

Paula Regina Costa Ribeiro  
Raquel Pereira Quadrado  
(organizadoras)



# Corpos, gêneros e sexualidades:

questões possíveis para o currículo escolar



Caderno Pedagógico  
Anos Finais  
3ª Edição Revisada



Paula Regina Costa Ribeiro  
Raquel Pereira Quadrado  
(organizadoras)

**Corpos, gêneros e sexualidades:  
questões possíveis para o currículo escolar**

Caderno Pedagógico - Anos Finais

3ª Edição - Revisada

Editora da FURG

Rio Grande  
2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE – FURG**

**Reitora**

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

**Vice-Reitor**

DANILO GIROLDO

**Pró-Reitora de Extensão e Cultura**

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

**Pró-Reitor de Planejamento e Administração**

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

**Pró-Reitor de Infraestrutura**

MARCOS ANTONIO SATTE DE AMARANTE

**Pró-Reitora de Graduação**

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

**Pró-Reitor de Assuntos Estudantis**

VILMAR ALVES PEREIRA

**Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas**

CLAUDIO PAZ DE LIMA

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

EDNEI GILBERTO PRIMEL

Arte: Tássia Dias Furtado

C822 Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. / Organizado por Paula Regina Costa Ribeiro e Raquel Pereira Quadrado. 3. ed. revisada. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.  
122 p. (Caderno Pedagógico – Anos Finais)

ISBN: 978-85-7566-271-7

1. Educação – Sexualidade 2. Educação – Currículo Escolar  
3. Corpos 4. Gêneros 5. Sexualidades I. Ribeiro, Paula Regina Costa II. Quadrado, Raquel Pereira

CDU 37:613.88

Tiragem de 8.000 exemplares

Catálogo na Publicação: **Simone Godinho Maisonave – CRB10/1733**

*Este material é resultado do Convênio nº 025/2009 firmado entre esta Instituição de Ensino Superior e o Ministério da Educação. As opiniões expressas neste livro são de responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a posição oficial do Ministério da Educação ou do Governo Federal.*

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	4
<b>INTRODUÇÃO</b>	8
<b>TEXTOS</b>	10
A ADOLESCÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO SÓCIO-CULTURAL E HISTÓRICA Raquel Pereira Quadrado	11
O CORPO COMO UMA CONSTRUÇÃO BIOSSOCIAL: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS Nádia Geisa Silveira de Souza	16
ESCOLA, JUVENTUDE E CORPOS MODIFICADOS Alessandra Amaral; Josiane Vian Domingues; Méri Rosane Santos da Silva	23
DESCOLAD@S, DIVERTID@S, ATREVID@S E DIFERENTES: DISCUTINDO REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO Fabiane Ferreira da Silva; Joanalira Corpes Magalhães	30
A SEXUALIDADE E O DISCURSO BIOLÓGICO Paula Regina Costa Ribeiro	35
(RE)PENSANDO OUTRAS POSSIBILIDADES DE DISCUTIR A SEXUALIDADE NA ESCOLA Paula Regina Costa Ribeiro	39
GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA Guiomar Freitas Soares	44
ESCOLA E ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA: PELO RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE SEXUAL COMO FATOR DE MELHORIA DA EDUCAÇÃO DE TOD@S Rogério Diniz Junqueira	49
ROMPENDO FRONTEIRAS E PROBLEMATIZANDO AS DIFERENÇAS SEXUAIS Marcio Rodrigo Vale Caetano	61
<b>ATIVIDADES</b>	72
BATE PAPO COM A GALERA Benícia Oliveira da Silva	73
<b>BLOG DE ADOLESCENTE</b> Benícia Oliveira da Silva	75

<b>SE FOSSE COMIGO, EU...</b> Benícia Oliveira Silva	76
<b>CHEGOU A HORA?</b> Benícia Oliveira da Silva	78
<b>NAMORAR OU FICAR?</b> Joanalira Corpes Magalhães	79
<b>FALA SÉRIO OU COM CERTEZA?</b> Joanalira Corpes Magalhães	82
<b>SEXUALIDADE É...</b> Kellen Daiane da Silva Silva	85
<b>NEGOCIANDO O USO DOS PRESERVATIVOS</b> Kellen Daiane da Silva Silva	86
<b>DINÂMICA DA SOCIEDADE</b> Maria Teresa Orlandin Nunes	87
<b>O AMOR, O QUE É?</b> Doralina da Silva Ávila	88
<b>PRÍNCIPE, PRINCESA, SAPO ...</b> Doralina da Silva Ávila; Juliana Lapa Rizza	90
<b>HOMENS NO VOLANTE E MULHERES NA COZINHA: PROBLEMATIZANDO AS ATRIBUIÇÕES DE GÊNERO</b> Juliana Lapa Rizza	91
<b>QUE CORPO É ESSE?</b> Raquel Pereira Quadrado	92
<b>AMIG@S, NAMORAD@S, FICANTES...</b> Raquel Pereira Quadrado	93
<b>SIMULANDO UM JÚRI</b> Fabiane Ferreira da Silva	94
<b>JÁ SEI NAMORAR...</b> Suzana da Conceição de Barros	96
<b>ABUSO, PRECONCEITO, DIVERSIDADE SEXUAL... : PRODUZINDO CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS</b> Deise Azevedo Longaray	98
<b>ARCO-ÍRIS DA DIVERSIDADE</b> Benícia Oliveira da Silva	100

CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES EM JOGO: CONHECENDO E REFLETINDO  
ALGUMAS QUESTÕES

Suzana da Conceição de Barros 101

DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: DISCUTINDO IDENTIDADES,  
ESTEREÓTIPOS E MARCADORES SOCIAIS

Deise Azevedo Longaray 105

**ARTEFATOS CULTURAIS: FILMES, SITES E LIVROS** 106

FILMES 108

*SITES* 112

LIVROS 114

**ANOTAÇÕES** 116

**AUTOR@S** 119

## APRESENTAÇÃO

É com grande prazer que o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), vem apresentar o material didático-pedagógico que faz parte do **Projeto Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**, realizado com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secadi/MEC), juntamente com mais de trinta projetos selecionados nacionalmente, no âmbito dos **Projetos Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero**.

Trata-se de uma ação realizada em parceria com a Secadi/MEC, em cumprimento das metas estabelecidas pelo Programa do Governo Federal “Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual” e pelo “Plano Nacional de Política para as Mulheres”.

Este material é dirigido a tod@s profissionais da educação – professor@s, supervisor@s, orientador@s, diretor@s, entre outr@s – que buscam em suas práticas pedagógicas introduzir as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades em suas salas de aula contribuindo assim para a superação do preconceito, da violência, da homofobia e o respeito e a valorização das diversidades sexuais, de gêneros e da orientação afetivo-sexual.

O projeto busca discutir e problematizar juntamente com est@s profissionais as referidas temáticas, que são de extrema importância e relevância na sociedade, pois entendemos que a escola, enquanto instituição social, tem mantido essas questões à margem do currículo por serem entendidas como de âmbito privado ou, quando são faladas na escola, são vistas numa perspectiva determinista e essencialista.

Nessa discursividade, a sexualidade tem ficado ligada à aquisição de conhecimentos científicos (categorizações e descrições) dos sistemas reprodutores e à genitalidade – atributo biológico compartilhado por tod@s, independentemente de sua história e cultura. Assim, os discursos científicos engendram a sexualidade como um atributo de natureza biológica, vinculada às características anatômicas, internas e externas dos corpos, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas aos homens e mulheres.

Entendemos que as questões das masculinidades e feminilidades, da diversidade sexual, da erotização dos corpos estão presentes nas mídias e têm funcionado como pedagogias culturais que ensinam modos de ser e estar na sociedade. Nesse sentido, a escola tem um papel importante na discussão dessas temáticas e, ao promovermos essas discussões no âmbito desse projeto, estaremos contribuindo para a inclusão social e a superação das desigualdades de gênero e sexuais.

A partir do entendimento da sexualidade como uma construção histórica e cultural que articula saberes/poderes para o governo do sexo através dos corpos e das maneiras de as pessoas viverem os seus prazeres, apresentamos alguns textos e sugestões de atividades a fim de que @s profissionais da educação possam discutir e questionar os diversos discursos e práticas sobre algumas questões centrais no estudo dos corpos, gêneros e sexualidades, como as identidades de gênero, a diversidade sexual, a homofobia, as configurações familiares, os prazeres, os desejos, as doenças sexualmente transmissíveis, a Aids, entre tantas outras temáticas.

Os textos e as atividades são resultado de estudos e trabalhos que o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, desde o ano de 2000, vem realizando com professoras da FURG, professoras de escolas municipais, estaduais e particulares do município do Rio Grande, licenciandas, mestrandas e doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da FURG. Nesse sentido, este material é uma produção coletiva, sendo a autoria dos textos e das atividades relacionada às diferentes trajetórias d@s autor@s. Na escrita desse caderno pedagógico optamos por utilizar o caractere @ para nos referirmos aos gêneros, porque entendemos que a linguagem institui relações, poderes, lugares, produzindo e fixando diferenças e, nesse sentido, o ocultamento do feminino, usando o masculino para referir-se aos dois gêneros, institui e demarca os lugares, constituindo o masculino como o padrão hegemônico.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paula Regina Costa Ribeiro  
Coordenadora do Projeto

## INTRODUÇÃO

Este caderno pedagógico é um dos materiais didáticos do **Projeto Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**, direcionados para @s profissionais da educação que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, e que tem por objetivos problematizar os discursos hegemônicos sobre sexualidade presentes na escola; discutir a adolescência como construção sócio-cultural e histórica; refletir sobre as diferentes perspectivas da sexualidade que se evidenciam nas práticas escolares (determinismo e essencialismo biológico, construcionismo social); discutir sobre o corpo não apenas como uma materialidade biológica, mas como histórico e culturalmente produzido; entender a escola como um dos espaços culturais implicados na produção dos corpos e das sexualidades; debater sobre as diversidades sexuais.

Para a elaboração desse caderno centramos os textos e as atividades em torno das três temáticas principais deste projeto – corpos, gêneros e sexualidades –, porém, é necessário destacar que na prática social estas temáticas estão profundamente imbricadas. Justificamos essa escolha, por entendermos que essas questões ganharam, no mundo contemporâneo, uma centralidade inegável. De certo modo, pode-se dizer que esses temas ou questões estão por toda parte: na mídia, nos discursos médicos, religiosos, psicológicos, jurídicos, educacionais, entre outros.

O entendimento de que questões centrais no estudo dos corpos, dos gêneros e das sexualidades referem-se ao papel das culturas, dos sistemas de significação e suas relações de poder, uma vez que esses elementos sociais se encontram implicados na constituição dos sujeitos, levou-nos nesse trabalho a estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como com algumas proposições de Foucault.

Nesse sentido, buscamos discutir o entendimento da sexualidade não como universal e biologicamente determinada, mas entendê-la como uma construção histórica e cultural que articula saberes/poderes para o governo do sexo através dos corpos e das maneiras de as pessoas viverem os seus prazeres. Também buscamos refletir que aprender a ser homem e aprender a ser mulher são construções que se dão desde o nascimento, através de múltiplos processos, estratégias e práticas culturais estabelecidas pela família, e depois pelas diferentes instâncias sociais como a escola, clube, mídia, igreja, entre outras. Assim, nas mais diferentes práticas sociais, homens e mulheres não se constituem apenas através de mecanismos de repressão ou submissão, mas também através de relações de poder que ensinam os modos de ser e estar no mundo, as formas de falar, agir, compreender a si e aos outros. E problematizamos que o corpo é histórica

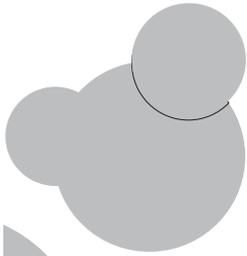
e culturalmente produzido e que a escola é um dos espaços culturais implicados na sua produção.

