituição da sexualidade e das possibilidades de sua construção pelo indivíduo, antecedem seu próprio nascimento, por expressarem as condições sócio-históricas mais globais, bem como as específicas e as circunstâncias nas quais os sujeitos que geram uma criança estão inseridos (KAHHALE, 2009). Inúmeros debates, discussões e fóruns presentes na esfera nacional, nos faz perceber o quanto à compreensão de sexualidade é ampla. Desta feita, se faz necessário conhecer quais representações acerca da sexualidade circulam no cotidiano de uma escola no interior do Amazonas, atentando-se para realidade local de estudantes e professores, averiguando como as informações são difundidas. Mas para que isto ocorra, precisamos primeiramente, debruçar no marco teórico que envolve a categoria da sexualidade.

Por mais de um século e especialmente nos últimos 50 anos, a produção de teorias e discursos sobre a sexualidade tem sido um empreendimento em constante expansão para além das tradições religiosas onde costumavam se apoiar (PAIVA, 2008).

Para Paiva (2008), nesse empreendimento, profissionais de diversas áreas têm pensado e atuado sobre temas que o discurso tecno-científico tratou de definir como questão para a prática.

Duas ordens de questões acabaram por construir, sucessivamente, abordagens distintas que hoje coexistem no campo da sexualidade. Como discutiremos a seguir, a abordagem “sexológica” afirmou-se respondendo a “problemas” demográficos ou de saúde (mental ou sexual), contribuindo para produzir os discursos que Foucault chamou de bio-poder. A abordagem construcionista definiu como questão compreender a sexualidade como fenômeno social, a desigualdade entre os sexos, a subordinação das mulheres, a discriminação sexual; nas últimas três décadas dedicou-se fortemente a compreender a epidemia da Aids e a violação de direitos sexuais (PAIVA, 2008, p. 643).

Nas primeiras décadas do período sexológico, utilizava-se a entrevista clínica e histórias de vida como abordagem principal. Depois da década de 1930, os estudos descritivos com base em questionários e diversas modalidades de trabalho de campo foram introduzidos, e no período de 1960-1970 a observação e a experimentação em laboratório foram adotadas para descrever a chamada “natureza” da resposta sexual (PAIVA, 2008).

O período sexológico se iniciou com poucos pesquisadores e ativistas buscando trazer o discurso sobre a sexualidade para o campo da produção científica e secular, empreendimento cuja história mais longa Michel Foucault traçou até o conjunto de crenças médicas que normatizavam o controle dos impulsos sexuais no século XIX.

Os autores identificam Freud (e seguidores), Ellis, Hirschfeld, Malinovsky, Stopes, Reich, pesquisadores do Instituto Kinsey, Margareth Mead, Masters & Johnson como os principais teóricos nesse período (PAIVA, 2008, p 643).

Durante todo esse período, coexistiram nos discursos tecno-científicos concepções sobre sexualidade ancoradas nas noções de impulso, de força natural de imenso poder, poder que se opunha à civilização e à cultura. Culturas e sociedades apenas respondiam a essa força essencial, natural, essencialmente diferente entre homens e mulheres, considerada normal quando heterossexual. Com algumas nuances esses teóricos de diferentes disciplinas concordavam que, se a ciência produzisse teorias sobre a sexualidade e revelasse sua natureza, a humanidade seria beneficiada por um maior equilíbrio entre indivíduo e sociedade ou para relações sexuais naturais e saudáveis (PAIVA, 2008).

As “descobertas” do período sexológico resultaram em modelos clínicos de intervenção não só operados por psicólogos, médicos e psicanalistas, mas, também professores, até hoje.

Inspirados por teorias de desenvolvimento e da personalidade que receberam a marca do período sexológico, educadores gradativamente passaram a utilizá-las como subtexto na interpretação de atitudes de jovens e crianças no ambiente escolar, ainda que raramente para tratar diretamente do tema da sexualidade ou conduzir qualquer tipo de educação sexual. A natureza do sexo e seus hormônios explicariam comportamentos menos civilizados e definiriam a “natureza rebelde” de uma etapa universal do desenvolvimento humano não descrita até então: a adolescência. A verdade sobre essa sexualidade natural e normal definiria também “a” família natural e normal. “Famílias desestruturadas” (não-naturais), para usar a linguagem que se fala na escola ou nos serviços de saúde e de assistência social, explicariam desvios de comportamento a serem tratados ou prevenidos (PAIVA, 2008, p 643).

Embora profissionais como médico, psicólogos, professores e etc. atuassem em sua autoridade técnica e científica, pouquíssimos foram formados para lidar com a sexualidade em contextos não terapêuticos. É nesta conjuntura, que Paiva (2008), relata que tais profissionais acabavam por normatizar o sexo desejável, nomeando-o como “mais saudável”, baseados em valores e noções pessoais que interpretam a sofisticada teorização sexológica do século XX. Importante ressaltar também, que na esfera da sexualidade, uma das grandes contribuições do período sexológico para a mudança social foi naturalizar o prazer no mundo de tradição judaico-cristã, legitimando a sexualidade independente da reprodução, separação que a pílula anticoncepcional massificou.

No final dos anos 60, o sexo inicia sua emancipação da essencialidade e da reprodução. A verdade sobre o sexo como vida instintiva ou impulsiva começou a ser

questionada por teóricos dos movimentos feminista e homossexual que contribuíram definitivamente para a explosão de estudos no campo das ciências humanas e sociais, aprofundando a crise do paradigma sexológico (PAIVA, 2008). Essa perspectiva crítica tem sido chamada de construcionista.

O discurso construcionista redefiniu o gênero e a identidade sexual, separou a identidade das práticas sexuais, questionou o determinismo biológico, construiu a história da homossexualidade e da origem da dominação masculina. A etnografia do período expunha a evidência da diversidade dos sentidos atribuídos aos sexos e à atividade sexual, observada em todos os continentes. Além disso, a experiência visível das mulheres emancipadas da reprodução como único destino feminino e os experimentos urbanos que produziam sociabilidades e sexualidades homossexuais, também no Brasil, validavam a noção de que a vida cotidiana, histórica e socialmente construída, era re-inventável (PAIVA, 2008, p. 644).

Desde os anos 1970, a produção feminista dedica-se a questionar a inevitabilidade e a naturalidade da desigualdade entre os sexos e da subordinação feminina. A categoria gênero, contribuição definitiva da teoria feminista, foi consagrada no final do século XX como relevante categoria de análise social (PAIVA, 2008).

Jeffrey Weeks (2000) usa o termo construcionismo social para descrever essa abordagem, historicamente orientada, que pretende compreender atitudes em relação ao corpo e à sexualidade, apreendendo as relações de poder que modelam o que se define como normal e anormal.

Chama de “Sexo” (maiúscula) o termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas, que diferenciam o homem da mulher; chama de “gênero” a diferenciação social entre homens e mulheres; de “sexualidade” uma “descrição geral para série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas relacionadas ao que Foucault denominou “o corpo e seus prazeres” (Foucault, 1984), (PAIVA, 2008, p. 645).

Weeks (2000) definiu o construcionismo social em oposição ao essencialismo que pretende explicar as propriedades de um todo complexo por referência a uma suposta essência anterior.

Após os movimentos sociais, ocorridos nas décadas de 60 e 70, de questionamento das relações de gênero, dos papéis sexuais, das oportunidades de trabalho para os diferentes sexos, das opções de escolha sexual a questão da sexualidade na adolescência merece reflexões para a Psicologia.

A primeira determinação de sexo, segundo Kahhale (2009), seria em princípio, a determinação genética ou biológica. Porém, o sexo é constituído no indivíduo não só como uma questão genética, mas principalmente como “expressões das condições sociais, culturais e históricas nas quais esse sujeito está inserido” (p.179). É nesta perspectiva que Lavinias (1997), retrata o sexo social – portanto, o gênero – relatando que o mesmo “é uma das relações estruturantes que situa o indivíduo no mundo e determina, ao longo de sua vida, oportunidades, escolhas, trajetórias, vivências, lugares, interesses” (p. 16).

Embora muitos autores possam utilizar os termos sexo e gênero como sinônimos, trata-se de dois conceitos que se referem a aspectos distintos da vida humana (STREY, 1998).

Sexo não é gênero. Ser fêmea não significa ser uma mulher. Ser um macho não significa ser um homem. Sexo diz respeito às características fisiológicas relativas à procriação, à reprodução biológica. A divisão sexual na reprodução já está bem entendida. Os machos produzem esperma, as fêmeas produzem óvulos; e depois gestam os filhotes que foram concebidos. O sexo biológico, ou seja, as características anátomo-fisiológicas das pessoas vem determinadas em geral, pela dotação cromossômica, pelas estruturas gonadais e pela dotação hormonal (fetal, pós-natal e puberal) responsáveis da estruturação genital interna e externa dos caracteres sexuais secundários (desenvolvidos na puberdade) (STREY, 1998, p 182).

O sexo biológico com o qual se nasce não determina, em si mesmo, o desenvolvimento posterior em relação a comportamentos, interesses, estilo de vida, responsabilidades ou papéis a desempenhar. Strey (1998) relata que nem tampouco determina o sentimento ou a consciência de si mesmo/a, nem das características da personalidade, do ponto de vista afetivo, intelectual ou emocional, ou seja, psicológico.

Isso tudo seria determinado pelo processo de socialização e outros aspectos da vida em sociedade e decorrentes da cultura, que abrange homens e mulheres desde o nascimento e ao longo de toda a vida, em estreita conexão com as diferentes circunstâncias socioculturais e históricas. Os seres humanos têm diferenças sexuais, mas, de maneira semelhante a todos os outros aspectos de diferenciação física, elas são experienciadas simbolicamente. Nas sociedades humanas, elas são vividas como gênero (STREY, 1998, p. 183).

As diferenças de gênero são socialmente construídas enquanto as diferenças sexuais são físicas. O gênero depende de como a sociedade vê a relação que transforma um macho em um homem e uma fêmea em uma mulher. Cada cultura tem imagens prevaletentes do que homens e mulheres devem ser. A construção cultural do gênero é evidente quando se verifica

que ser homem ou ser mulher nem sempre supõe o mesmo em diferentes sociedades ou em diferentes épocas (STREY, 1998).

Assim, para Kahhale (2009, p. 179-180),

a sexualidade é um processo simbólico e histórico, que expressa a constituição da identidade do sujeito, como ele vive a questão da intimidade (público versus privado); da significação das normas, da moral e da ética grupal (grupo no qual se insere). Portanto, a expressão sexual é multideterminada, dinâmica e histórica, tanto individual como coletiva.

Logo, mecanismos complexos de expressões de relações sociais e simbólicas do homem aparecem, norteados pela divisão de papéis sociais, divisão de trabalho, desigualdade nas relações e do acesso aos recursos disponíveis no momento histórico. Para compreensão deste processo, na década de 60, o conceito de relações de gênero foi introduzido. Tal conceito permitiu uma passagem da análise biológico/genético para as relações entre o masculino e o feminino como construções sociais e históricas. Assim, “o que define a sexualidade depende do momento histórico da humanidade e das condições concretas nas quais o homem está inserido” (KAHHALE, 2009, p. 180).

O conceito de gênero envolve a construção social e histórica da sexualidade, permite um avanço nesse campo. O abandono de visões estreitas e exclusivamente biológicas, ligadas ao sexo, promove a superação de concepções estigmatizadoras e preconceituosas que caracterizavam, até então, as discussões sobre sexualidade. O conceito de gênero injetou elementos que enriquecem a análise, permitindo compreender a construção social do feminino e do masculino (KAHHALE, 2009, p. 180).

A produção feminista internacional dedicou-se a demonstrar que a desigualdade entre os sexos, a dominação masculina e a subordinação feminina não são atribuíveis à biologia. Tanto é que Paiva (2008, p. 650) relata que:

O “gênero” como categoria de análise legitimou-se no século XXI em todas as áreas de investigação social e da saúde. Do sexo biológico (XY ou XX) não se deriva a essência natural do feminino, do masculino ou a hetero-normatividade. A produção construcionista no campo da sexualidade obteve um impacto revolucionário sobre as noções do que é natural, universal ou essencial. Redescobrir essa sexualidade socialmente construída será inovador e produtivo para as psicologias sociais ou para as diversas teorias psicodinâmicas vigentes desde o século XX que sustentam pretensões universalistas.

Para Heilborn (1999) a cultura é responsável pela transformação dos corpos que sofrem influência de processos históricos e sociais, gerando a todo momento, novos

significados e representações na esfera de como se relacionar, quais práticas adotar e como se compreender as categorias de gênero e sexualidade. Neste sentido, o modo de viver a sexualidade é perpassado pelos valores e práticas sociais existentes na sociedade.

A sexualidade não tem o mesmo grau de importância para todos os sujeitos. Mais do que um recurso explicativo baseado em diferenças psicológicas, essa variação é efeito de processos sociais que se originam no valor que a sexualidade ocupa em determinados nichos sociais e nos roteiros específicos de socialização com que as pessoas se deparam. A cultura (em sentido lato) é a responsável pela transformação dos corpos em entidades sexuadas e socializadas, por intermédio de redes de significados que abarcam categorizações de gênero, de orientação sexual, de escolha de parceiros. Valores e práticas sociais modelam, orientam e esculpem desejos e modos de viver a sexualidade, dando origem a carreiras sexuais/amorosas (HEILBORN, 1999, p 40).

A partir desta concepção, é necessário enfatizar que a sexualidade, portanto, não é sinônimo somente de sexo e não se restringe ao coito/atividade sexual. É algo inerente ao ser humano, justamente por sua inalienável condição biológica, mas que irá se desenvolver a partir das influências ambientais, nas quais o sujeito está submerso; sua história cultural, social e particular.

O termo sexualidade surgiu no século XIX, marcando algo diferente do que apenas um remanejamento de vocabulário. O uso desta palavra é estabelecido em relação a outros fenômenos, como o desenvolvimento de campos de conhecimento diversos; a instauração de um conjunto de regras e de normas apoiadas em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas. Mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos. (FOUCAULT, 1998, p. 9).

Nessa nova perspectiva, a sexualidade humana comporta mais de que dimensões biológicas. Comportam também, dimensões psicossociais e culturais. Com isto, a sexualidade, transcende a simples reprodução e passa a ser compreendida em função de todas as suas dimensões. A ideia da sexualidade, orientada exclusivamente para a reprodução, é fruto de uma visão moralista que tem servido aos interesses políticos dentro de quase todas as sociedades.

Para Peres (2011), é necessário que afastemo-nos de uma visão naturalista, estabelecida pelo essencialismo, em que o corpo é observado, explicado, classificado e disciplinado de acordo com a fisiologia reprodutiva e filosofia moral, para nos aproximarmos de uma leitura que toma o corpo como uma produção sócio-histórica, cultural e política, em construção permanente e flexível que lhe confere marcas que variam de acordo com os tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, sexuais e de expressão de gêneros.

Voltando a Michel Foucault (1987), o corpo é apresentado como superfície e cenário de uma inscrição corporal, pois, o corpo é a superfície inscrita pelos acontecimentos, engendrados por uma ordem discursiva que regula os prazeres e expressões, deixando-o sempre à deriva, pois como nos alerta Foucault (1987), nem mesmo o corpo é suficientemente estável para servir como base de auto-reconhecimento ou de compreensão genérica das outras pessoas, evidenciando a constância da inscrição cultural que se abate sobre o mesmo (PERES, 2011, p. 74).

O corpo é o resultado dos acontecimentos e como tal é atravessado por valores, sentidos e discursos que se materializam e determinam o seu modo de relação e funcionamento, de acordo com as leis, contratos e instituições que regem o contexto pela qual o mesmo é produzido (PERES, 2011). Por exemplo, as expectativas decorrentes de uma gravidez trazem consigo as concepções e papéis de famílias existentes, tais como significado de criança na sociedade, significado de relacionamento sexual genital e de intimidade assumidos pelo grupo social. Bem como expectativas mais específicas como qual o sexo do feto, que nome dar, que função/papel desempenhará no grupo (KAHHALE, 2009).

Neste sentido, após o nascimento, o indivíduo será nomeado, expressando um gênero (masculino ou feminino) e tratado como tal. Relações envolvendo familiares, escola, vizinhos entre outros, vão moldando e construindo a sexualidade da criança.

Sempre dentro de uma contextualização histórica, a materialização determinará através do regime binário a efetivação das ordens do poder, sendo sempre atravessado pelas referências dominantes que regem os modos de ser e de se comportar no mundo. Muitas entradas participam dessa materialização tendo como principais partícipes, o estado, a igreja, a família, o capital, o direito, a medicina, a psicologia, mas também a mídia, a escola e a polícia, que em um primeiro momento são tomadas como instituições externas e em outros se instalam como regulações internas que são apreendidas pela ação da subjetivação normatizadora que cristaliza até mesmo os processos desejantes, que insistentemente passam a “norma”, reproduzindo seus modelos e submetendo-se às suas ordens (PERES, 2011, p. 75).

Neste sentido, para além de sua composição biológica e seu funcionamento fisiológico, o corpo abriga dimensões sociais e históricas que dialogam com diversas linguagens que interagem na contemporaneidade, assim como, com as novas expressões sexuais e de gêneros que surgem como sujeitos de direitos.

Para Kahhale (2009, p. 181-182), a sexualidade pode ser apreendida pela análise das seguintes situações:

- Pela forma como se dão os contatos corporais com ela própria e com outros ao seu redor, por exemplo: quais partes do seu corpo podem ser tocadas e quais não podem; quais podem ser tocadas com cuidado, quais partes do corpo são cobertas e quais são desnudas etc.;

- Pelos nomes dados para se referir ao homem, à mulher, ao menino, à menina, aos órgãos genitais e partes do corpo, às relações de gênero, às relações afetivo-sexuais;
- Pelo que pode ou não ser nomeado e/ou verbalizado; e em quais situações – em público, na escola, em casa, só com amigos, ou só com pai ou só com mãe, ou só com os pais;
- Pelas relações afetivos-sexuais concretas ou camufladas entre gêneros: as públicas – o que é permitido em casa e/ou fora, na rua, no shopping - e as privadas – porta fechada, quartos separados, casa ou “motel”;
- O que é permitido enquanto atividade, roupa, modo de comportar-se e falar para diferentes gêneros.

Assim, a maturação fisiológica tem sido influenciada pelas condições ambientais, econômicas, sociais e históricas, limitando ou abrindo possibilidades de simbolização e de comportamentos. Logo, a sexualidade não cumpre apenas a função social de reprodução da espécie, mas também a função da busca de prazer “pessoal”, “individual” (KAHHALE, 2009, p. 182).

Dois elementos se inauguram nesse debate: a) a questão do prazer, apesar de sempre ter acompanhado a sexualidade, nem sempre foi explícito em função de sua relação com a moral dominante, afinal, a sociedade ocidental separou sexo e prazer, reunindo-os ao elo do amor; b) visão individualista: sexualidade reduzida a uma questão individual, restrita a vida privada dos sujeitos, que deve ser contida pelas regras sociais (KAHHALE, 2009).

Nesta perspectiva, o homem tornou-se responsável pelo controle de seus instintos, ou seja, de sua sexualidade. A sexualidade é vista como algo privado, algo particular de cada um, cabendo ao indivíduo à definição e/ou escolha de critérios do que é prazeroso e do que é apropriado, conveniente ou não em suas relações afetivos-sexuais. Logo, essas concepções de prazer e de indivíduo não permitem que se analise sexualidade como característica humana construída pelos homens no decorrer da história da humanidade, pois, embora o prazer seja uma experiência dos indivíduos singulares, sua referência, possibilidades e limites estão nas relações sociais e culturais.

Por isso, Kahhale (2009, p. 184) relata que:

Sexualidade deve sempre ser pensada e debatida a partir do campo das relações sociais, da cultura, dos valores e formas sociais de vida. Algo vivido no âmbito individual, mas cuja constituição nos sujeitos é possibilitada e caracterizada pelas normas e valores sociais, pois só assim se escapa da discussão naturalizante e/ou moralista.

E, não se pode negar que a sexualidade tem seu lugar no corpo humano, contendo seus aspectos biológicos, porém, não se pode por esse motivo naturalizar as concepções, como se tem feito ao longo dos anos. Pois como Kahhale (2009, p 185) exemplifica que um corpo que

se transforma não tem suas significações presas a suas funções biológicas, mas sim na cultura: “como embelezamento, potencial de sedução, autorização para o prazer”.

Desta feita, faz-se mister debruçar sobre a concepção histórica na leitura da sexualidade, pois ela se apresenta como real possibilidade de compreensão dos tabus que caracterizam o assunto e também a possibilidade de desenvolvimento de versões menos preconceituosas e moralista quanto ao assunto, sem perder a perspectiva de que homens, por necessidades sociais, inventaram regras e formas para a sexualidade, ou melhor, inventaram a sexualidade.

Na década de 90 do século XX, a vitória de uma visão mais liberal de sexualidade e a emergência da AIDS convenceram a todos de que falar e educar sobre sexo é necessário e urgente, além de que a epidemia de gravidez na adolescência fez da questão da sexualidade adolescente um problema de saúde pública (KAHHALE, 2009).

Portanto, para Kahhale (2009, p. 186), dá sentido ao trabalho de Orientação Sexual:

Assim, a orientação sexual deve constituir-se num espaço para informar-se, para a auto percepção corporal e subjetiva, para a conscientização dos valores, normas, pressões sócio-históricas assumidas/reproduzidas, para conscientizar-se das significações construídas pelo sujeito. Esse espaço deveria lidar com as contradições inerentes do real e propiciar recursos para uma conscientização das significações construídas, facilitando uma atuação desalienante, como sujeito histórico (individual e coletivo ao mesmo tempo), no caso da sexualidade como sujeito sexual.

Nesta perspectiva, podemos observar que a sexualidade tem sido uma das áreas mais profícuas para investigar, na dinâmica social, as intrincadas relações entre processo de representação da mudança e da permanência das lógicas tradicionais, no plano das práticas e no plano dos valores, sobre o que é a sexualidade. Para Paiva (2008), os estudos sobre sexualidade deram uma contribuição definitiva às ciências sociais e ao movimento que expôs a conformação social do mundo privado, terreno por excelência da psicologia, conformação com características simultaneamente locais e globais, como a dinâmica da epidemia da Aids.

Desta feita, a sexualidade não se restringe à dimensão reprodutiva nem à psíquica, não pode ser considerada como propriedade de indivíduos isolados e atomizados, está impregnada de simbolismos compartilhados que constroem excitação e satisfação erótica (PAIVA, 2008).

Essa perspectiva e a compreensão do contexto e da dinâmica das interações sociais, do impacto do estigma e da discriminação associados à orientação sexual (homofobia) e às relações de gênero (machismo), da expressão encarnada dos diferenciais de poder e seus determinantes macro-sociais (também a pobreza e racismo), têm sido reconhecidas na literatura deste século XXI como necessárias para a produção de ações para promover e proteger direitos, promover saúde sexual ou prevenir o HIV (PAIVA, 2008, p. 645).

As diferentes tradições culturais configuradas em estruturas e contextos socioeconômicos específicos, como a cidade de Parintins, constituem uma visão de nossa própria transitoriedade e multiplicidade no movimentar das sexualidades e dos gêneros. Invenções locais, como as que encontramos encarnadas em homens e mulheres de nosso cotidiano (como os pajés e outros ícones indígenas do Festival Folclórico de Parintins), povoam a mídia e internet e descrevem vivamente a possibilidade de sujeitos sexuais. Ou seja, cotidiano de alguém que mora em Parintins, inclui um cenário sexual específico, entretanto, marcará mais fortemente o espaço e tempo único de cada cena sexual (seu palco, a dinâmica sexual de cada sujeito, seus gestos e falas).

2.2 EDUCAÇÃO E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A Educação tem um papel importante no processo de humanização do homem e de transformação social. Dessa forma, a evolução da Educação está intrinsecamente ligada à evolução da sociedade. Gadotti (1999) coloca que a prática da Educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. Este que surge com a reflexão sobre a prática, pela necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos.

A palavra educação tem origem no latim “educere”, que significa extrair, tirar, desenvolver. É essencialmente o processo de desenvolvimento e formação da pessoa. O processo educativo formal e o informal são processos sociais e institucionais sistemáticos, intencionais e organizados responsáveis pela formação dos hábitos e valores que se traduzem nos comportamentos das pessoas tanto no âmbito público como privado (D’ARCAIS e ZULOAGA, 1990).

Gohn (2006) relata que podemos demarcar dois campos de desenvolvimento da educação: a educação formal e a educação informal.

formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006, p.28).

Na educação formal, os alicerces são os professores, ou seja, fazem parte deste tipo de educação, todos aqueles profissionais tecnicamente preparados para desenvolver o ensino especializado de algo. Na não-formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc. (GOHN, 2006).

Nesse sentido, ao questionarmos sobre quais espaços físicos territoriais acontecem os atos e processos educativos, Gohn (2006, p. 29) relata:

Na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da

intencionalidade é um elemento importante de diferenciação). Já a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu, etc.

Nesta perspectiva, a educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. A não-formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupais. Gohn (2006) relata ainda, que, usualmente, a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. A informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados.

Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais se destacam o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. (GOHN, 2006). Podemos observar também, que a educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/classe de conhecimento.

Para Pinto (2010, p. 30), a educação é um fato existencial do ser humano, que por si só sofre ações exteriores, ou seja, “[...] o homem se faz ser homem. A educação configura o homem em toda sua realidade [...]”. Para ele:

A educação é um fenômeno cultural. Não somente os conhecimentos, experiências, usos, crenças, valores etc. a transmitir ao indivíduo, mas também os métodos utilizados pela totalidade social para exercer sua ação educativa são parte do fundo cultural da comunidade e dependem do grau de seu desenvolvimento. Em outras palavras, a educação é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita (PINTO, 2010, p. 31).

Desse modo, a educação é uma ação social com um papel social, que envolve a cultura de um povo. Para Chauí (2009), educação e cultura estão interligadas, uma vez que a segunda enfatiza a maneira pela qual os seres humanos se humanizam. Tal relação ocorre por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística de uma comunidade ou sociedade.

Para Cascais e Terán (2011), a educação de modo geral prepara o ser humano para o desenvolvimento de suas atividades no percurso de sua vida. Nesse sentido, faz-se necessário uma educação ao longo da vida a fim de dar suporte aos vários aspectos sejam eles, econômicos, sociais, científicos e tecnológicos, impostos por um mundo globalizado.

Esse conceito de educação ao longo da vida serviu de referência ao relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sendo colocado como uma das chaves de acesso ao novo século que naquele momento iniciava-se. Sendo assim, não basta que as pessoas acumulem no começo da vida uma quantidade de conhecimentos, mas, devem aproveitar todas as oportunidades para “atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos”, procurando compreender o mundo em mudança” (CASCAIS e TERÁN, 2011, p. 01).

Para cumprir sua missão a partir dos novos desafios impostos pela sociedade globalizada, Cascais e Terán (2011, p. 01), seguem colaborando que:

A proposta da “Comissão Internacional sobre educação”, é que “a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”. Na visão da comissão, o ensino formal preocupa-se mais com a primeira aprendizagem, ficando em segundo plano a segunda. Enquanto que as duas últimas não são vistas como prolongamento das duas primeiras. Nesse caso, é preciso mudar a visão que se tem de educação e trabalhar com uma concepção mais ampliada.

Na perspectiva do desenvolvimento das quatro aprendizagens: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” remete-se ao constructo comportamento. Ora o comportamento humano pode ser inato ou aprendido. Neste trabalho focaremos a atenção no processo educativo que contribua para a adoção de comportamentos compatíveis com os ideais de cidadania vigentes em nosso contexto nacional com relação à sexualidade.

Como foi abordada anteriormente, a educação formal é aquela que acontece no espaço escolar institucionalizado (GOHN, 2011), onde há um currículo a seguir, normas a cumprir e onde o principal objetivo é a aprendizagem. Chassot (2003) discorre sobre a escola enquanto instituição formal em uma sociedade globalizada, relatando a respeito da invasão do mundo exterior nas salas de aula, e por outro lado, a forma como ela hoje se exterioriza.

Em tempos anteriores, a escola servia de referência à comunidade por ser detentora do conhecimento, diferentemente de hoje, onde os conhecimentos do mundo exterior adentram no mundo escolar (CHASSOT, 2003). Em muitos casos, os alunos estão muito mais informados do que os próprios professores que muitas vezes não tem acesso à internet, TV a cabo, etc. Na visão do autor, a globalização provocou uma inversão no fluxo de

conhecimento, sendo hoje, da comunidade para a escola. Sendo assim, faz-se necessário que a escola reveja seu papel em relação à disseminação do conhecimento. Hoje é inconcebível um currículo que não esteja voltado para aspectos pessoais e sociais dos estudantes (CHASSOT, 2003).

À medida que os problemas sociais foram surgindo no mundo, outros temas foram sendo incorporados aos currículos. No Brasil temas contemporâneos como educação ambiental, saúde e educação sexual foram vinculados ao currículo, ainda que de maneira não obrigatória, denominados de temas transversais.

No Brasil, segundo Altmann (2001), a inserção da educação sexual na escola operou-se a partir de um deslocamento no campo discursivo sobre a sexualidade de crianças e adolescentes.

Nos anos 20 e 30, os problemas de “desvios sexuais” deixam de ser percebidos como crime para serem concebidos como doenças. A escola passa a ser tida como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais (ALTMANN, 2001, p. 579).

Para César (2009 p. 49-50)

A educação sexual nas escolas brasileiras não é uma particularidade das últimas décadas, ao contrário, constitui uma preocupação que remonta as primeiras décadas do século passado. Nos anos 20 e 30 do século XX, educação sexual já era uma preocupação para médicos, intelectuais, professores e professoras que povoavam o universo educacional brasileiro naquela época. Em 1933 foi fundado no Rio de Janeiro o Círculo Brasileiro de Educação Sexual, que produziu um Boletim, desde o ano de sua criação até o ano de 1939. Ao contrário daquilo que se habituou a pensar sobre o discurso pedagógico, a respeito da ocultação sobre o sexo e das práticas sexuais, desde o final do século XIX o sexo já era objeto de discussões entre médicos e educadores que defendiam a presença de uma educação para a higiene sexual dos jovens. Inclusive já existia um debate entre aqueles que defendiam uma educação sexual baseada em preceitos morais e outros que defendiam uma educação sexual que explicasse cientificamente sobre as funções fisiológicas, com idéias calcadas no positivismo. Desse modo, os saberes da ciência e da psicologia eram mobilizados para que crianças e jovens pudessem ser informados sobre sentimentos, reações endócrino-fisiológicas e sobretudo, a respeito do futuro e os procedimentos sexuais para uma vida adulta saudável e feliz.

Durante as décadas de 60 e 70, a penetração da educação sexual formal na escola enfrentou fluxos e refluxos (ALTMANN, 2001). De acordo com César (2009 p. 50-51)

Nos primeiros anos da década de 1960, antes da ditadura militar, o Brasil vivia um clima de renovação pedagógica e foi justamente nesse período que o tema da educação sexual retornou para o discurso pedagógico. Nessa segunda onda da educação sexual brasileira, escolas de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte organizaram programas para os seus alunos. Nas escolas paulistas destacaram-se as

experiências desenvolvidas tanto na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo quanto no Colégio Vocacional e nos Colégios Pluricurriculares. Estas experiências específicas de educação sexual e todas as demais experiências pedagógicas originadas nessas instituições foram reprimidas e suprimidas pela ditadura militar. Naquele período, o interesse crescente pela educação sexual entre as/os educadoras/es brasileiros levou a deputada federal Júlia Steimbruck, em 1968, a apresentar um projeto de lei propondo a introdução da educação sexual obrigatória nas escolas primárias e secundárias do país (WEREBE, 1998, p. 173). Entretanto, as objeções ao projeto de lei, elaboradas pelos membros da comissão designada para a sua apreciação, tinham um caráter moralista e repressor que compatibilizava com a própria ditadura militar. No início dessa era moralista e ditatorial, em 1965, uma portaria do secretário de Estados dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo proibiu professores do ensino secundário, em especial os de Biologia e de Sociologia, de exporem nas escolas sobre a sexualidade e sobre a contracepção.

Assim, na segunda metade dos anos 60, de acordo com Altmann (2001), algumas escolas públicas desenvolveram experiências com a temática educação sexual.

Todavia, elas deixam de existir em 1970 após um pronunciamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo dando parecer contrário a um projeto de lei de 1968 que propunha a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos escolares. Em 1976, a posição oficial brasileira afirma ser a família a principal responsável pela educação sexual, podendo as escolas, porém, inserir ou não a educação sexual em programas de saúde. Durante os anos 80, a polêmica continuou. Todavia, afirma à autora, as modificações ocorreram quase que exclusivamente em nível de discurso (ALTMANN, 2001, p. 579).

Como a ditadura impôs um regime de controle e moralização dos costumes, a educação sexual foi banida de qualquer discussão pedagógica por parte do Estado e toda e qualquer iniciativa escolar foi suprimida com rigor. Porém, as iniciativas que conseguiam resistir à ditadura, tornaram-se experiências de resistência e, nas décadas seguintes, a educação sexual foi tomada como um dos marcos educacionais das lutas pela democratização do país.

Assim, podemos observar uma mudança de lugar dos discursos sobre a sexualidade e a educação sexual no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. César (2009) relata o projeto positivista de modernização da sociedade, com bases higiênicas e eugênicas e posteriormente sob o ethos da luta pela democratização, sob movimentos sobre os direitos das mulheres, entre as décadas de 1970 e 1980, nas lutas contra a ditadura e especialmente no decorrer do processo de redemocratização, as experiências e projetos de educação sexual foram fortemente ligados a intelectuais feministas. Estas iniciativas partiam de uma crítica à hierarquia de gênero que, por sua vez, suprimia os direitos das mulheres de gerirem seus próprios corpos

Portanto, se tomarmos esta história da educação que demonstra a organização da instituição escolar a partir dos processos disciplinadores que, por sua vez, produziram a modernidade urbana e industrial, a escola ocupa o lugar privilegiado do processo de disciplinarização dos corpos infantis (CÉZAR, 2009).

Se relacionarmos então a escolarização a uma disciplinarização de corpos infantis, a educação do sexo encontra o seu lugar na escola, já na sua própria conformação. As obras de história da educação ao longo dos séculos XIX e XX cada vez mais demonstram as experiências escolares de aprendizado corporal, no qual as regras de higiene e saúde concorrem para a formação de corpos saudáveis e disciplinados (COSTA, 1983).

A instituição escolar se transformou ao longo do século XX. Ora conservadora, ora revolucionária, ora progressista, ora tradicionalista, entretanto, a partir dos anos de 1970, na Europa e nos Estados Unidos, os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os movimentos gays e lésbicos e as reivindicações étnico-raciais de acordo com Fry (1982), Fry e MacRae (1983) e Facchini (2005) produziram suas marcas no discurso sobre a história. As análises sobre as instituições escolares apontavam-na como “aparelho ideológico do estado”, como “lugar da reprodução social”, além de perceberem as metodologias de ensino como meras operações depositórias de conhecimentos, entre outras críticas fundamentais (SILVA, 1999). Assim, a escola não poderia mais se manter incólume diante de tantas críticas.

De acordo com César (2009, p.52)

Percebia-se principalmente que o modelo escolar estava em crise e esta crise não dizia respeito somente à escola pois, aquilo que se deflagrara era a uma crise da modernidade. No Brasil a crise da educação tomava contornos ainda mais sérios, na medida em que o processo de consolidação da modernidade educacional não se constituía plenamente, vide ainda no presente, as remanescentes taxas de analfabetismo e os nove milhões de jovens em idade de freqüentarem o ensino médio, fora da escola, além das insignificantes taxas de escolarização superior.

Embora o Art. 3º da Constituição considerar que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é o inciso IV que visa “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 05), ainda não era possível esta realidade na escola.

Ao pensar propostas em respostas às crises, surgiu a escolarização da sexualidade através dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino. Assim, o governo federal, na segunda metade dos anos noventa do século XX, pretendia resolver todos os problemas relativos à educação no Brasil. Inspirado pela reforma espanhola, o governo brasileiro, tomava a concepção dos temas transversais e instituiu a educação sexual como um dos temas

a serem trabalhados nos PCN's. Observou-se que no campo da educação, o grande desafio das instituições de ensino na atualidade se dá na ação de promover informação e construir valores como o respeito à diversidade (BRASIL, 2000a). Portanto, desconstruir o estereótipo heteronormativo em relação à sexualidade é de grande relevância, possibilitando assim, que sujeitos que não se encaixem na heteronormatividade sejam respeitados na sua integridade, na sua cidadania e na sua sexualidade também.

Nesse projeto de transversalidade a educação sexual foi denominada de orientação sexual produzindo uma confusão etimológica, pois ao utilizar tal denominação o documento retirava do conceito já estabelecido de orientação sexual – que diz respeito às práticas sexuais homo, bi e heteroeróticas, uma nomenclatura que fora construída nas lutas sociais recentes (CÉSAR, 2009).

O fascículo sobre o tema transversal Orientação Sexual, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo. A partir de então os debates se dividiram entre aquelas/es que defendiam orientação/educação sexual como uma disciplina, como garantia de abordagens dentro das iniciativas curriculares e aquelas/es que a defendiam como tema transversal, pois assim poderia habitar as múltiplas abordagens disciplinares.

Atualmente, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 10 anos, que em seu artigo 2º apresenta as diretrizes:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento;
- III - superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recurso público em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a, p.1).

Embora não retrate especificamente a temática da sexualidade como diretriz, o PNE (BRASIL, 2014a) marca um avanço para a efetivação da superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, bem como a promoção do respeito aos direitos humanos e à diversidade.

Verifica-se assim, que apesar de todos os esforços para abordar sobre a sexualidade em esferas públicas no decorrer da história, quando se trata da sexualidade no contexto escolar e perceber o sujeito como construtor e (des) construtor de seu processo histórico-social-cultural, há resistências e barreiras (LOURO, 2000). Logo, abordar os fatores que caracterizam o reconhecimento da diversidade são assolados pelo pensamento previamente estabelecido, que apresenta sua marca mais firme através das práticas heteronormativas

Neste sentido, pôde-se observar que o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2000a), propôs uma educação comprometida com a cidadania, baseado na Constituição do Brasil, construindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, que explicitam quatro princípios os quais devem orientar a educação escolar:

Dignidade da pessoa humana: implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais. Públicas e privadas.

Igualdade de direitos: refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício e cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdade (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada.

Participação: como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas e etc.

Co-responsabilidade pela vida social: implica partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e ampliação da democracia. (BRASIL, 2000a p. 22-23)

Portanto, a contribuição da escola circula no desenvolvimento de projetos educacionais que permitam intervir na realidade social para transformá-la. Assim, escola surge como poder de mudança através de projetos partilhados com segmentos sociais, não como espaço de reprodução, mas de transformação de conhecimentos e saberes. Ressalta-se ainda, a importância de trabalhar na escola temas diretamente ligados a sexualidade, a cidadania, que revelam questões urgentes como violência, saúde, recursos naturais e preconceitos, rompendo com valores e práticas sociais que desrespeitem os princípios humanos.

Porém, embora a escola vise oferecer educação com qualidade, possibilitando um amadurecimento intelectual e emancipador ao aluno, seu contexto possibilita, de forma nem sempre harmoniosa, a convivência com diferentes grupos e identidades sociais que circundam

o espaço, configurando-se como uma instância, onde significados se produzem, se atualizam e modificam identidades (LOURO, 1997).

Assim, a escola recebe crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pais, profissionais da educação (gestores, professores e auxiliares administrativos), comunidade como um todo, configurando uma diversidade cultural, social, de religião, atravessados por um tempo histórico. Em meio a tal diversidade emerge a necessidade de um trabalho educativo que leve em consideração um arcabouço de disciplinas propostas nos Parâmetros Curriculares, configurando-se assim, como campo de profusão de pessoas, interesses, perspectivas e ideologias.

Evidencia-se, portanto, que o espaço da escola apresenta-se como um espaço de reflexão acerca de suas próprias práticas, de maneira a valorizar os sujeitos que convivem neste espaço, reconhecendo a diversidade, potencializando seu desenvolvimento de forma ética e saudável, contribuindo, assim, para o fortalecimento de uma sociedade igualitária em todos os níveis das relações humanas.

Desta feita, a sexualidade constitui-se como um elemento integrante da própria natureza humana e abrange a dignidade humana. É nesta conjuntura que se deve pensa-la no contexto escolar, afinal, a educação possui um caráter histórico no processo da formação do ser humano. Contudo, ao reconhecer o movimento que a sociedade vive e compreender essa evolução, representando a própria história individual de cada sujeito e sua modificação decorrente da sua vinculação com o meio social, a efetivação dos direitos do homem se fortalece e se cumpre.

2.2.1 Conhecendo os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os parâmetros curriculares nacionais são instrumentos de apoio pedagógico que visam auxiliar na execução do trabalho no sistema educacional, para que compartilhe conhecimento com os alunos de modo a crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Ao consolidar os parâmetros, o Ministério da Educação e Cultura - MEC, aponta metas de saber tradicional presentes no contexto escolar, bem como preocupações contemporâneas com a saúde, meio ambiente, com a sexualidade e as questões éticas relativa à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (BRASIL, 2000a).

Partindo desta mesma perspectiva é que se incorporou os temas transversais, efetivando o compromisso com a construção da cidadania pela prática educacional que se

volta para a realidade social e dos direitos e responsabilidade em relação à vida pessoal e coletiva.

De acordo com o PCN (Brasil, 2000a), os objetivos dos temas transversais é ser incorporado nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. Logo, não foram criadas novas áreas ou disciplinas e o grande desafio que se apresenta para as escolas é de, justamente, se abrirem para este debate.

Dentre os critérios estabelecidos para a escolha dos temas transversais há um que abrange tanto a crítica de relações entre os grupos quanto à dimensão das ações pessoais:

Favorecer a compreensão da realidade e a participação social: a finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável. Assim, os temas eleitos, em conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos (BRASIL, 2000a p. 31).

Portanto, dar voz aos alunos e professores, reconhecendo-os como agentes sociais é de suma importância para que eles se posicionem de maneira crítica e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. Assim, ao se perceberem como integrantes e agentes transformadores do ambiente, eles terão mais possibilidades de identificar as interações sociais como formas de caminhos a contribuir ativamente para a melhoria do ambiente em que transitam.

2.2.2. Localizando o PCN Tema Transversal Orientação Sexual

A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus tem se intensificado a partir da década de 70, por ser considerada importante na formação global do indivíduo (BRASIL, 2000b). A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados.

O interesse do estado pela sexualidade da população torna-se evidente a partir do cenário social que ia sendo trilhado, como por exemplo, o crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e o risco da contaminação pelo HIV (ALTMANN, 2001). É nesta configuração que o tema Orientação Sexual, criado como um dos temas transversais a

ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização, emerge, “cabendo à escola – e não mais apenas à família – desenvolver ações críticas, reflexivas e educativas que promova a saúde das crianças e dos adolescentes” (ALTMANN, 2001, p. 576).

A sexualidade é o que há de mais íntimo nos indivíduos e aquilo que os reúne globalmente como espécie humana. Está inserida entre as “disciplinas do corpo” e participa da “regulação das populações”. A sexualidade é um “negócio de Estado”, tema de interesse público, pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, o que, por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade. Compreende-se também como esse tipo de poder foi indispensável no processo de afirmação do capitalismo, que pôde desenvolver-se “à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos”. Além de foco de disputa política, a sexualidade possibilita vigilâncias infinitesimais, controles constantes, ordenações espaciais meticulosas, exames médicos ou psicológicos infinitos. A sexualidade, portanto, é uma via de acesso tanto a aspectos privados quando públicos. Ela suscita mecanismos heterogêneos de controle que se complementam, instituindo o indivíduo e a população como objetos de poder e saber (ALTMANN, 2001, p. 576).

Na década de 80, de acordo com Altmann (2001), a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo vírus HIV entre os jovens.

A princípio, 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 sobre esse assunto em casa (BRASIL, 2000b, p. 111).

Como visto, a educação sexual não surge na escola a partir dos PCN's. Todavia, há de se identificar de que maneira este tema é reinscrito na escola dentro do contexto histórico e demandas atuais.

A reinserção da orientação sexual na escola parece estar associada, por um lado, a uma dimensão epidêmica – como fora no passado em relação à sífilis – e, por outro, a uma mudança nos padrões de comportamento sexual. Este quadro evoca, portanto, intervenções em escala populacional, bem como individual (ALTMANN, 2001, p. 579).

De acordo com Altmann (2001), os PCN's pretendem ser um referencial fomentador da reflexão sobre os currículos escolares, uma proposta aberta e flexível, que pode ou não ser utilizada pelas escolas na elaboração de suas propostas curriculares.

Porém, vale ressaltar que as manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias (BRASIL, 2000b). Todas essas questões são trazidas pelos alunos para dentro da escola, logo, cabe a ela desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa sobre esta temática.

Não é apenas em portas de banheiros, muros e paredes que se inscreve a sexualidade no espaço escolar; ela "invade" a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (BRASIL, 2000b, p. 113).

Neste sentido, a escola, querendo ou não, depara com situações nas quais precisa intervir. Seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe ou permite certas manifestações e não outras, seja quando opta por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a escola está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos, a depender dos profissionais envolvidos naquele momento.

Altmann (2001) relata que a preocupação escolar com a sexualidade dos estudantes não é recente, no entanto, há diferenças significativas no tratamento dado pela escola a este tema. Nesse sentido, há de se identificar como o tema orientação sexual é reinscrito na escola dentro do contexto histórico e demandas atuais.

Assim, ao tratar do tema Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares, o Ministério da Educação e Cultura buscou considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano, englobando o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 2000b).

Ao elaborar o Tema Transversal Orientação Sexual, dividiu-se o documento em primeira parte (justificativa) e segunda parte (bloco de conteúdos, critérios de avaliação e orientação didática geral):

A primeira parte deste documento justifica a importância de se incluir Orientação Sexual como tema transversal nos currículos, isto é, discorre sobre o papel e a postura do educador e da escola, descrevendo, para tanto, as referências necessárias a melhor atuação educacional ao se tratar do assunto, trabalho que se diferencia do tratamento da questão no ambiente familiar. A segunda parte, constituída pelos

blocos de conteúdos, critérios de avaliação e orientação didática geral, refere-se à especificação do trabalho direcionada às séries (BRASIL, 2000b, p. 107).

Neste sentido, o tratamento da sexualidade na escola visa permitir ao aluno encontrar no contexto escolar um espaço de informação e de formação, no que diz respeito às questões referentes ao seu momento de desenvolvimento e às questões que o ambiente coloca.

O objetivo deste documento está em promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no desenvolvimento dos alunos, levando em conta os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando, também, os Direitos Humanos (BRASIL, 2000b, p. 107).

O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes. A existência desse trabalho possibilita também a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS de forma mais eficaz.

O trabalho de Orientação Sexual também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas (BRASIL, 2000b, p. 114).

Assim, a partir da conceituação da sexualidade e do reconhecimento de sua importância no desenvolvimento global, serão apontados as possibilidades e os limites da atuação nesse campo para os educadores.

Vale ressaltar que a sexualidade é, primeiramente, abordada no espaço privado, pelas relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças assumam (BRASIL, 2000b).

Cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. (BRASIL, 2000b, p. 121)

Assim, constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação.

O trabalho de Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho. A Orientação Sexual não-diretiva aqui proposta será circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo portanto caráter de aconselhamento individual de tipo psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno (BRASIL, 2000b, p. 121).

Portanto, a escola deve informar e discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando, se não uma isenção total, o que é impossível de se conseguir, uma condição de maior distanciamento pessoal por parte dos professores para empreender essa tarefa.

Assim, propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela sociedade, com as crianças e os jovens. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado (BRASIL, 2000b, p. 122).

A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus.

É por isso que a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser “explícita, ampla, flexível e sistemática” (BRASIL, 2000b, p. 127). Explícita, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar uma aprendizagem e um desenvolvimento crescentes.

A presente proposta de Orientação Sexual caracteriza-se por trabalhar o esclarecimento e a problematização de questões que favoreçam a reflexão e a ressignificação das informações, emoções e valores recebidos e vividos no decorrer da história de cada um, que tantas vezes prejudicam o desenvolvimento de suas potencialidades. Ressalta-se a importância de se abordar a sexualidade da criança e do adolescente não somente no que tange aos aspectos biológicos, mas também e principalmente aos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psíquicos dessa sexualidade (BRASIL, 2000b, p.127-128).

Vale ressaltar, que no trabalho de Orientação Sexual são muitas as questões às quais se deve estar atento. Primeiramente, por essa temática estar muito associada a preconceitos, tabus, crenças ou valores singulares. Então, para que o trabalho de Orientação Sexual possa se

efetivar de forma coerente com a visão pluralista de sexualidade que é proposta pelo PCN-Tema Transversal Orientação Sexual, é necessário que as diferentes crenças e valores, as dúvidas e os questionamentos sobre os diversos aspectos ligados à sexualidade encontrem espaço para serem expressos.

Frente aos discursos hegemônicos presentes nas escolas que atravessa o contexto escolar com práticas exercidas mediante o poder que sustenta a instituição, faz-se mister laçar reflexões sobre a temática da sexualidade com os estudantes adolescentes e os profissionais da área da educação; de forma que esses possam desvelar os diversos discursos e práticas presentes em seu contexto, decorrente de suas representações sociais.

Louro (1997) retrata que a escola não só reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz. Nesse contexto, a escola se depara com algumas dificuldades, que perpassam desde o despreparo dos professores, por não terem recebido das instituições de ensino superior formação adequada para trabalhar o tema, até o receio dos pais dos alunos, por trabalhar tal temática, tida como tabu pela atual cultura relacionada à sexualidade.

Nesta perspectiva, é de suma importância que isso ocorra por meio de diálogos, de reflexões e da possibilidade de reconstruir as informações, pautando-se sempre pelo respeito a si próprio e ao outro, que o aluno conseguirá transformar e/ou reafirmar concepções e princípios, construindo de maneira significativa seu próprio código de valores (BRASIL, 2000b).

Para isso, optou-se por integrar a Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por meio da transversalidade, o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema de Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio da sua própria proposta de trabalho. Ao se apresentarem os conteúdos de Orientação Sexual, serão explicitadas as articulações mais evidentes de cada bloco de conteúdo com as diversas áreas (BRASIL, 2000b, p. 128).

Para dar conta dessa demanda, de acordo com Brasil (2000b) o trabalho de Orientação Sexual deverá, acontecer de duas formas: dentro da programação (por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo) e extraprogramação (sempre que surgirem questões relacionadas ao tema).

A partir da quinta série, além da transversalização já apontada, a Orientação Sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico. Esse espaço pode ocorrer na forma de uma hora-aula semanal para os alunos (dentro ou fora da grade horária existente, a depender das condições de cada escola). Da quinta série em diante os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível. Isso porque, a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas em sexualidade, já apresentam necessidade e melhores condições de refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras. Se antes os alunos se informavam sobre o aborto, nessas séries surge a discussão sobre as complexas questões que ele envolve. Se antes os alunos recebiam mensagens sobre os valores associados à sexualidade, agora vão discutir, questionar e configurar mais claramente seus próprios valores. É importante que a escola possa oferecer um espaço específico dentro da rotina escolar para essa finalidade (BRASIL, 2000b, p. 128).

Neste sentido, o trabalho de Orientação Sexual pode ser planejado com maior detalhamento, tendo como ponto de partida a montagem do programa feita por cada turma. Cabe então ao professor organização dos temas (a partir das questões trazidas pelos alunos), a inclusão de tópicos essenciais por vezes não levantados pelos jovens (prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, por exemplo) e o estabelecimento de regras necessárias para o trabalho para que se garanta a privacidade de cada um, o respeito às posições divergentes, a construção de um clima de grupo amistoso e acolhedor onde possa ocorrer o diálogo (BRASIL, 2000b).

Desta feita, ao definir o trabalho com Orientação Sexual como uma de suas competências, a escola estará incluindo-o no seu projeto educativo. Isso implica uma definição clara dos princípios que deverão nortear o trabalho de Orientação Sexual e sua explicitação para toda a comunidade escolar envolvida no processo educativo dos alunos. Esses princípios determinarão desde a postura que se deve ter em relação às questões relacionadas à sexualidade e suas manifestações na escola, até a escolha de conteúdos a serem trabalhados junto com os alunos. A coerência entre os princípios adotados e a prática cotidiana da escola deverá pautar todo o trabalho.

2.3 A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL HOJE

Diante do anseio de construirmos uma sociedade e uma escola livres de preconceito e discriminação, é necessário, segundo Junqueira (2009), identificar e enfrentar as dificuldades que se tem tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter as práticas como homofobia. Neste sentido, o desafio consiste em refletir sobre as dificuldades que se tramam e se alimentam, radicadas em nossas realidades sociais, culturais e históricas que acabam por produzir incompreensões acerca da diversidade sexual, bem como produzindo obstáculos para a sua compreensão como problema merecedor da atenção das políticas públicas.

Esta perspectiva demanda não perder de vista que as intervenções centradas em boas intenções pedagógicas ou no poder genericamente redentor da educação costumam também contribuir para reproduzir o quadro de opressão contra o qual batemos. Junqueira (2009, p. 14) corrobora que

com freqüência, colocamos nossas boas intenções e nossa confiança em uma educação a serviço de um sistema sexista e heterossexista de dominação que deve justamente a essas intenções e confiança uma parte significativa de seu poder de conservação.

Consolida-se assim uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções e valores sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação (LOURO, 1997). Logo, o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador que hoje transita entre essas visões com a de desestabilização de suas lógicas e compromissos.

Junqueira (2009) relata que a escola brasileira, ao longo de sua história, estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do outro:

“outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade, centrados no adulto masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Com esta perspectiva, Guacira Louro (2004b) relata que os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência

sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria.

Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (LOURO, 2004b, p. 27).

Neste sentido, para Junqueira (2009) a escola se configura como um lugar de opressão, discriminação e preconceitos a milhões de jovens e adultos LGBT:

Muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (JUNQUEIRA, 2009 p. 15).

No Brasil, em 2004, o governo federal lançou, em conjunto com a sociedade civil, o “Programa Brasil sem Homofobia”, voltado a formular e a implementar políticas integradas e de caráter nacional de enfrentamento ao fenômeno. O programa evidencia a compreensão de que a democracia não pode prescindir do pluralismo e de políticas de equidade e que, para isso, é indispensável interromper a longa sequência de cumplicidade e indiferença em relação à homofobia e promover o reconhecimento da diversidade sexual e da pluralidade de identidade de gênero, garantindo e promovendo a cidadania de todos/as (BRASIL, 2004).

Entre os princípios do “Programa Brasil Sem Homofobia” vale destacar:

A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias (Brasil, 2004, p. 11).

Desde o início da década de 1980, assistimos, no Brasil, a um fortalecimento da luta pelos direitos humanos de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais (GLTB).

Regina Facchini (2005, p. 01) relata que:

O movimento homossexual tem seu surgimento no Brasil associado à fundação do Grupo Somos, em São Paulo, no ano de 1978, e é entendido como o conjunto das associações e entidades mais ou menos institucionalizadas, constituídas com o objetivo de defender e garantir direitos relacionados à livre orientação sexual e/ou reunir, com finalidades não-exclusivamente, mas necessariamente políticas, indivíduos que se reconheçam a partir de qualquer uma das identidades sexuais tomadas como sujeito desse movimento.

A proliferação de siglas e a segmentação de categorias com a finalidade de nomear o sujeito político do movimento foram, no ano de 1999, alvos de tratamento irônico na mídia, que acusava entidades que, então, passavam a utilizar a sigla GLBT, de criarem uma “sopa de letrinhas” (FACCHINI, 2005).

A visibilidade que o movimento homossexual vem alcançando, tanto do ponto de vista da presença na mídia e em eventos de rua quanto com relação à proposição de projetos de lei em vários âmbitos do legislativo, nos permite verificar a grandiosidade dos estudos sobre os movimentos sociais tomando por foco a diversidade sexual.

Facchini (2005), entende que o que se convencionou chamar de “movimento homossexual” é um recorte em uma rede de relações sociais, no qual estão presentes indivíduos e organizações da “sociedade civil”, diferenciáveis pelo fato de compartilharem e atuarem com vistas a um mesmo objetivo geral com a relação ao tema da homossexualidade: a emancipação ou a obtenção de cidadania plena para os homossexuais, ou outras identidades sexuais tomadas como sujeito do movimento. E porque, apesar da instabilidade dos grupos e da saída ou morte de vários de vários de seus militantes, esse movimento se manteve e atravessou a marca de 35 anos de existência.

Peter Fry (1982), uma das referências pioneiras no Brasil em matéria de pensar a sexualidade como fenômeno cultural e histórico, trabalha com a perspectiva de que a construção social de hierarquias e desigualdades diferem de maneira significativa de uma cultura para outra, apresentando em seus escritos a afirmação de que a sexualidade é limitada e controlada através de conceitos e categorias construídas historicamente.

A história que o autor delineou mostra que o desejo e o comportamento sexual no Brasil tende a mudar de sentido. Num primeiro momento são compreendidos em termos de masculinidade e feminilidade. Num segundo momento de homossexualidade e heterossexualidade. Ambos os sistemas de significações são fundamentalmente dualistas. Os primeiros, se exalta os papéis de gênero que se relacionam hierarquicamente enquanto o segundo propõe que os indivíduos se relacionem igualmente (FRY, 1982, p. 109)

No século passado foi que o problema do “homossexualismo” (Fry, 1982, p. 100) começou a ser estudado por médicos e psiquiatras, interessados em descobrir suas causas, a fim de que juristas e sociólogos pudessem modificar as legislações e fosse possível seu tratamento em moldes científicos.

Embora apresentem a medicina como salvação dos loucos e dos invertidos sexuais, de fato ela apenas desloca a homossexualidade do campo do pecado para o controle muito mais totalizante da medicina (FRY, 1982). Com a mudança do status da homossexualidade, de

pecado para doença, abre-se possibilidade de cura. Neste sentido, era mais uma problema social a ser resolvido pela medicina.

Apesar de não haver no Código Penal Brasileiro nenhuma menção da homossexualidade como crime; podemos ver que a medicina legal se achava no direito de sugerir ação-médico-correcional para os “desviados”, além de punição do crime específico de que eram acusados. Podemos imaginar o que isso significa, se lembrarmos que a liberdade de um homem poderia estar na dependência de um parecer deste tipo nos conselhos carcerários existentes em cada estado brasileiro (FRY, 1982).

A briga com os médicos e com os militantes da pureza não se resume em questionar a existência de uma condição homossexual, mas é uma tentativa política de modificar o valor social atribuído a essa categoria.

A partir da constatação de que os papéis sexuais de “homem” e “mulher” variam de cultura para cultura e de época para época, é agora um lugar-comum observar que cada sociedade, classe e região tem a mulher e o homem que merece. Ninguém hoje em dia acredita que as diferenças de comportamento entre os dois sexos possam ser explicadas apenas em termos de diferenças biológicas, pois se reconhece que os papéis sexuais são forjados socialmente (FRY e MACRAE, 1983, p. 10-11).