O caderno está dividido em três partes. Na primeira, trazemos textos que buscam apresentar alguns pressupostos teóricos sobre essas temáticas. Apresentamos o texto **A adolescência como construção sócio-cultural e histórica**, que aborda a adolescência como uma construção discursiva, com caráter histórico, que se dá a partir dos discursos de diversos campos disciplinares e de pedagogias culturais. O texto **O corpo como uma construção biossocial: implicações no ensino de ciências** discute possíveis implicações e redirecionamentos no estudo do corpo relacionado ao ensino de ciências, a partir do entendimento de corpo como uma construção biossocial. O texto **Escola, juventude e corpos modificados** apresenta o corpo como espaço de expressão e de constituição de identidades, em que são inscritos os principais signos de cada sociedade, utilizando, para isso, diversas técnicas, entre elas, algumas práticas não tão conhecidas, como o *Body Modification*. O texto **Descolad@s, divertid@s, atrevid@s e diferentes: discutindo representações de gênero** centra a discussão em torno das representações culturais de gênero (re)produzidas e (re)significadas em diversos espaços sociais e culturais. O texto **A sexualidade e o discurso biológico** questiona o entendimento da sexualidade como universal e biologicamente determinada – um atributo biológico – ao entendê-la como uma construção histórica e cultural. O texto **(Re)pensando outras possibilidades de discutir a sexualidade na escola** fala da sexualidade não como uma questão pessoal e privada, mas como uma produção histórica, uma questão social e política, na qual se exercem relações de poder. O texto **Gravidez na adolescência** aborda a preocupação da sociedade com o aumento dos casos de gestações involuntárias entre meninas cada vez mais jovens. O texto **Rompendo fronteiras e problematizando as diferenças sexuais** tem o propósito de discutir as sexualidades, mais especificamente, as homossexualidades nas práticas pedagógicas.

Na segunda parte elencamos algumas atividades que buscam exemplificar como @s profissionais da educação podem introduzir tais temáticas nas suas práticas pedagógicas. As mesmas foram organizadas pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola.

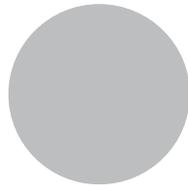
Por fim, sugerimos alguns artefatos culturais – filmes, livros e *sites* – interessantes que podem ser usados na sala de aula como ponto de partida para discutir as formas como os gêneros, os corpos e as sexualidades vêm sendo representados e produzidos na nossa cultura.

Desejamos uma boa leitura e que este caderno possa produzir efeitos na sua prática pedagógica.



*TEXTOS*

---



## A ADOLESCÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL E HISTÓRICA

Raquel Pereira Quadrado

Ao pensarmos em adolescência nos dias de hoje, diversos significados podem surgir: mudanças físicas, transição entre infância e idade adulta, produção de hormônios, rebeldia, contestação, juventude, entre outros. Mas será que a adolescência sempre esteve relacionada a esses significados? Ou será que existem múltiplos sentidos para a adolescência?

Ariès destaca que até o século XVIII a adolescência era confundida com a infância: "no latim dos colégios, empregava-se indiferentemente a palavra *puer* e a palavra *adolescens*" (1981, p. 10). Em diversos idiomas, como, por exemplo, no francês, não existiam palavras distintas para referir-se a crianças e adolescentes, havia apenas a palavra *enfant* (criança). Sujeitos de diferentes idades – 13, 15, 18, 24 anos – eram chamados de crianças. A longa duração da infância estava relacionada com a indiferença que se tinha na época, em relação às mudanças físicas e, sendo assim, a infância não terminava com o início da puberdade, como dizem hoje os discursos biológicos. Segundo o autor, "não se possuía a idéia do que hoje chamamos de adolescência, e essa idéia demoraria a se formar" (id., p. 14).

Foi na Modernidade que se passou a designar de adolescência esse período entre a infância e a idade adulta (SOARES, 2000). A construção histórica da adolescência se deu a partir do momento em que o desemprego na sociedade capitalista moderna, aliado à necessidade de aumentar o tempo de escolarização em função da demanda tecnológica, criou a necessidade de retardar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho (OZELLA, 2002). Com isso, o tempo de escolarização foi aumentado, e os adolescentes passaram a ficar mais tempo sob a tutela dos pais. Para a burguesia, esta foi uma forma de justificar o fato de manter suas/seus filh@s longe do trabalho. A adolescência adquire, assim, "um sentido de moratória, período dilatado de espera vivido pelos que já não são crianças, mas ainda não se incorporaram à vida adulta" (KEHL, 2004, p.91).

Segundo Ariès:

O primeiro adolescente moderno típico foi o Siegfried de Wagner: a música de Siegfried pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do século XX, o século da adolescência (1981, p. 14).

A adolescência tornou-se, então, tema de pesquisas e alvo das preocupações dos políticos e moralistas. Desse momento em diante, houve uma grande expansão da adolescência, o que empurrou a infância para trás e a idade adulta para frente. Ariès destaca que passamos de uma época sem adolescência para outra, em que a adolescência é a idade favorita: "deseja-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo" (p. 15).

Nesse sentido, podemos dizer que a adolescência não é uma etapa “natural” da vida, ela foi “criada historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico. É constituída como significado na cultura, na linguagem que permeia as relações sociais” (OZELLA, 2002, p. 21). Assim, ao definirmos a adolescência, estamos fazendo mais do que simplesmente descrevê-la, estamos produzindo significações que são referências para a constituição dos sujeitos adolescentes.

A adolescência é, então, uma produção carregada de significados e representações, e precisa ser entendida dentro do contexto de sua construção. Esse período de espera, de afastamento das responsabilidades “ditas” de adult@s, vai sendo produzido por uma rede de discursos que vão engendrando a adolescência sob diversos aspectos. Um desses discursos é o do campo da biologia, que produz uma abordagem essencialista e determinista, com ênfase nas mudanças corporais, na produção de hormônios e nas diferenças físicas entre meninos e meninas. Nessa perspectiva, a adolescência seria uma fase da vida biologicamente determinada, vivida de forma homogênea por todas as pessoas, independentemente da cultura a que pertençam. Outros discursos, como os do campo da psicologia, também vêm produzindo significados que são “naturalmente” atribuídos a essa etapa da vida, como a rebeldia, a instabilidade emocional, o questionamento constante, a irresponsabilidade, a busca da identidade, entre outros. Todos esses significados são cultural e historicamente produzidos e, ao “descrever” a adolescência, produzem representações de adolescentes, modos de ser e de viver essa etapa da vida.

Infância, adolescência, juventude<sup>4</sup> são categorias com limites imprecisos, principalmente se levarmos em conta as mudanças culturais e econômicas em cada sociedade. Margullis (2000) destaca que a idade é um dos eixos ordenadores da atividade social, mas que os conceitos geralmente utilizados são ambíguos e difíceis de definir. Para o autor, o sujeito torna-se adulto quando começa a trabalhar, sai da casa dos pais e conquista autonomia, podendo constituir sua própria família. Esses “ritos de passagem” são muito variáveis nos diversos grupos sociais, pois em alguns contextos, principalmente em setores mais carentes, a entrada no mercado de trabalho e a constituição de uma nova família acontece muito cedo, já em outros, em setores médios e altos, isso é adiado em função da extensão do período de estudos. Assim, vivemos um tempo em que não podemos mais estabelecer a adolescência como uma mera condição de idade; é preciso entendê-la como uma produção discursiva e heterogênea, uma vez que existem múltiplas formas de ser adolescente, de apresentar-se e representar-se nas diversas tribos que emergem nos meios socioculturais.

A adolescência, hoje, apresenta-se como um signo que gera uma quantidade de atividades produtivas ligadas à imagem e ao corpo (MARGULLIS,

<sup>4</sup>Margullis usa a expressão juventude para se referir a essa construção discursiva, de caráter histórico, caracterizada pela moratória social. Para o autor, a adolescência está vinculada às mudanças corporais e maturidade sexual, apenas. No entanto, nesse estudo, uso o conceito de adolescência como sinônimo de juventude, entendida para além dos campos da biologia e da psicologia, conforme já foi discutido no texto.

2000). Ser adolescente implica ostentar um conjunto de marcas corporais<sup>2</sup> que posicionam o sujeito como pertencente a esse grupo social designado juventude. Inúmeras instituições encontram-se implicadas na produção dos discursos que fabricam esses marcadores corporais, entre elas podemos citar a escola, a família, a mídia, a religião, a política, entre outras. Nessas instâncias, funcionam pedagogias culturais que, segundo Santos, “capturam sentidos que circulam na cultura, ressignificando-os, bem como impondo outros através de suas intrincadas redes de poder” (2000, p. 196). No entanto, esses significados não são compreendidos por todas as pessoas da mesma forma, podendo variar, inclusive, dentro do mesmo grupo. O autor destaca que essas pedagogias culturais são, também, pedagogias corporais, pois “prescrevem’ modos de ser que, antes que naturais, são produzidos ativamente pelos modos como (re)apresentam os sujeitos” (id., p. 197).

Louro destaca que “os corpos somente são o que são na cultura. Sendo assim, os significados de suas marcas não apenas deslizam e escapam, mas são também múltiplos e mutantes” (2003). Nesse sentido, alguns significados podem ter extrema importância no interior de um grupo cultural e serem completamente insignificantes em outro. A forma como as marcas são interpretadas e (re)significadas muda de acordo com as mudanças no contexto cultural e também ao longo da vida do sujeito, devido à idade, às condições de vida, às imposições da moda, às intervenções médicas, etc. Segundo Louro, “no interior de uma cultura, há marcas que valem mais e marcas que valem menos. Possuir (ou não possuir) uma marca valorizada permite antecipar as possibilidades e os limites de um sujeito” (ib.), definindo-o e posicionando-o no sistema social.

Nesse contexto, ostentar os marcadores da adolescência confere aos corpos uma certa “valorização”, uma vez que ser adolescente, atualmente, é considerado “positivo” e desejável (CHMIEL, 2000). As mídias têm sido importantes na (re)produção desses marcadores, pois ao apresentarem adolescentes em seus programas e anúncios publicitários, ensinam como est@s devem ser: as gírias que usam, as roupas que vestem, os lugares que frequentam, como agem na escola, na família, com os amigos, os produtos que consomem, que adereços põem em seus corpos... São adolescentes apresentad@s como “modelos” de beleza, saúde e sucesso (CHMIEL, 2000). Tudo isso vai produzindo representações do que significa ser adolescente e engendrando os códigos partilhados por esse grupo. Além disso, vem havendo um grande investimento, por parte das mídias, na produção de programação voltada para o público adolescente e, ao voltar os “olhos” para a adolescência, essas instâncias vêm construindo o parâmetro que tod@s devem almejar: a eterna juventude (CHMIEL, 2000).

Há uma incitação a permanecer jovem, independentemente da faixa etária a que se pertença. Um corpo jovem deve ser magro, rijo, flexível, “sarado”,

<sup>2</sup> Entendo como marcas corporais as inscrições nos corpos que identificam os sujeitos, demarcando pertencimento a determinados grupos sociais. Exemplos: ostentar (ou não) tatuagens/piercings; ser (ou não ser) magr@; consumir (ou não consumir) determinados bens, produtos ou serviços; usar (ou não usar) determinadas marcas ou griffes; entre outras.

ágil, cheio de energia e, para conferir-lhe a aparência desejável, inúmeras possibilidades se abrem: academias, próteses, cirurgias plásticas, suplementos alimentares, massagens, clínicas estéticas, cosméticos, entre outras. Deve-se permanecer (e parecer) jovem a qualquer preço, pois ser jovem é estar “incluíd@”, é ser bel@, bem-sucedid@ e feliz. Produzem-se, assim, representações de pertencimento e exclusão no que diz respeito aos corpos.

Esse pertencimento também é marcado na formação de tribos, o que, na adolescência contemporânea, é cada vez mais freqüente. Não existe uma única forma de viver a adolescência, mas sim múltiplas maneiras de ser adolescente nos diversos contextos socioculturais. Louro destaca que @s adolescentes, “agregam a seus corpos marcas que funcionam como códigos identitários e que permitem reconhecer seu pertencimento a um determinado grupo cultural” (2000, p. 71). A forma como se vestem, falam e agem, os produtos que consomem e os lugares que freqüentam geram uma demarcação simbólica, material e social de suas diferenças e de seus pertencimentos. Além disso, “membros de uma mesma tribo devem, como qualquer outro grupo cultural, compartilhar os mesmos códigos, falar a mesma linguagem e, nesse caso, buscar a mesma aparência” (id, p. 72). Assim, membros de um mesmo grupo de adolescentes partilham significados e representações, buscando, através da aparência física, tornar reconhecível a sua identidade individual e grupal.

Diante de tudo o que foi discutido até aqui, entendo a adolescência como uma construção discursiva, com caráter histórico<sup>3</sup>, que se dá a partir dos discursos de diversos campos disciplinares – biologia, psicologia, sociologia, história, antropologia, entre outros – e de diversas pedagogias culturais – programas de TV, jornais, revistas, músicas, propagandas, filmes, festas, etc. – que, ao representarem a adolescência, estão indo além de dizer ou mostrar o que é ser adolescente, estão ativamente produzindo essa etapa da vida e propondo como olhar, pensar e viver esse processo. Assim, não existe a adolescência como acontecimento biológico, psicológico, homogêneo e estático; existem adolescências, múltiplas, fluidas, mutáveis e heterogêneas, (re)construídas a cada momento nos diversos nós da rede social.