Cria-se então, uma série de expectativas a respeito do comportamento considerado apropriado aos homens e mulheres de acordo com sua posição social. Estas expectativas, nem sempre conscientes, são impostas através de uma série de mecanismos sociais.

Guacira Louro (2000) observa que, embora não se possa atribuir à escola o poder e a responsabilidade de explicar identidades sociais ou de determiná-las de forma definitiva, é necessário reconhecer que “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (p. 21).

Ao ser não apenas consentida, mas também ensinada, a homofobia adquire nítidos contornos institucionais, tornando indispensáveis pesquisas que nos permitam conhecer a fundo as dinâmicas de sua produção e reprodução nas escolas, bem como os seus efeitos nas trajetórias escolares e nas vidas de todas as pessoas.

Por meio da “pedagogia do insulto” estudantes aprendem a “mover as alavancas sociais da hostilidade contra [a homossexualidade] antes mesmo de terem a mais vaga noção quanto ao que elas se referem” (SULLIVAN, 1997, p. 15).

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos,

apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica (JUNQUEIRA, 2009, p. 17).

Dentro e fora do espaço escolar, a construção do modelo hegemônico de masculinidade e feminilidade costuma obrigar os que estão sendo provados a afirmarem-se diante dos demais, sua heterossexualidade. No caso da masculinidade, muitos tentam demonstrar a virilidade por meio da violência física (SCHPUN, 2004), de demonstrações de intrepidez e de atos voltados a degradar e depreciar o “outro” por meio de insultos e humilhações de cunho sexista, homofóbico ou racista, que agem como mecanismos psicológicos ou ritualísticos voltados a instituir ou a reforçar suas auto-imagens e identidades sociais masculinas e viris (LEAL e BOFF, 1996).

Embora produza efeitos sobre todo o alunado, Junqueira (2009) relata que é mais plausível supor que a homofobia incida mais fortemente nas trajetórias educacionais e formativas e nas possibilidades de inserção social de jovens que estejam vivenciando processos de construção identitária sexual e de gênero que os situam à margem da “normalidade”.

Inegavelmente, os casos mais evidentes têm sido os vividos por travestis e transexuais, que têm, na maioria dos casos, suas possibilidades de inserção social seriamente comprometidas por serem-se privadas do acolhimento afetivo em face às suas experiências de expulsões e abandonos por parte de seus familiares e amigos (DENIZART, 1997; PERES, 2004; STECZ, 2003). A essas experiências costumam-se somar outras formas de violência por parte de vizinhos, conhecidos, desconhecidos e instituições. Com suas bases emocionais fragilizadas, elas e eles, na escola, têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores/as escolares (JUNQUEIRA, 2009, p. 25).

Com suas bases emocionais fragilizadas decorrentes dessas práticas de homofobia na escola, tais sujeitos terão que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores/as escolares. As experiências de chacota e humilhação, as diversas formas de opressão e os processos de exclusão, segregação e guetização a que estão expostas travestis e transexuais constituem um quadro de “sinergia de vulnerabilidades” (PARKER, 2000) arrasta como uma rede de exclusão que vai se fortalecendo, na ausência de ações de enfrentamento ao estigma e ao preconceito.

3. MARCO EMPÍRICO - “NAVEGAR É PRECISO...”

Comumente, reportamo-nos ao poeta Fernando Pessoa como idealizador da expressão: “navegar é preciso; viver não é preciso”. Buscando inspiração em tal expressão, podemos compreender que ao mesmo tempo em que ela apresenta um realismo diante da condição humana, pois, estabelece uma necessidade de transcender as intempéries para se alcançar a grandeza daquilo que se propõe a realizar. Assim, anteriormente a qualquer conclusão que se possa ter sobre o objeto investigado, torna-se necessário navegar.

O processo de construção da pesquisa, sem dúvida, é um momento de embate pessoal diante das várias propostas que emergem na “seara” do campo investigado. Tal momento exige discernimento e escolha de caminhos, que intentam propiciar a nós, pesquisadores, o desenvolvimento de argumentações e conhecimentos que melhor orientam a análise acerca de nosso “objeto” de estudo.

Entendemos, dessa maneira, que a metodologia abrange o percurso realizado nessa pesquisa para embasar concepções e abordagens sobre como os estudantes e os professores representam a sexualidade em um espaço escolar.

Em nossa pesquisa, há um reconhecimento que ancora nossa metodologia: os/as estudantes e os/as professores são sujeitos participativos e ativos, no processo de construção da pesquisa.

Por isso, esse segundo capítulo interpela-se com a seguinte questão norteadora: qual metodologia utilizada na pesquisa? Dessa forma, este se organiza mediante seis pontos: 1) *Objetivos*, 2) *Problema da Pesquisa*, 3) *Metodologia* que objetiva delinear as referências metodológicas que atravessam nosso estudo; 4) *Pesquisando com Adolescentes*, 5) *Pesquisando com Professores* e 6) *A Inserção no Campo de Pesquisa*, no qual se descreve como se deu a entrada em campo dos pesquisadores no “terreno” escolar; destacando os meandros que foram organizaram e pautaram nossa permanência no campo de pesquisa.

Assim, a finalidade do presente capítulo é descrever a metodologia da pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 33247014.6.0000.5020, e Número do Parecer 744.370 destacando o desenvolvimento das atividades metodológicas (Anexo 1).

3.1 OBJETIVOS

Geral: Analisar representações de estudantes e professores do ensino médio de uma escola de Parintins-AM sobre sexualidade.

Específicos:

- Conhecer quem são os atores sociais envolvidos no contexto escolar.
- Caracterizar as representações de estudantes e professores/as sobre o processo da visibilidade da sexualidade na escola alvo.
- Analisar as representações da sexualidade no contexto escolar estudado.

3.2 PROBLEMA DA PESQUISA

Verifica-se que no âmbito da escola a sexualidade é considerada como tabu. Esvazia-se o afeto das relações e intensificam-se os aspectos biológicos da sexualidade, reduzindo-a ao mecanismo reprodutivo. E, apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais incluírem a sexualidade como tema transversal, muitas escolas ainda tratam o assunto como conteúdo de biologia ou ciências.

Para Louro (1997) a escola, enquanto instituição, é marcada pelos processos de aprendizagem na qual indivíduos apreendem os conhecimentos necessários para suas inserções em uma determinada cultura, como também é responsável por todo um processo de fabricação de sujeitos o qual é muito sutil, onde através de discretos mecanismos distinguem os corpos e as mentes propiciando a percepção das diferenças.

Nesse processo, naturalizam-se comportamentos e expressões das sexualidades, principalmente quando se trata de suas múltiplas manifestações e dimensões de sexualidade que vão para além dos padrões heteronormativo (LOURO, 1997). O contexto escolar é tanto uma instituição na qual convivem, de forma nem sempre harmoniosa, diferentes grupos e identidades sociais, quanto é uma instância em que se disputam significados que produzem, atualizam e modificam algumas dessas identidades.

Atos de discriminação praticados pelos próprios adolescentes como piadas, comentários, violência psicológica ou física contra formas de sexualidades que destoam da heteronormativa são, na maioria das vezes, banalizados, até mesmo por educadores que consideram irrelevantes estas ações, colaborando para este tipo de violência acontecer.

Paiva (2000) sugere que entendamos a educação para a sexualidade como indispensável para a construção da cidadania: “deve-se estimular e colaborar para a autoconstrução do sujeito sexual e do cidadão (com direitos a serviços públicos de qualidade e a tomar decisões informadas)” (p.51).

É nesta conjuntura que o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais como instrumentos de apoio pedagógico para auxiliar na execução do trabalho no sistema educacional (BRASIL, 2000a).

Voltada para esta perspectiva, a Escola Estadual, situada na rua Itacoatiara, 2148 - Bairro Nossa Senhora de Nazaré, na cidade de Parintins, visa proporcionar educação de qualidade dentro de um processo ensino-aprendizagem significativo, visando o aprimoramento do educando em sua formação ética, bem como suas competências e habilidades. Instrumentalizada com os PCN's, a escola tenta efetivar as práticas pedagógicas,

porém, faz-se necessário abrir-se a novos horizontes de modo a dar voz aos estudantes e professores para o fortalecimento e melhoria na prática pedagógica, a partir da realidade local, utilizando fundamentos teórico-metodológicos que contribuam para a formação de cidadãos críticos e capazes de intervir na transformação de sua realidade.

Desse modo, quais as representações sobre sexualidade, por parte dos estudantes e professores do ensino médio da Escola Estadual? Faz-se necessário conhecê-los para promover reflexões e possibilidades de efetivações sobre educação com mais qualidade, através do fortalecimento dos valores universais de respeito ao ser humano, combatendo formas de preconceito e discriminação que contribuam para uma esfera acolhedora onde a diversidade sexual seja compreendida através de seus aspectos culturais, sociais e históricos.

3.3 METODOLOGIA

Fazer ciência significa, entre outras coisas, pesquisar. Santos (2002) argumenta que pesquisar é o exercício intencional da atividade intelectual, visando melhorar as condições práticas de existência. Minayo (2002, p.14) entende por metodologia “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Por seu turno, a pesquisa demanda metodologia e leitura. Metodologia por necessitar de indicadores que orientam o objetivo da pesquisa e leitura por ser o momento de expansão das possibilidades e do afinamento de “vias” na realização da pesquisa. Com este pressuposto a pesquisa objetiva apresentar as representações da sexualidade produzida no contexto de uma Escola Estadual na cidade de Parintins, por estudantes e professores/as do ensino médio.

No processo de construção de uma pesquisa, o que garante a sua objetividade e clareza, pelas quais o pesquisador desenvolve a construção e reconstrução de suas argumentações e conhecimentos é sua busca pelo conhecimento e, conseqüentemente, uma produção da mesma.

Entende-se que a metodologia abrange concepções teóricas de abordagem que representam e possibilitam visões teóricas da realidade. Neste sentido, o projeto de pesquisa é visto como um instrumento da investigação que especifica regras científicas e escolhas próprias do pesquisador.

3.3.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa tem como fundamento metodológico a Pesquisa Quali-Quantitativa para analisar as representações da sexualidade pelos professores e estudantes, por entendermos que:

a integração das abordagens quantitativas e qualitativas permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produtos de um procedimento específico ou de alguma situação particular (GOLDENBERG, 2004, p.62).

Foi contemplado nesse estudo tanto a quantificação dos dados como a qualificação dos mesmos no transcorrer da pesquisa. Acreditamos que o método de pesquisa quali-quantitativa pressupõe uma análise dialética que permite enxergar que ambas podem ser trabalhadas em

conjunto, trazendo elementos que se complementam, corroborando para uma interpretação mais abrangente da realidade posta.

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004, p. 6).

De acordo com Spratt, Walker e Robison (2004), a pesquisa quantitativa busca uma abordagem dedutiva, com base no teste de uma teoria com um olhar sobre o fenômeno social como algo objetivo e mensurável. Já a pesquisa qualitativa utiliza uma abordagem buscando a emergência de uma teoria e considera o fenômeno social como algo construído pelas pessoas.

Para Minayo e Sanches (199, p. 239),

Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível.

Qualitativamente, buscamos trabalhar com os valores, crenças, representações e opiniões de professores/as e estudantes sobre sexualidade, transcrevendo suas respostas escritas no questionário.

A interpretação dos dados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc. (TRIVIÑOS 1987, p.128).

Quantitativamente, não buscamos trabalhar com instrumentos sofisticados de mensuração. Utilizamos a mensuração simples, apenas no excel, que possibilitou que trouxéssemos à luz, dados sociodemográficos, indicadores e tendências observáveis de grande quantidade de dados através de porcentagem, ou seja, buscamos evidenciar os fatos específicos que geram o coletivo, buscando uma abrangência.

Para Flick (2007), o início com uma coleta qualitativa exploratória seguida por uma coleta quantitativa do tipo questionário e, posteriormente, uma abordagem qualitativa de aprofundamento e avaliação de resultados, corresponde a um dos quatro tipos de planos de pesquisa citado por ele, na pesquisa quali-quantitativa.

No entanto, se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 247).

Desta feita, cabe ao pesquisador, elaborar um plano de pesquisa que atenda às suas necessidades e corresponda aos objetivos de sua investigação, escolhendo as abordagens qualitativas e quantitativas que mais sejam adequadas e realizar as atividades respeitando os pressupostos subjacentes a cada procedimento de coleta e análise de dados. Nossa intenção, portanto, é apenas dar um pontapé inicial num debate que consideramos extremamente relevante e indiscutivelmente possível e promissor.

3.3.2 Participantes da Pesquisa

Fizeram parte deste estudo 26 adolescentes que estão cursando o Ensino Médio de uma Escola Estadual, na cidade de Parintins e 8 professores que dão aula nessa mesma escola para o Ensino Médio. Estes foram inseridos no estudo independentemente de sexo, nível socioeconômico desde que estivessem cursando o Ensino Médio, no caso dos alunos, e dando aula para o Ensino Médio na respectiva escola, no caso os professores.

Quanto aos Critérios de Inclusão de Alunos, integraram o presente estudo adolescentes estudantes que correspondam ao seguinte perfil: alunos matriculados no Ensino médio da Escola Estadual; possuir idade maior ou igual a 15 anos; estar gozando de suas capacidades cognitivas; aceitarem participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os alunos maiores de 18 anos (Anexo 3) e pelos pais para os alunos menores de 18 anos (Anexo 4), e, Termo de Assentimento por alunos menores de 18 anos (Anexo 6).

Visando apresentar o quadro sociodemográficos dos Estudantes, realizamos a tabulação de dados em formato de tabela para que consigamos maior compreensão acerca dos pontos pessoais de cada participante: sexo, idade, identidade étnico racial, renda familiar com base no Salário Mínimo de 750 reais, atividade remunerada e religião.

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica dos Estudantes

Sexo	Idade	Identidade Étnico Racial	Renda Familiar (Salário Mínimo) – S.M. = 750,00)	Atividade Remunerada	Religião
-Feminino: 46%	-Idade Média: 16,5 anos	-Branco: 34%	-Até 1: 38% -De 1 a 2: 42%	-Trabalha ou Já Trabalhou: 54%	-Católica: 65%
-Masculino: 54%	-Idade Mínima: 15 anos -Idade Máxima: 19 anos	-Parda: 50% -Indígena: 8% -Outro: (Morena) 8%	-De 2 a 3: 12 % -De 3 a 4: 8%	-Nunca Trabalhou: 46%	-Evangélica: 27% -Adventista: 8%

O quadro acima descreve os dados sociodemográficos dos estudantes que participaram da pesquisa, revelando que a maioria (54%) dos participantes era do sexo masculino. Predominou a religião católica, por parte dos participantes, com dados de 65%, e identidade étnico racial da cor parda com 50%. A média de idade foi de 16,5 anos, com mínima de 15 anos e máxima de 19 anos. A maioria dos estudantes (54%) que relataram que trabalham/trabalharam são do sexo feminino, atuantes em trabalhos informais ditos por elas como “vigias de crianças” (G, 16 anos). A renda familiar destes estudantes correspondem de 1 a 2 salários mínimos em sua maioria (42%).

Quanto aos Critérios de Inclusão de Professores, participaram do presente estudo professores que correspondam ao seguinte perfil: professores efetivos do Ensino Médio da Escola Estadual; estar gozando de suas capacidades cognitivas; aceitarem participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Buscando visualizar os dados sociodemográficos dos professores, realizamos a tabulação de dados em formato de tabela para que consigamos maior compreensão acerca dos pontos pessoais de cada participante: sexo, idade, estado civil, renda familiar com base no Salário Mínimo de 750 reais, nível de escolaridade e religião.

Tabela 2 – Caracterização sociodemográfica dos professores

Sexo	Idade	Estado Civil	Renda Familiar (Salário Mínimo) – S.M. = 750,00)	Nível de Escolaridade	Religião
-Feminino: 50%	-Idade Média: 43,5	-Casado: 37%	-De 1 a 2: 12%.	-Superior Completo:	-Católica: 87%
-Masculino: 50%	anos -Idade Mínima: 29	-Solteiro: 25% -União Estável:	-De 3 a 4: 50% -De 4 a 5: 38%	88% -Superior Incompleto: 12%	-Evangélica: 13% -Católica: 65%
	anos -Idade Máxima: 60	-Sem Resposta: 13%		-Pós Graduação Completa: 57% -Pós Graduação Incompleta: 43%	-Evangélica: 27% -Adventista: 8%

Cabe destacar que a maioria (88%) dos/as professores/as participantes da presente pesquisa têm curso superior completo. Em linhas gerais, podemos afirmar que a metade (50%) dos participantes da pesquisa são do sexo feminino e a outra metade (50%) são do sexo masculino, com a média de idade de 43,5 anos, onde 37% são casados e 25% vivem em união estável, sendo que 87% são católicos, configurando-se assim o quadro de professores do Ensino Médio da Escola Estadual.

Foi solicitado a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os estudantes maiores de 18 anos e professores (Anexo 3 e Anexo 5), bem como para os pais ou responsáveis dos participantes menores de 18 anos e professores (Anexo 4), e, assinatura do Termo de Assentimento por parte dos alunos menores de 18 anos (Anexo 6).

Quanto aos Critérios de Exclusão, todos aqueles participantes (tanto professores quanto estudantes) que não demonstrassem possibilidades de participar (como dificuldades de ordem cognitiva ou não querer) ou não obedecer a um dos critérios de inclusão descritos acima, foram excluídos da pesquisa.

Considerando esta metodologia, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, embora mínimos, e por isso, para minimizá-los, poder-se-á encaminhar cada participante que sentir-se lesado ou prejudicado durante a entrevista, a consulta psicológica sob a responsabilidade desta pesquisadora, sem ônus algum ao pesquisado.

Como benefícios da pesquisa, aponta-se que este estudo poderá nortear a elaboração ou melhorias das políticas de educação.

3.3.3. Lócus da Pesquisa

O primeiro ponto para a realização da investigação se deu na seleção de uma escola do interior do estado do Amazonas que pudesse localizar professores/as e estudantes que estivessem dispostos a participar da pesquisa, tendo em vista que o ponto central da mesma seria a sexualidade. Por ter acesso à cidade de Parintins, por ter sido nascido e criada na ilha, à escolha por esta cidade ocorreu de maneira natural. Assim sendo, estando a 369 quilômetros longe de Manaus, Parintins que conta hoje com 111.575 habitantes, sendo o segundo mais populoso do estado do Amazonas, foi à cidade eleita para realização desta pesquisa.

Escolhida a cidade, agora faltava fechar a escola. A busca pela escola se deu pela demanda de professores/as e estudantes que estivessem abertos à pesquisa. Nessa via, a Escola Estadual que aderiu a pesquisa encontra-se situada no Bairro de Nossa Senhora de Nazaré, na cidade de Parintins. Está oficialmente vinculada à Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC, e, sua entidade Mantenedora é a mesma, SEDUC.

Atualmente, tal Escola Estadual oferece ensino para 919 alunos, com 43 professores que se desdobram para atender a clientela. No Turno Matutino, trabalha-se o segmento de 6^a, 7^a, 8^a, 9^o Ano do Ensino Fundamental totalizando 339 alunos. No Turno Vespertino a demanda refere-se ao 1^o, 2^o e 3^o Ano do Ensino Médio com 291 alunos. Já no Turno Noturno, a Escola trabalha com o EJA, com 286 alunos.

3.3.4. Instrumento de Pesquisa

Os instrumentos que foram aplicados nesse estudo foram dois (2) questionários: um para os/as estudantes adolescentes e outro para os/as professores/as. O questionário destinado aos estudantes do ensino médio possui 43 questões, onde há 9 perguntas abertas, 15 fechadas e 19 com questões para serem marcadas e comentadas (Anexo 6). O segundo questionário, destinado aos professores/as, possui 37 questões, onde há 9 perguntas abertas, 10 fechadas e 19 para serem marcadas e comentadas (Anexo 7). Assim, tanto os estudantes quanto os professores terão a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.

De acordo com Triviños (1987, p 137).

Sem dúvida alguma, o questionário fechado, de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa. Às vezes, o pesquisador desta última linha de estudo precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais (atividades ocupacionais que exercem na comunidade, nível de escolaridade, estado civil, função que desempenham nas associações de mães de vila etc.).

O questionário, pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número "mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc." (GIL, 1999, p.128). O pesquisador deverá seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o fará em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

Quanto ao questionário aberto, Triviños (1987, p.171) corrobora:

As perguntas do questionário aberto devem ser poucas. Não esqueçamos que os respondentes deverão, geralmente, escrever suas idéias, o que exigirá deles tempo e esforço. O número limitado de perguntas obriga o investigador a um trabalho cuidadoso em extremo. Com efeito, as indagações propostas ao sujeito, além de serem claras, precisas e expressas numa linguagem natural, adequada ao ambiente no qual se realiza a pesquisa, devem apontar os assuntos medulares do problema.

Para o desenvolvimento do conhecimento científico no mundo contemporâneo, o conceito de teoria tem adquirido importância essencial. Nenhum pesquisador busca às cegas nos laboratórios a verdade sobre algum problema. O pesquisador guia seu pensamento por determinadas formulações conceituais que integram as teorias, quando maneja os tubos de ensaio, procura obter conclusões no estudo da realidade social.

3.3.5 Procedimento para a coleta de dados

Primeiramente o presente projeto foi submetido à Plataforma Brasil para sua apreciação (Anexo 1). Após o parecer favorável, a pesquisadora, com o auxílio de sua orientadora, estabeleceram a melhor estratégia para abordar os sujeitos da pesquisa. A coleta de dados ocorreu mediante o período de permanência em campo entre os meses setembro e outubro de 2014. Para além de um levantamento bibliográfico, que fundamentou o capítulo anterior. Todos os estudantes e professores tiveram a oportunidade de manifestar, livremente, seus pensamentos com relação à metodologia desenvolvida, possibilitando, assim, a obtenção de informações necessárias à realização deste estudo. Assim, oportunizamos a exploração de temáticas que surgiram no decurso do processo de investigação, externalizando as impressões acerca do tema.

3.3.6 Procedimentos para a análise de dados

Os dados foram analisados através da Análise da Tendência Central, onde nos preocupamos com a organização, apresentação e sintetização de dados. Utilizamos gráficos e tabelas como ferramentas. Medri (2003, p. 22) corrobora que as medidas de tendência central são aquelas que produzem um valor em torno do qual os dados observados se distribuem, e que visam sintetizar em um único número o conjunto de dados.

Para representação gráfica utilizamos o Gráfico de Setores, pois se destina representar a composição, usualmente em porcentagem, de partes de um todo. Consiste num círculo de raio arbitrário, representando o todo, dividindo em setores, que correspondem às partes de maneira proporcional.

De acordo com Triviños (1987, p 74).

Análise do fenômeno, isto é, a penetração na dimensão abstrata do mesmo. Observam-se os elementos ou partes que o integram. Estabelecem-se as relações sócio-históricas do fenômeno. Elaboram-se juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto. Aprecia-se sua situação no tempo e no espaço. Determina-se, estatisticamente, a amostragem que possa ser representativa das circunstâncias nas quais se apresenta a realidade do fenômeno. Fixam-se os tratamentos estatísticos no tratamento dos dados. Elaboram-se e aplicam-se diferentes tipos de instrumentos para reunir informações (questionários, entrevistas, observações etc.). Determinam-se os traços quantitativos do fenômeno.

De acordo com Minayo (2002) esta análise qualitativa é possível a partir das respostas dos entrevistados obtendo-se assim, opiniões mais significativas e concretas. A análise qualitativa responde a questões muito particulares, ou seja, aborda o universo de significado, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes, por isso expressa melhor a realidade social. Pode-se dizer assim que pesquisa quali-quantitativa utilizada proporciona aos sujeitos investigados responderem de acordo com sua perspectiva pessoal, levando-os a expressar livremente suas próprias opiniões.

Portanto, a encerrar a aplicação do instrumento, os dados obtidos foram organizados no excel, gerando as tabelas, bem como transcritos conforme as falas dos/as participantes da pesquisa, que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais, conforme as respostas dos entrevistados.

Ao abordar os procedimentos de análise dos questionários, é importante retomar o principal objetivo da sua aplicação: não tínhamos a expectativa de realizar análises estatísticas sofisticadas, mas tão somente construir uma ‘visão panorâmica’ sobre as representações de professores/as e alunos/as da escola selecionada, em relação às questões de sexualidade.

Primeiramente, foram analisadas, mediante cálculo estatístico descritivo, as respostas dos/das estudantes e dos/as professores às questões fechadas do questionário. No segundo momento, as respostas às questões abertas foram, inicialmente transcritas tais como foram escritas pelos/as estudantes e professores/as. Posteriormente, foram corrigidos os eventuais erros de português (como, por exemplo, erros de ortografia e concordância). Para a realização da análise, tanto das questões fechadas como das questões abertas, consideramos as seguintes categorias analíticas como eixos norteadores: (1) sexualidade: representação por parte dos professores e estudantes; (2) educação sexual na escola: concepções propostas dos professores. Tais categorias analíticas foram construídas após a análise quantitativa das questões fechadas e qualitativa com a transcrição das respostas dos/as participantes às questões abertas.

Na interpretação dos resultados obtidos nos questionários, tanto nas questões fechadas como nas questões abertas, uma estratégia analítica que se mostrou muito útil foi à busca por aspectos convergentes e divergentes que emergiram nas respostas. Nesse sentido, procuramos focalizar quais seriam as questões que suscitaram posicionamentos mais homogêneos e quais seriam as questões que suscitaram uma maior heterogeneidade das respostas. Dessa forma, foi possível delinear quais as representações sobre a temática em foco que são compartilhadas pela maioria dos/as participantes e quais as representações que são partilhadas por alguns/mas

participantes, mas não pela maioria. Além disso, foi possível identificar quais os temas que são polêmicos e que geram, portanto, não apenas posicionamentos homogêneos, mas opostos.

3.4 A INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA

O ingresso em campo nessa pesquisa foi um momento de muita expectativa e questionamentos. Mesmo com todos os pressupostos que orientam nossa fundamentação teórica e ações metodológicas previstas no projeto de pesquisa, o estabelecimento dos primeiros contatos com os/as estudantes e professores/as transcendeu qualquer planejamento prévio, uma vez que se pesquisar com estudantes e professores é criar um relacionamento que se constrói na medida em que se estabelece o vínculo.

O primeiro contato com a diretora da escola ocorreu no dia 15 de abril de 2014, onde foram colocados a perspectiva da pesquisa, os objetivos, os riscos e benefícios da participação dos envolvidos e o sigilo das informações.

Com a obtenção do sim da diretora e sua própria articulação em direcionar a esfera da pesquisa, o Termo de Anuência foi assinado.

No dia 09 de setembro de 2014, já com os créditos das disciplinas completos e com aprovação da pesquisa no Cep, viajo a cidade de Parintins para operacionalizar a pesquisa. No dia 10 de setembro de 2014, retorno à Escola Estadual e juntamente com a diretora, apresento-me aos professores.

Um fato importante a se destacar é que no mês de setembro, na cidade de Parintins, estava sendo realizados os “Jogos Escolares Estudantis” no ginásio poliesportivo da cidade, logo todas as escolas, municipais e estaduais, estavam participando. Em decorrência disto, metade das turmas são liberadas para assistir aos jogos sob responsabilidade dos respectivos professores que estão escalados no horário, e outra metade fica na escola para realização das atividades.

Assim, por conta deste mês, voltados aos jogos escolares, mesmo em horário de aula algumas turmas eram liberadas para assistir aos jogos, e os professores correspondentes permaneciam nas salas dos professores, seja planejando aulas, lendo livros, jornais ou descansando. E foi nesta perspectiva que a diretora me apresentou aos professores e com o agendamento para realização da pesquisa sendo feito no mesmo dia por todos os professores do ensino médio presente. É importante destacar que participaram da pesquisa professores/as de diversas áreas de conhecimento. A participação destes diversos profissionais ocorreu de acordo com o interesse e disponibilidade dos mesmos.

No dia 09 de outubro de 2014, já com os Jogos Escolares terminados, realizamos a pesquisa com os estudantes, seguindo a mesma dinâmica da apresentação junto com a

diretora. Fomos às salas de aulas e agendamos com os/as estudantes que se sentiam interessados em participar da pesquisa.

Para Triviños (1987, p. 169):

O pesquisador deve considerar também os sujeitos com os quais trabalhará e que serão a fonte de suas informações. Isto significa a escolha cuidadosa das perguntas-chaves e a atitude vigilante do pesquisador durante o encontro, certificando-se de que todas as perguntas conservam a clareza, a simplicidade e a concisão que permitam ser compreendidas sem explicações complexas. Esta tarefa não é fácil para o pesquisador. Além de todas estas preocupações, ainda o investigador pode cair num erro grave, que invade o estudo: a diretividade de sua ação.

Portanto, acerca da quantidade de participantes, destaca-se a participação de 26 estudantes e 8 professores. O número de participantes era de “inicialmente” 30 estudantes e 10 professores deduzindo-se daí que tal quantidade podia manter-se ou diminuir, dependendo do interesse dos alunos e professores em participar livremente da pesquisa.

Desta feita, a coleta de dados ocorreu mediante o período de permanência em campo entre os meses setembro e outubro de 2014. Para além de um levantamento bibliográfico, que fundamentou o capítulo anterior.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANALISANDO A SEXUALIDADE REPRESENTADA NA SALA DE AULA PELOS ESTUDANTES E PROFESSORES

As representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as criam (ALEXANDRE, 2004). As lutas de representações têm tanta importância quanto às lutas econômicas, pois, revelam os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, seus valores e seu domínio.

Quando focalizamos nosso olhar para o contexto da sexualidade na escola, observamos que, professores e estudantes estabelecem uma relação regida por discursos hegemônicos que configuram práticas nem sempre harmônicas, gerando muitas vezes, práticas discriminatórias (LOURO, 1997). Desta feita, conhecer como os professores e os alunos compreendem a sexualidade e como esta representação é externada na esfera escolar, possibilita-nos analisar a importância da educação para o desenvolvimento de práticas de respeito e valorização da diversidade que possibilitam a redução das disparidades sociais.

Dessa forma, essa pesquisa visou compreender quais as representações dos/as professores/as e estudantes a respeito da sexualidade, através do prisma do PCN- Tema Transversal Orientação Sexual.

4.1 DINÂMICA DA SALA DE AULA: ESTUDANTES E PROFESSORES

A escola é uma instituição de conhecimento concebido para o ensino de estudantes sob a direção de professores. A interação estabelecida entre ambos busca ser canal de transmissão de conhecimento, caracterizada pela seleção de conteúdos, organização didaticamente, por parte do professor/a, para facilitar o aprendizado dos alunos, porém, não podemos compreendê-lo na posição de detentor do saber, deve-se antes, colocá-lo na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo o processo construtivo de saberes entre professor/a e estudantes e que o aprender se torna mais interessante quando o estudante se sente seguro pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. Neste sentido, faz-se necessário debruçarmos sobre dois protagonistas da sala de aula: professores e estudantes.

Os estudantes do Ensino Médio da escola pesquisada são adolescentes. O conceito adolescência apresenta-se ambíguo e aponta para peculiaridades e diversidades de expressão dessa fase da vida, nas diferentes sociedades e culturas. Para compreender o fenômeno designado como adolescência é necessário inseri-lo na totalidade sócio-histórica no qual o mesmo foi produzido e constituído, ganhando sentido e significado. Portanto, Bock (1998, p. 60) relata que “entende-se assim a adolescência como constituída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas e de características que vão se constituindo no processo”.

Para isso, é importante considerar que a adolescência tem se tornado um tema de interesse para o qual se tem criado um saber específico. Segundo Bock (2007), autores afirmaram a marca indelével da Psicanálise na construção do conceito e identificaram no início do século XX, com Stanley Hall, a introdução da adolescência como objeto de estudo da Psicologia. Concebida como uma fase da vida do homem, a adolescência foi identificada como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade.

Mas, quem institucionalizou a adolescência, foi Erickson (1976), a partir do conceito de moratória e a caracterizou como uma fase especial no processo do desenvolvimento, na qual a confusão de papéis, as dificuldades para estabelecer uma identidade própria a marcavam como “um modo de vida entre a infância e a vida adulta” (Erickson, 1976, p.128).

Bock (2007) relata que Erickson foi seguido por muitos autores e que na América Latina cabe destacar Aberastury e Knobel, que, com sua obra, tornaram-se referência para profissionais de várias áreas:

Knobel introduziu a noção de “síndrome normal da adolescência”, caracterizada por uma sintomatologia que inclui: “1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, em que o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, desde o auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associadas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo” (Knobel, 1989, p.29), (BOCK, 2007, p. 64)

Nesta perspectiva, verifica-se que as concepções da época concebiam a adolescência de forma naturalizada, considerando-a como uma fase difícil do desenvolvimento, que se apresentava carregada de conflitos naturais e de caráter universal. A cultura aparecia apenas como molde da expressão de uma adolescência natural que, por outro lado, sofre com a pressão exercida pela sociedade atual, a qual impõe regras ao adolescente.

Nessas construções teóricas, Bock (2007), descreve que encontramos a visão de que o homem é dotado de uma natureza, dada a ele pela espécie e, conforme cresce, se desenvolve e se relaciona com o meio, atualizando características que já estão lá, pois são de sua natureza. A adolescência pertence a esse conjunto de aspectos. Suas características são “decorrentes do “amadurecer”; são hormônios jogados na circulação sanguínea e o desabrochar da sexualidade genital os fatores responsáveis pelo aparecimento da sintomatologia da adolescência normal” (BOCK, 2007, p. 64).

Criticar esta perspectiva naturalizante se torna uma necessidade, pois a Psicologia, ao desenvolver perspectivas naturalizantes, deixa de contribuir para leituras críticas da sociedade e para a construção de políticas adequadas para a juventude, responsabilizando, com sua leitura, o próprio adolescente e seus pais pelas questões sociais que os envolve.

Por isso, ao pensar adolescência e suas implicações é de suma importância se debruçar à concepção sócio-histórica, a qual se contrapõe à concepção de base liberal, na qual o homem é concebido a partir da idéia de natureza humana. Assim, haveria um homem em potencial com seu desenvolvimento facilitado ou dificultado pelo meio externo, social e cultural, que necessita de condições adequadas para se atualizar e se concretizar, permitindo a realização daquilo que é potencial, dada à natureza humana (BOCK, 2007).

Na visão sócio-histórica, utilizada como referência, o Homem é visto como um ser histórico, isto é, um ser constituído no seu movimento e ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade. Um ser que tem características forjadas pelo tempo, pela sociedade e pelas relações, imerso nas relações e na cultura das quais retira suas possibilidades de ser e suas

impossibilidades. Um homem que está situado no tempo histórico e que terá sua constituição psíquica determinada por essa condição. A relação indivíduo/sociedade é vista como uma relação dialética, na qual um constitui o outro. O homem se constrói ao construir sua realidade. A sociedade passa a ser imprescindível para a compreensão da forma de se apresentar do homem; do humano. Não se pode conhecer o humano se não for pela sua relação com as formas de vida e as relações sociais. O próprio fenômeno psicológico é histórico, permitindo que se entenda o que está aí como padrão, como algo mutável, resultante de um determinado padrão de relações e de critérios dominantes que respondem a interesses sociais de imposição de uma determinada visão de saúde (BOCK, 2007, p. 67).

Desta feita, a adolescência não é vista aqui como uma fase natural do desenvolvimento e uma etapa natural entre a vida adulta e a infância. A adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento.

Para Bock (2007) é um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência enquanto fenômeno social, mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural.

Ao falar de adolescentes, Ozella (2003, p. 20), relata que "é necessário superar as visões naturalizantes presentes na Psicologia e entender a adolescência como um processo de construção sob condições histórico-culturais específicas". Assim, adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói, exercita-se e se reconstrói dentro de uma história e tempo específicos.

O contexto sociocultural hodierno é marcado por um ritmo acelerado das informações, em que a fluidez do conhecimento e a sobreposição de antigos paradigmas convocam um repensar, cotidiano, acerca das concepções que atravessam o ser humano e de suas condições, como a sexualidade.

Para Bock (2007) há muitas outras características que constituem a adolescência, além de que as marcas corporais são significadas socialmente, não sendo tomadas no conceito de adolescência em si, como características do corpo e, portanto, naturais:

Exemplo disto são os seios na menina e a força muscular nos meninos. Sabemos que os seios e o desenvolvimento da massa muscular acontecem na mesma fase da adolescência. Mas, a menina que tem seus seios se desenvolvendo não os vê, sente e significa como possibilidade de amamentar seus filhos no futuro, o que seria vê-los como naturais. Com certeza, em algum tempo ou cultura, isso já foi assim. Hoje, os seios tornam as meninas sedutoras e sensuais. Esse é o significado atribuído atualmente. A força muscular dos meninos já foi significada como possibilidade de trabalhar, guerrear e caçar. Hoje é beleza, sensualidade e masculinidade (BOCK, 2007, p. 68).

O início da puberdade tem significado para os diferentes grupos sociais e culturais, a condição para introdução dos meninos e meninas no universo adulto, seja ele mais ou menos formalizado, dependendo do momento histórico e cultural do grupo. Kahhale (2009) cita um exemplo:

Os rituais de iniciação em culturas “primitivas”; o significado da menarca e da primeira polução noturna indicando cuidados a serem tomados e/ou possibilidades de ação – “liberdade” -, ou seja, o grupo social deixará mais explícitas as regras sociais, éticas e morais, as convenções, as expectativas, as possibilidades, as proibições para a construção de uma identidade sexual para os diferentes sexos (p. 182-183).

Como sociedade ocidental, temos a construção de uma etapa do desenvolvimento do homem que é a adolescência. Ou seja, criamos, além da infância, uma etapa/fase como passagem do mundo infantil para o mundo “adulto”. Para Kahhale (2009) dois fatores estenderam a passagem de simples iniciação para um processo mais complexo: o maior conhecimento do homem e “a maior complexificação das relações dos homens entre si e com a natureza, o que implica processos simbólicos e socioeconômicos mais complexos, como por exemplo a necessidade de melhor qualificação para inserção profissional” (KAHHALE, 2009, p. 183).

Na sociedade capitalista, a adolescência passa a constituir como um período de latência social, em que o jovem se prepara para a vida adulta. Nesta perspectiva, são esperados certas posturas do adolescente, em determinados grupos sociais, como na classe média, a construção de uma identidade que é permeada pela opção sexual, busca da independência afetiva e econômica. Por isso, a adolescência torna-se o momento adequado para a reflexão das questões da sexualidade. Mas para isso, é preciso entender questões decorrentes do processo de maturação fisiológica e da dinâmica sociocultural tais como a forma de lidar com o corpo que se transforma; com a opção sexual e com o início de atividade sexual-afetiva; com o outro e suas decorrência: anticoncepção, maternidade, paternidade, cuidados com a saúde; com a integração de sua identidade num processo de cidadania (BOCK, 1998).

Portanto, construídas as significações e representações, os jovens têm então a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual.

A abordagem sócio-histórica, ao estudar a adolescência, não faz a pergunta “o que é a adolescência”, mas, “como se constituiu historicamente este período do

desenvolvimento”. Isto porque para esta abordagem, só é possível compreender qualquer fato a partir da sua inserção na totalidade, na qual este fato foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido. Responder o que é a adolescência implica em buscar compreender sua gênese histórica e seu desenvolvimento (BOCK, 2007, p. 68).

Neste sentido, é importante registrar que, na medida em que esse fato social da adolescência se configura, tomando contornos mais claros, a sociedade como um todo registra e dá significado a esse momento:

A sociedade reconhece, então, uma fase do desenvolvimento de seus filhos e jovens e atribui-lhe significados; espera algumas condutas de seus filhos e jovens. A adolescência se instala de forma inequívoca na sociedade. Os jovens que não possuíam referências claras para seus comportamentos utilizam, agora, essas características como fonte adequada de suas identidades: são agora adolescentes (BOCK, 2007, p. 70).

Nessa concepção, a adolescência não é negada, mas, como apontam Aguiar, Bock e Ozella (2001), é criada historicamente pelo homem, como representação e como fato social e psicológico. É constituída como significado na cultura e na linguagem que permeia as relações sociais.

Ozella (2008, p. 99) acrescenta que:

Fatos sociais surgem nas relações e os homens atribuem significados a esses fatos; definem, criam conceitos que expressam esses fatos. Quando definimos a adolescência como isto ou aquilo, estamos atribuindo significações (interpretando a realidade), com base em realidades sociais e em “marcas”, significações essas que serão referências para a constituição dos sujeitos.

Neste sentido, reconhecemos que há um corpo se desenvolvendo que tem suas características próprias, mas, no entanto, nenhum elemento biológico ou fisiológico tem expressão direta na subjetividade. As características fisiológicas aparecem e são significadas pelos adultos e pela sociedade (Ozella, 2002).

Por isso, é de suma importância reconhecer que a totalidade social é constitutiva da adolescência e, quando o fazemos, temos a convicção de que “não estamos nos referindo, portanto, a condições sociais que facilitam, contribuem ou dificultam o desenvolvimento de determinadas características do jovem; estamos falando de condições sociais que constroem uma determinada adolescência” (Aguiar, Bock, Ozella, 2001, p.169).

A partir da conceituação da sexualidade e do reconhecimento da sua importância, faz-se necessário considerar um ambiente social onde o indivíduo passa grande parte de sua vida:

a escola. Tanto é que a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação e Cultura, ressalta sobre o Tema Transversal Orientação Sexual, apontando à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças sobre a sexualidade construídas ao longo da vida (BRASIL, 2000b).

Para Paiva (1996) a atuação entre os jovens deveria privilegiar a promoção de cuidados com a saúde, expresso com o apropriar-se do seu corpo, prevenção DST/AIDS (sexo+drogas) e anticoncepção.

Esses temas deveriam ser discutidos como parte de um contexto maior de projetos de vida e de significação da identidade masculina e feminina construídas histórica e socialmente. Do contrário, cairíamos num debate e reflexão a-históricos da sexualidade adolescente e reforçaríamos o discurso “de sexólogos e educadores sexuais, de que o ‘poder dos hormônios’ justifica a urgência e relevância da ação educativa de profissionais de saúde que trabalham com adolescentes” (PAIVA, 1996, p. 213).

Kahhale (2009) fala sobre uma proposta para estimular o sujeito sexual. Para isso, seria necessário melhor domínio do homem sobre os conhecimentos do corpo, sobre as necessidades individuais e coletivas, sobre as pressões e papéis ideológicos cumpridos pelas diferenciações sexuais de gênero, entre outros.

Parker (1991, p. 17), relata que:

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

A reflexão sobre sexualidade deve visar à compreensão, pelos jovens, do processo social no qual a sexualidade toma forma e constrói suas significações sociais e sentidos pessoais. Debater sexualidade é discutir valores, normas sociais e cultura. Dar sentido à sexualidade de cada um “implica tomá-la como construção histórica no âmbito das relações sociais, relacionada às formas de vida e às necessidades que a humanidade encontrou e/ou construiu” (KAHHALE, 2009, p. 189).

Desta feita, pensar a adolescência significa enveredar mediante uma categoria construída socialmente, a partir das necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais, que lhe constituem como pessoas, enquanto são constituídas por elas. Portanto, deve ser pensada para além da idade cronológica, da puberdade e transformações físicas que ela acarreta.

Devido ao tempo de permanência dos jovens na escola e às oportunidades de trocas, convívio social e relacionamentos amorosos, a escola não pode se omitir diante da relevância dessas questões, logo, a implementação de Orientação Sexual na escola, contribui para o bem-estar das crianças e adolescentes na vivência de sua sexualidade (BRASIL, 2000b).

Assim, é de suma importância sair do âmbito individual da sexualidade para colocá-la, nas suas formas singulares, no contexto sociocultural, tomando-a na sua historicidade, para que seja construído perspectivas críticas, que permitam aos adolescente perceber sua sexualidade a partir da história social da sexualidade humana.

Dessa maneira, buscamos conhecer as representações produzidas por estudantes adolescentes em um espaço escolar a partir de suas próprias experiências, que organizam e buscam estratégias para se inscrever. Baseando-se nessa conjuntura, podemos dizer que essa pesquisa não foi uma investigação sobre os adolescentes, mas um percurso com os adolescentes, valorizando a dimensão do outro, do entendimento do outro, da visão do outro.

Compreendendo a temática do professor, observamos que a educação é um processo próprio dos seres humanos e está relacionada ao local, tempo, espaço e a cultura a que está circunscrita. A profissão de professor, como todas as demais, também emerge em um dado contexto e momento históricos, sofrendo transformações de acordo com as demandas da sociedade. E em meio ao questionamento sobre qual identidade de professor se faz necessário para atender as necessidades formativas nas escolas, que colabore para os processos emancipatórios da população, Pimenta (2006, p.42) reforça que:

Uma identidade profissional constrói-se, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise da sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base nos seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes [...] bem como em sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Assim a identidade do professor se constrói continuamente. É nesse processo de construção que ele desenvolve o seu trabalho, reflete e reconstrói o seu fazer pedagógico. Tal fazer, por sua vez, necessita dos saberes que o professor mobiliza nesse processo de construção.

O processo de ensino-aprendizagem é uma prática social cuja relação professor-aluno-conhecimento forma uma totalidade (PERRENOUD, 1995). Essa relação é visualizada especialmente na sala de aula, onde a diversidade e a complexidade de práticas pedagógicas se evidenciam. Nesse momento ocorrem problematizações e discussões sobre o conhecimento, a cultura, o saber escolar e a função da escola. A função mediadora do professor, nessas situações de aprendizagem, deve superar a ideia da didática prescritiva para dar lugar à construção de um saber contextualizado.

Para Perrenoud (1995, p.47), o professor exerce a função de “distribuidor do saber, ele tornar-se-á criador de situações de aprendizagem, organizador do trabalho escolar.” Desse modo, promover diferentes formas de veicular o conhecimento e fazer isso de forma o mais coletivo possível permite a articulação entre os saberes e o conhecimento científico.

Pensando nessas diversidades que se chega à escola, a dinâmica da sexualidade também se evidencia e clama por possibilidades de construção de espaços que discutam os significados e sentidos das representações produzidas na esfera escolar. Assim, o trabalho referente à Orientação Sexual implica o tratamento de questões que nem sempre estarão articuladas com as diversas áreas do currículo, seja porque se trata de questões singulares que necessitam, então, de um tratamento específico, seja porque permeiam o dia-a-dia na escola das mais diferentes formas, surgindo de maneira emergente e exigindo, do professor, flexibilidade, disponibilidade e abertura para trabalhar essas questões.

Para Moizés e Bueno (2010), o professor não precisa ser um especialista em educação sexual, mas apenas um profissional devidamente formado sobre a sexualidade humana e que reflita sobre ela, sendo capaz de criar contextos pedagógicos adequados e selecionar estratégias de informação, de reflexão e de debate de ideias, de forma a suscitar o conhecimento.

A sexualidade provoca uma grande variedade de sentimentos, sensações, dúvidas, etc. Todas essas manifestações são objetos de trabalho do tema Orientação Sexual. Embora não sejam passíveis de serem programadas, elas acontecem inevitavelmente e, para isso, o professor deverá estar preparado: deverá se planejar para trabalhar essas situações no momento em que elas acontecerem. A atitude do professor de acolhimento a essas expressões e de disponibilidade para ouvir e responder a questões é fundamental para o trabalho que aqui se propõe (BRASIL, 2000b, p. 129).

Neste sentido, o professor deve estar atento às diferentes formas de expressão dos alunos. Muitas vezes a repetição de brincadeiras, apelidos ou paródias de músicas alusivas à sexualidade podem significar uma necessidade não verbalizada de discussão e de

compreensão de algum tema. Assim, relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, educador da era industrial com raras exceções, deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

4.2 CARACTERIZANDO AS REPRESENTAÇÕES SOBRE SEXUALIDADE PELOS PROFESSORES E ESTUDANTES

O desvelamento das representações possibilita-nos a compreensão sobre a forma como se dão as relações socialmente estabelecidas nos determinados contextos. Portanto, analisar as representações formuladas nos grupos sociais permite-nos o reconhecimento de que certas imposições geradas nestes contextos decorrem de aspectos sócio-histórico-cultural, que formulam crenças e valores, significados e sentidos que influenciam no processo de modo de vida, bem como, na construção das próprias representações.

4.2.1 As Representações sobre Sexualidade pelos Professores

A educação é um processo que se perpetua desde o nascimento até a idade mais avançada, possibilitando ao ser humano, o desenvolvimento de processos aprendizagem de modo geral (Cascais e Terán, 2011). Como instituição primeira à qual se inicia o processo formal de ensino-aprendizagem, a escola tem sido atribuída à responsabilidade de preencher algumas lacunas, cabendo aos professores das diversas áreas do conhecimento a tarefa de orientação a temas variados como a sexualidade, numa perspectiva transdisciplinar.

Ao debruçarmos nosso olhar para a década passada, no decorrer das décadas de 1980 e nas décadas posteriores, verificamos que a discussão sobre a educação sexual nas escolas foi se centrando na tentativa de elaboração das práticas pedagógicas que se distanciassem da perspectiva da biologia e da fisiologia dos órgãos e aparelhos. Mas, de acordo com César (2009, p. 55),

Muitas das práticas se resumiam às aulas de ciências, mas especificamente no conteúdo da 7ª série, quando a grade curricular definiu o conteúdo como o corpo humano. Após estudar os aparelhos circulatório, respiratório, digestivo, no final do ano letivo, a professora de ciências, um pouco constrangida, anunciava o estudo dos “aparelhos reprodutores”, masculino e feminino. Nesse momento, se aproveitava para mostrar imagens em grandes projeções ou cartazes dos órgãos genitais deformados por enfermidades “venéreas”. Assim, desfilavam nomes como sífilis, gonorréia, cancro duro e mole, “crista de galo”, enfim, uma infinidade de imagens que, felizmente, as/os jovens tratavam como se fossem alienígenas e iniciavam suas práticas sexuais, felizes e despreocupados. Dentre as primeiras iniciativas nas escolas brasileiras foram as “caixinhas de dúvidas”, já existentes desde os anos de 1950 nos Estados Unidos e na Europa. Depositadas as dúvidas, que em grande medida correspondiam às fantasias imaginárias, estas eram sanadas, por meio da mais pura língua da ciência.

Foucault (2014) apresenta a percepção da sexualidade como uma criação discursivo-institucional, cuja função seria o controle dos indivíduos e das populações. Ele separava o sexo da sexualidade, demonstrando que o sexo seria um ponto de injunção fundamental das práticas de controle populacional do século XIX, e que o nome dado a este dispositivo de controle era sexualidade. Desta maneira, Foucault nos fala sobre a criação e o desenvolvimento de uma maquinaria de controle do sexo dos indivíduos, através da definição dos lugares específicos, das falas e das práticas do sexo. Foram demonstradas as demarcações em torno das práticas sexuais, que através de um controle rígido, gerado pelos saberes institucionalizados como a medicina, a psiquiatria, a pedagogia e psicologia, demarcaram os territórios e as subjetividades, entre a legitimidade e a anormalidade (FOUCAULT, 2014).

Perceber as contradições que atravessam o espaço escolar é muito importante, uma vez que tanto a concepção idealizada de que a escola é um espaço neutro, como a concepção de que a escola simplesmente ‘reproduz de forma mecânica’ as hierarquias e desigualdades sociais, não permitem visualizar os movimentos em direção às novas possibilidades e práticas no interior da escola.

É no espaço aberto pelas contradições que podemos vislumbrar o caráter dinâmico das instituições escolares e, em um sentido mais amplo, da própria sociedade. Afinal, a prática reflexiva se desenvolve a partir do confronto com a realidade concreta e contraditória das instituições e não no interior de instituições idealizadas, fora do tempo e do espaço.

Os/as professores que participaram da pesquisa tinham como disciplinas para lecionar: língua portuguesa, literatura, artes, matemática, inglês, educação física, geografia e química. Todas essas disciplinas voltadas para o Ensino Médio da Escola Estadual.

Ao mergulharmos nos dados da pesquisa, buscamos analisar as representações dos/as professores/as sobre a temática da sexualidade. Iniciamos nossa análise constatando que, entre os/as professores/as participantes, a maioria deles/as (70%) indicou que em sua formação profissional não obtiveram orientação em suas formações para lidar com questões relativas à sexualidade (Ver gráfico 1).

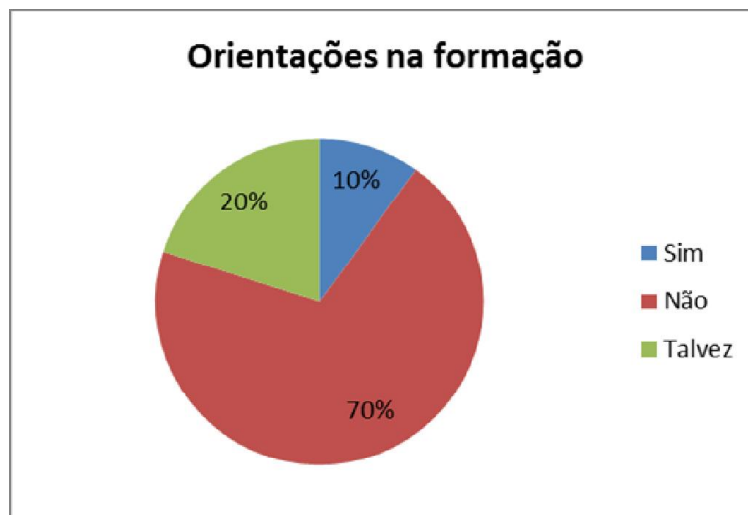


Gráfico 1 – Orientação na formação
Fonte: HATTA, 2014

Não é de se estranhar, portanto, o fato dos/das professores/as relatarem a dificuldade em lidar com temáticas referentes à sexualidade, não somente entre eles/elas com os/as estudantes, mas, também entre si (colegas de trabalho). Através dos dados coletados podemos observar que a dimensão da sexualidade perpassa por tantos aspectos, que respostas do tipo: “Não sei responder” (A, 38 anos), acaba por apresentar-se “comum” nas respostas dos/das professores/as.

Sabemos que o professor não precisa ser um “expert” em educação sexual, mas precisa saber lidar com questões básicas relacionadas à sexualidade de modo a sanar as dúvidas e inquietações levantadas pelos/as estudantes na esfera escolar. Outro fator significativo é a referência da figura dos/as professores/as como detentor do saber, o qual tirará todas as dúvidas (MOIZÉS E BUENO, 2010).

Reconhecer que encontramos uma deficiência no conhecimento específico dos professores sobre educação sexual, permite que nós enfatizemos a necessidade de cursos que os conduzam a compreender melhor esta esfera.

Por conta desta necessidade, questionamos sobre as perspectivas de Cursos de Capacitação voltados para a Sexualidade (Ver gráfico 2), apenas (12%) responderam que havia realizado. Cabe destacar que a/o professor/a que realizou o curso, é profissional da Educação Física, onde, não somente realizou orientações para lidar com a sexualidade na esfera escolar com aulas sobre “Higiene e Puericultura” (O, 60 anos) como também realizou o Curso de “Dança: da inclusão à exclusão, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro” (O, 60 anos).

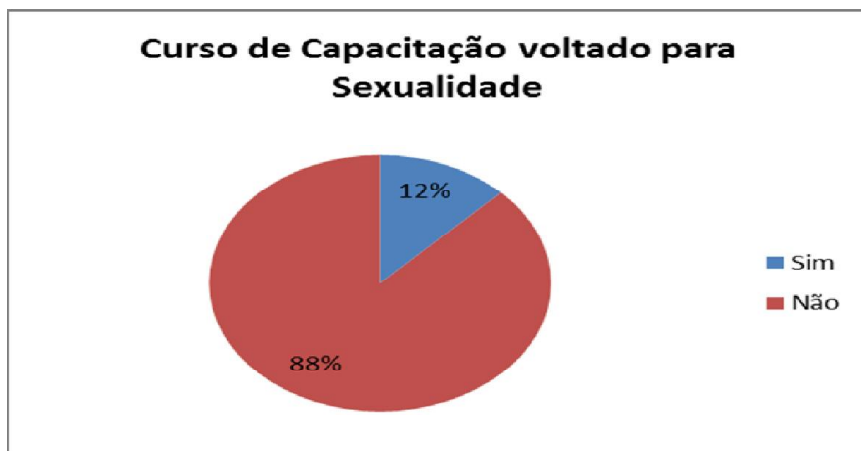


Gráfico 2 – Curso de Capacitação voltado para Sexualidade
Fonte: HATTA, 2014

Conforme Carvalho e Netto (1994, p.59),

[...] toda prática social é determinada: por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e próprias à realidade em que se situam.

Assim, o processo de conhecer é um processo intencional desenvolvida em ação conjunta pelos atores sociais nela envolvidos. Nesse processo, a compreensão entre vontade de saber e conhecimento, não se esgota neles mesmos. Embora em nossas formações, esses conhecimentos se deem por meio dos conteúdos do saber organizado com base em uma área do conhecimento, verificamos a necessidade de abrangermos nosso olhar para além dos conhecimentos que já construídos e sistematizado cientificamente.

Os professores/as apresentam um déficit de conhecimento sobre a esfera da sexualidade, e, contribuindo para que este déficit permaneça, a não existência de cursos que os ajudem a lidar com tal questão é realidade e só aumenta.

Continuamos a perceber tais questões quando averiguamos outro indicativo obtido através da pesquisa (Gráfico 3), nos mostra que a maioria (75%) dos/as professores/as indicaram a presença de questões e/ou dúvidas por parte dos/as estudantes em sala de aula sobre sexualidade.

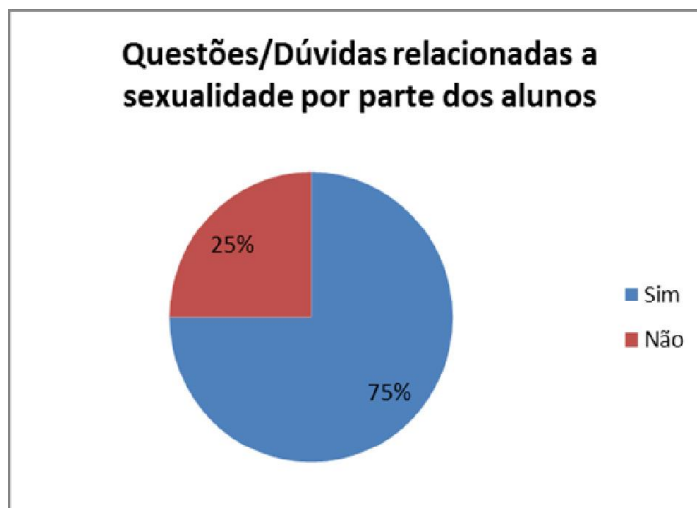


Gráfico 3 – Questões/Dúvidas relacionadas a sexualidade por parte dos alunos
Fonte: HATTA, 2014

Assim, para um consistente trabalho de orientação sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professores, onde os educadores reconheçam como legítimas e lícitas, por parte das crianças e dos jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento (BRASIL, 2000b).

Nesta perspectiva, observamos que a sexualidade não fica ‘lado de fora’ dos muros das escolas, ao contrário, ela se faz presente no seu cotidiano (Ver gráfico 3). Entretanto, a maioria (88%) dos/as professores/as não recebeu qualquer tipo de orientação na sua formação para lidar com questões relativas à sexualidade (Ver gráfico 1e2).

É necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. O professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual (BRASIL, 2000b, p. 123).