#### *Referências Bibliográficas*

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CHMIEL, Silvina. El milagro de la eterna juventud. In: MARGULLIS, Mario. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma de cultura. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**, Produção do corpo, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.59-75, jul.-dez. 2000.

<sup>3</sup> Esse entendimento de adolescência ancora-se no campo dos Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas.

\_\_\_\_\_. Corpos que escapam. **Labrys Estudos Feministas**. n 4, ago.- dez. 2003.

MARGULLIS, Mario. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000.

OZELLA, Sergio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, Maria de Lourdes e KOLLER, Sílvia (Orgs.). **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

SANTOS, Luiz Henrique. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI**: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Rosângela. Adolescência: monstruosidade cultural? **Revista Educação & Realidade**, Produção do corpo, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 151-159, jul.-dez. 2000.



# **O CORPO COMO UMA CONSTRUÇÃO BIOCIAL: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

Nádia Geisa Silveira de Souza

## **Apresentação**

Neste trabalho pretendo discutir possíveis implicações e redirecionamentos no estudo do corpo relacionado ao ensino de ciências, a partir do entendimento de corpo como uma construção biossocial. Para tal discussão tenho estabelecido conexões com as proposições de Michel Foucault e de autores que utilizam o pensamento do filósofo na pesquisa educacional, uma vez que me possibilitam pensar sobre os efeitos das práticas culturais, imbricadas em relações de poder, na produção de tipos particulares de conhecimentos, de condutas, de processos identitários, enfim, na produção das pessoas.

A escrita deste texto encontra-se organizada em duas sessões. Na primeira, discuto a perspectiva a partir da qual tenho pensado o corpo e o funcionamento das práticas escolares. Na segunda, trago algumas estratégias de ensino para pensarmos outras possibilidades de entrada do corpo na cena da sala de aula.

## **Pensando sobre o corpo...**

Em geral, quando falamos no corpo humano, partimos de uma visão biologicista para explicar aquilo que acontece com e nele; amparamo-nos na sua fisiologia e anatomia, no seu micro funcionamento e constituição celular e genética. No entanto, ao voltarmos o olhar para a nossa própria história, ou seja, as práticas sociais com as quais fomos nos relacionando desde que nascemos, veremos que o corpo é mais do que "pura" biologia como usualmente pensamos, particularmente quando falamos dele nas aulas relacionadas ao ensino de ciências.

Compreender o corpo a partir da historicidade das suas relações com os outros significa dizer que ele não possui uma "substância" que seja externa às outras pessoas e ao convívio com elas, com um grupo, uma sociedade. Com isso, não estou desconsiderando a existência de uma materialidade humana, mas pensando-a como profundamente imbricada nas práticas culturais experienciadas cotidianamente, visto que nelas são adquiridos os sentidos que passamos a atribuir aos gestos, aos sentimentos, aos alimentos, aos objetos, às pessoas e a nós mesmos, configurando-se naquilo que nomeamos o corpo. Ao nascermos somos imersos em sistemas de significação, discursivos ou não, produzidos por determinadas práticas sociais – família, mídia, escola, religião, etc.–, que constroem e constituem os sentidos que aprendemos a atribuir ao mundo. Aprendemos, por exemplo, a reconhecer sensações como de prazer ou desprazer, a gostar ou não de determinados alimentos, a olhar e agir em nosso corpo, a interpretar as situações cotidianas, dentre outras aprendizagens. Os

efeitos de tais aprendizagens são de natureza cultural e biológica, na medida em que o hábito alimentar ou as dietas promulgadas nos discursos de beleza veiculados na mídia podem produzir implicações orgânicas; e, na medida em que as reações ao meio podem ser geradoras ou não de alterações psicossomáticas, o agir no corpo pode favorecer ou não a prevenção de doenças como a Aids, etc. No entanto, essas aprendizagens, saberes e modos de agir adquiridos nas experiências cotidianas, geralmente são desconsiderados ou silenciadas frente àquilo que consideramos como o conhecimento “válido”, a matéria escolar a ser ensinada na sala de aula. “Escolhas” que fazemos, muitas vezes, sem nos interrogarmos sobre os critérios de tais escolhas ou a relevância daquele assunto para os alunos que se encontram diante de nós. No meu entender, isso tem gerado a dificuldade, ou mesmo impossibilidade, de estabelecer conexões entre os saberes veiculados pelas disciplinas e os saberes construídos nas experiências cotidianas.

Ao discutir a necessidade de novas proposições à pandemia da Aids, Britzman (1998) destaca a necessidade das abordagens pedagógicas possibilitarem conexões entre a informação específica e os saberes dos alunos sobre a sexualidade, caso contrário, a informação não se colocará a serviço do cuidado de si. Destaca, também, que a informação técnica das campanhas, em si e por si, não é suficiente, e que talvez seja possível torná-la relevante em ações conjuntas que possibilitem a emergência das vozes e das práticas das comunidades.

A tradição escolar de seguir a listagem de conteúdos determinados nos programas curriculares, e especialmente, nos livros didáticos, vem impedindo a produção de um outro saber, útil e relevante para a vida das pessoas e capaz de fazer frente aos múltiplos processos e práticas implicadas na produção de “verdades” que inscrevem e produzem os seus corpos. Nesse caso, as disciplinas escolares têm atuado mais no ordenamento e controle das condutas d@s alun@s, produzindo corpos “docilizados” (FOUCAULT, 1999), do que propriamente na produção de saberes relevantes. Assim, talvez uma questão política para nós, professor@s, seja a de nos interrogarmos sobre a possibilidade de produzir outras formas de nos relacionarmos com @s alun@s, os saberes, as matérias e os conteúdos escolares, numa tentativa, talvez, de construirmos outras estratégias de ensino necessárias às vidas das pessoas. Entender as práticas escolares – metodologias e conteúdos de ensino; disposições d@s alun@s e modo como nos referimos e agimos em relação a el@s; mecanismos de avaliação, ocorrências, dentre outras – como implicadas na constituição de subjetividades, de determinados modos de olhar e pensar sobre o mundo e si mesmo, tem me levado a pensar e questionar sobre os efeitos daquilo que se ensina na sala de aula e também no cotidiano escolar, procurando ver outras possibilidades para a educação escolarizada. Nessa direção, então, passo a compartilhar experiências em que aprendi outras possibilidades de tratar o corpo humano no ensino de ciências.

## **O corpo humano numa sétima série ...**

Para tratar do corpo humano, numa 7ª série do ensino fundamental, organizei o estudo em dois grandes temas, procurando relacionar os conhecimentos do campo biológico com os conhecimentos adquiridos pel@s alun@s em suas vivências cotidianas.

No primeiro semestre, o tema foi o funcionamento do corpo a partir da alimentação relacionada às atividades e à faixa etária (a idade d@s alun@s variava dos 13 aos 17 anos) para que os nutrientes fossem incorporados e utilizados no seu processo de vida. Com a temática da alimentação, procurei mostrar que esse processo relaciona-se às aprendizagens culturais, aos sentidos e ao funcionamento inter-relacionado de várias estruturas e órgãos. Para tanto, propus atividades em grupos com discussões no grande grupo. Inicialmente, discutimos sobre o que consideramos alimento, procurando pensar sobre a noção de nutriente – como o nome indica, aquilo que constitui o corpo, os elementos constituintes dos alimentos, da água e do ar, que ingerimos e respiramos, respectivamente. Após, cada componente do grupo (individualmente) fechou os olhos e procurou lembrar um alimento de que gosta, anotando as lembranças e as sensações que teve. A seguir, coloquei sobre as classes alguns alimentos (fruta, bala, copo com água, integrais, etc.), @s alun@s olharam para esses alimentos procurando prestar atenção se ocorreu alguma alteração no seu corpo e anotando suas percepções. O grupo discutiu sobre o que perceberam, procurando explicar e anotando as suas idéias. Com essa atividade discutimos sobre o hábito alimentar – o gosto e os motivos que nos movem na escolha dos alimentos – como construído-aprendido na cultura, na família, na mídia, nos fast-foods (MacDonald's), na tradição regional (o churrasco, as comidas da cultura dos imigrantes), o não-gostar de verduras associado à alimentação de animais, enfim, num processo histórico-social. Em geral, o estudo da alimentação, no ensino fundamental, traz discussões baseadas nos discursos de disciplinas como a Bioquímica, trazendo os nutrientes contidos nos alimentos e suas funções metabólicas; a Nutrição, apresentando a pirâmide alimentar, e Biomédico, considerando a dieta equilibrada como forma de adquirir a saúde. Tal abordagem, ao mesmo tempo em que traz uma rede de conceitos e conhecimentos desconhecidos e inexistentes para os alunos, portanto difícil de possibilitar relações significativas, desconsidera esses outros saberes construídos nas suas experiências de vida. Outra discussão que essa atividade possibilitou diz respeito às manifestações fisiológicas do corpo, como, por exemplo, as modificações no sistema digestório, que se encontram em inter-relação com o meio e outros órgãos, como os olhos (o visual), o nariz (o olfato), o cérebro (a memória, as lembranças, as sensações). Desde que nasceram e se relacionam com o mundo, os corpos desses alun@s apresentam tais manifestações e funcionamentos. Porém, geralmente, não paramos para pensar e tomar os acontecimentos nos nossos corpos como “conteúdos” a serem debatidos, com os quais podemos aprender.

Na continuidade dessas atividades, os grupos representaram, em papel pardo e através de desenhos, as noções que eles tinham sobre o que ocorre com o alimento, a água e o ar dentro do corpo, para que sejam utilizados para o seu funcionamento, manutenção e crescimento. Em geral, eles demonstraram pensar que aquilo que se come, ou é utilizado (gasto) para seu funcionamento, demonstrando uma visão energética, ou é eliminado pela urina e pelas fezes. Quando questionados, poucos foram aqueles que relacionaram a alimentação com o crescimento ou a obesidade, ou seja, que associaram a alimentação com a constituição do corpo, dificultando problematizações em torno das suas opções alimentares.

Nesse primeiro momento do estudo, então, as atividades tiveram como propósitos possibilitar que aparecessem os conhecimentos deles acerca da composição e organização interna do corpo e, também, sobre o seu funcionamento e inter-relações. Nessa direção, foram montados pelos alunos outros corpos em papel, onde eles tinham que colocar e localizar os órgãos, mostrando suas relações funcionais. Em suas explicações foram aparecendo tanto conhecimentos já adquiridos quanto dúvidas, desconhecimentos e perguntas relacionadas às doenças de familiares, o que me possibilitou ir abordando os assuntos e as explicações ligadas à disciplina, conforme as aprendizagens adquiridas nas suas experiências.

Já no segundo semestre, o estudo tratou dos Sistemas Reprodutores, feminino e masculino, a partir dos processos fisiológicos e sociais que eles estavam vivenciando. Tratava-se, então, por um lado, de atender ao programa de "conteúdos" estabelecidos para as 7ª séries, em que o conhecimento do corpo humano centrava-se (e centra-se ainda) nas denominações, descrições, explicações e conceituações anatomo-fisiológicas dos sistemas e dos órgãos internos apresentadas nos livros didáticos; e, por outro, de introduzir, novamente, as experiências e os questionamentos deles, numa tentativa de integrá-los no processo de ensino-aprendizagem. Assim, iniciamos o segundo semestre com a temática "adolescência". Para tanto, propus que eles, em grupos, desenhassem em papel pardo um adolescente, utilizando o seu corpo como modelo, e as imagens de revistas para representarem as modificações biológicas e sociais que estavam ocorrendo naquele corpo. Previ que as mudanças sociais apareceriam a partir de algumas questões que formulei e que diziam respeito, por exemplo, àquilo de que eles gostavam ou não, aos seus temores, aos seus confidentes preferenciais, às suas expectativas para o futuro, dentre outras. Em seguida, os grupos apresentaram suas produções e as discutiram com o grande grupo.

Para organizar a discussão que pretendo conduzir, vou utilizar dois exemplos retirados dos debates que transcorreram numa das turmas. Um deles refere-se às discussões geradas quando um grupo de alunas colocou como preocupação a gravidez. No grande grupo, discutimos se essa situação se constituía em motivo de preocupação, quais eram seus principais tipos de preocupações relativamente a ela e o que se poderia fazer para lidar com tais

inquietações, ou prevenir uma gravidez não desejada. Para esse último aspecto, as alunas, na sua maioria, propuseram o uso de preservativo, o que foi rebatido por alguns alunos. Eles afirmavam ser a gravidez um problema das mulheres, já que @ filh@ era delas, a elas caberia “se cuidar” tomando pílulas, pois usar camisinha era o mesmo que “comer bala com papel”. Essas colocações geraram polêmicas em torno da paternidade e da maternidade e, também, sobre os efeitos do uso de hormônios e de contraceptivos no corpo da mulher. Além disso, comentamos o preconceito masculino em relação às mulheres que carregam preservativos na bolsa e buscamos outros temas a serem estudados como, por exemplo, o funcionamento dos sistemas reprodutores relacionado ao uso dos métodos contraceptivos e os seus efeitos.

Outro aspecto que chamou minha atenção referiu-se ao fato de @s alun@s associarem o uso do preservativo à prevenção da gravidez, e não à Aids, o que justifica, por exemplo, a solução das mulheres tomarem pílulas. Essas formas de pensar o corpo do homem e da mulher, expressas pel@s estudantes, estão incorporadas em distintas experiências cotidianas (elas são reafirmadas nos textos de revistas femininas, nas novelas etc.) e configuram os modos das pessoas agirem em relação a si e aos outr@s, estando também implicadas nas condutas relacionadas à prevenção ou não da Aids. No entanto, a posição dominante que os “conteúdos” escolares adquiriram nas salas de aula tem gerado um silenciamento em torno das perguntas, das maneiras de agir, dos saberes e dos pensamentos configurados no dia-a-dia d@s estudantes. A maneira particular de categorizar, conceituar, pensar, falar sobre o corpo humano, imposta pelos “conteúdos” e procedimentos escolares, vem excluindo as vozes e as narrativas d@s estudantes sobre as suas vivências e seus pensamentos relativamente a um dos elementos das suas vidas que se configura, a meu ver, como um dos mais significativos, o seu corpo.

Num outro momento, ainda relacionado a esse assunto, um grupo de alun@s utilizou imagens de bebidas alcoólicas e cigarros para representar aquilo de que mais gostavam, relacionando essas figuras ao lazer e à possibilidade de garantir permanência e aceitação no seu grupo de amig@s. Essas colocações produziram discussões em torno da amizade, da pressão do grupo e do “saber dizer não”, como também sobre os efeitos do fumo e do álcool no corpo.

Se, por um lado, tais proposições pedagógicas criaram condições que me permitiram conhecer e discutir assuntos, talvez, aproximados às experiências de vida e às questões que chamavam a atenção d@s alun@s naquele momento, por outro, dessas situações surgiam desafios. Esses se relacionavam, por exemplo, aos limites do conhecimento específico da disciplina de Ciências diante da diversidade de saberes que apareciam ali. Isso me levou (e me leva) a pensar nos limites das disposições em disciplinas e das metodologias, quando se busca atender para a multiplicidade de questões, pensamentos, atitudes, etc. presentes na sala de aula.

Para finalizar, ao narrar essas experiências, não tenho como propósitos diferenciá-las de outras mais usuais e frequentes, posicionando-as como

propostas “melhores”, e/ou sugerir a possibilidade de desenvolvermos propostas pedagógicas que estejam “livres” dos mecanismos de saber/poder que atravessam todas as relações humanas, dentre elas as escolares. Não pretendo, também, acenar com alguma possibilidade de garantia de transformação da “realidade” d@s alun@s através do conhecimento ou da sua conscientização. Como já referi anteriormente, interessa-me discutir como os processos pedagógicos constroem e restringem as maneiras das pessoas pensarem e agirem, inscrevendo nelas comportamentos, desejos, conhecimentos,..., configurando as práticas escolares como mecanismos de dominação implicado nos processos de sujeição – “que fabricam sujeitos” (FOUCAULT, 2000, p. 51). Então, nessa acepção, talvez o que seja produtivo corresponda a interrogarmos os critérios e as “normas” que vêm regulamentando a educação escolarizada.

Tal questionamento não significa desconsiderar o conhecimento específico do qual @ professor@ se tornou porta-voz; contudo, diante da multiplicidade de elementos sociais que configuram a existência de cada pessoa e as suas necessidades, torna-se relevante que interroguemos tanto os limites do conhecimento e dos meios disciplinares quanto os efeitos dominantes e totalizadores com que tais “verdades” têm sido tratadas. Não significa, também, considerar aquelas estratégias pedagógicas, que comentei e que foram as possíveis naquelas circunstâncias, como suficientes ou necessárias ao se procurar desenvolver “outras” práticas escolares, especialmente, nos dias de hoje, quando os processos globalizantes e os mecanismos de controle vêm se difundindo de maneira acelerada e “imperceptível”, exigindo o acesso e a aprendizagem de outras estratégias e linguagens. Todavia, vale lembrar que um grande número de escolas públicas ainda centra os processos de ensino e de aprendizagem nas pedagogias tradicionais, limitando o conhecimento escolar aos “conteúdos” e aos procedimentos apresentados pelos livros didáticos. Sem querer minimizar ou desconsiderar as dificuldades decorrentes das condições da escola pública brasileira e as contestações decorrentes das problematizações que se possa vir a fazer a respeito das práticas escolares, uma vez que aquilo que dizemos e fazemos na sala de aula encontra-se implicado na constituição de subjetividades e na vida d@s alun@s, penso ser necessária uma análise crítica das regras que vêm moldando e regulando o nosso papel como professor@s.

#### *Referências Bibliográficas*

BRITZMAN, Débora P. Sexualidade e cidadania democrática. In: DA SILVA, Luiz Heron (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 154-171.

FOUCAULT. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 21 ed., 1999.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). (trad.) Maria Ermantina Galvão. SP: Martins Fontes, (1ª ed. 1999), 2 ed., 2000.

SOUZA. Nádia Geisa S. de. Representações de corpo-identidade em histórias de vida. **Revista Educação e Realidade**. Produção do corpo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25, n. 2, jul./dez. 2000. p. 95 - 116

\_\_\_\_\_. **Que corpo é esse?** O corpo na família, mídia, escola, saúde,...Tese de doutorado. PPG em Bioquímica/ICBS/UFRGS, 2001.

\_\_\_\_\_. O corpo: inscrições do campo biológico e do cotidiano. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: v.30, n.1, jan./jul. 2005, p. 169-186.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. da (org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 87- 96.

VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Revista Educação e Realidade**. Discursos e Educação. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.21, n.2, jul/dez 1996. p.161-176.



## ESCOLA, JUVENTUDE E CORPOS MODIFICADOS..

Alessandra Amaral  
Josiane Vian Domingues  
Méiri Rosane Santos da Silva

### Introdução

O corpo é espaço de expressão e de constituição de identidades, é nele que são inscritos os principais signos de cada sociedade. O corpo possui uma história, é constituído de linguagem, fala e exprime seus anseios de uma forma bastante significativa.

Diante disso, na atualidade, as pessoas vêm fazendo uso de modificações em seus corpos como forma de adequá-los à moda ou à satisfação pessoal, utilizando, para isso, diversas técnicas, entre elas, algumas práticas não tão conhecidas, como o *Body Modification*, sendo esse um termo usado para definir grande número de cirurgias voluntárias que marcam o corpo. Assim, o corpo e seus adornos são vistos como expressões de pertencimento a determinados grupos sociais e formadores de identidades, sendo que, muitas vezes, suas/seus adept@s não medem esforços para atingir seus ideais.

Podemos dizer que essa nova forma de pensar o corpo, marcando-o, intensifica-se na adolescência, pois é nesse momento que as mudanças corporais – as biológicas e as provocadas - estão em evidência, surgindo, assim, a necessidade de se enquadrar e de ser aceit@ pela “turma”, tornando os corpos – ilusoriamente – iguais perante a sociedade e diferentes entre si. Um dos espaços onde essa diversidade cultural é bem demarcada é a escola, por ser nela que @s jovens se unem por diferentes motivos, seja por afinidade/identificação ou até mesmo para construir a “sua” própria identidade.

Diante disso, este texto tem por objetivo analisar as principais formas de modificação corporal, em especial, aquelas identificadas como *Body Modification*, tendo como referência a expressão destas práticas na escola. Para cumprir tal tarefa, esta análise está organizada em três momentos, ou seja: no primeiro, discutiremos como o corpo foi vivido ao longo dos tempos; no segundo, debateremos a não-aceitação das questões da corporeidade nos ambientes escolares e, por último, trataremos das remodelagens como formadores dos corpos juvenis.

### O Corpo Historicizado

Falar sobre corpo parece muito simples. Mas o que é corpo? De onde ele vem? Literalmente falando, corpo é uma “substância física, ou a estrutura de cada homem ou animal” (FERREIRA, 2004, p. 556). Mas, mais do que isso, corpo é “lugar da biologia, das expressões psicológicas, dos receios e fantasmas culturais, o corpo é uma palavra polissêmica, uma realidade multifacetada e, sobretudo, um objeto histórico” (SANT'ANNA, 2005, p 12). Nesse sentido, o que se pretende é entender alguns sentidos atribuídos aos corpos nos dias atuais e,

para tanto, é preciso percorrer uma caminhada, uma linha do tempo para verificar as diferentes maneiras como o corpo vem, historicamente, culturalmente e socialmente sendo constituído.

Essa viagem começa tendo como ponto de partida o Egito Antigo. Nessa sociedade, percebemos que o corpo estava mais voltado para as artes e a ciência, mas ambas trabalhadas com o mesmo intuito: garantir o retorno da alma do rei. Para isso el@s desenvolveram técnicas artísticas de representação do corpo humano, tanto nas pinturas quanto nas esculturas, além dos métodos de conservação de corpos, como embalsamento e mumificação.

Outra cultura que merece destaque, como forma de entender o corpo, é a grega. Para el@s o corpo era visto como elemento de glorificação. O corpo masculino era valorizado por sua capacidade atlética e o feminino, pela sua capacidade fértil. Em Esparta, os jovens recebiam uma educação voltada para a corporeidade e, em Atenas, prevalecia a idéia de ser humano "belo e bom".

Na Idade Média, todo esse conceito de corpo mudou, visto que essa foi uma época em que o poder da Igreja era muito grande. Nesse período, toda e qualquer preocupação com o corpo era proibida, e a beleza corporal não era cultuada.

No Renascimento o corpo começa a ser reconsiderado. Passa-se novamente a ter uma preocupação com questões relacionadas à corporeidade, mas, dessa vez, de uma forma mais intensa. Grandes artistas, como Michelangelo e Da Vinci, destacaram-se mostrando o corpo como nunca fora visto: nu e em partes. Nesse período, surge a preocupação com a moda. É um tempo da vaidade! As mulheres passam a se enfeitar com colares, brincos e pentes repletos de pedras, e os homens começam a usar verdadeiras esculturas em suas cabeças, com suas perucas.

Fazendo um salto até o século XX, percebe-se que o ser humano conquistou certa liberdade de escolha e expressão. É um momento de novamente cultuar o corpo, principalmente, a partir da moda, dos regimes, dos corpos bronzeados, das cirurgias plásticas, dos corpos musculosos, em suma, dos corpos modificados. É um tempo no qual ser exótico e/ou produzir marcas corporais ganha força. Em diversas sociedades essas marcas corporais são associadas aos ritos de passagem, à adequação a determinadas normas culturais ou decorrentes da "necessidade" de inserção em determinados grupos – muito comum entre @s jovens nas escolas.

Partindo dessa trajetória, percebe-se a maneira como os corpos vêm sendo constituídos/produzidos ao longo da história. Compreende-se que sempre se teve a preocupação em "mexer" no e com o corpo, intervir de alguma forma, mesmo cobrindo-o por completo ou deixando-o despido. Nesse contexto, o que se constata é que nunca se teve uma preocupação tão grande em intervir no corpo, e essa necessidade, segundo Le Breton (2007), decorre da mudança de visão relacionada ao corpo, ou seja, até o Renascimento o corpo era visto como expressão máxima da potência divina, uma obra sagrada e perfeita. Com a modernidade, o corpo foi dessacralizado e a idéia de perfeição não é mais admitida, muito menos, aceita. Passou-se a caracterizá-lo como imperfeito,<sup>24</sup>

defeituoso, por isso, necessitando de intervenções, sejam elas cirúrgicas, dietéticas ou relacionadas aos exercícios físicos. Assim, o processo de transformação ou modificação dos corpos é naturalizado, afinal de contas, quem não tem um corpo modificado hoje?