Neste sentido, ao atuar como um profissional a quem compete conduzir o processo de reflexão que possibilitará ao estudante autonomia para eleger seus valores e ampliar seu universo de conhecimentos, o professor deve ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas.

Todos/as os/as professores/as (100%) concordam que a escola deve realizar um trabalho de educação sexual. Porém, os dados revelaram que embora o fato de todos/as concordarem que a escola deve desenvolver um trabalho de educação sexual, 12% não estão dispostos a participar e 13% não sabem se participariam (Ver gráfico 4).

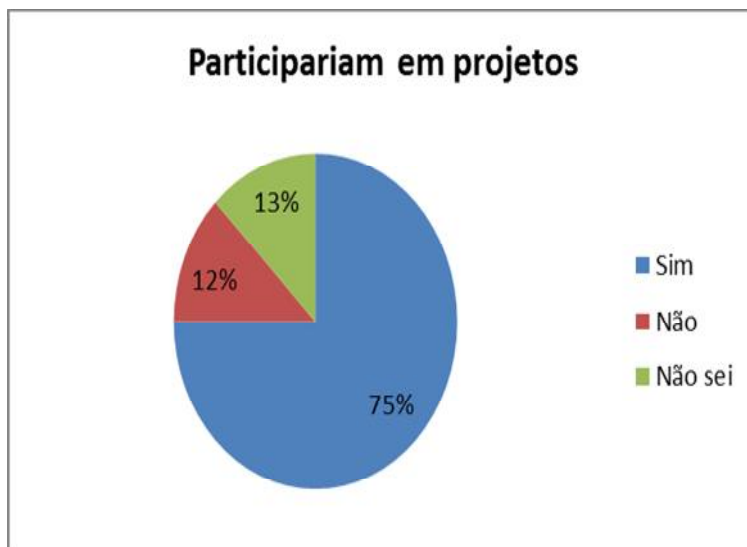


Gráfico 4 – Participariam em projetos
Fonte: HATTA, 2014

Conhecimento não se reduz à informação. Conhecer implica trabalhar com as informações; classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Diante do questionamento se os/as professores participariam de projetos voltados para sexualidade, constatamos aquilo que Pimenta (2006) descreve que conhecer não se limita a informar, mas que é preciso operar com as informações para se chegar ao conhecimento, então a escola tem um grande trabalho: proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos.

No gráfico 5, podemos perceber uma paridade dos dados, embora se apresentem heterógenos. Ao serem questionados sobre suas concepções sobre o que é homossexualidade, 25% dos/as professores/as responderam que homossexualidade é uma escolha, ou seja, a pessoa opta por ser homossexual, 25% disseram que não sabiam, 13% é apenas mais uma forma de vivenciar a sexualidade, 13% é genética e aprendida, 12% é aprendida e 12% é genética. (Ver figura 5).



Gráfico 5 – A homossexualidade é
Fonte: HATTA, 2014

Há representações que são compartilhadas pelos/as professores/as em sua maioria, como visto anteriormente, porém, em sentido inverso, encontramos também, temáticas que suscitaram posicionamentos heterogêneos e, em alguns casos, explicitamente opostos, que suscitou posicionamentos que são compartilhadas por alguns, mas não por outros: o caso da homossexualidade, enquanto temática polêmica.

O professor, assim como o aluno, possui expressão própria da sexualidade que se traduz em valores, crenças, opiniões e sentimentos particulares. Logo não se pode exigir do professor uma isenção absoluta no tratamento das questões ligadas à sexualidade, mas a consciência sobre quais são os valores, crenças, opiniões e sentimentos que cultiva em relação à sexualidade é um elemento importante para que desenvolva uma postura ética na sua atuação junto dos alunos.

Para um bom trabalho de Orientação Sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professor. Para isso, o professor deve se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e responder às perguntas de forma direta e esclarecedora. Informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo e melhores condições de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual (BRASIL, 2000, p. 123-124).

Desta feita, ao mesmo tempo em que oferece referências e limites, o professor deve manifestar a compreensão de que as manifestações da sexualidade são prazerosas e fazem parte do desenvolvimento saudável de todo ser humano (ALTMANN, 2001). É necessário cuidado para não humilhar ou expor os alunos. Dessa forma o professor contribui para que o aluno reconheça como lícitas e legítimas suas necessidades e desejos de obtenção de prazer, ao mesmo tempo em que processa as normas de comportamento próprias do convívio social.

Porém, uma questão que suscitou posições bastante heterogêneas por parte dos/as professores/as foi à questão apresentada numa situação hipotética seguida da pergunta: “o que você diria se um aluno perguntasse: professor/a, o que é homossexualidade?” (Questão 34, Anexo 7).

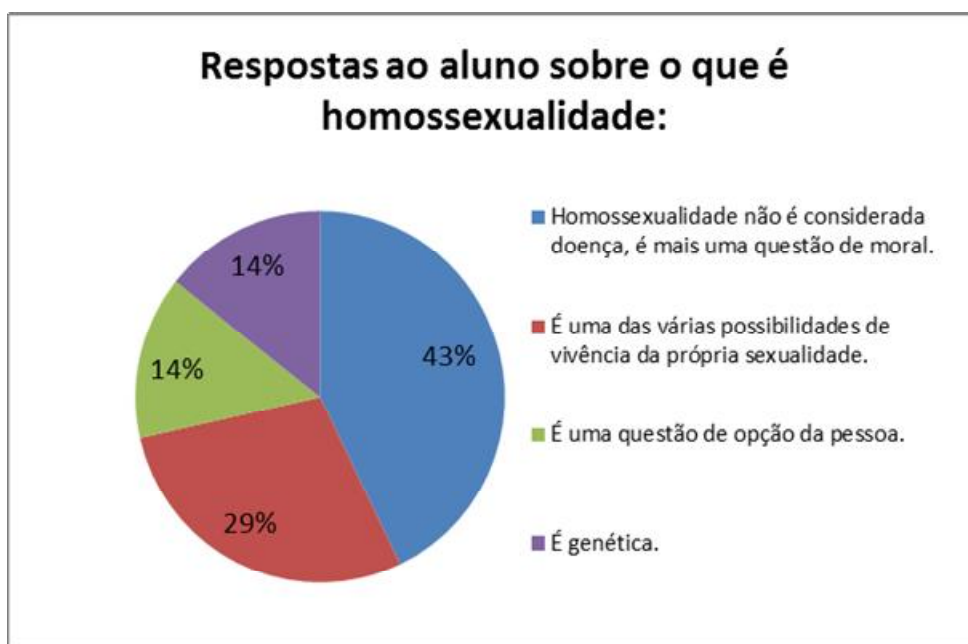


Gráfico 6 – Respostas ao aluno sobre o que é homossexualidade
Fonte: HATTA, 2014

A respostas que obteve o maior percentual foi: “a homossexualidade não é considerada doença, é mais uma questão moral” (43%). Logo, observa-se que o posicionamento da maioria dos/as participantes, apresentam uma visão interpretada como algo imoral (Ver gráfico 6).

Podemos observar também, um segundo grupo de professores/as que expressaram um posicionamento, diríamos, de uma aceitação com as formas de sexualidade: “é uma das várias possibilidades de se vivenciar a sexualidade” (23%). Ou seja, a homossexualidade, em um

sentido genérico, é aceita e compreendida como uma das inúmeras possibilidades de se vivenciar a sexualidade (Ver gráfico 6).

Há, nos últimos casos, um conflito entre as fronteiras “opção das pessoas” e as fronteiras “genética”. Muitos/as professores/as acreditam que a homossexualidade “é opção das pessoas” (14%). Contudo, outros 14% acreditam que a homossexualidade “é genética”, evidenciando assim, o modelo biologista.

Verificamos neste Gráfico 6, representações de preconceitos e tabus na esfera da orientação sexual. O respeito às diversidades denota a necessidade de compreender as dimensões sociais, históricas e culturais que permeiam as representações sobre sexualidade. Enfim, percebemos então uma série de temáticas referentes à sexualidade que ocupam um espaço marginal no discurso dos/as professores/as sobre a sexualidade. (Ver gráfico 6).

É neste enredo que mais um dado de pesquisa é analisado (Questão 31 – Anexo 7), onde buscamos saber se os/as professores/as já haviam presenciado alguma cena de preconceito e discriminação com pessoas que apresentavam comportamentos que não eram considerados “culturalmente” aceitos.



Gráfico 7 – Presenciou cenas de preconceito e discriminação na escola?
Fonte: HATTA, 2014

Muitos/as professores/as (75%) disseram que já presenciaram situações desse tipo. (Ver gráfico 7). A maioria das respostas descrevendo tais situações refere-se a alunos, e não alunas, associados com a questão da homossexualidade. A maioria dos casos de preconceito e

discriminação observados correspondia aos alunos que eram homossexuais ou com alunos que demonstram comportamentos diferenciados daquele esperado por parte da cultura hegemônica heteronormativa:

“Desrespeito a um homossexual, tipo: piadas sem graça” (A., 38 anos);

“Geralmente ocorre com homossexuais” (Pe., 47 anos);

“Chamando o colega de bicha” (S., 52 anos);

Situações em que um aluno ou uma aluna são alvos de gozação por parte dos/as colegas por apresentarem comportamentos considerados “culturalmente” não adequados em relação ao seu sexo parecerem ser, realmente, situações comuns na escola.

A escola, assim como as demais instituições sociais, é perpassada por conflitos, pela tensão entre estabilidade e mudança, entre a reprodução de preconceitos e o questionamento dos mesmos. Portanto, há espaço, sim, para a construção nas escolas de estratégias de combate às diversas formas de preconceito (incluindo a homofobia) em sintonia com a construção de uma cultura democrática de valorização da diversidade existente em nossa sociedade.

Necessitamos olhar para estes dados a fim de desenvolvermos projetos que sanem as violências físicas, psicológicas e emocionais perpassadas por estes sujeitos que sofrem muitas vezes calados, aquilo que para muitos não é violência e sim algo “comum de quem é homossexual”.

Mesmo relatando que não há cursos voltados para a sexualidade em sua especificidade de formação, e apesar da orientação sexual ser concebida como temática transversal que deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais, esta realidade é distante do dia-a-dia nas escolas.

De acordo com (50%) dos/as professores/as, não há programa de educação sexual nas escolas em que eles/as atuam e (50%) dos/as professores/as responderam que existe um programa de educação sexual nas escolas em que trabalham, porém não duradouro, sendo que quando existe na escola um trabalho de educação sexual, é pontual, não correspondendo a um trabalho sistemático, uma atividade interdisciplinar incorporada ao cotidiano escolar, resultado de um planejamento coletivo por parte dos profissionais de educação (Ver gráfico 8).

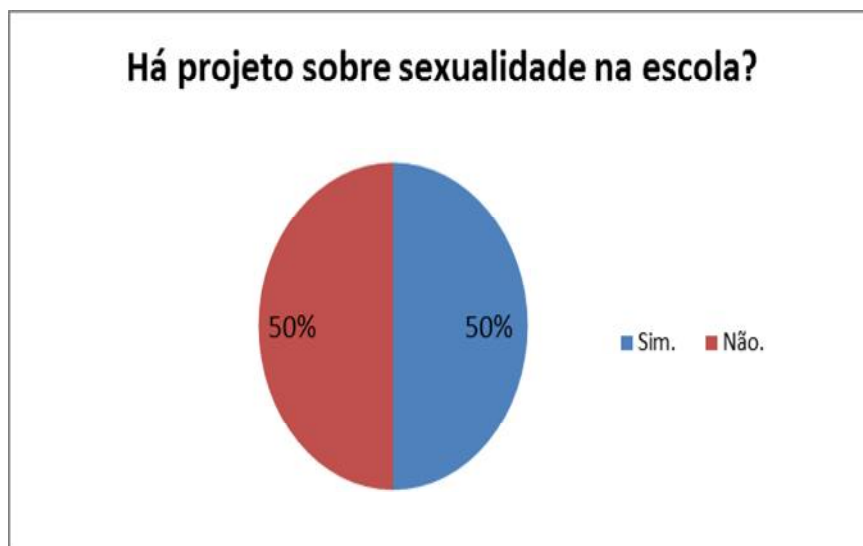


Gráfico 8 – Há projetos sobre sexualidade na escola?
Fonte: HATTA, 2014

Nestas perspectivas, como seria esse trabalho na percepção dos/as professores/as? Em relação à forma como o trabalho seria realizado, encontramos convergências entre as propostas elaboradas pelos/as professores/as. Em poucas palavras, seria um trabalho desenvolvido com metodologias participativas com a utilização de diversos recursos como palestras, debates, filmes, oficinas teatro e etc. Este é um ponto de convergência a maioria dos/as participantes, assim como o reconhecimento da relevância do trabalho de educação sexual na escola, mesmo sendo uma realidade distante do cotidiano profissional da maioria dos/as participantes.

O bom método seria aquele que permitisse reconhecer o maior número de coisas com o menor número de regras (OLIVEIRA, 1998). No entanto, é importante lembrarmos que as Ciências Humanas tenderiam a apresentar resultados mais complexos e satisfatórios ao trabalharem interdisciplinarmente, abrangendo os múltiplos aspectos dos fenômenos estudados (CHAUÍ, 2009, p.277).

Todavia, quando analisamos os conteúdos que os/as professores/as indicaram para ser trabalhado na efetivação de projetos voltados para a sexualidade na escola, observamos posicionamentos bem divergentes (Ver gráfico 9). Como no caso de:

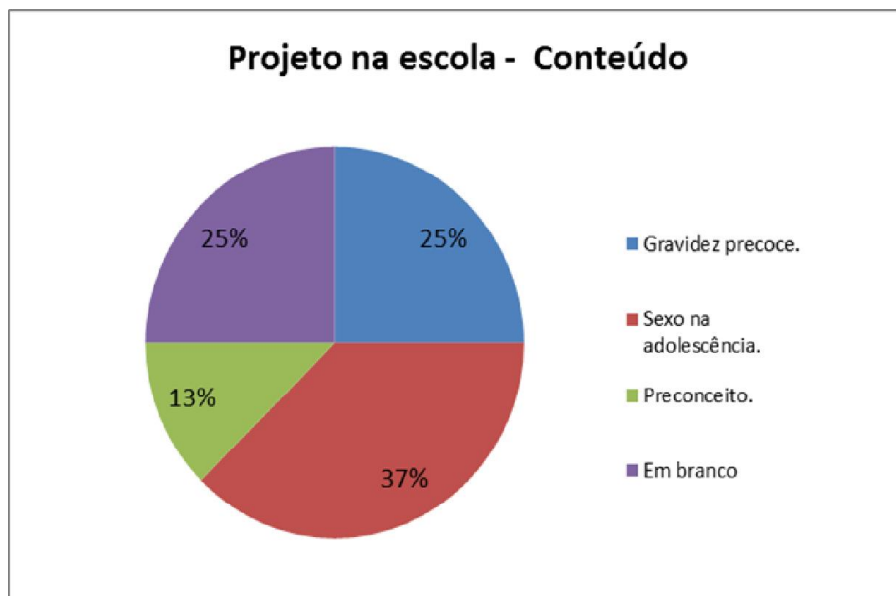


Gráfico 9 – Projeto na escola – Conteúdo
Fonte: HATTA, 2014

Contudo, podemos destacar que o número de professores/as indecisos na participação em projetos voltados para sexualidade é maior do que o número de professore/as que não estariam dispostos. Talvez, aqueles/as que responderam que “não sabiam” não tinham refletido antes sobre esta questão e, portanto, não tinham uma posição definida sobre o assunto. De qualquer forma, o que chama a atenção é à disposição da maioria dos/as professores/as para realizar um trabalho de educação sexual na escola.

Verificamos uma lacuna existente em termos de formação/capacitação profissional para lidar com questões de sexualidade na esfera escolar, e infelizmente, os/as professores/as compondo a parte técnica da escola, estão realmente, muito distante de um trabalho de educação sexual previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Desta feita, observamos que a sexualidade é uma temática muito sensível às relações de poder entre distintos grupos sociais, suas demandas e projetos de sociedade. Em segundo lugar, por ser a escola uma instituição estratégica na formação das novas gerações na sociedade letrada, o trabalho de educação sexual acabar por assumir uma relevância, também, estratégica na manutenção ou na transformação de crenças, valores e práticas acerca do corpo e da sexualidade.

4.2.2 As Representações sobre Sexualidade pelos Estudantes

A adolescência, de acordo com os critérios adotados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Artigo 2º, considera adolescentes aqueles “entre doze e dezoito anos” (BRASIL 2014b, p. 13). Pensando a adolescência de acordo com Ozella (2003) podemos refletir que a correspondência entre idades cronológicas e processos humanos não é natural, mas construída em um complexo processo histórico que, apoiado em critérios intelectuais e sociais de uma dada cultura, cria consensos que são progressivamente incorporados a crenças, valores e normas.

Neste sentido, os aspectos que definem a adolescência e o adolescente a cada época se transformam como efeito do processo histórico da sociedade. Considerar esses aspectos é importante quando voltamos nosso olhar para os/as estudantes adolescentes, tornando representativa e significativas as ações em diferentes contextos institucionais voltada para esta categoria.

Navegando pela temática da adolescência reforçamos a importância da compreensão do corpo que implica entendê-lo não apenas como um dado natural e biológico, mas, sobretudo, como produto de um intrínseco interrelacionamento entre natureza e cultura. Para Goellner, Guimarães, Macedo (2011) o corpo resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, geracionais, entre outros. Essa afirmação leva a pensar, por exemplo, que nem mesmo aquilo que é dado como natural do corpo existe sem a intervenção da cultura.

Pensemos: ter fome ou sede, por exemplo, são necessidades biológicas que se expressam na materialidade do corpo. Podemos dizer, então, que todas as pessoas, se não se alimentarem, sentirão a sensação da fome e que essa, além de ser da natureza do corpo, é universal. No entanto, se analisarmos com mais atenção perceberemos que são bastante diversos os motivos pelos quais sentimos essas necessidades ou ainda os produtos que poderão saciá-las. Talvez na nossa cultura não tenhamos desejo de comer um cão (como faz o povo coreano) assim como muitas pessoas não têm sede de tomar um chimarrão (hábito comum às pessoas que residem no sul do Brasil). Da mesma forma, podemos pensar que o que faz chorar ou rir é diferente entre os grupos sociais, entre as culturas e entre os tempos. Como também são absolutamente diversas as referências sobre limpeza, saúde, desejos sexuais, beleza, etc (GOELLNER, GUIMARÃES, MACEDO, 2011, p.15).

Diante dessa percepção é importante perceber que a fome, a sede, o riso, o choro, o desejo enfim, aquilo que nos enoja ou nos agrada, resulta de processos educativos que acontecem na família, na escola, na religião, na mídia, na sociedade, etc. Processos esses que

vão construindo e marcando os nossos corpos desde antes de nascermos, assim como, vão influenciando o modo como nos reconhecemos como pessoas (GOELLNER, 2009).

Ao pensar a escola como espaço público, é bom lembrar que o espaço público é por excelência o local de convivência e negociação das diferenças. Portanto nele vigem as regras do respeito e da tolerância. Todos têm direito a manifestar sua diversidade, dentro de certas regras de convivência. Cada um tem determinados jeitos, certas manias, características peculiares, que podem incomodar o outro. Desta forma, é de suma importância que no espaço público respeitemos e sejamos respeitados, toleremos e sejamos tolerados.

Na pergunta 20 do questionário para os estudantes (Ver Anexo), perguntamos se ele/as já namoravam ou já namoraram. A maioria (88%) disse que sim.



Gráfico 10 – Namora ou já namorou?
Fonte: HATTA, 2014

E ao serem questionados sobre o que eles pensavam sobre o amor, responderam:

“O amor é sem explicação. Estou indecisa” (S. 15 anos).

“É tudo de bom” (C. 15 anos).

“Complicado” (D. 19 anos).

“É confiar um ao outro e assim por diante” (Da. 15 anos).

“Uma coisa sem explicação. Pois é um sentimento que não se explica, só se sente” (B. 16 anos).

“Que em um amor não é só beleza. É necessário caráter. Pois belo mesmo é pensar no futuro e não no ficar só preocupado no que vão achar sobre ele/a” (Cr. 16 anos).

“É um ato de afeto entre duas pessoas que são de uma certa forma cúmplices” (I. 16 anos).

“O amor é cuidar das pessoas que se ama e respeitar um ao outro” (L. 16 anos).

“Sem o amor não há esperança”(E. 16 anos).

“Eu penso que é algo muito especial e importante para aquelas pessoas que sentem esse sentimento” (R. 15anos).
“Um diálogo entre os parceiros, etc.” (J. 15 anos).
“Um sentimento forte que eu tenho certeza que ninguém consegue explicar” (G. 16 anos).
“De vez em quando é chato” (Lu. 16 anos).
“É ter um relacionamento seguro” (A. 17 anos).
“Pra mim existe” (Al. 15 anos).
“O amor é uma coisa linda de se viver mas pode nos trazer complicações pra vida” (H. 15 anos).
“O amor em certos momentos serve para atrapalhar um pouco” (Le. 15 anos).
“Complicado” (K. 18 anos).
“O amor é algo que precisamos ter com as pessoas” (Ald. 18 anos).
“Eu penso que o amor é um sentimento que a pessoa sente por outra” (R. 18 anos).
“Nada” (Jo 17 anos).
“O amor é uma laço de convivência” (Je. 15 anos).
“O amor deve ser respeitado e cada um deve ter confiança” (Cas. 15 anos).

De acordo com Martins-Silva, Trindade, Silva Júnior (2013) a primeira proposta teórica que abordou o amor romântico dentro da Psicologia social sustentou que o amor é uma atitude em relação a uma pessoa em particular que envolve uma predisposição para pensar, sentir e se comportar de certa forma em relação a essa pessoa. É válido ressaltar que as respostas dos/as estudantes relevam consigo as diferenças culturais, em termos de individualismo e coletivismo.

Ao serem questionados sobre se havia alguma diferença entre namorar e ficar, a maioria (73%) respondeu que sim:

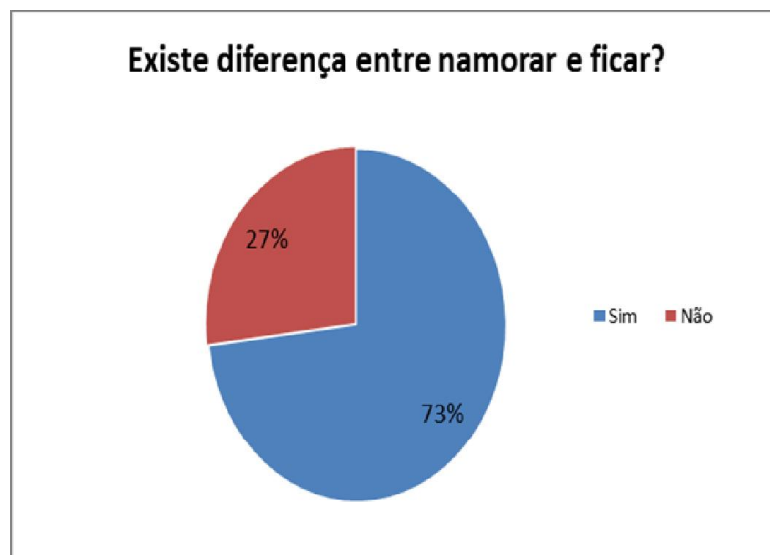


Gráfico 11 – Existe diferença entre namorar e ficar?
Fonte: HATTA, 2014

“Ficar é passageiro. Namorar, às vezes, é longo ou curto” (S. 15 anos).
“Namorar é mais sério” (Da. 15 anos).
“Namoro é compromisso sério, uma responsabilidade com outra pessoa. O ficar é apenas uma curtidão por uma noite e só” (B. 16 anos).
“Ficar é só em momentos. Namorar é algo mais pontualizado” (Cr. 15 anos).
“Namorar é ter um relacionamento sério com uma só pessoa e ficar é ter relação com um e com outro/a” (I. 16 anos).
“Ficar é pegar de vez em quando. Namorar é uma coisa mais séria” (L. 16 anos).
“Namoro é uma coisa séria e ficar é uma coisa passageira” (E. 16 anos).
“Namoro é uma coisa séria, ou pelo menos, deve ser. E ficar é uma coisa de só se divertir, para muitas pessoas”(R. 15 anos).
“Namorar é mais sério” (J. 15 anos).
“Namorar é um relacionamento sério pra mim. E ficar não rola sentimento, só ficar e pronto” (G. 16 anos).
“Namorar é mais sério” (Al. 15 anos).
“Namorar é sempre mais sério” (H. 15 anos).
“Namorar é falar de amor e ficar é só passa tempo com a pessoa, etc.” (Ald. 18 anos).
“O namoro é uma harmonia entre duas pessoas e ficar é curtir uma pessoa àquela hora” (Je. 15 anos).
“Namorar, a pessoa aprende a conviver melhor. E ficar, é por curto prazo. Porém, não reconheceu a pessoa direito” (Cas. 15 anos).

Dentre os vários tipos de relacionamento afetivo o 'ficar', sem dúvida, é o mais expressivo da cultura adolescente na atualidade. A expressão é bastante utilizada e já ganhou notoriedade. Embora designe um tipo de relacionamento também presente em outras faixas etárias, consagrou-se como um relacionamento próprio dos jovens (JUSTO, 2005).

Embora a palavra "ficar" tenha o sentido genérico de parada e permanência, sugerindo uma certa fixação em algum lugar, seu uso pelos adolescentes, ao contrário, designa um relacionamento episódico e ocasional, na maioria das vezes com a duração de apenas algumas horas ao longo de uma noite de festa e diversão. A prática mais comum envolve beijos, abraços e carinhos. Outra característica importante é que o "ficar" não implica compromissos futuros e é visto como um relacionamento passageiro, fortuito, superficial, sem maiores conseqüências ou envolvimento profundos (JUSTO, 2005, p. 71).

Desta maneira, o “ficar” surge como um primeiro contato que poderia levar a um namoro, ou, caracterizado também como um passatempo e uma simples diversão. Percebemos através dos dados acima, que no “ficar” há uma busca de um relacionamento instantâneo e provisório, à feição do que solicita a sociedade contemporânea.

Na pergunta 23 do questionário para os estudantes (Ver Anexo 6), buscamos conhecer como os/as estudantes percebiam as relações afetivas entre homens e mulheres. Entre as estudantes:

“Normal. Cada um com seu gosto natural” (S. 15 anos).
“Bom, a relação entre homens e mulheres nem sempre é bom hoje em dia. É bem difícil ter uma harmonia entre o casal” (C. 15 anos).
“Normal” (D. 19 anos); (Da. 15 anos); (Cr. 15 anos); (L. 16anos).
“Complicado” (B. 16 anos).
“Falta amor, falta afeto em alguns casais. Falta se entenderem mais” (I. 16 anos).
“É que quase todos não se respeitam mais” (E. 16 anos).
“Há muita separação e pouco diálogo entre os dois” (R. 15 anos).
“Meio estranho, mas ao mesmo tempo normal” (J. 15 anos).
“Hoje em dia ocorre muitas separações e traições. E o ato afetivo está bem razoável” (G. 16 anos).

Verificamos entre os estudantes:

“Legal. Pelo menos não são pessoas do mesmo sexo” (Lu. 16 anos).
“Normal” (A. 17 anos); (H. 15 anos); (K. 18 anos); “Normal” (T. 18 anos).
“É muita traição” (Al. 15 anos).
“Muita traição” (Le. 15 anos).
“Eu vejo que é muito bom quando a pessoa namora” (R. 18 anos).
“Um pouco distante do que era antigamente” (Je. 15 anos).
“É boa a relação” (Cas. 15 anos).
“Vejo muito estranho” (Ru. 17 anos).

Podemos perceber que os/as estudantes apresentaram como representações do relacionamento afetivo entre pessoas do sexo oposto uma modificação ao passar dos tempos: “Um pouco distante do que era antigamente” (Je. 15 anos); Uma incidência do fenômeno da traição, separação e falta de harmonia entre os casais. A percepção de que as relações amorosas são líquidas, efêmeras, com validade preestabelecida, entre outras conotações que indicam sua brevidade e finitude, tornaram-se comuns de acordo com Falcke, Diehl & Wagner (2002).

Para Costa; Cenci (2014, p. 20-21)

A infidelidade emerge como o principal motivo da dissolução conjugal (Zordan & Strey, 2011) e está entre os principais problemas enfrentados pelos casais na atualidade, principalmente, pelo número expressivo de pessoas que declaram ter sido infiéis em algum momento do seu relacionamento (Almeida, 2012; Goldenberg, 2006). Além disso, as pessoas julgam a infidelidade um comportamento negativo, considerando-a prejudicial aos relacionamentos conjugais (Viegas & Moreira, 2013). Essa percepção pode estar relacionada à concepção que se dá para o ato de trair e aos significados sociais que a infidelidade possui e que provocam sofrimento, principalmente, à pessoa traída.

Comprova-se então, aquilo que a teorica sócio-histórico-cultural reforça, ao colaborar com a perspectiva de que, ao longo dos anos, passamos por uma profunda transformação nos aspectos culturais, sociais e históricos, inclusive naquilo que tange às relações sócio-afetivas.