### **O Silenciamento dos Corpos no Espaço Escolar**

A escola não fica fora deste processo. Ela abriga uma diversidade de jovens, mas, mesmo assim, ainda reproduz um ensino homogêneo, que busca a formação e o enquadramento de tod@s. Este enquadramento deve ter como referência os padrões impostos pela sociedade. Porém, manifestando certa contradição, a escola não considera e/ou muitas vezes desconhece as práticas corporais d@s jovens que transitam por seus espaços. Aliado a isso, a escola se tornou um lugar que enfatiza apenas saberes produzidos mentalmente, ou seja, valoriza apenas os processos cognoscentes d@s alun@s.

Assim, o corpo neste espaço se torna algo estranho e, de certa forma, irreconhecível, pois ao mesmo tempo em que ele é praticamente deixado do lado de fora dos muros, para @s alun@s é imposta a idéia de que, para aprender, deve se estar em total silêncio, pois corpos em movimentos na sala de aula são vistos como desobedientes e indisciplinados, portanto, mercedores de punição. Ao agir assim, @s profissionais da área de educação esquecem que a escola também é um espaço de relações onde acontecem os encontros entre @s jovens, é um espaço em que ocorrerem diferentes momentos de troca. Nesse sentido, para Silva e Soares (2003, p.90), "um aspecto importante é pensar que são nestes espaços educativos, culturais e de lazer dos estudantes que transparece a posição que a juventude ocupa hoje na cultura".

Além disso, quando o corpo é tratado na escola é focalizado a partir do estudo das doenças, de higiene, das normas de conduta e, normalmente, @ educador@ só aborda essa temática por ser uma exigência do currículo da escola ou pela preocupação com a saúde. De acordo com Santin (2006), na relação corpo/escola é possível dividir o espaço pedagógico em dois momentos: o primeiro, refere-se ao ensino/aprendizagem, à mera transmissão de conteúdos; e no segundo momento, a consideração da escola sobre valores morais e comportamentos. Constatamos, assim, a idéia de que o corpo, em suas possibilidades afetivas, relacionais, expressivas e sexuais não é abordado pel@s professor@s.

Mas não podemos esquecer que é na escola que @s alun@s têm a oportunidade de conhecer outros corpos, bem como a oportunidade de vivenciar e trocar novas experiências e, por mais que sejam reprimidas as necessidades corporais, elas vão surgir e burlar as normas que tentam impedi-las de se expressar.

### **A Discursividade dos Corpos Modificados**

Algumas das práticas que vêm se consolidando, não somente nas

escolas, mas entre @s jovens em geral são, as relacionadas à questão da corporeidade, principalmente as remodelagens corporais como a musculação, as dietas, as cirurgias plásticas e o *Body Modification*. Neste artigo daremos ênfase ao último, sendo esse definido por Urbin e Grasseti (2005) como uma prática extremamente contemporânea que engloba uma grande quantidade de procedimentos cirúrgicos voluntários que deixam marcas no corpo – a maior parte delas irreversíveis e dolorosas.

Segundo esses mesmos autores, as formas mais populares de práticas do *Body Modification* são: a bifurcação de língua, sendo esse o “procedimento cirúrgico que divide parte da língua em duas partes, dando a aparência de uma língua de lagarto ou cobra” (fig. 1); o *branding*, que é a “aplicação de metal aquecido sobre a pele, formando uma queimadura” (fig. 2); escarificação, “fabricação de cicatrizes com objetos cortantes, com fins religiosos ou estéticos” (fig. 3); implante, que é a inserção de objeto sob a pele, pode ser de vários materiais (silicone, plástico, osso, metal) e formatos, criando um relevo (fig. 4); nulificação, que consiste na remoção voluntária de partes do corpo, como testículos, dedos, dentes, mamilos e até mesmo remoção de membros inteiros”; *piercing*, sendo esse o processo de perfurar a pele (fig.5). Os mais delicados são populares na sociedade, mas há os menos convencionais, como o colocado no clitóris, nas pálpebras, na úvula, no hímeme; e a suspensão, que “consiste em pendurar uma pessoa por ganchos inseridos como piercings temporários. Tecnicamente não é uma modificação, mas considerado um 'esporte radical'” (fig. 6).

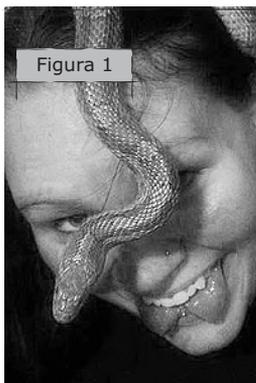


Figura 1



Figura 3



Figura 4

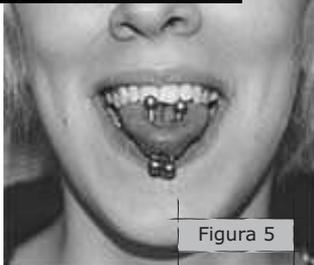


Figura 5



Figura 6

As práticas de remodelagens corporais que @s jovens desenvolvem com mais frequência são os *piercings*, as tatuagens e as escarificações. Assim, estas transformações já fazem parte da vida d@s jovens, seja para se enquadrarem nos padrões de beleza impostos pela sociedade, seja para fazerem parte de determinados grupos ou para atender aos ditames da moda. Com este "novo corpo", @ jovem vai buscar expô-lo, e um dos espaços onde isso será realizado é a instituição escolar.

Nesse sentido, o corpo modificado torna-se linguagem, isto é, ele é expressão seja de um grupo ou de uma identidade. O corpo, enquanto discurso, vai dando significados às pessoas que o modificam e àquelas que são interpeladas por essas intervenções. Além disso, os diferentes significados que são atribuídos a essas remodelagens corporais é o que dá um senso da própria constituição dos sujeitos, de quem são e de seus pertencimentos. As remodelagens corporais, nessa perspectiva, são utilizadas para demarcar e sustentar determinadas identidades e as diferenças entre os grupos daquel@s que as praticam. A experiência do *Body Modification* estabelece ou impõe significados às suas práticas corporais, bem como regulam e organizam suas condutas e métodos, ajudando a estabelecer regras, normas e convenções através das quais são ordenados e governados os grupos que se organizaram em torno dessas remodelagens corporais. As modificações corporais circunscrevem determinados espaços socioculturais que acabam por constituir o que Maffesoli (1987) chama de tribos, que são territórios de referência em que as pessoas, os grupos são acolhidos, estabelecem um estatuto de segurança, uma intimidade, uma partilha afetiva e social. Para constatar estes arranjos sociais que se estabelecem entre @s praticantes do *Body Modification*, basta analisarmos os grupos que se organizam em torno das remodelagens corporais, dos quais podemos citar pelo menos três: os cyberpunks, os LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros) e os *modern primitives*.

Além de se constituírem como formas de demarcar identidades, as modificações corporais podem ser analisadas a partir dos pressupostos que constituem outro fenômeno cultural denominado Moda. Essas construções culturais, típicas da sociedade industrial, que, para além das questões mercadológicas e econômicas, assume uma dimensão simbólica, pois diz respeito ao caráter "desvelador" sugerido pelas práticas que valoriza ou que desqualifica. Relacionando a moda com as remodelagens corporais, estas passaram a ser uma segunda pele ou outro corpo passível de ser assumido ou "escolhido" por suas/seus praticantes. Assim, a noção de que o corpo pode ser moldado, modificado, adornado, demarcado, ou seja, tornado algo muito singular em relação àquilo que perpassa o imaginário da sociedade, ostenta o princípio da transitoriedade ou noção da presença.

As marcas inscritas nos corpos pela vinculação à moda, de acordo com Le Breton (2007, p. 40), implicam "uma vontade de atrair o olhar, de fabricar uma estética da presença, mesmo se o jogo permanece possível de acordo com os locais de inscrição, estejam elas permanentemente sob o olhar d@s outr@s ou

somente daquel@s cuja cumplicidade se busca". Nesse sentido, as remodelagens corporais como expressão da moda podem ser pensadas como indicativo de uma forma de estar no mundo, elemento de expressão de grupos, de uma sociedade e de uma época.

Assim, a idéia de que as remodelagens corporais, em especial o *Body Modification*, demarcam o tempo, o lugar e as pessoas enquanto constituíd@s numa ordem cultural, seja ela qual for, traz a luz um outro elemento muito caro à moda: a aparência. A aparência torna-se um elemento agrupador, uma forma de sentir e viver comum e é, também, um meio de reconhecer-se, no caso das remodelagens corporais, estas podem ser identificadas – e são – como atitudes de protesto com relação a valores, gostos, hábitos, comportamentos e a certa visão de mundo. Portanto, a referência estética comum da sociedade vigente é contestada, criticada através de intervenções bastante incisivas nos corpos, o que é esboçado naquilo que o "bom gosto" rejeita, no que a moral reprova e no que normalmente a razão dissuade. As modificações corporais, naquilo que as aproxima da moda, podem ser consideradas aquilo que Pitombo (2007) concebe, ou seja, as condições de possibilidade de explorar a fragilidade das fronteiras a priori estéticas e morais estabelecidas pela sociedade, ou como afirma a autora, "talvez a maior radicalidade da aparência esteja justamente na sua futilidade exacerbada, espetacular, pois são esses elementos que lhe garantem uma certa liberdade e, nesse sentido, sua eficácia como modo de expressão" (p. 6).

### **Enfim ...**

A assimilação das práticas relacionadas às modificações e à estética corporal por parte d@s jovens ocorre de uma maneira que parece bastante ingênua e, ao mesmo tempo, configura-se como uma promessa implícita de conquista de uma juventude eterna, de um corpo esbelto, belo, de uma superperformance estética.

A socialização dessa tendência floresce na publicidade e na utilização da web como veículo de divulgação destas práticas corporais, fortalecida pela constituição de uma indústria do consumo, que facilmente se agrega às do lazer e do bem-estar.

Além disso, outra temática enfocada refere-se aos riscos das tantas intervenções e alterações, que, devido às suas abrangência e profundidade merecem ser tratadas para além da idéia asséptica e moralizante que as vincula à mutilação ou a sintomas patológicos. É preciso considerar que o imprevisível, o imponderável, o inusitado fazem parte da trajetória humana e estes preceitos parecem não ser algo do passado, pelo contrário.

Dentro dessa realidade, os motivos pelos quais @s jovens vivenciam estas remodelagens corporais não é o mais importante e sim a constatação de que elas também estão se expressando nos espaços escolares. Mas, a partir do que já foi discutido anteriormente, fica o questionamento: como lidar com isso se a escola faz que não vê os corpos d@s alun@s, se ainda se mantém o rompimento entre escola

e corpo, inviabilizando a sua percepção?

Partindo disso, é importante ressaltar que as remodelagens corporais não são, por si só, "preocupantes" e sim o meio que esses jovens utilizam para fazê-las, pelo fato de muitos não terem condições financeiras de irem a lugares adequados e praticarem tais técnicas sem nenhum cuidado com relação à saúde. Por isso, não se questiona que o papel da escola seja o de promover o processo ensino/aprendizagem, mas o que se discute é que ela não deveria "fechar os olhos" para essas novas formas de perceber as questões da corporeidade.

Para finalizar, precisamos considerar que a superfície do corpo, ou seja, sua pele, tem sido considerada espaço de expressão individual que tanto pode possibilitar quanto impedir transformações na condição social e cultural, ou como afirma Senra (2000, p. 5):

Se como limite do corpo a pele sanciona a sua integridade, como lugar de desfiguração e metamorfose ela lhe subtrai tal inteireza e devolve-lhe ao informe. Como invólucro, a pele explicita uma dinâmica entre superfície e profundidade ao aceitar e acompanhar, ao mesmo tempo, relevos e depressões. Limite e transformação, superfície e profundidade são pólos opostos no interior dos quais a pele pode ser representada.

#### *Referências Bibliográficas*

FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre & LOURO, Guacira. **Corpo Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**. Campinas: Papirus, 2007.

PIRES, Beatriz Ferreira. **O corpo como suporte da arte**. São Paulo: Senac, 2005.

PITOMBO, Renata. **A Moda enquanto Manifestação Simbólica**. Bahia: UFBA, 2007. Disponível em <[www.facom.ufba.br/sentido/moda](http://www.facom.ufba.br/sentido/moda)> Acesso em 09/06/2007.

SANT'ANNA, Denise. .B. **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTIN, Silvino. O corpo nas pedagogias escolares. In: **Corpo, Gênero, sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: FURG, 2006.

SENRA, S. **A Tela e a Pele**. São Paulo: Folha de São Paulo, Caderno Mais, 30/04/2000.

URBIM, G. & GRASSETTI, B. Navalhas na Carne. In: **Revista Superinteressante**. São Paulo: Abril, maio, 2005, p. 68-71.

**DESCOLAD@S, DIVERTID@S, ATREVID@S E DIFERENTES:  
DISCUTINDO REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO**

Fabiane Ferreira da Silva  
Joanalira Corpes Magalhães

*Se a menina...  
...se insinua é atirada. Se fica na dela dá uma de difícil.  
...batalha por estudos é CDF. Se não faz nada é patricinha.  
...se adora roupas e cosméticos é fútil. Se não gosta é desleixada.  
...mata uma barata não é feminina. Se corre dela é medrosa.  
Se o menino...  
... fica com muitas meninas é garanhão. Se fica na dele é gay.  
...é dedicado aos estudos é nerd. Se não faz nada é mauricinho.  
...adora se arrumar é fresco. Se não cuida da aparência é relaxado.  
...é romântico não é macho. Se não manda flores é insensível.*

O excerto que introduz este texto apresenta algumas representações sobre menina/mulher e menino/homem que circulam cotidianamente em múltiplas instâncias e artefatos de nossa cultura. Se por um lado o "conteúdo" do referido excerto nos interpela, por outro nos possibilita argumentar que ser estudios@, carinhos@, caprichos@, romântic@, medros@, entre outr@s, não são características dadas a priori, como se fizessem parte da "natureza" de mulheres e homens, mas sim são representações construídas de acordo com determinados contextos sociais, culturais e históricos implicadas em sistemas de significações e relações de poder<sup>1</sup>. Tais representações norteiam muitos dos processos educativos no interior dos quais os sujeitos se tornam meninas/mulheres ou meninos/homens de determinados tipos. Nesse sentido, trazemos essa problematização a partir dos campos teóricos dos Estudos Culturais<sup>2</sup> e de Gênero, pelo viés de suas vertentes pós-estruturalistas.

Neste texto, centramos a discussão em torno das representações culturais de gênero (re)produzidas e (re)significadas em diversos espaços sociais e culturais. Portanto, é importante destacar o que estamos entendendo por representação. Na perspectiva dos Estudos Culturais, em suas vertentes pós-estruturalistas, as representações não espelham a realidade, ou seja, o mundo "real" tal como ele é em sua "essência". Representação, neste contexto, é o modo de produção de significados através da linguagem – sons, palavras escritas, linguagem oral, imagens eletrônicas, imagens impressas, notas musicais, objetos, gestos, expressões corporais – que, ao representarem os signos –

<sup>1</sup> Utilizamos poder numa perspectiva foucaultiana, ou seja, como uma relação de ações sobre ações – algo que se exerce, que se efetua e funciona em rede. Nessa rede, os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação e, conseqüentemente, de resistir a ele (FOUCAULT, 2003; 2006).

<sup>2</sup> Os Estudos Culturais constituem-se em um campo de teorização, investigação e intervenção que estuda os aspectos culturais da sociedade, que têm sua origem a partir da fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964. Este artigo está fundamentado na vertente dos Estudos Culturais. Sobre este tema, ver: Silva, 2004; Costa, 2000; Veiga-Neto, 2000.

modelos, objetos, desenhos, sons, símbolos, imagens –, dão sentido aos nossos pensamentos, sentimentos, ações, valores, a nossa identidade – quem somos e a que grupo pertencemos (HALL, 1997). Nesse sentido, a maneira como falamos das coisas não somente fala sobre elas, mas as produz. Portanto, devemos prestar atenção nas formas como os gêneros têm sido representados nas diversas instâncias sociais, pois essas representações constituem/produzem as identidades e as diferenças, posicionando os sujeitos.

Por esse viés, é a produção de significados por meio da linguagem em torno de diversos marcadores sociais, como gênero, classe, sexualidade, aparência física, etnia, geração, que vai constituir as identidades. Os sujeitos possuem diversas identidades, que não são fixas, essenciais ou permanentes, como, por exemplo, sua identidade de gênero, sexual, racial, religiosa, profissional, de classe social, entre outras. Segundo Hall (2005), na medida em que os sistemas de significação e representações culturais são produzidos e transformados, “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (idem, p. 13). Nesse sentido, essas múltiplas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses vão sendo interpelados e posicionados a partir de diferentes situações e discursos que circulam nos diversos espaços sociais.

Além disso, é interessante salientar que as identidades são construídas por meio da atribuição de diferenças marcadas por relações de poder. A diferença é entendida de forma relacional, a partir do reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos. De acordo com Louro (2001, p. 15), as sociedades “constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens”. Sabemos que, na nossa sociedade, a norma estabelecida e colocada como referência com relação ao gênero, é o homem, heterossexual, branco, de classe média e cristão. Assim, aquel@s que não compartilham dessas identidades têm sido nomead@s como “diferentes”<sup>3</sup>. @s adolescentes que contrariam o comportamento que culturalmente é esperado para o seu gênero, que fogem à norma, são considerad@s @s diferentes e para est@s um investimento significativo é posto em ação a fim de enquadrá-l@s nos padrões de gênero.

Nesse sentido, as identidades de gênero também estão continuamente sendo construídas e transformadas. No contexto desta discussão, gênero associado às perspectivas teóricas citadas anteriormente, refere-se a um conceito elaborado inicialmente por feministas anglo-saxãs, a partir do início da década de 70, que “queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72). A utilização dessa expressão tinha como proposta uma negação ao determinismo biológico presente no termo sexo. De acordo com Louro (2001, p. 70), o que as feministas buscaram fazer “ é

<sup>3</sup> Neste estudo, não estamos tomando diferença e desigualdade como sinônimos, pois entendemos que não necessariamente o reconhecimento da diferença produz desigualdade.

demonstrar que a feminilidade e a masculinidade não são constituídas propriamente pelas características biológicas. Mas, sim, por tudo que se diz ou representa a respeito destas características". Nesse sentido, entendemos os gêneros como invenções produzidas no âmbito social, cultural, histórico e lingüístico, produto e efeito de relações de poder, incluindo os processos que produzem, distinguem e separam os corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2003).

No entanto, cabe ressaltar que, ao enfatizarmos o caráter construído dos gêneros, não estamos negando que eles se constroem a partir de corpos sexuados, mas sim buscamos problematizar as representações que se apóiam nas características biológicas para justificar diferenças, desigualdades e posicionamentos sociais.

Ao consideramos o gênero como um construto sociocultural e lingüístico, entendemos que não existe uma única forma de viver a feminilidade e a masculinidade, assim como não existe "a mulher" e "o homem", mas várias e diferentes mulheres e homens que não são idêntic@s entre si, que aprenderam a ser de determinado jeito, a apresentar e a valorizar determinadas características no interior de um grupo social, características que em outro grupo podem ser totalmente insignificantes. De acordo com Louro (2004), as representações de gênero podem ser diversificadas não apenas de acordo com o contexto histórico, mas também no interior de uma dada cultura, dependendo da classe social, raça, etnia e religiosidade que a constituem. Nessa direção, Meyer (2003, p. 16) argumenta que "ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo".

Nessa perspectiva, as diferentes instituições, os discursos, os códigos, os símbolos, as práticas educativas, as leis e as políticas de uma sociedade são espaços "generificados"<sup>4</sup>, constituídos e atravessados pelas representações de gênero e, ao mesmo tempo, produzem, expressam e/ou (re)significam as referidas representações (LOURO, 2004; SCOTT, 1995). Tal concepção nos possibilita compreender que existe um investimento continuado e geralmente muito sutil, quase invisível nesse processo de "fabricação" de meninas e meninos. Aprender a ser homem e aprender a ser mulher são construções que se dão desde o nascimento, através de múltiplos processos, estratégias e práticas culturais estabelecidas pela família, e depois pelas diferentes instâncias sociais como a escola, clube, mídia, religião, entre outras.

Essas instâncias e saberes desenvolvem determinadas "pedagogias culturais" (STEINBERG, 1997) que produzem significados, veiculam saberes, transmitem valores que interpelam os indivíduos. Nessa perspectiva, existe pedagogia em qualquer lugar/tempo em que se ensinam aos sujeitos, neste caso, @s adolescentes, modos de ser, de pensar, de agir, de consumir, de comer, de vestir, de falar, etc. Atualmente, os artefatos culturais direcionados ao público

<sup>4</sup> Nesse contexto, generificado significa atravessado por representações de gênero (LOURO, 2001, 2004)

jovem (revistas, programas de TV, Internet, Orkut, músicas, filmes, etc.) têm o poder de nomear, classificar, transformar e definir os gêneros, estabelecer, por exemplo, o que uma menina ao tornar-se adolescente deve fazer, o que significa ser “galinha”, “patricinha”, comportada, meiga, estar na moda, bem como para os meninos qual o significado de ser “bv” (boca virgem), o “garanhão”, “boy”, “nerd”, “sarado” e “descolado”. Contudo, tais representações não são universais, nem mesmo fixas, são sempre provisórias, instáveis e variam conforme o local, o tempo, o contexto onde @ adolescente transita, vive, se expressa, se produz e é produzid@.

Entretanto, Louro adverte que, embora a produção dos sujeitos seja um processo plural e permanente, não é “um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades” (2001, p. 25). Assim, entendemos que, embora as múltiplas instâncias sociais coloquem em ação diversas estratégias de governo, @s adolescentes podem resistir a elas, produzindo e determinando suas formas de ser, de agir e pensar.

Mas, o que a escola tem a ver com a constituição das identidades de gênero? Nós diríamos que muito. A escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas ela tem sido um dos locais centrais na produção das identidades, na “fabricação” de sujeitos. A estrutura arquitetônica da escola, os lugares permitidos e proibidos, os símbolos, códigos e regras para afirmar o que cada um@ pode (ou não pode) fazer, as falas, os silenciamentos, os gestos vão, pouco a pouco, ensinando meninos e meninas a ser de determinada maneira, se reconhecer e se pensar de determinado jeito.

Ao longo deste texto, o que buscamos discutir e problematizar é que as representações de gênero são culturalmente produzidas e (re)significadas em diversas instâncias sociais. Nesse sentido, nós, professor@s, participamos ativamente desse processo de produção legitimando, (re)afirmando e valorizando determinadas representações. Portanto, consideramos importante refletir sobre os processos de “fabricação” dos sujeitos, no contexto escolar ou em outros espaços, e a nossa participação neles.

Para finalizar, acreditamos que discutir e problematizar as representações de gênero pode contribuir com outras formas de compreender meninas e meninos, adolescentes, mulheres e homens, entendendo que existem diferentes formas de se viver a feminilidade e a masculinidade, o que pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária, no que se refere ao gênero em todas as suas relações.

#### *Referências Bibliográficas*

COSTA, Marisa V. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema,... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 13-36.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. Sage: Open University; London; Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes et al. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-35.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

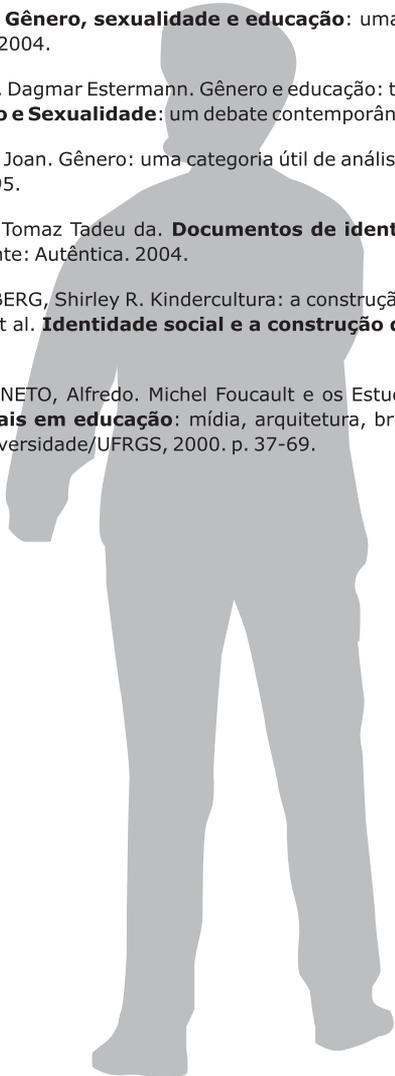
MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes et al. **Corpo Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 9-27.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p.71-99. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H. da et al. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997, p. 98-145.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema,...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-69.



## *A SEXUALIDADE E O DISCURSO BIOLÓGICO*

Paula Regina Costa Ribeiro

Neste estudo, questiono o entendimento da sexualidade como universal e biologicamente determinada – um atributo biológico – ao entendê-la como uma construção histórica e cultural. Problematizo o corpo como pura materialidade biológica, ao discutir a sexualidade como efeito de práticas culturais de inscrição nos corpos, entre elas, as do campo biológico. Discuto que o discurso biológico é um dos discursos autorizados na escola para falar da sexualidade, pois esse discurso “científico” tem legitimado a prática pedagógica d@s professore@s.