Na questão 39 do questionário (Ver Anexo 6), ao perguntarmos sobre o que os/as adolescentes pensavam sobre a homossexualidade, eles responderam:

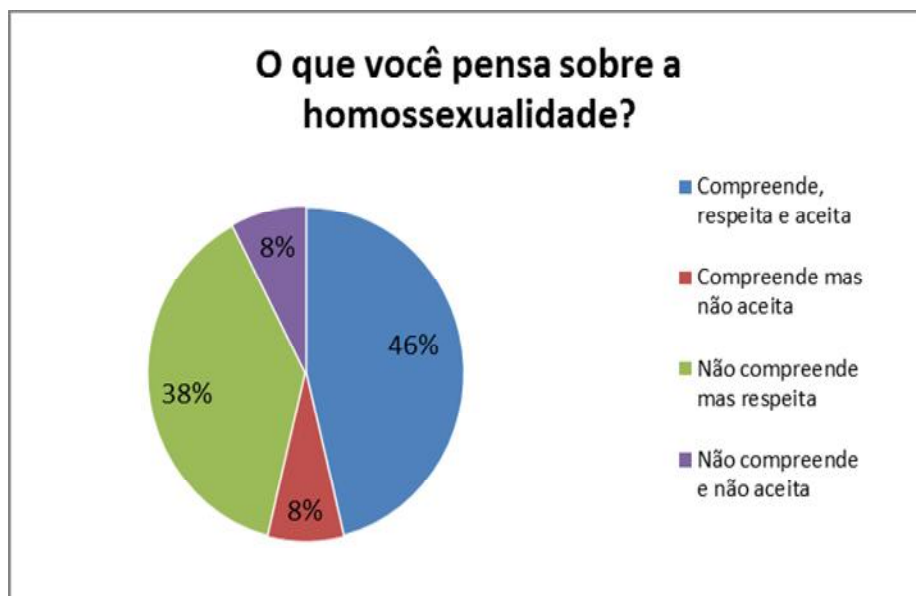


Gráfico 12 – O que você pensa sobre a homossexualidade?
Fonte: HATTA, 2014

Nesta mesma perspectiva, verificamos esta incidência quando nos deparamos com os dados da pergunta 24 do questionário (Ver Anexo 6), ao descreverem sobre o que eles/as pensam sobre a afetividade entre homem com homem e mulher com mulher, os/a) estudantes relataram:

- “Normal” (A. 17 anos); (Al. 15 anos); (H. 15 anos); (D. 19 anos); (Da. 15 anos); (J. 15 anos).
- “Normal. Eles têm seu próprio gosto e modo de pensar” (S. 15 anos).
- “Para mim, é normal. Eu tenho um tio homossexual. É lamentável saber que há preconceito entre si onde muitos julgam sem ter um por que” (Cr. 15 anos).
- “Para mim é normal, pois o que importa é a felicidade das pessoas. Mas, tem que ter consciência” (I. 16 anos).
- “A decisão é deles. Tudo acontece de acordo com eles” (E. 16 anos).
- “Quando os dois se gostam há muita união entre eles” (R. 15 anos).
- “Respeito plenamente e vejo naturalmente. Também tenho amigos que se relacionam” (G. 16 anos).

Observamos aí, que a realidade atual apresenta uma visão plural das estruturas de relacionamentos, tornando possível inserir no conceito de relacionamentos, os diversos

vínculos afetivos que, por envolverem mais sentimento do que vontade merece a especial proteção.

De acordo com Barroso (2007) nas últimas décadas, culminando um processo de superação do preconceito e da discriminação, inúmeras pessoas passaram a viver a plenitude de sua orientação sexual e, como desdobramento, assumiram publicamente suas relações homoafetivas. No Brasil e no mundo, milhões de pessoas do mesmo sexo convivem em parcerias contínuas e duradouras, caracterizadas pelo afeto e pelo projeto de vida em comum. A aceitação social e o reconhecimento jurídico desse fato são relativamente recentes e, conseqüentemente, existem incertezas acerca do modo como o Direito deve lidar com o tema (BARROSO, 2007).

Porém, há estudantes que não aceitam a relação afetiva entre pessoas do mesmo sexo, quando nos debruçamos as representações dos/as estudantes acerca da pergunta 24 (Ver Anexo 6), configurando outras formas de se pensar o fenômeno:

“Estranho. Mas respeito” (L. 16 anos).
“Sinceramente, ridículo. Pois homem deve ficar com mulher e não mulher com mulher e homem com homem” (B. 16 anos).
“Acho estranho isso. Sou de acordo com a religião” (Th. 18 anos).
“Não gosto. Sou de acordo com a religião” (Jo. 17 anos).
“Muitas pessoas não acham normal, inclusive eu. É desrespeito mulher com mulher” (Cas. 15 anos).
“Uma porcaria. Acho que esses casais deveriam morrer” (Lu. 16 anos).

Preconceito é o termo utilizado, segundo Rios (2009), de modo geral, para indicar a existência de percepções negativas por parte de indivíduos e grupos, quando estes expressam, de diferentes maneiras e intensidades, juízos desfavoráveis em face de outros indivíduos e grupos, dado o pertencimento ou a identificação destes a uma categoria tida como inferior.

Esse quadro de hostilidade é capaz de gerar inúmeras situações de violências cotidianas e algumas não se encontram na esfera dos números e dados quantitativos e são vivenciadas no silêncio. Entretanto, se por um lado o quadro nos parece desanimador; não se pode deixar de reconhecer que a sexualidade não segue as regras da cultura normativa, mesmo quando a cultura busca domesticar ou limitar as expressões da sexualidade.

Analisando as representações dos/as estudantes sobre o relacionamento homem com homem e mulher com mulher, verificamos ainda o fenômeno da homofobia, que segundo Rios (2009, p. 59) é “a modalidade de preconceito e de discriminação direcionada contra homossexuais”.

De acordo com Rios (2009, p. 54),

Por preconceito, designam-se as percepções mentais negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados, bem como as representações sociais conectadas a tais percepções. Já o termo discriminação designa a materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes arbitrarias, comissivas ou omissivas, relacionadas ao preconceito, que produzem violação de direitos dos indivíduos e dos grupos.

Neste sentido, na pergunta 25 do questionário (Ver Anexo 6), verificamos que 62% dos/as estudantes já presenciaram algum tipo de zoação relacionada a homofobia.

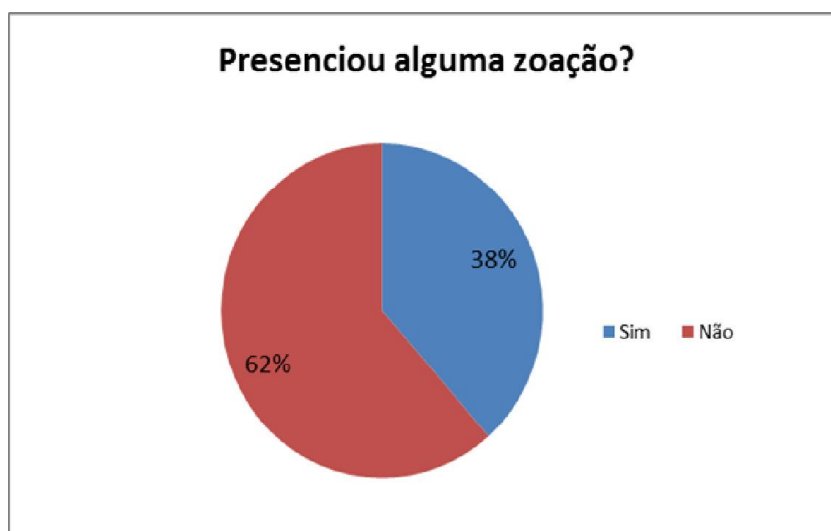


Gráfico 13 – Presenciou alguma zoação?
Fonte: HATTA, 2014

Há valores culturais dominantes em cada época, a gerar um sistema de exclusões muitas vezes baseado em preconceitos estigmatizantes. Tudo que se situa fora dos estereótipos acaba por ser rotulado de “anormal”, ou seja, fora da normalidade, por não se encaixar nos padrões aceitos pela maioria.

Junqueira (2011, p. 78) relata que

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, a esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissidentes em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterossexismo e a homofobia podem agir, de maneira sorrateira ou ostensiva, em todos os seus espaços. Pessoas identificadas como dissonantes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual serão postas sob a mira preferencial de uma pedagogia da sexualidade (LOURO, 1999) geralmente traduzida, entre outras coisas, em uma pedagogia do insulto por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes.

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na rotina escolar de um sem-número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância.

As “brincadeiras” heterossexistas e homofóbicas constituem-se poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão. Essa pedagogia do insulto se faz seguir de tensões de invisibilização e revelação, próprias de experiências do armário. Uma pedagogia que se traduz em uma pedagogia do armário, que se estende e produz efeitos sobre todos/as (JUNQUEIRA, 2011).

Ao relatarem sobre o que sentiram ao presenciar a cena, responderam:

“Triste pela pessoa” (F. 17 anos).

“Triste e mal pela pessoa” (H. 15 anos).

“Um pouco de pena da pessoa que foi gozada” (Je. 15 anos).

“Senti que aquilo que eles tavam passando era traumático” (S. 15 anos).

“Senti-me muito mal. A pessoa faz aquilo que quer e ninguém tem nada a ver com isso” (C. 15 anos).

“Senti-me mal, pois meus amigos são parte de mim. E eu quero ser advogada para defender meus amigos sempre, com razão” (Cr. 15 anos).

“Indignada! Pois ninguém deve se incomodar com a vida dos outros. Mas hoje isso não ocorre” (I. 16 anos).

“Uma revolta pela falta de educação. Se eu pudesse eu mudaria isso” (E. 16 anos).

“Senti-me mal porque imagina só se fosse eu que estivesse lá” (J. 15 anos).

Neste sentido, professores e professoras dispostos a tratar os temas de gênero e sexualidade na escola, em articulação com o campo dos direitos humanos, precisam estar preparados, pois as polêmicas que envolvem o assunto são enormes. Por outro lado, conforme acima debatido, esta é uma tarefa mais do que necessária de ser feita pela escola hoje em dia.

Os/as estudantes relatam ter dúvidas sobre a sexualidade (Ver Gráfico 14), porém, há um empate por parte daqueles que partilham as dúvidas e aqueles que não partilham (Ver Gráfico 15).

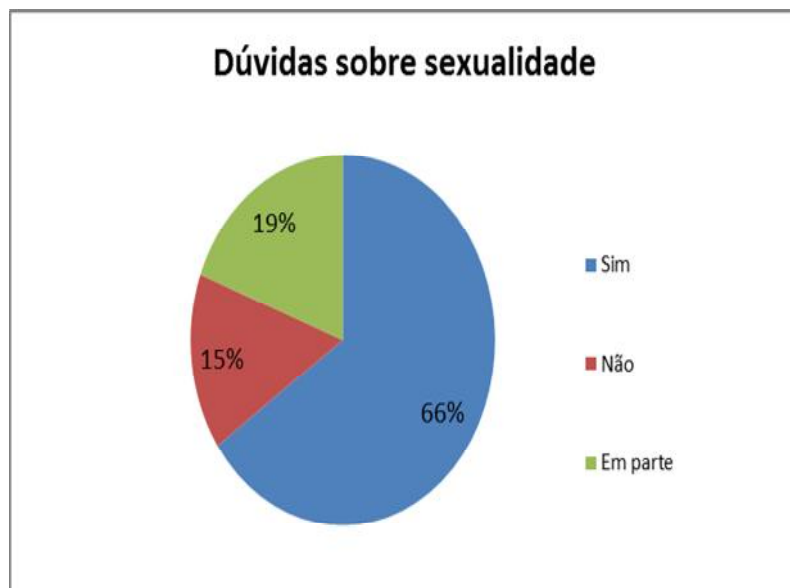


Gráfico 14 – Dúvidas sobre sexualidade
 Fonte: HATTA, 2014

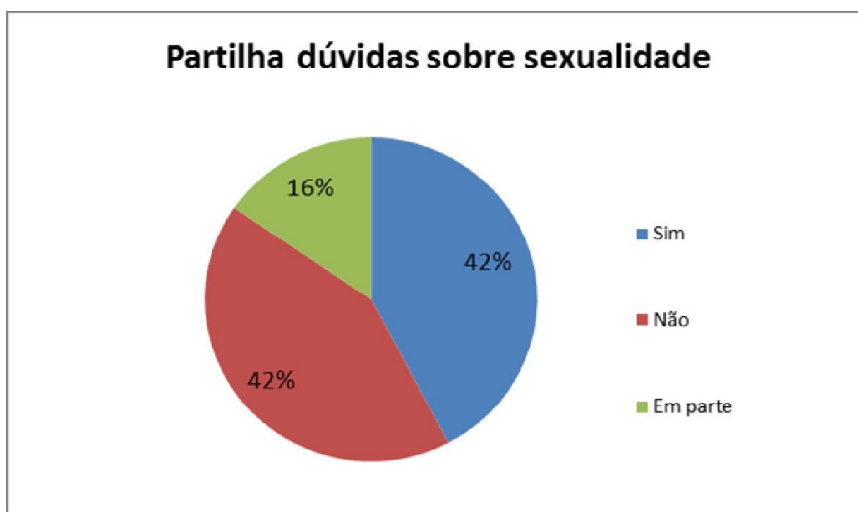


Gráfico 15 – Partilha dúvidas sobre sexualidade?
 Fonte: HATTA, 2014

Aqueles/as que partilham suas dúvidas, acabam por dividir suas questões a conversar com o/a namorado/a e os amigos. As maiores dúvidas relacionadas à sexualidade, tem a ver com namoro e doenças sexualmente transmissíveis (Ver Gráfico 16).

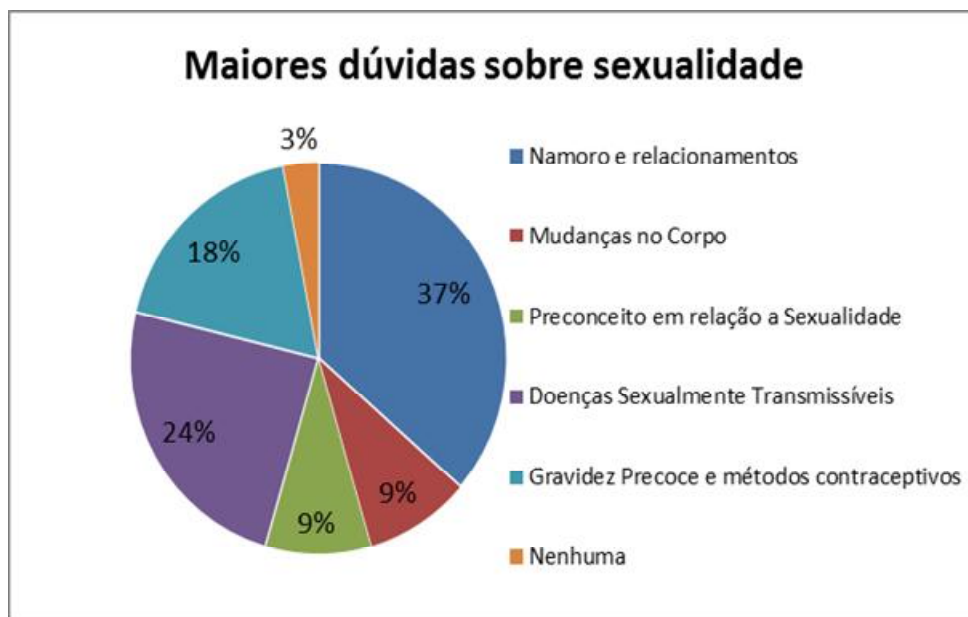


Gráfico 16 – Maiores dúvidas sobre sexualidade
 Fonte: HATTA, 2014

Ao perguntar sobre quem deveria abordar estes assuntos, os/as estudantes relatam em sua maioria (66%) que a família deveria ser responsável por lançar um diálogo com os filhos (Ver Gráfico 17). De fato, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de “cuidados” recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem são carregados de determinados valores associados à sexualidade que a/o adolescente apreende desde a mais tenra idade.

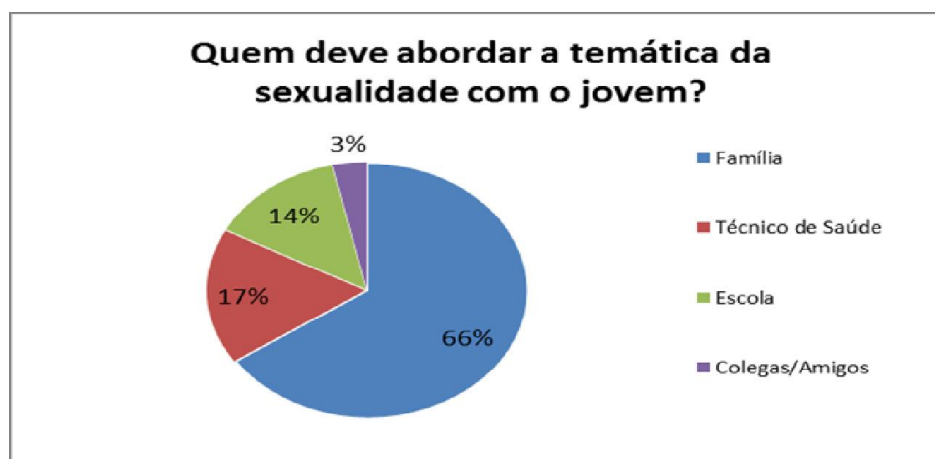


Gráfico 17 – Quem deve abordar a temática da sexualidade com o jovem?
 Fonte: HATTA, 2014

Porém, embora os/as estudantes relatem que a família deveria abordar o assunto, no Gráfico 18, verificamos que a fonte onde os/as estudantes buscam sanar suas dúvidas referentes à sexualidade, encontra-se na internet com 30%, e a escola, os pais e os amigos aparecem como segunda fonte de informação com (16%) respectivamente. Observamos ai, a necessidade que a escola encontra ao lidar com os/as estudantes, que embora idealizem a família como fonte de informação à sexualidade, acaba por apoderar-se da internet como meio mais rápido de informação, ou mesmo, levando para a escola e amigos, dúvidas que não conseguiram compartilhar com os pais.

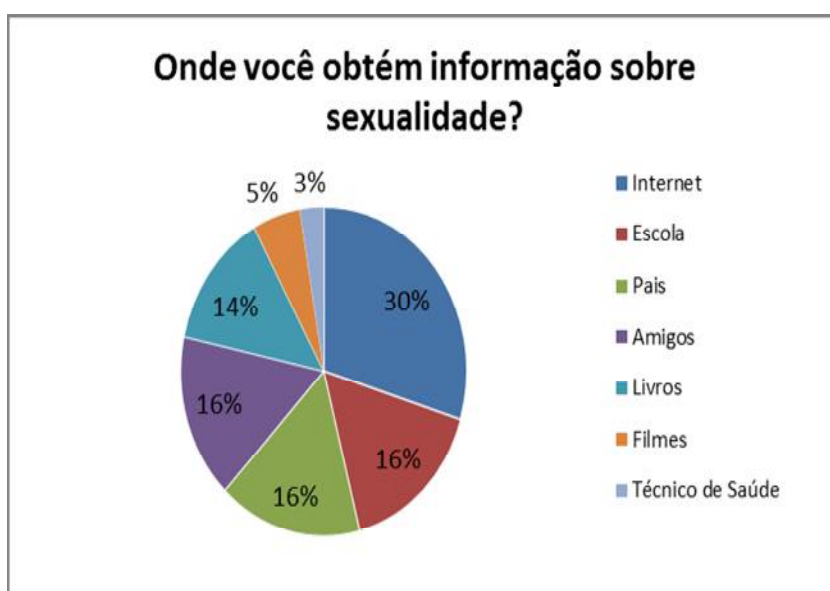


Gráfico 18 – Onde você obtém informação sobre sexualidade
Fonte: HATTA, 2014

Os/as estudantes também sofrem influências de muitas outras fontes: de internet, livros, da escola, de pessoas que não pertencem à sua família e, principalmente, nos dias de hoje, da mídia. Essas fontes atuam de maneira decisiva na formação sexual de crianças, jovens e adultos. A internet veicula propagandas, vídeos, imagens intensamente erotizados e todas essas coisas são trazidas pelos/as estudantes para dentro da escola.

Isso gera excitação e um incremento na ansiedade relacionada às curiosidades e fantasias sexuais da criança. Há programas jornalísticos/científicos e campanhas de prevenção à AIDS que enfocam a sexualidade, veiculando informações dirigidas a um público adulto. As crianças também os assistem, mas não podem compreender por completo o significado dessas mensagens e muitas vezes constroem conceitos e explicações errôneas e fantasiosas sobre a sexualidade (BRASIL, 2000b, p. 112).

Passando dos questionamentos sobre sexualidade à prática sexual, a maioria dos/as estudantes (77%) relatou que já tiveram uma primeira experiência sexual (Gráfico 19) e que praticam sexo seguro (50%), embora 10 % releve que não praticam sexo seguro (Gráfico 20).

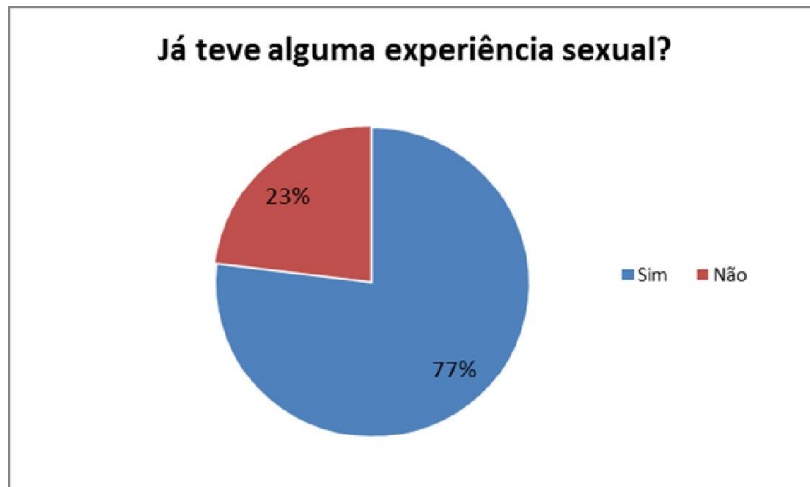


Gráfico 19 – Já teve alguma experiência sexual?
Fonte: HATTA, 2014



Gráfico 20 – Pratica sexo seguro?
Fonte: HATTA, 2014

A demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumenta à medida que estudantes, mesmo com acesso de informação disponível de fácil acesso, continuam a praticar sexo sem proteção, correndo o grande risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS).

A princípio, 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 sobre esse assunto em casa (BRASIL, 2000b, p.111).

Os meios contraceptivos que os/as adolescentes conhecem em sua maioria (81%) é a camisinha (Gráfico 21).

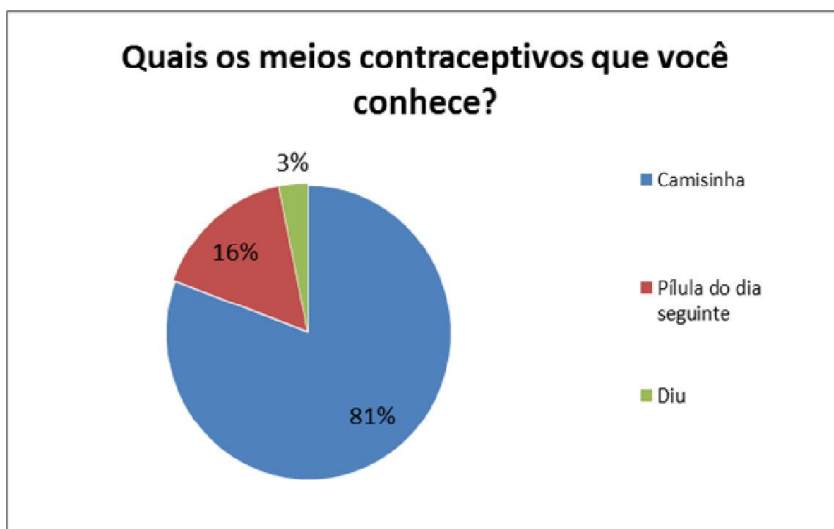


Gráfico 21 – Quais os meios contraceptivos que você conhece?
Fonte: HATTA, 2014

Desta feita, buscou-se saber o interesse por parte dos participantes em que a escola desenvolvesse algum trabalho sobre a sexualidade, indicando sua importância (Questão 43 – Ver Anexo 6):



Gráfico 22 – Você acha importante trabalhar temáticas como a sexualidade na escola?
Fonte: HATTA, 2014

“Assim vamos conhecer mais sobre o assunto e aprender a lidar, pensar e saber como agir. Eu acho muito importante. Assim, todos terão uma visão melhor sobre sexualidade e que todos possam saber o que é e ter mais informação” (S. 15 anos).

“Para que tenhamos um conhecimento melhor” (C. 15 anos).

“Sim. Ajuda as pessoas a entender melhor sobre sexualidade e tirar suas dúvidas” (Da. 15 anos).

“Simplesmente porque nós alunos presenciamos essa temática em nosso dia-a-dia e seria necessário mais informação, pois teríamos mais informação sobre a sexualidade e outros. Aliás, quanto mais informação maiores serão os cuidados” (Cr. 15 anos).

“Porque nos informa e nos deixa de uma certa forma prevenidos com o tema. É importante também, porque nem todo mundo tem todos os meios de informação necessária” (I. 16 anos).

“às vezes, nós alunos não temos com quem conversar e às vezes somos muito fechados e levamos essa temática para a escola. Seria muito bom se nós pudéssemos ouvir, debater e tirar dúvidas sobre a sexualidade” (L. 16 anos).

“Porque o conhecimento sobre essas coisas são necessárias para os jovens de hoje que estão se perdendo no mundo” (E. 16 anos).

“Porque é interessante” (R. 15 anos).

“Para sabermos mais e adquirir o conhecimento sobre a sexualidade e também saber o que é isso e entender” (J. 15 anos).

“Tem pessoas que não tem conhecimento sobre a sexualidade. É muito importante sabermos e falarmos sobre esse assunto porque assim teremos cuidados de hoje em diante. E também falamos sobre gravidez, violência, etc.” (G.16 anos).

“Porque assim, ficamos mais ligados e ficamos sabendo como nos prevenir” (Lu. 16 anos).

“Faz vários jovens compreender a sexualidade na adolescência e aprender melhor os costumes da adolescência” (Al. 15 anos).

“Porque mostra a realidade e nós temos que nos preocupar com isso porque é muito importante” (H. 15 anos).

“Sim, porque a escola é como nossa segunda casa, portanto, na nossa casa nem todo tempo falamos sobre esse assunto e na escola poderíamos falar sobre sexualidade” (Le. 15 anos).

“Porque é melhor para entender a sexualidade, porque aos poucos, nós vamos aprendendo como nos preparar” (K. 18 anos).

“Porque muitos jovens ainda precisam saber sobre a sexualidade” (Ald. 18 anos).

“Porque é muito importante” (R. 18 anos).

“Porque é muito importante para os jovens” (Jo. 17 anos).

“Algumas pessoas tem dúvida sobre sexualidade, mas não tem ninguém que ela possa confiar os seus problemas. Por isso que é importante uma pessoa para tirar dúvidas, se abrir e contar seus problemas” (Je. 15 anos).

“Porque aprendemos um pouco mais sobre o assunto” (Cas. 15 anos).

“Porque ajuda muitos adolescentes a se prevenir de doenças” (Ru. 17 anos).

Analisar as representações sobre sexualidade por parte dos/as estudantes é de extrema relevância uma vez que a pesquisa dá voz aos adolescentes e possibilita conhecermos o que eles/as pensam acerca da referida temática. Neste sentido, abre-se a perspectiva de produzir lugares dessa nova fala. Além das implicações conhecidas, é importante ressaltar que a educação sexual nas escolas pode ser uma estratégia de ação política contra muitas coisas que ficaram estabelecidas pelo dispositivo da sexualidade.

4.3 CONTRIBUIÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE SEXUALIDADE

Na escola, de forma semelhante às outras instituições que configuram a vida em sociedade, são constituídas representações hegemônicas sobre homens e mulheres, são estabelecidos princípios de gênero e a todos aqueles que a esses princípios não se adequam, em alguma medida, pesam censuras, preconceitos, intolerâncias e violências.

De acordo com Junqueira (2011, p. 75-76)

Historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como elementos estruturantes do espaço escolar, onde são cotidiana e sistematicamente consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as.

Os maiores desafios estão relacionados à construção de um ambiente de respeito, tolerância e solidariedade com a diferença e a diversidade, marcas maiores dos espaços públicos, em oposição a espaços privados. Os sujeitos portadores de marcas identitárias de gênero e sexualidade estão entre aqueles que mais sofrem preconceito e discriminação no ambiente escolar, desafiando os limites da suposta “inclusão”, e alertando para o empobrecimento político do espaço público no Brasil como local de negociação das diferenças e aceitação da diversidade (SEFFNER, 2011).

A partir das experiências narradas, tornaram-se marcante a presença do discurso biológico, da gravidez na adolescência, da criança inocente e assexuada, da heteronormatividade, entre outros. A construção de conhecimentos, uma vez que a instituição escolar reproduz padrões sociais, perpetua concepções, institui verdades, opera com determinadas representações, fabricando sujeitos generificados e sexualizados de acordo com os discursos normativos de gênero e sexualidade (SILVA, 2011).

Reflexões atuais em que os/as professores/as colocam-se como sujeitos da história, perpassando pelo processo de constituição das suas múltiplas identidades, pelos saberes que se apoderam e possibilitam ser e fazer-se um/a professor/a recai no exercício da docência é dinâmico e se dá em movimento; o que requer a constituição de espaços-tempos de estudos, pesquisas, reflexões e produções coletivas sobre temáticas desestabilizadoras do fazer

pedagógico cotidiano, como as questões sobre corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais, diversidade, entre outras. Como são temas que perpassam transversalmente pelo processo pedagógico, interpelados pelos discursos e pelo poder dos diferentes contextos em que transitam, contribuem para a constituição das identidades e para o processo identitário da profissão docente (MELLO, 2011).

Por gênero entende-se a condição social através da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa. O gênero, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino.