Ao pensar a sexualidade como um artefato<sup>1</sup>, uma invenção que se constituiu e constitui na correlação de múltiplos elementos sociais presentes na família, medicina, educação, psicologia, procuro estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais<sup>2</sup>, nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como com algumas proposições de Foucault.

Nos três últimos séculos, levando em conta as distinções históricas, segundo Foucault (1997a, p. 21), houve uma explosão discursiva “em torno e a propósito do sexo”. Para o autor, houve um refinamento do vocabulário autorizado, um controle das enunciações, isto é, definiu-se quem fala, para quem se fala, onde se fala e como se fala.

Assim, a sexualidade vem sendo tratada em distintas instâncias sociais – na família, na igreja, na escola, entre outras – e por diferentes campos – o da medicina, da psicologia, da biologia, da pedagogia –, que em geral instigam a falar para escutar, e/ou registrar e redistribuir o que dela se diz.

Nas práticas escolares, o discurso biológico tem ocupado um espaço privilegiado em relação a outros, visto que em muitos programas de educação sexual, manuais, livros, guias de educação sexual, como também no tema transversal Orientação Sexual (PCN) a sexualidade está prioritariamente vinculada ao conhecimento anátomo-fisiológico dos sistemas reprodutores (fig. 1), ao uso dos métodos anticoncepcionais (fig.2), aos mecanismos e à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da Aids (fig.3) . Esta intenção é evidenciada na justificativa de implantação dos PCN:

A partir de meados dos anos 80, a demanda por Orientação Sexual nas escolas se intensificou devido à preocupação dos educadores com o crescimento da gravidez indesejada entre adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens.

<sup>1</sup> Emprego artefato cultural, no sentido de produto, ou seja, aquilo que é construído nos processos sociais.

<sup>2</sup> Os Estudos Culturais são um campo de estudos que se utiliza de diversas disciplinas para estudar os processos de produção cultural. Eles “não configuram uma disciplina, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade” (HALL et al., apud ESCOSTEGUY, 1999, p. 137). Dessa forma, esses estudos problematizam as relações existentes entre cultura, significação, identidade e poder, questões centrais no estudo da sexualidade (SILVA, 1999).

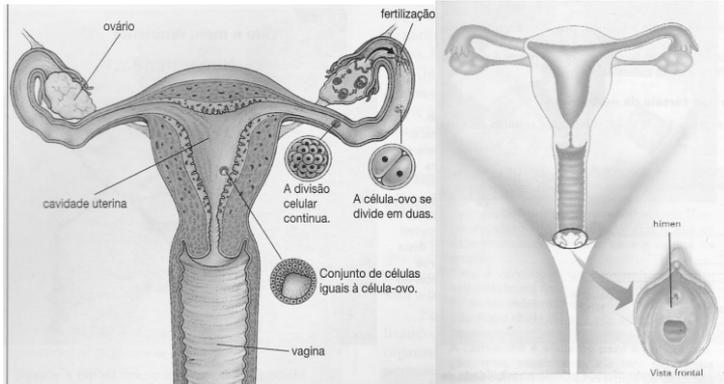


Figura 1

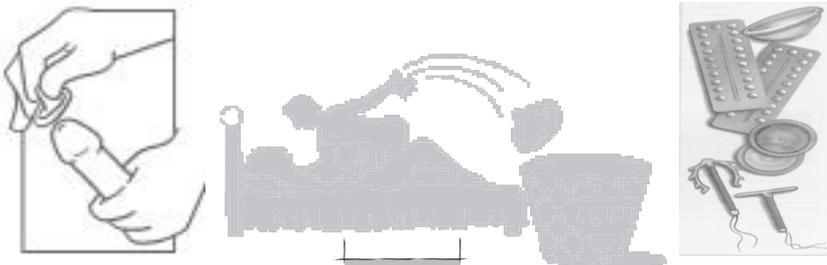


Figura 2

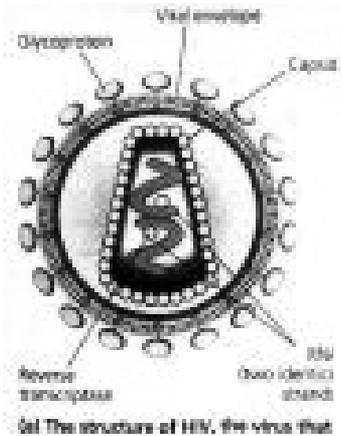


Figura 3

Nesses programas e materiais pedagógicos, as referidas temáticas são abordadas como problemas de saúde sexual e reprodutiva, tratadas através dos discursos médico e biológico sobre o funcionamento do corpo e das doenças para prescrever um autocuidado, e através dele, controlar o corpo e a sexualidade. Esses artefatos vêm funcionando como estratégias<sup>3</sup> para o controle dos comportamentos dos indivíduos – “use camisinha”, “não transe”, “cuide de seu corpo”, “conheça os métodos anticoncepcionais”, “Aids mata”...

Nessa discursividade científica, a sexualidade tem ficado ligada à aquisição de conhecimentos científicos (categorizações e descrições) dos sistemas reprodutores e à genitalidade – atributo de natureza puramente biológica compartilhado por tod@s, independentemente de sua história e cultura. Assim, os discursos científicos engendram a sexualidade como um atributo de natureza biológica, vinculada às características anatômicas internas e externas dos corpos, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas aos homens e mulheres (RIBEIRO, 2002).

Nesse sentido, Louro (2000), ao se referir às várias perspectivas que têm abordado a sexualidade, comenta a função dominante do determinismo<sup>4</sup> biológico nas discussões e nas explicações sobre a sexualidade. Para a autora, “essa é a compreensão primeira ou primária e, como uma decorrência, é também a mais persistente” (ibid., p. 64-65). Nessa abordagem, o fundamento da sexualidade é universal e biologicamente determinado. Outra abordagem também dominante nas discussões sobre sexualidade é o essencialismo sexual, em que a sexualidade é reduzida a uma essência interior, uma pulsão. Para Weeks (1999, p. 43), “essa abordagem reduz a complexibilidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos”. Assim, o determinismo e o essencialismo tomam a sexualidade como fundada em atributos biológicos que, ao adquirirem o caráter de essência das pessoas, naturalizam as diferenças atribuídas nas culturas aos homens e às mulheres (identidades de gênero, identidades sexuais, posições sociais...).

Contraopondo-me a essa abordagem determinista e essencialista, tenho buscado, em meu trabalho junto as/aos professor@s, discutir e refletir sobre a sexualidade em uma outra perspectiva, na qual ela é tomada como produzida nos acontecimentos históricos e culturais das experiências das pessoas, ao correlacionar nos corpos comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades (FOUCAULT, 1997; LOURO, 1999; WEEKS, 1993, 1999). Assim, para Weeks (1993, p. 21), “não podemos esperar entender a sexualidade observando simplesmente seus componentes 'naturais'. Esses só podem ser entendidos e adquirir significado graças a processos inconscientes e formas culturais. A 'sexualidade' é uma experiência histórica e pessoal”.

<sup>3</sup> Utilizo estratégia num sentido foucaultiano, como um mecanismo de poder que tem como finalidade o controle da ação dos outros (FOUCAULT, 1995).

<sup>4</sup> Segundo Silva (2000, p. 39), determinismo é a “tendência a atribuir um peso e um grau exagerados à determinação que um certo fenômeno exerce sobre outro. Dependendo de qual fator se considera determinante, pode-se falar em determinismo biológico, determinismo econômico, determinismo tecnológico etc.”

Repensarmos os entendimentos antes atribuídos à sexualidade e às suas práticas, e interrogarmos os discursos hegemônicos que constituem as práticas de sala de aula relativas a tal questão, pode possibilitar a emergência de outras maneiras de compreendê-la, não desconsiderando a existência de uma materialidade biológica, mas questionando as construções sociais que foram e são criadas a partir das diferenciações de natureza biológica dos corpos.

### *Referências Bibliográficas*

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org. e trad.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. **Michel Foucault - uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1997.

LOURO, Guacira Louro. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_ (org.). **O corpo educado.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Corpo, escola e identidade.** Educação & Realidade, 2000, v. 25, n. 2, p. 59-75.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental.** Porto Alegre, 2002, p. 113, Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação - um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEEKS, Jeffrey. **El malestar de la sexualidade: significados, mitos y sexualidades modernas.** Madrid: Talasa, 1993.

\_\_\_\_\_. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## *(RE)PENSANDO OUTRAS POSSIBILIDADES DE DISCUTIR A SEXUALIDADE NA ESCOLA*

Paula Regina Costa Ribeiro

Falar da sexualidade nem sempre é fácil, geralmente acabamos falando sobre atos sexuais, funções do corpo humano, métodos anticoncepcionais, prevenção de doenças... Falar da sexualidade não como uma questão pessoal e privada, mas como uma produção histórica, uma questão social e política, na qual se exercem relações de poder, foi a perspectiva que assumi no trabalho que venho realizando com a formação inicial e continuada de professor@s.

Discutir a sexualidade de uma outra forma implica algumas mudanças, o que não é tarefa fácil nem trivial, pois os diversos entendimentos de sexualidade são construções produzidas a partir de um dado lugar que se toma como norma ou como verdade. É preciso, pois, pôr a norma e as verdades em questão.

Neste artigo a sexualidade foi tomada como um dispositivo histórico, que, conforme Foucault, relaciona-se com "a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder" (1997, p. 100).

O dispositivo da sexualidade instaura uma relação entre poder/prazer/saber, em que o corpo se torna objeto de conhecimento (seus segredos biológicos e psíquicos têm que ser revelados). Ele se expande para todo o corpo social, uma vez que todos somos sujeitos de uma sexualidade.

Para a compreensão da formação do dispositivo da sexualidade, Foucault nos mostra que, especialmente a partir do fim do século XVII, em torno do sexo não funcionou o silêncio, o não-dizer, como regra fundamental – "hipótese repressiva" (1997, p. 15) –, mas, sim, o silêncio articulou-se a um outro mecanismo de poder, o da enunciação em determinadas condições e a determinadas pessoas. Para o autor, a questão não é por que somos reprimid@s, mas, sim, por que dizemos com tanta convicção que somos reprimid@s.

O autor nos aponta que, durante os séculos XVIII e XIX, especialmente no XX, na sociedade ocidental a sexualidade foi objeto de investigação científica, controle administrativo e preocupação social; houve uma multiplicação e disseminação de discursos sobre o sexo, a partir de uma incitação a falar dele, cada vez mais. Ao invés de uma restrição, o que se viu foi um mecanismo crescente de incitação, processo que se intensificou no século XIX com o nascimento das ciências humanas.

Assim, o sexo foi colocado em uma rede discursiva que incitou a falar dele, ao invés de um processo repressivo, o que não significa dizer que não houve interdição, mas que "a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna" (ibid., p.17).

As distintas formas de interditar o sexo, que passaram a atuar e a conviver na sociedade moderna, tiveram e têm, como efeitos simultâneos, a

normatização e a constituição da sexualidade a partir do controle dos corpos dos indivíduos através da produção e inscrição da sexualidade, e não pela sua negação ou proibição. Segundo Foucault (1997, p. 101), “o dispositivo da sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global”.

Na tentativa de entender como passamos a nos reconhecer como sujeitos de uma determinada sexualidade, Foucault (1999a), ao traçar a história da sexualidade, não buscou fazer o registro dos comportamentos sexuais através das épocas e civilizações, mas, sim, produzir uma história de como a nossa sociedade, durante séculos, ligou o sexo à verdade através de uma análise dos mecanismos de poder.

Como se explica que, em uma sociedade como a nossa, a sexualidade não seja simplesmente aquilo que permita a reprodução da espécie, da família, dos indivíduos? Não seja simplesmente alguma coisa que dê prazer e gozo? Como é possível que ele tenha sido considerado como o lugar privilegiado em que nossa “verdade” profunda é lida, é dita? Pois o essencial é que, a partir do cristianismo, o Ocidente não parou de dizer “Para saber quem és, conheças teu sexo”. O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa “verdade” de sujeito humano (FOUCAULT, 1999a, p. 229).

Para Foucault (1997) existem dois grandes procedimentos para produzir a verdade do sexo: a *ars erotica* e a *scientia sexualis*.