Em outras palavras, o corpo é generificado, o que implica dizer, que as marcas de gênero inscrevem-se nele. Se estamos cientes de que o gênero é a construção social do sexo, precisamos considerar que aquilo que no corpo indica ser masculino ou feminino, não existe naturalmente. Foi construído assim e por esse motivo não é, desde sempre, a mesma coisa. Há algum tempo atrás, por exemplo, um homem que usasse cabelos compridos e brincos, provavelmente teria a sua masculinidade questionada, visto que essas marcas eram consideradas como femininas. Nos dias de hoje essa suspeição já não se aplica porque os brincos fazem parte dos adornos corporais de brasileiros e brasileiras, assim como o uso de cabelos compridos, curtos, coloridos, etc. (GOELLNER, GUIMARÃES, MACEDO, 2011, p.20).

Este exemplo ajuda a pensar outra questão importante sobre os gêneros. O que é mesmo masculino e feminino? Será que podemos nos referir a esses termos no singular ou não poderíamos pensar que existem diferentes formas de viver as masculinidades e as feminilidades? Será que há formas fixas de assim ser e parecer? Do mesmo modo, podemos questionar: será que existe uma categoria fixa de homens e uma de mulheres?

Com relação à sexualidade, torna-se importante considerá-la, tal como explicita Jeffrey Weeks (2000), como algo que envolve uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que permitem a homens e mulheres viverem, de determinados modos, seus desejos e seus prazeres corporais.

Nesse sentido, o termo orientação sexual é utilizado para contemplar a diversidade de possibilidades de viver a sexualidade, pois significa a orientação que cada sujeito dá ao exercício da sua sexualidade. Goellner, Guimarães, Macedo (2011), destacam que a sexualidade também é plural, o que implica afirmar a inexistência de um único modo correto, estável, desejável e sadio de vivenciá-la. Vale lembrar que uma mesma pessoa, ao longo de sua vida, pode apresentar mais de uma identidade sexual, ou seja, ser heterossexual,

homossexual ou bissexual, etc. Essas identidades são culturalmente construídas e, na nossa cultura, referem-se às formas como os sujeitos vivem sua sexualidade que pode ser com pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto ou, ainda, com ambos os sexos.

Ao chamar a atenção para a diversidade enfatizamos que, de maneira geral, questões afetas ao gênero e à sexualidade são silenciadas ou, quando mencionadas, não raras vezes, são referidas a partir daquilo que é representado como sendo o normal, desejável e aceitável (GOELLNER, 2009).

A dedicação de um tempo específico no qual a escola possa desenvolver estas reflexões mostra-se produtiva, pois, por um momento, naquele local a expressão do que se pensa, se sente e se vive com relação às temáticas em questão poderão ser trabalhadas. A verbalização sobre o “certo” ou “errado”, o “normal” e o “desviante”, o “desejado” e o “indesejado” produzirão modos de pensar para além das generalizações que se faz sobre os sujeitos valorizando, sobretudo, a diversidade.

Reconhecer a diversidade, portanto, significa aceitar a ideia de que ser diferente não significa ser desigual, pois, em nome dos marcadores identitários aqui analisados, muitos sujeitos têm sido excluídos de vários direitos sociais, inclusive, o acesso e permanência à educação, à saúde e às práticas corporais e esportivas.

Na escola, essa regulação dos corpos visa garantir e manter uma ordem na relação entre os gêneros, sendo que todas essas práticas estão atravessadas pelas relações de poder e saber, que para Foucault (2005, p. 27) estão diretamente entrelaçados, ou seja, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. Cabe salientar que não estamos entendendo o poder enquanto algo negativo, repressor, mas sim como produtivo, por exemplo, na escola, esse poder vem produzindo homens e mulheres de acordo com as representações e significados de ser masculino e feminino em nossa sociedade.

Desta feita, podemos entender que os corpos dessas meninas são objeto de poderes e de saberes, sendo controlados, vigiados e sancionados, com o objetivo de evitar uma gravidez ou a infecção por alguma DST – AIDS, visando assegurar, dessa forma, uma vida reprodutiva mais segura. Para Silva (2007, p. 68), “o corpo da mulher encontra-se atravessado de estratégias de governo do seu corpo, da sua sexualidade, nele articulam-se procedimentos direcionados aos fenômenos da vida como as campanhas de esterilização ou de contracepção”. Assim, essas estratégias de controlar os corpos em suas minúcias, produzem os corpos de um determinado modo, corpos muitas vezes fabricados para serem dóceis e úteis,

ou seja, corpos disciplinados. Para Foucault (2005), a partir do século XVII os corpos entram em,

[...] uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, esta nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (2005, p. 119).

É interessante notar, naquelas falas, que existe todo um controle, uma regulação e até mesmo uma manipulação sobre os comportamentos, sobre os gestos, sobre as sexualidades e sobre os corpos das meninas. No entanto, o governo, o controle e a regulação dos corpos masculinos não surgem nas narrativas das profissionais. A preocupação com uma gravidez na adolescência parece ser exclusivamente em relação às meninas. Em uma pesquisa realizada em uma escola pública no Rio de Janeiro, pela pesquisadora Helena Altmann, também foi possível perceber um maior controle e uma maior preocupação em relação às meninas, principalmente em relação à gravidez. Para a autora, esse processo de controle da sexualidade e da reprodução feminina está atrelado a questões históricas, culturais e sociais:

A medicina voltada para a sexualidade e a reprodução priorizou o corpo da mulher, também na escola ele vem sendo objeto de maior atenção. Do mesmo modo, a prevenção da gravidez acabava sendo considerada uma questão feminina. Vale notar que historicamente não se produziu, ou ao menos não se disponibilizou, métodos anticoncepcionais masculinos do mesmo modo que se fez em relação à mulher: para elas, pílula, DIU, diafragma, camisinha feminina, hormônios injetáveis, laqueadura, entre outros; para eles, vasectomia e camisinha (ALTMANN, 2003, p.306).

A escola reforça o discurso de que a responsabilidade de cuidar do bebê, de gerar o filho, é das meninas, enquanto os meninos devem se preocupar com a aquisição de doenças sexualmente transmissíveis. Segundo Altmann (2003), pelo motivo da gravidez ocorrer nos corpos femininos, e por todas as questões históricas e culturais, a responsabilidade de cuidar dos bebês e das crianças recai sobre as mães. Por esses motivos é que a orientação sexual também é mais direcionada aos corpos femininos.

Além disso, também podemos analisar, no questionário, o quanto algumas práticas são naturalizadas como sendo de meninas ou de meninos. No caso narrado, percebemos que o menino entende ser de sua “natureza” aceitar que a menina sente no seu colo, pois ele é homem; e foi justamente com essa justificativa que ele sai impune dessa situação. Enquanto para as meninas são definidas algumas condutas, como ingenuidade, serem recatadas, não demonstrarem sentimentos como o prazer e o desejo, pois esses devem ser escondidos mesmo que sentidos.

Dessa forma, a escola, assim como outras instituições, vem definindo algumas condutas para meninos e meninas, e essas, por sua vez, vão tomando efeitos de verdade sendo naturalizadas e universalizadas. Para Felipe (2007), os corpos de meninos e de meninas não são entendidos e estimados do mesmo jeito. Existe, sim, uma tendência em hierarquizá-los, de diferenciá-los através de diferentes características, umas mais perceptíveis, outras, nem tanto. Aos corpos tem sido atribuído algumas expectativas que conferem aos mesmos, maior ou menor status, especialmente quando se trata de defini-los e situá-los em função do sexo. Nesse sentido, os nossos corpos são tomados como superfície de inscrição de nossas identidades (de gênero, de etnia, sexuais e de raça).

Na análise dessas narrativas é possível perceber o funcionamento de diversos atributos sociais, definidores de masculinidade e feminilidade, atuando como forma de demarcar as diferenças, ou seja, marcam-se os “outros” sujeitos, ou seja, aqueles meninos que não se enquadram no comportamento esperado conforme seu sexo são vistos como “bichinhas” e “afeminados”. Segundo Louro (2004c) “essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente” (p. 27).

Para Caetano (2011, p.71)

...um dos desafios da escola está em encontrar as condições que nos possibilitem a alegria de ter ideias, de desconstruí-las para criar outros saberes, de pensar o pensado e refazer no pensar o conhecimento. Penso que o currículo, para fazer-se assumidamente orgânico, deveria favorecer os sujeitos, sejam eles estudantes ou docentes, e oferecer a oportunidade de investigar os dramas e tramas, as paixões e as necessidades da vida cotidiana e, por sua vez, estes saberes serem, de fato, protagonistas de seus movimentos. Esta complexa ação seria um possível caminho para que, com os movimentos curriculares, os sujeitos ampliem seus interesses pelo fazer pedagógico e pela disputa do conceito e promoção da cidadania.

Desta feita, embora a escola não tenha como resolver todos os problemas de estigma e discriminação que atingem a “minorias sexual” como gays, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros, ela pode fazer sua parte enquanto instituição que reflete e discute a diversidade. Assim, se profissionais da educação e alunos/as todos forem mais críticos e conhecedores da construção sócio-histórica do homem, seremos possivelmente menos preconceituosos em relação às performances de gênero e sexualidade.

4.5 A ESCOLA QUE DISCUTE: DIVERSIDADE SEXUAL

A educação escolar nos remete à escola como lugar privilegiado do processo de ensino-aprendizagem. Nesse ambiente, os principais elementos constitutivos desse processo (professor, aluno e conhecimento) se fazem presentes. O processo demanda práticas docentes capazes de promover a aprendizagem dos alunos, articulando os diferentes saberes e situações concretas.

A escola é um espaço público. É o local onde os alunos podem aprender de forma intensa a negociar as regras de convívio em espaços públicos, conhecimento que será necessário até o fim da vida. Porém, isso nem sempre acontece, como corrobora Peres (2009):

A escola, que deveria ser um lugar de inclusão e respeito da diversidade, muitas vezes perde a sua função e passa a desempenhar outras. Torna-se escola-polícia, escola-igreja, escola-tribunal, orientadas por tecnologias sofisticadas de poder centradas na disciplina dos corpos e na regulação dos prazeres. Distanciam-se, assim, de uma das funções da educação: tornar as pessoas preparadas para o convívio com as diferenças por meio da produção de sentimentos e atitudes de fraternidade, solidariedade e igualdade de direitos, valorizando o coletivo e garantindo o acesso à informação, sem o que é impossível às pessoas a construção de suas cidadanias (Peres, 2009, p. 249).

No entanto, ainda notamos que a escola apresenta muita dificuldade no trato da orientação sexual e de identidade de gênero, mostrando-se muitas vezes insegura e perdida diante das cenas que não estão presentes em seus manuais. Logo, segundo Peres (2009), reifica-se modelos sociais de exclusão por meio de ações de violência (discriminação e expulsão) ou de descaso, fazendo de conta que nada está acontecendo (não escuta as denúncias da dor da discriminação).

Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço onde podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências, seja ela de ordem racista, sexista e homofóbica.

A intensidade da discriminação e do desrespeito aos quais as travestis são expostas nas escolas em que desejam estudar leva, na maioria das vezes, a reações de agressividade e revolta, ocasionando o abandono dos estudos ou a expulsão da escola, o que conseqüentemente contribui para a marginalização, pois bem sabemos da importância dada aos estudos e à profissionalização em nossa sociedade (PERES, 2009, p. 245).

Na tentativa de tratar adequadamente os problemas da inclusão escolar em sua interface com a diversidade sexual, militantes do movimento pela diversidade sexual repetem

estratégias já utilizadas por outros movimentos sociais, como a de exigirem da escola que ela trate de tal ou qual tema, sem demonstrarem sensibilidade para com as questões próprias do espaço escolar. Muitas vezes, essa ação desastrosa dos movimentos sociais compromete a abordagem dos temas que eles desejam tratar no interior da escola (SEFFNER, 2009).

A escola pública brasileira vive hoje o desafio de aceitar os “diferentes”, aqueles desde sempre ausentes do espaço escolar, ou que nele estiveram apenas por breves passagens, sendo logo excluídos. São diferenças de raça, etnia, classe social e econômica, orientação sexual, organização familiar, pertencimento religioso, diferenças físicas em termos de possibilidades do corpo (cadeirantes, alunos com deficiências físicas como a surdez), diferenças de geração (alunos mais jovens e alunos mais velhos misturados na mesma turma), e muitas outras. Mas o desafio vai além da aceitação, o compromisso maior da escola é com a garantia das aprendizagens desses alunos, pois escola é lugar de aprendizagens, esta é a tarefa da escola e principalmente do professor, o profissional que lá está para organizar e avaliar as aprendizagens (Seffner, 2009, p. 128).

A escola pública brasileira foi e ainda é largamente utilizada como instrumento de exclusão da cidadania. O percurso escolar tanto pode marcar o aluno como um incapaz, herança que ele vai levar para o resto da vida e que será acionada como justificativa para explicar por que ele não obteve sucesso, como pode servir como instrumento efetivo para melhoria de vida do aluno, assegurando-lhe possibilidades de superação da exclusão.

Uma tarefa fundamental da escola pública brasileira neste momento é constituir-se como um local que efetivamente possa fazer diferença na vida dos alunos provenientes de situações que acarretavam não-acesso a ela. E para que isso aconteça com estes alunos, que têm demandas tão diversas, a escola precisa se organizar-se para conhecer o que são estas diferentes realidades das quais provêm os alunos, e que antes estavam ausentes do espaço escolar (Seffner, 2009, p. 129).

Assim, o estigma e a discriminação são barreiras à construção da cidadania plena de qualquer indivíduo. Não haverá educação de qualidade na escola pública sem uma preocupação verdadeira com a inclusão escolar. E não haverá inclusão escolar verdadeira sem uma preocupação genuína com a valorização da – e o respeito pela – diversidade sexual presente no mundo contemporâneo, e na escola, em particular. Sem isto não estaremos preparando adequadamente as crianças e os jovens para um outro mundo possível.

Quando questionamos a disposição para participação em projetos voltados para sexualidade, tanto professores/as quanto estudantes, relataram suas afirmativas, construindo a possibilidade de efetivação daquilo que ainda se encontra no esboço mental dos/as mesmos/as.

A finalidade do trabalho com projetos “é favorecer a criação e estratégias de organização dos conhecimentos escolares.” (Hernández e Ventura, 1998 p. 61). Nessa

perspectiva, o projeto, dentre outras questões, ajuda: a recuperar o movimento conceitual e a organizar o fluxo da expressão sobre o objeto de conhecimento; a não desperdiçar atividades e oportunidades de aprendizagem; a ser elemento de autoformação do professor; a recuperar o saber docente e a cultura pedagógica do grupo; e a superar a expropriação a que o professor foi submetido em relação à concepção e ao domínio do seu “quefazer”, recuperando sua condição de sujeito de transformação.

Dada à natureza do trabalho dos/das professores/as, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, é necessário que a formação de professores possibilite-lhes a construção de seus saberes-fazer docentes com base nas necessidades e desafios que o ensino enquanto prática social lhes aponta no cotidiano. Isso para que possam num processo contínuo construir uma prática de docência mais humana e com garantias de igualdade.

Dessa forma, a educação é um processo de humanização com a finalidade de contribuir com o processo de humanização de uns e de outros pelo trabalho coletivo e interdisciplinar com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada é oportunizar aos alunos trabalharem com os conhecimentos científicos e tecnológicos, de tal forma que possam analisá-los, confrontá-los e contextualizá-los a fim de reconstruí-los. Os saberes do conhecimento vão para além de saber o conteúdo a ser ministrado, pois implicam saber qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise dos resultados obtidos, podemos afirmar que os objetivos da pesquisa foram atingidos com sucesso. Os dados e informações aportadas analisam representações de estudantes e professores do ensino médio de uma escola de Parintins-AM sobre sexualidade na escola. O que nos possibilitou (i) Conhecer quem são os atores sociais envolvidos no contexto escola; (ii) Caracterizar representações de estudantes e professores sobre o processo da visibilidade da sexualidade na escola alvo e (iii) Analisar representações sociais da sexualidade no contexto escolar estudado.

Os atores envolvidos no contexto escolar, que participaram da pesquisa, são estudantes em sua maioria (54%) participantes do sexo masculino. Predominou a religião católica, por parte dos participantes, com dados de 65%, e identidade étnico racial da cor parda com 50%. A média de idade foi de 16,5 anos, com mínima de 15 anos e máxima de 19 anos. A maioria dos estudantes (54%) que relataram que trabalham/trabalharam são do sexo feminino, atuantes em trabalhos informais ditos por elas como “vigias de crianças” (G, 16 anos). A renda familiar destes estudantes corresponde de 1 a 2 salários mínimos em sua maioria (42%). Cabe destacar que a maioria (88%) dos/as professores/as participantes da presente pesquisa têm curso superior completo. Em linhas gerais, podemos afirmar que a metade (50%) dos participantes da pesquisa é do sexo feminino e a outra metade (50%) são do sexo masculino, com a média de idade de 43,5 anos, onde 37% são casados e 25% vivem em união estável, sendo que 87% são católicos, configurando-se assim o quadro de professores do Ensino Médio da Escola Estadual pesquisada.

A representação da sexualidade por parte dos/as estudantes evidenciou ter muitas dúvidas sobre a sexualidade na esfera de namoros/relacionamentos e doenças sexualmente transmissíveis. A maioria deles/as já teve alguma experiência sexual, onde 50% praticam sexo seguro, 40% praticam sexo seguro às vezes e 10% não praticam sexo seguro. Isto é um dado que nos alarma por conta da incidência de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, pela exposição ao risco de ferir a si mesmo quanto ao outro/a. Em sua maioria, eles/as não partilham suas dúvidas, mas quando partilham, conversam com o/a namorado/a ou com os/as amigos/as. Porém, de acordo com a pesquisa, observou-se que os/as estudantes

gostariam de receber informações sobre a sexualidade pela família, mesmo não tendo abertura para isso, pois a maioria deles/as buscam informações na internet. Todos eles/as acham importante trabalhar a temática da sexualidade na escola, pois além das dúvidas, o preconceito e discriminação sofrida, por estudantes que vivenciam o processo de redescoberta da sexualidade que não corresponde com a sexualidade aceita pela sociedade predominante, como no caso a homossexualidade.

A visibilidade da representação da sexualidade pelos professores é marcada pela falta de formação para lidar com tal temática, tanto com os/as estudantes, quanto entre si (professores). Tais atores apontaram uma grande dúvida por parte dos/as estudantes acerca da sexualidade, que chegam até si para serem sanadas, mas, não havendo conhecimento específico sobre as dúvidas, o senso comum, o “achismo”, vai ganhando espaço nas mediações. Por conta deste quadro, todos/as os/as participantes relataram concordar com a criação de um trabalho sobre educação sexual na escola, mas 12% não estão dispostos a participar e 13% não sabem se participariam. Ou seja, embora eles/as visualizem um quadro configurado de precariedade na esfera de informações acerca de como lidar com as sexualidades no âmbito da escolar, a indisponibilidade e dúvida em participar de ações concretas para sanar as dúvidas e possibilitar um ambiente escolar onde circule conhecimento e promoção humana, embarra na resistência de quem ali trabalha, e de quem poderia fazer a diferença.

Neste sentido, ao analisar as representações da sexualidade no contexto escolar da escola estadual estudada, observamos que trabalho com sexualidades e de orientação sexual implica o tratamento de questões que nem sempre estarão articuladas com as diversas áreas do currículo, seja porque se trata de questões singulares que necessitam, então, de um tratamento específico, seja porque permeiam o dia-a-dia na escola das mais diferentes formas, surgindo de maneira emergente e exigindo, do professor, flexibilidade, disponibilidade e abertura para trabalhar essas questões. Quando abordamos a questão da diversidade sexual e de gênero, é importante abandonarmos a atitude ingênua de que estamos tratando de uma temática neutra. Concepções preconceituosas e práticas discriminatórias são, frequentemente, legitimadas no cotidiano a partir de um olhar essencialista.

Desta feita, não é possível construir uma sociedade realmente democrática se não combatermos as diversas formas de discriminação. É fundamental questionarmos as hierarquias sociais que nos fazem acreditar que é ‘natural’, por exemplo, adolescentes homossexuais sofrerem discriminação por parte de adolescentes heterossexuais, com a omissão ou a colaboração direta de professores/as, pais, mães, etc.

Portanto, a Psicologia e esta pesquisa podem contribuir na construção de um espaço de discussão e problematização em torno das questões de gênero e sexualidades na escola a partir de estratégias que promovam, de forma intencional, o constante aprofundamento do compromisso ético com o exercício da solidariedade à diversidade.

Neste sentido, considerando a necessidade de desenvolvermos uma leitura política menos ingênua em relação ao mundo social em que estamos inseridos/as, torna-se fundamental cultivarmos uma visão crítica em relação ao essencialismo biológico que, além de reducionista, é utilizado, frequentemente, para legitimar concepções preconceituosas e práticas discriminatórias em relação à diversidade sexual e de gênero.

Ao refletir sobre diversidade sexual é preciso resistir à comodidade oferecida por concepções naturalizantes que separam sexo da cultura, que oferecem suporte a representações essencialistas, binárias e redutivistas em relação às concepções de corpo, gênero, sexualidade, identidade sexual e orientação sexual (Louro 2004b).

É importante atentar para uma enorme gama de possibilidades, discontinuidades, transgressões e subversões que a sexualidade experimenta e produz, quando se propõe a falar sobre diversidade sexual. A educação sexual é importante no contexto escolar, pois este pode ser o lugar justamente para entendermos a história dos nossos mecanismos de exclusão. Assim, a educação sexual nas escolas seria, antes de qualquer coisa, um ato político.

Apesar da presença de muito preconceito e discriminação nas escolas, seja por classe social, raça e etnia, gêneros, orientação sexual é possível enlaçar ensaios de superação desse quadro. Isto ocorre, muitas vezes, por iniciativa de alguns professores ou gestores mais sensibilizados que, de alguma maneira, têm promovido o respeito, a solidariedade e a inclusão, através da valorização das diferenças e o respeito à expressão das mesmas.

Profissionais da educação, no entanto, ainda não contam com suficientes diretrizes e instrumentos adequados para enfrentar os desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual. É comum que tais profissionais declarem não saber como agir quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, bissexual, travesti ou transgênero.

O Parâmetro Curricular Nacional de Tema Transversal Orientação Sexual, mesmo sendo um instrumento que ferramenta os/as professores no adentrar da temática da sexualidade, em seu próprio conteúdo traz consigo a operacionalização carregada à esfera biologizante. A abordagem da sexualidade não deve limitar-se ao tratamento de questões biológicas e reprodutoras, muito ao contrário, deve incluir um questionamento mais amplo sobre o sexo, seus valores, seus aspectos preventivos, para o indivíduo como forma de

exercício da cidadania. O PCN direciona quais temáticas abordar, mas para isso, os/as professores/as precisam de formação. Assim, caímos no “velho” conhecido questionamento: “é possível educar alguém sexualmente?”.

Orientação sexual é nortear, abrange o desenvolvimento sexual compreendido como saúde reprodutiva, relações interpessoais, afetividade, imagem corporal, autoestima e relações de gênero. Enfoca as dimensões fisiológicas, sociológicas, psicológicas e espirituais da sexualidade através do desenvolvimento das áreas cognitiva, afetiva e comportamental, incluindo as habilidades para a comunicação eficaz e a tomada responsável de decisões.

São nestas configurações que me questiono: Quem seria então o/a responsável por instrumentalizar os/as professores para lidar com tais questões? Como trabalhar temáticas da sexualidade com os/as adolescentes se até mesmo nós (professores), não conseguimos lidar com a nossa ou ter conhecimento a respeito da mesma? Há uma enorme dificuldade em caminhar neste quadro porque além da sexualidade ser algo pessoal é também algo coletivo. Além de ajudar o outro a compreender a sua, eu preciso conhecer a minha. Para falar sobre tal tema, preciso ter conhecimento. Se eu vivo em um ambiente onde falar de sexualidades é possível e aberto, trabalhar sobre as dúvidas e questionamentos dos outros também será possível. Caso contrário, todo investimento feito e pensado para uma efetivação de uma discussão humanizada e de acolhimento, é desperdiçada. Tantos atravessamentos são perpassados nas escolas (ensino – aprendizagem – professores e estudantes {com suas vivências} – informações – governo – decisões e etc.) que, até chegar a um ponto inicial para se trabalhar, evocará incômodos, quebrantamento, desconstrução e construção na forma de conhecer e ser.

Com todas as evidências a escola não pode fugir ao seu papel de educadora e ignorar a questão sexual, diante da situação criada pelo aparecimento e difusão da AIDS entre os jovens, gravidez na adolescência, entre outras questões. A família necessita participar da construção e desenvolvimento do 'ser pessoa' de seus filhos, posicionarem claramente sobre o que consideram importante para seus filhos, juntamente com a escola, que complementa o que é iniciado no lar, supre lacunas, combates preconceitos e revê conceitos distorcidos. A escola não tem como função dizer o que é "certo" ou "errado", ela deve preparar o/a adolescente para discriminar o que é biológico, o que vem da cultura, da classe social a que pertence levando-o a sua própria verdade.

Ao utilizar múltiplas abordagens, torna-se possível que haja uma contribuição mútua das potencialidades de cada uma delas, gerando respostas mais abrangentes aos problemas de pesquisa formulados. Diante dos desafios enfrentados em processos de pesquisa do campo

educacional, os pesquisadores podem lançar mão de uma infinidade de instrumentos e métodos investigativos, incluindo a conjugação de abordagens qualitativas e quantitativas. Ao utilizar múltiplas abordagens, torna-se possível produzir trabalhos nos quais haja uma contribuição mútua das potencialidades de cada uma delas, gerando respostas mais abrangentes em relação aos problemas de pesquisa formulados, desde que sejam consideradas as particularidades inerentes aos princípios subjacentes a cada uma delas, objetivando obter benefícios significativos.

Desta feita, as pesquisas educacionais devem ser ampliadas conjugando abordagens que possam responder aos problemas de pesquisa formulados em cada estudo, sendo possível ampliar o enfoque das pesquisas educacionais diante de demandas cada vez mais complexas que surgem nas interfaces entre escola e sociedade. Pesquisar e construir possibilidades para efetivação do reconhecimento da diversidade sexual na educação, implica uma visão em conjunto a um quadro de referências alimentado pelo diálogo, por princípios de justiça e equidade, por valores democráticos e pela compreensão do papel da diversidade e ao direito de todo ser humano vivenciar sua sexualidade. Devemos limitar-nos à veiculação de informações de caráter puramente biológico ou preventivo, no que se refere ao controle das doenças sexualmente transmissíveis, gravidez e outros inconvenientes sociais, que trazem consigo a difusão de atitudes repressivas moralistas. Precisamos fornecer informações sobre sexualidade e possibilitar um espaço de reflexões e questionamentos sobre postura, tabus, crenças e valores a respeito de relacionamentos e comportamentos sexuais, pois o sexo não é uma dimensão à parte da existência, é mais uma, com suas importâncias e dificuldades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. Orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALEXANDRE, Marcos. **Representação social: uma genealogia do conceito**. Comum: Rio de Janeiro. Vol. 10, n. 23, p. 122 a 138, jul./dez, 2004.

ALTMANN, Helena. **Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Revista Estudos Feministas. vol.9, no.2, 2001.

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. In: **Cadernos Pagu: Olhares alternativos**. Campinas, n. 21, 2003.

ARRUDA, Ângela. **Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002.

BARROSO, Luís Roberto. **Diferentes mas iguais: o reconhecimento jurídico das relações homoafetivas no Brasil**. Revista Diálogo Jurídico. [online]. nº. 16 – maio-agosto de 2007, Salvador. Disponível em: http://www.direitopublico.com.br/pdf_seguro/diferentes_iguais_pdf

BOCK, Ana Mercês Bahia. **“Discutindo a concepção de adolescência”**. In: Re-criação. Revista do CREIA. Corumbá: MS,1998.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores**. Psicol. Esc. Educ. Vol.11, n.1, pp. 63-76, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética**. Secretaria de Educação Fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 (a).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000 (b).

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014(a).

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Conselho Estadual dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes. 7ª Ed. Revis e atualiz. Natal: CONSECRN, 2014(b).

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CAETANO, Marcio. Masculinidades, androcentrismo e heteronormatividade em experiências escolares. In: SILVA, Fabiane Ferreira; MELLO, Elena Maria Billig. **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

CARVALHO, M. do Carmo B.; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1994.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÁN, Augusto Fachín. **Educação formal, informal e não formal em ciências: contribuições dos diversos espaços educativos**. Trabalho de comunicação oral apresentado no XX Encontro de Pesquisa Educacional Norte Nordeste (XX EPENN), realizado pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM de 23 a 36 de agosto de 2011, Manaus-AM.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual. In: (org.) SANTOS, Dayanna Brunetto Carlin; ARAÚJO, Débora Cristina. **Sexualidade**. Secretaria de Estado de Educação - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. – Curitiba, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ática, 2009.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social**. Revista Brasileira de Educação, 2003.

COSTA, Crístoper Batista; CENCI, Cláudia Mara Bosetto. **A relação conjugal diante da infidelidade: a perspectiva do homem infiel**. Pensando fam. [online]. 2014, vol.18, n.1, pp. 19-34. ISSN 1679-494X.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

D'ARCAIS, Giuseppe Flores e ZULOAGA, Isabel Gutiérrez. **Diccionario de Ciencias de la Educación**, Madrid, Ediciones paulina, 1990.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Representações Sociais: uma instigante leitura com Moscovici, Jodelet, Marková e Jovchelovitch**. Educação & Linguagem. vol 15, n. 25, p 228-243, jan.-jun. 2012.

ERICKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas: Movimento homossexual e a produção de identidades coletivas nos anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FALCKE, D., DIEHL, J. A. & WAGNER, A. Satisfação conjugal na atualidade. In WAGNER, A. (Org.). **Família em Cena: tramas, dramas e transformações**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes Louro; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 2007.

- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 1. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 8. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FLEURY, M. G. Há uma criança dentro da professora. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FRY, Peter. **Para Inglês Ver: Identidade e Política na Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GOELLNER, Silvana Vilodre; GUIMARÃES, Aline Rodrigues; MACEDO, Christiane Garcia. **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de experiência em sala de aula**. In: SILVA, Fabiane Ferreira; MELLO, Elena Maria Billig. **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.
- GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade**. In: OLIVEIRA, Amauri; PERIN, Gianna. (Org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Editora da UEM, 2009.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, 2006.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GROSSI, Miriam Pillar. **Feministas históricas e novas feministas no Brasil**. Antropologia em Primeira Mão, Florianópolis: UFSC, n. 28, 1998.
- GUARESCHI, Pedrinho. **Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais**. In: GUARESCHI, Pedrinho. & JOVCHELOVITCH, Sandra. (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HEIBORN, Maria Luiza. **Sexualidade**: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5.ed.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: Rogério Diniz Junqueira (organizador). **Diversidade Sexual na escola**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário. In SILVA, Fabiane Ferreira; MELLO, Elena Maria Billig. **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

JUSTO, José Sterza. O "ficar" na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. **Rev. Dep. Psicol.,UFF**, Niteroi , v. 17, n. 1, p. 61-77, June 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 16 June 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232005000100005>

KAHHALE, Edna Maria Peters. Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (orgs). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

LEAL, Ondina Fachel; BOFF, Adriane de Mello. Insultos, queixas, sedução e sexualidade: fragmentos de identidade masculina em uma perspectiva relacional. In: PARKER, Richard G.; BARBOSA, Regina M. (Orgs.). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós- estruturalista. Petropolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias das sexualidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denilson (Orgs.). **Imagem e diversidade sexual**. São Paulo: Nojosa, 2004a.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho: Ensaio Sobre Sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela M. C. Uchôa de Abreu. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Org Maria Auxiliadora Dessen e Áderson Luiz Costa Júnior. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTINS-SILVA, Priscilla de Oliveira; TRINDADE, Zeidi Araujo; SILVA JUNIOR, Annor da. Teorias sobre o amor no campo da Psicologia Social. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 16-31, 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14148932013000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 16 June 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000100003>

MEDRI, Waldir. **Métodos quantitativos aplicados à Contabilidade**. Londrina: UEL, 2003.

MELLO, Elena Maria Billig. Identidades Docentes: constituição do ser e fazer-se professor (a). In: SILVA, Fabiane Ferreira; MELLO, Elena Maria Billig. **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnicos-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: (org.); MINAYO, M.C.S; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** In: Caderno de Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz. Rio de Janeiro: Fiocruz, jul/set 1993.

MOIZÉS. Julieta Seixas; BUENO, Sonia Maria Villela. **Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, vol 1, n 44, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, P. de S. Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas. In: OLIVEIRA, P. de S. (org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. S. (orgs.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

OZELLA, Sérgio. **Adolescências construídas – a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

OZELLA, Sérgio. **Desmistificando a concepção de Adolescência**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PAIVA, Vera. **Fazendo arte com a camisinha** - Sexualidade Jovens em Tempos de Aids. São Paulo: Summus, 2000.

PAIVA, Vera. Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero e o sujeito sexual. In: PARKER, R. & BARBOSA, R.M. (orgs.). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro, Relume Dumará/ABIA:IMS/UERJ, 1996.

PAIVA, Vera. **A psicologia redescobrirá a sexualidade?**. Psicol. estud. [online]. 2008, vol.13, n.4, pp. 641-651. ISSN 1413-7372.

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

PARKER, Richard G. **Na contramão da Aids: sexualidade, intervenção, política**. Rio de Janeiro: Abia; São Paulo: Editora 34, 2000.

PERES, Wiliam Siqueira. In: Travestis: corpos nômades, sexualidades múltiplas e direitos políticos SOUZA, Luiz Antônio Francisco; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Boris Ribeiro (org). In: **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: Rogério Diniz Junqueira (organizador). **Diversidade Sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação; perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **A Didática como Mediação na Construção da Identidade do Professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura**. In: ANDRÉ, Marli, E. D. A; OLIVEIRA, Maria Rita, N.S. (orgs.) Alternativas no Ensino de Didática. 8.ed. Campinas,SP:Papirus, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **As Setes Lições da Educação de Adultos**. São Paulo. Cortez, 2010.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. **Representações Sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences: Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In Rogério Diniz Junqueira (organizador). **Diversidade Sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 5.ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHPUN, Mônica Raisa (Org.). **Masculinidades**: múltiplas perspectivas para um objeto plural. São Paulo: Boitempo, 2004.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero, uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: IE/UFRGS, v. 15, n. 2, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. Armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: Rogério Diniz Junqueira (organizador). **Diversidade Sexual na escola**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SEFFNER, Fernando. Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero? In: SILVA, Fabiane Ferreira; MELLO, Elena Maria Billig. **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

SILVA, Fabiane Ferreira. Lições de Sexualidade na escola. In: SILVA, Fabiane Ferreira; MELLO, Elena Maria Billig. **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

SILVA, Fabiane Ferreira. **Corpos femininos superfície de inscrição de discursos**: mídia, beleza, saúde sexual e reprodutiva, educação escolarizada. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Acesso: 05/04/2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11114/000604896.pdf?sequence=1>

SILVA. Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPINK, Mary Jane P. **O conceito de representação social na abordagem psicossocial**. Caderno Saúde Pública: Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul/set. 1993.

SPRATT, Christine.; WALKER, Rob; ROBINSON, Bernadette. **Mixed research methods**. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning. Commonwealth of Learning, 2004. Disponível em: <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/88/A5%20workbook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 de setembro de 2015.

STREY, Marlene Neves. Gênero. In: STREY, Marlene Neves (et al.). **Psicologia Social contemporânea**: livro-texto. Petrópolis: Vozes, 1998.

SULLIVAN, Andrew. **Praticamente normal**: uma discussão sobre o homossexualismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.), **O corpo educado: pedagogias das sexualidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ANEXOS

1. Certificado de Apresentação para Apreciação Ética/CAAE
2. Termo de Anuência

ANEXO 1

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética/CAAE - Aprovado



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DO AMAZONAS - FUA (UFAM)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE SEXUALIDADE EM UMA ESCOLA DE PARINTINS-AM: um olhar a partir do PCN-Tema Transversal Orientação Sexual.

Pesquisador: Mariana da Silva Hatta

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 33247014.6.0000.5020

Instituição Proponente: Faculdade de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 744.370

Data da Relatoria: 06/08/2014

Apresentação do Projeto:

A contribuição da escola circula no desenvolvimento de projetos educacionais que permitam intervir na realidade social para transformá-la. É nessa perspectiva que o Ministério de Educação incorporou temas transversais nos PCNs efetivando o compromisso com a construção da cidadania pela prática educacional que se volta para a realidade social e responsabilidade em relação à vida pessoal e coletiva. Ao abordar a sexualidade, o PCN

tem como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo, a discussão de gênero e o trabalho de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Neste sentido, este projeto de pesquisa visa analisar representações de estudantes e professores do ensino médio de uma escola de Parintins-AM sobre sexualidade na escola, utilizando pesquisa qualitativa, por facilitar a utilização do método interativo hermenêutico dialético

e os processos sociais na escola. Farão parte deste estudo 30 adolescentes e 10 professores que estão cursando o Ensino Médio da Escola Estadual Irmã Sá, na cidade de Parintins. Os instrumentos a serem aplicados nesse estudo serão dois questionários: um para os adolescentes e outro para os professores, com intuito de conhecer quem são os atores sociais envolvidos no contexto escolar, caracterizar representações de estudantes e professores sobre o processo da visibilidade da sexualidade na escola alvo e assim, analisar representações sociais da

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 744.370

sexualidade no contexto escolar estudado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar representações de estudantes e professores do ensino médio de uma escola de Parintins-AM sobre sexualidade na escola.

Objetivo Secundário:

- Conhecer quem são os atores sociais envolvidos no contexto escolar.
- Caracterizar representações de estudantes e professores sobre o processo da visibilidade da sexualidade na escola alvo.
- Analisar representações sociais da sexualidade no contexto escolar estudado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando esta metodologia, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, embora mínimos, e por isso, para minimizá-los, poder-se-á encaminhar cada profissional que sentir-se lesado ou prejudicado durante a entrevista, a consulta psicológica sob a responsabilidade desta pesquisadora, sem ônus algum ao pesquisado.

Benefícios:

Como benefícios da pesquisa, aponta-se que este estudo poderá nortear a elaboração ou melhorias das políticas de educação, bem como potencializar estratégias emancipatórias no contexto escolar, pois, ao conhecer as representações que são construídas em escolas no interior do estado do Amazonas, dando voz a realidade local, há uma grande possibilidade de ser construído práticas próprias que ressignifiquem o respeito e inclusão das pessoas em espaços pedagógicos, independente de sua sexualidade. Neste sentido, haverá possibilidades de promover uma educação com mais qualidade, através do fortalecimento dos valores universais de respeito ao ser humano, combatendo formas de preconceito e formando indivíduos que sejam ativos e que contribuam para um mundo melhor através de reflexões críticas sobre as temáticas para além das disciplinas tidas como obrigatórias.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, tendo como pesquisadora responsável a discente Mariana da Silva Hatta, sob a orientação da Profª Drª Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas. O tema, objetivos e referencial teórico-metodológico, estão devidamente articulados e coerentes e o tema de pesquisa

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

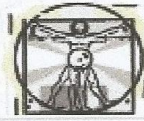
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 744.370

é relevante social e cientificamente. A amostra de participantes que consubstanciará a coleta de dados será composta por 30 alunos e 10 professores, perfazendo um total de 40 participantes. Os dados serão analisados à luz dos fundamentos do método hermenêutico-dialético.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Folha de rosto: Apresentada e adequada, assinada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação, Prof. DR. Ewerton Helder Bentes Castro;
2. Termo de Anuência: Apresentado e adequado, assinado pela Diretora da E. E. Irmã Sá, Geysel Ferreira da Silva Cursino;
3. TCLE'S: Apresentados e adequados;
4. Instrumentos de coleta de dados: Apresentados e adequados;
5. Riscos e benefícios: Apresentados e adequados;
6. Critérios de inclusão e exclusão: Apresentados e adequados;
7. Cronograma: Apresentado e adequado;
8. Orçamento: Apresentado e adequado (recursos próprios - R\$ 3.922,00).

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que a pesquisadora responsável atendeu às exigências estabelecidas pela Res. 466/12 e solucionou as pendências relacionadas aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, o projeto encontra-se apto para realização após a emissão do Parecer Final deste Comitê de Ética.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DO AMAZONAS - FUA (UFAM)



Continuação do Parecer: 744.370

MANAUS, 08 de Agosto de 2014

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

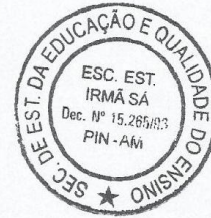
E-mail: cep@ufam.edu.br

ANEXO 2

Termo de Anuência



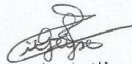
GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino
Escola Estadual Irmã Sá
Rua Itacoatiara, 2148 – Palmares CEP 69153-080
Fone Fax: 3533-3223
Decreto n.º 15.265 de 08-03-93.



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado "Representações de estudantes e professores do ensino médio sobre sexualidade em uma escola de Parintins-AM: Um olhar a partir do PCN-Tema Transversal Sexualidade", sob a responsabilidade de **Mariana da Silva Hatta** e Coordenação da **Professora Doutora Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas** do Departamento do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, o qual terá apoio desta instituição.

Parintins, 15 de abril de 2014.


Geysel Ferreira da Silva Cursino
GESTORA
PORTARIA GS 425/2013
E. E. IRMÃ SÁ
PARINTINS-AM

APENDICES

1. TCLE – Alunos Maiores de 18 anos
2. TCLE – Pais
3. TCLE – Professores
4. Termo de Assentimento
5. Questionário Estudantes
6. Questionário Professores

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTES MAIORES DE 18 ANOS

Convidamos o(a) Sr(a) para participar da Pesquisa “**REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE SEXUALIDADE EM UMA ESCOLA DE PARINTINS-AM: um olhar a partir do PCN-Tema Transversal Orientação Sexual**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Mariana da Silva Hatta, (marianahatta@gmail.com), Programa de Pós-Graduação em Psicologia localizada no Bloco X, Campus Universitário, Setor Sul com endereço na Av. Rodrigo Otávio Jordão Ramos 3000, Manaus, Amazonas, CEP 69077-000, e telefone (92) 3305-4127, com orientação da Doutora Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, (suelyanm@ufam.edu.br), que pode ser encontrada no mesmo Programa de Pós-Graduação em Psicologia. A pesquisa pretende analisar representações de estudantes e professores do ensino médio de uma escola de Parintins-AM sobre sexualidade na escola.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário. Os riscos decorrentes de sua participação envolvem riscos, embora mínimos, e por isso, para minimizá-los, poder-se-á encaminhar, quem sentir-se lesado ou prejudicado durante a pesquisa, a consulta psicológica sob a responsabilidade desta pesquisadora, sem ônus algum ao pesquisado. Se você aceitar participar, estará contribuindo para nortear a possibilidade de elaboração ou melhorias das políticas de educação.

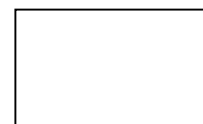
Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Rodrigo Otávio Jordão Ramos 3000, Manaus, Amazonas, CEP 69077-000, e telefone (92) 3305-4127, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo que meu(minha) filho(a) participe do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso tirá-lo(a) quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura Responsável do participante

Data: ___/___/___



Assinatura do Pesquisador Responsável

Impressão do dedo polegar
Caso não saiba assinar

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES MENORES DE 18 ANOS

Solicitamos vosso consentimento para que o vosso(a) filho(a) participe da Pesquisa “**REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE SEXUALIDADE EM UMA ESCOLA DE PARINTINS-AM: um olhar a partir do PCN-Tema Transversal Orientação Sexual**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Mariana da Silva Hatta, (marianahatta@gmail.com), Programa de Pós-Graduação em Psicologia localizada no Bloco X, Campus Universitário, Setor Sul com endereço na Av. Rodrigo Otávio Jordão Ramos 3000, Manaus, Amazonas, CEP 69077-000, e telefone (92) 3305-4127, com orientação da Doutora Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, (suelyanm@ufam.edu.br), que pode ser encontrada no mesmo Programa de Pós-Graduação em Psicologia. A pesquisa pretende analisar representações de estudantes e professores do ensino médio de uma escola de Parintins-AM sobre sexualidade na escola.

A participação será voluntária e se dará por meio de questionário. O risco decorrente da participação envolve riscos, embora mínimos, e por isso, para minimizá-los, poder-se-á encaminhar, quem sentir-se lesado ou prejudicado durante a pesquisa, a consulta psicológica sob a responsabilidade desta pesquisadora, sem ônus algum ao pesquisado. Se você aceitar participar, estará contribuindo para nortear a possibilidade de elaboração ou melhorias das políticas de educação.

Se depois de consentir na participação o(a) Sr(a) desistir, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Rodrigo Otávio Jordão Ramos 3000, Manaus, Amazonas, CEP 69077-000, e telefone (92) 3305-4127, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo que meu(minha) filho(a) participe do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso tirá-lo(a) quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura Responsável do participante

Data: ___/___/___

Assinatura do Pesquisador Responsável



Impressão do dedo polegar

Caso não saiba assinar

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES

Convidamos o(a) Sr(a) para participar da Pesquisa “**REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE SEXUALIDADE EM UMA ESCOLA DE PARINTINS-AM: um olhar a partir do PCN-Tema Transversal Orientação Sexual**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Mariana da Silva Hatta, (marianahatta@gmail.com), Programa de Pós-Graduação em Psicologia localizada no Bloco X, Campus Universitário, Setor Sul com endereço na Av. Rodrigo Otávio Jordão Ramos 3000, Manaus, Amazonas, CEP 69077-000, e telefone (92) 3305-4127, com orientação da Doutora Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, (suelyanm@ufam.edu.br), que pode ser encontrada no mesmo Programa de Pós-Graduação em Psicologia. A pesquisa pretende analisar representações de estudantes e professores do ensino médio de uma escola de Parintins-AM sobre sexualidade na escola.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário. Os riscos decorrentes de sua participação envolvem riscos, embora mínimos, e por isso, para minimizá-los, poder-se-á encaminhar, quem sentir-se lesado ou prejudicado durante a pesquisa, a consulta psicológica sob a responsabilidade desta pesquisadora, sem ônus algum ao pesquisado. Se você aceitar participar, estará contribuindo para nortear a possibilidade de elaboração ou melhorias das políticas de educação.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Rodrigo Otávio Jordão Ramos 3000, Manaus, Amazonas, CEP 69077-000, e telefone (92) 3305-4127, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo que meu(minha) filho(a) participe do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso tirá-lo(a) quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura Responsável do participante

Data: ___ / ___ / ____



Assinatura do Pesquisador Responsável

Impressão do dedo polegar
Caso não saiba assinar

APÊNDICE 4

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo(a) convidado(a) para participar da Pesquisa “**REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE SEXUALIDADE EM UMA ESCOLA DE PARINTINS-AM:** um olhar a partir do PCN-Tema Transversal Orientação Sexual”, sob a responsabilidade da pesquisadora Mariana da Silva Hatta, (marianahatta@gmail.com), Programa de Pós-Graduação em Psicologia localizada no Bloco X, Campus Universitário, Setor Sul com endereço na Av. Rodrigo Otávio Jordão Ramos 3000, Manaus, Amazonas, CEP 69077-000, e telefone (92) 3305-4127, com orientação da Doutora Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, (suelyanm@ufam.edu.br), que pode ser encontrada no mesmo Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler e etc. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

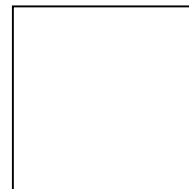
Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, citado acima.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___



Assinatura do Pesquisador Responsável

Impressão do dedo polegar
Caso não saiba assinar

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO ESTUDANTES

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ESTUDANTES

QUESTIONÁRIO: REPRESENTAÇÕES, CONCEPÇÕES E CRENÇAS DE ESTUDANTES EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Mariana da Silva Hatta, UFAM, 2014.

Local: _____ Data: _____

I Bloco: Dados de identificação do participante:

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: _____ anos
3. Identidade Étnico/racial: () Branco () Negro () Indígena. () Outra. Qual? _____
4. Renda familiar:
() Até um Salário Mínimo () 3 a 4 Salários Mínimos
() De 1 a 2 Salários Mínimos () 4 a 5 Salários Mínimos
() 2 a 3 Salários Mínimos () Acima de 5 Salários Mínimos
5. Com quem mora?
() Pais () Somente Mãe e Irmãos
() Pais e irmãos () Somente Pai e Irmãos
() Outros - Descreva: _____
6. Quantas pessoas moram na casa? _____
7. A casa onde habitam é: () Própria () Alugada () Cedida
8. Tipo de casa: () Alvenaria () Madeira () Mista () Outra. Qual? _____
9. Número de cômodos: _____
10. Religião: () Católica () Espírita () Evangélica () Não tenho religião () Outra.
Qual? _____
11. Exerce atividade remunerada atualmente?
() Sim () Não
Em que? _____
12. Já exerceu atividade remunerada?
() Sim () Não
Em que? _____
13. Ajuda nas atividades domésticas?

Sim Não. Se sim em quais? _____

14. Profissão do pai: _____

15. Profissão da mãe: _____

16. Têm planos ou sonhos para sua vida profissional?

Sim Não

Qual (quais) a(s) plano(s)? _____

17. Você tem amigos ou grupo de amigos?

Sim Não

18. Você conversa muito com seus amigos ou com seus colegas?

Sim Não

19. E sobre o que rola de conversar com esses(as) amigos(as)? Sobre o que você confia de conversar, e se sente à vontade?

20. Você namora ou já namorou?

Sim Não

21. O que você pensa sobre o amor?

22. Existe diferença entre namorar e ficar para você?

Sim Não

Qual: _____

23. Como você vê a relação afetiva entre homens e mulheres hoje em dia?

24. Como você vê a relação afetiva entre homens com homens e mulheres com mulheres hoje em dia?

25. Você já presenciou alguma situação, em sala de aula ou recreio, em que um dos colegas, foi alvo de gozação por parte de outros colegas por preferir andar com as meninas, ou algo parecido?

Sim Não

Se Sim, como você se sentiu presenciando a cena? _____

II Bloco: Questões Sobre Representações Associadas a Gênero, Sexualidade e Educação.

26. Você tem preocupações ou dúvidas sobre Sexualidade

Sim Em parte Não

27. Costuma partilhar as suas preocupações e dúvidas sobre Sexualidade com alguém?

Sim Em parte Não

Se Sim, com quem? _____

28. Quais seriam suas maiores preocupação e dúvidas relacionadas à sexualidade?

Namoro e relacionamentos Doenças Sexualmente Transmissíveis

Mudanças no Corpo Gravidez Precoce e métodos contraceptivos

Preconceito em relação à Sexualidade Outros: _____

29. Já engravidou alguma vez? (**FEMININO**)

Sim Não Se sim, com qual idade? _____

30. Sua companheira/namorada já engravidou alguma vez? (**MASCULINO**)

Sim Não

31. Se sim, a criança nasceu?

Sim Não

Se sim, quem cuida da criança? _____

32. Costuma partilhar as suas preocupações e angústias sobre Sexualidade com alguém?

Não Em parte Sim. Quem? _____

33. Em sua opinião, quem deveria abordar a temática da Sexualidade com os jovens?

A Família A Escola

As redes sociais Os colegas/amigos

Um técnico de Saúde (médico/enfermeiro/psicólogo)

Outros: _____

34. Concorda que a escola deveria realizar projetos sobre sexualidade?

Sim Tanto faz Não

35. O assunto sexualidade lhe interessa?

Sim Em parte Não

36. Onde você obtém informações sobre a sexualidade?

Internet Filmes Escola Revistas

Livros Pais Amigos Outros _____

37. Você acha que o uso do preservativo na primeira relação sexual é obrigatório?

Sim Não Mais Ou Menos

38. Alguma vez já se sentiste intimidado (a) com seu corpo durante as mudanças ocorridas na adolescência?

Sim Em parte Não

39. O que pensa sobre a homossexualidade?

Compreende, respeita e aceita. Compreende e não aceita.

Não compreende, mas respeita. Não compreende e não aceita.

Se desejar comente: _____

40. Caso já tenha iniciado sua vida sexual, pratica sexo seguro?

Sim Às Vezes Não

41. Alguma vez já teve alguma experiência sexual?

Sim Não

42. Quais os meios contraceptivos que você conhece?

Camisinha Pílula do Dia Seguinte Diu

Coito Interrompido Outros _____

43. Você acha importante trabalhar temáticas como a sexualidade na escola?

Sim Em parte Não

Por quê? _____

Agradecemos a colaboração!

APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO PROFESSORES

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - PROFESSORES

QUESTIONÁRIO: REPRESENTAÇÕES, CONCEPÇÕES E CRENÇAS DE PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Mariana da Silva Hatta, UFAM, 2014.

Local: _____ Data: _____

I Bloco: Dados de identificação do participante:

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: _____ anos.
3. Identidade Étnico/racial:
() Branco () Negro () Indígena () Outra. Qual? _____
4. Estado civil: () Solteiro () casado () União estável () Viúvo
5. Tem filhos?
() Sim () Não. Se sim, quantos? _____
6. Renda familiar:
() Até um Salário Mínimo () 3 a 4 Salários Mínimos
() 1 a 2 Salários Mínimos () 4 a 5 Salários Mínimos
() 2 a 3 Salários Mínimos () Acima de 5 Salários Mínimos
7. Com quem mora?
() Sozinho(a) () Pais e irmãos
() Companheiro(a) () Somente mãe e irmãos
() Companheiro(a) e filhos () Somente pai e irmãos
() Outros Descreva: _____
8. Quantas pessoas moram na casa? _____
9. A casa onde habitam é: () Própria () Alugada () Cedida
10. Tipo de casa:
() Alvenaria () Madeira () Mista () Outra. Qual? _____
11. Número de cômodos: _____
12. Atividade de lazer/hobby:
() Leitura () Namorar
() Filmes () Pescar () Outras. Quais? _____

Passear Dançar

13. Nível de Escolaridade:

Ensino Médio Completo.

Superior Incompleto Superior Completo

*Especificar o curso de graduação: _____

Pós-Graduação Incompleta Pós-Graduação Completa

*Especificar o curso de Pós-Graduação: _____

14. Religião:

Católica Evangélica Espírita

Não tenho religião Outra: _____ (Especificar)

15. Há quanto tempo você atua como professor(a)?

Menos de 1 ano _____ anos

16. Qual o tipo de vínculo profissional com a escola:

Professor efetivo Professor de contrato temporário (processo seletivo)

17. É professor por:

Escolha própria Falta de opção de outros cursos

18. Deseja mudar de profissão algum dia?

Sim Não Em Parte.

Comente se desejar: _____

19. Qual (quais) a(s) matéria(s) que você leciona? _____

20 Número de turmas: _____

21. Número de estudantes: _____

22. Número de turnos de trabalho: 1 2 3

II Bloco: Informações Associadas a Representações Sobre Gênero, Sexualidade e Educação.

23. Em sua formação profissional, em algum momento você foi orientado(a) a como lidar com questões relativas à sexualidade?

Sim Em parte Não

Em caso positivo, como isto ocorreu? _____

24. Além da sua formação acadêmica, você já fez algum curso de capacitação voltado para professores que incluisse a questão da sexualidade?

Não Sim

Quais? _____

25. Você acha que a sociedade atual espera coisas diferentes do homem e da mulher? Como, por exemplo, expectativas diferentes quanto à profissão, às relações pessoais (amizades, relações amorosas)?

Sim Não Não sei

(Caso tenha respondido "SIM", responda as questões 26 e 27)

26. Em sua opinião, a sociedade atual espera que a mulher seja (coloque em ordem de importância):

1 _____ 2 _____

3 _____ 4 _____

Algum comentário? _____

27. E espera que o homem seja:

1 _____ 2 _____

3 _____ 4 _____

Algum comentário? _____

28. Em sua opinião, a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em alunos e alunas?

Sim Não Não sei

(Caso tenha respondido "SIM", responda a questão 29)

29. Quais seriam as habilidades e interesses diferentes estimulados pela escola?

Em relação às meninas: _____

Em relação aos meninos: _____

30. Como educador(a), você já lidou com questões relacionadas a sexo (relações sexuais, gravidez...) e/ou orientações sexuais (heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade)?

Não Sim/ Em caso positivo, dê um exemplo: _____

31. Você já presenciou alguma situação, em sala de aula ou no recreio, em que um(a) aluno(a) foi alvo de gozação por parte de colegas por apresentar comportamentos que não são considerados "culturalmente" aceitos em relação ao seu sexo?

Não Sim/ Nesse caso, como foi? _____

***Nas questões 32, 33 e 34 marque APENAS UMA das opções apresentadas:**

32. Em sua opinião, a homossexualidade:

- É genética, ou seja, já "nasce com a pessoa".
- É aprendida, ou seja, depende das experiências de vida da pessoa.
- É uma escolha, ou seja, a pessoa opta por ser homossexual.
- É genética e aprendida, ou seja, é resultado da interação entre genética e as experiências vividas pela pessoa.
- É apenas mais uma forma de vivenciar a sexualidade, inerente a condição humana, logo, não é genética, não é aprendida, não é uma escolha, não é doença.
- Não sei.
- Outra resposta: (Especificar) _____

33. Em sua opinião, o que você acha de incluir nas atividades escolares discussões sobre questões de gênero e sexualidade?

- Acho que não é papel da escola promover discussões sobre questões de gênero e sexualidade, pois isto é responsabilidade da família.
- Acho que a escola deve informar os alunos, mas não enfatizar muito o assunto para não estimular a iniciação sexual dos alunos.
- Acho que a escola deve, sim, promover discussões sobre gênero e sexualidade, pois uma das responsabilidades da escola é promover esclarecimento sobre o assunto.
- Acho que a escola não deve promover discussões sobre gênero e sexualidade, pois discussões sobre essa natureza podem estimular os alunos a começarem mais cedo a ter relações sexuais.
- Não sei.
- Outra resposta (Especificar): _____

34. Imagine a seguinte situação: você presencia uma discussão de um grupo de alunos, em sala de aula, sobre um casal homossexual que faz parte de um elenco de uma novela. Um dos alunos lhe pergunta, "professor/a, homossexualidade, afinal, o que é?". Você lhe diria, entre outras coisas, que:

- É uma questão de opção da pessoa, uma escolha como qualquer outra.
- É uma das várias possibilidades de vivência da própria sexualidade.
- É uma condição desviante que deveria ser tratada por especialistas.
- É uma questão que deve ser aceita, mas que você faria de tudo para evitar que seu filho ou filha fosse homossexual.
- Homossexualidade não é considerada doença, é mais uma questão de moral, sendo importante orientar as pessoas para ajudá-las a não se deixarem levar.
- Outra resposta (Especificar): _____

35. Na escola em que você trabalha, existe algum trabalho de educação sexual sendo desenvolvido?

- Sim
- Não
- Não sei

Em caso afirmativo, qual sua opinião a respeito: _____

36. Você acha que a escola deve realizar um trabalho de educação sexual?

Sim Não Não sei

Por quê? _____

37. Você estaria disposto a participar de um trabalho como este?

Sim Não Não sei

***Se você pudesse sugerir um trabalho sobre gênero e sexualidade, como ele seria?**

Objetivos: _____

Conteúdos: _____

Como o trabalho seria realizado? _____

Gostaria de acrescentar algo? _____

Agradecemos a colaboração!