A *ars erotica* foi própria das civilizações orientais tais como o Japão, Índia, Roma, China e as nações árabe-muçulmanas, onde a verdade era “extraída do próprio prazer” (id, p.57), e não instituída por uma lei prescrita entre o lícito e o ilícito, o permitido e o proibido. Não estava vinculada a qualquer utilidade nem a prescrições morais ou verdades científicas. O que contava era a intensidade do prazer, sua qualidade e duração. Nessas sociedades o discurso sobre a sexualidade era abundante, extenso, difundido, mas, segundo Foucault, “não visava a instituir uma ciência” (2004, p. 61), buscava sim, definir uma arte que produziria um tipo de prazer, “em outras palavras não se ensina a fazer amor, a obter prazer, a dar prazer aos outros, a maximizar, a intensificar seu próprio prazer pelo prazer dos outros” (id).

A nossa sociedade, a partir do século XIX, desenvolveu uma ciência sexual – *scientia sexualis* – um discurso científico sobre a sexualidade das pessoas. Essa ciência visava a controlar o corpo e o sexo dos homens e mulheres, em que a confissão era central na produção de saberes sobre o sexo. Somos levad@s a confessar tudo, expor nossos prazeres através de duas modalidades de produção da verdade: os procedimentos da confissão e a discursividade científica. Foucault (1999b, p. 264) entende por confissão os “procedimentos pelos quais se incita o sujeito a produzir sobre sua sexualidade um discurso de verdade que é capaz de

ter efeitos sobre o próprio sujeito". O rito da confissão, pouco a pouco, desvinculou-se do rito da penitência da Igreja e migrou para a pedagogia, para a relação entre adultos e crianças, para as relações familiares, para a medicina e a psiquiatria.

Assim, a *scientia sexualis* é um dispositivo de sexualidade que, ao contrário da *ars erotica*, fala-nos sobre sexo, produz verdades e discursos científicos sobre ele. O sexo aparece como objeto de conhecimento, de uma ciência-confissão que, através de procedimentos técnicos - exames, interrogatórios, observações, entrevistas -, incita-nos a falar, confessar. Esse confessar revela "verdades" não apenas a/ao ouvinte, mas também ao sujeito que fala; desse modo, a confissão tem efeitos sobre o próprio sujeito confessor.

É, pois, pela *scientia sexualis* que nosso sexo é administrado, não pela força da lei, mas por discursos úteis e públicos, ou seja, pela norma. Assim, na escola, a ênfase é tratar a sexualidade por essa via, ou seja, pela aquisição de conhecimentos científicos (categorizações e descrições) dos sistemas reprodutores e genitalidade - atributo biológico compartilhado por tod@s, independentemente de sua história e cultura. Nesse sentido, os discursos científicos engendram a sexualidade como um atributo de natureza biológica, vinculada às características anatômicas - internas e externas - dos corpos, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas aos homens e mulheres. Nessa perspectiva, a sexualidade está filiada a uma tradição iluminista, segundo a qual o conhecimento científico tem um potencial libertador e emancipatório, o que coloca a escola como herdeira da *scientia sexualis*, e não da *ars erotica*.

Porém, é possível pensarmos a sexualidade na escola pela via da *ars erotica*?

Acredito em algumas possibilidades de pensarmos a sexualidade pela via da *ars erótica*, seja através das reflexões teóricas, que possibilitaram pensar a sexualidade não através de uma ciência sexual - fundada em atributos biológicos que, ao adquirirem o caráter de essência das pessoas, naturalizam as diferenças atribuídas nas culturas aos homens e às mulheres (identidades de gênero, identidades sexuais, posições sociais...) -, seja a partir de uma outra perspectiva, na qual ela é tomada como produzida nos acontecimentos históricos e culturais das experiências das pessoas ao correlacionar nos corpos comportamentos, prazeres, desejos, linguagens, representações, crenças, identidades (RIBEIRO, 2002).

Nesse sentido, professor@s podem propor atividades que discutam o corpo, por exemplo, não apenas como materialidade biológica, mas, sim, como construído a partir das múltiplas vivências sociais e culturais, como, por exemplo, problematizando com @s alun@s o conhecimento do próprio corpo, as diferenças físicas e sociais estabelecidas entre gêneros, as identidades sexuais, a aparência, os modos de agir, os modos de sentir o prazer, as profissões, os tipos de diversões, etc., possibilitando que @ alun@ seja levad@ a perceber que as pessoas, em função das diferentes histórias de vida, têm diferentes posturas, diferentes

modos de agir.

Outra possibilidade seria discutir com @s alun@s a sexualidade não a partir dos sistemas reprodutores, porque, como o nome já informa, os órgãos internos e externos serviriam para a reprodução, nem a partir das doenças sexualmente transmissíveis e da Aids, que situam a sexualidade na doença e na morte, mas debater a sexualidade a partir de questões éticas, sociais e históricas que possibilitem aos jovens pensarem nos seus relacionamentos, no prazer, na responsabilidade, na liberdade de escolha, na virgindade, nas drogas, nos arranjos familiares, nas relações entre homens e mulheres, nas diversidades sexuais, nos seus sonhos...

Também poderiam ser realizadas atividades que possibilitassem discussões sobre a multiplicidade de construções do ser masculino e do ser feminino e os diversos atributos sociais definidores de masculinidade e feminilidade – comportamentos, falas, gestos, condutas e posturas – que, ao serem inscritos nos corpos, passam a ser tidos como próprios da essência do homem e da mulher.

Além das identidades de gêneros poderiam ser debatidas as identidades sexuais, ou seja, as distintas formas de experimentar prazeres e desejos corporais, com parceiros@s do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiro@s (a heterossexualidade, a homossexualidade e a bissexualidade). Outro aspecto a ser problematizado seriam as classificações homossexuais/heterossexuais, femininos/masculinos, normais/anormais, pur@/impur@, saudável/doente entre outras que ordenam as relações de identidade e diferença a partir de oposições binárias que fixam as identidades de gênero e sexuais.

Assim, para que na escola possamos refletir e discutir a sexualidade através da *ars erótica* seria interessante pensarmos, o que nos diz Deborah Britzman:

Nossa sexualidade nos dá o dom da curiosidade, o desejo de aprender. [...] A questão da sexualidade é central à questão de se tornar um cidadão, uma cidadã, de criar um eu capaz de defender-se, de sentir de forma apaixonada a situação dos outros, de criar uma vida a partir das experiências de aprender a amar e de fazer dessa aprendizagem do amar, o amor por aprender. Esse direito a construir a sexualidade é, assim, composto de movimento minúsculos e cotidianos: o direito a construir o eu, o direito ao prazer, o direito à informação adequada, o direito a fazer perguntas, o direito a ler, o direito a juntar-se ao social, o direito à curiosidade, o direito de amar (BRITZMAN, 1998, p. 156).

### *Referências Bibliográficas*

BRITZMAN, Deborah. Sexualidade e cidadania democrática. In. Luis Heron da Silva (Org.). **Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998,

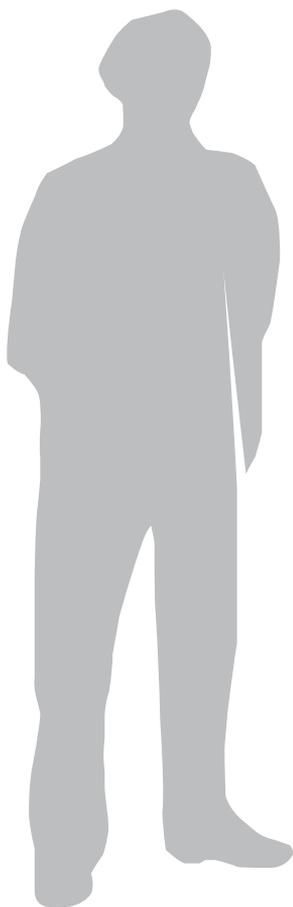
FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999 (a).

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999 (b).

\_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Porto Alegre, 2002, p. 113, Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



Em todos os países, e o Brasil não é exceção, vem crescendo, ano a ano, a preocupação da sociedade em geral com o aumento dos casos de gestações involuntárias entre meninas cada vez mais jovens.

De acordo com as buscas de Vitiello (1993) nas estatísticas mundiais, a constatação dessa incidência passou a ser percebida a partir dos anos 60, em estreita ligação com o movimento que passou a se chamar "revolução sexual". São dessa época, movimentos sociais que determinaram mudanças radicais no comportamento d@s jovens, com reflexo nas artes, na postura, no vestuário, na linguagem. Valores e instituições sofreram mudanças significativas, ante a inaceitação e a rebeldia d@s jovens, determinando o surgimento de um outro fenômeno, @ nov@, @ jovem, como sinônimo de boa/bom, em contraposição a/ao velh@, que passou a ter acepção pejorativa. As mulheres, através das suas lutas, têm seu processo de emancipação fortalecido pela criação dos anticoncepcionais que as liberam sexual e socialmente. Outras minorias, estimuladas por esta abertura, reclamam por seus direitos.

Constatamos a emergência de uma outra ordem de valores que estabelece os comportamentos a serem seguidos, a linguagem a ser adotada, o modo de vestir a ser escolhido, o tipo de música a ser ouvida e, até mesmo, as formas de relacionamento a serem mantidas.

A mídia, frente ao processo consumista da sociedade que se afirma, percebe no "sexo"<sup>1</sup>, uma possibilidade através da qual poderia transformar a sexualidade no seu melhor e mais lucrativo produto de venda, o que leva Simonetti (1993, p.87), expondo sobre a questão, a dizer, que a nossa "TV atual, salvo raras exceções, é usada pelo mercado para formar, informar e 'enformar' (no sentido de colocar numa forma) a sexualidade das pessoas, inclusive das crianças".

Fala-se muito sobre "sexo", hoje. As livrarias, as bancas de jornal, as locadoras, as lojas todas estão repletas de "sexo" vendável sob forma de livros, revistas, filmes, peças de vestuário. As "Sex shops" estão aí, ao alcance de tod@s, oferecendo farto e variado arsenal de produtos da indústria do "sexo".

Discursos sobre "sexo" são uma constante. Esses discursos estão na mídia, acessíveis a tod@s, d@s cult@s as/aos analfabet@s, d@s ric@s as/aos pobres, d@s mais jovens as/aos mais idosos, despontando, aí, a televisão como a possível maior vilã da história, pois sua máquina, ao inserir-se no espaço privado, tem o poder de atrair milhões de potenciais seguidor@s, consumidor@s, admirador@s das mais variadas faixas etárias.

O que preocupa, em toda essa abertura, é o fato de que, embora todas as questões sejam tornadas públicas, todos os temas possam ser discutidos, todas as cenas sejam permitidas numa banalização do "sexo"; as crianças e @s jovens expost@s a essa erotização precoce, não têm possibilidades, junto às diversas instâncias sociais, de problematizar essa compreensão, de uma sexualidade,

<sup>1</sup> Neste estudo, estou tomando sexo como ato sexual.

vinculada ao ato sexual, bem como de discutir outros entendimentos sobre essa temática.

Diante desse quadro, algumas conseqüências poderão ocorrer. De um lado, as crianças e @s adolescentes interpelad@s por toda essa carga erótica. De outro, os pais, mães ou cuidador@s, buscando adaptações aos novos padrões de comportamento sexual, muitas vezes, com dificuldades para orientarem suas/seus filh@s. Daí, a iniciação às práticas sexuais pode ser apenas um passo. Em todos os segmentos da sociedade, esse processo vem ocorrendo, o que parece favorecer a incidência de alguns problemas sociais, dentre eles, destacamos o da gravidez na adolescência.

A temática da adolescência e a da maternidade precoce constituem objeto de estudo que exige atenção especial em nossos dias, mas cujos entendimentos são possibilitados quando as situamos histórica e socialmente, pois que o fator idade, nem sempre foi considerado determinante para a qualificação da gravidez como problemática.

Ao longo da história, as mulheres tiveram filh@s cedo ou tarde, sempre de acordo com os papéis sociais e os valores aceitos culturalmente, e em consonância com a organização das atividades do seu grupo.

As práticas reprodutivas, por exemplo, para as mulheres de uma tribo indígena, não podem ser comparadas às adotadas pelas mulheres das zonas periféricas ou burguesas das cidades. Mesmo dentro dos grupos étnicos, variações são constatadas, pois cada tribo tem seu próprio código de conduta, da mesma forma que nas chamadas sociedades civilizadas. Fatores como clima, cultura, atividades humanas e condições socioeconômicas constituem determinantes para o processo de reprodução, assim como sua relação com a faixa etária.

Sobre a questão, Malta e Moraes, que pesquisam o comportamento humano nos contextos tribais, dizem:

Nas sociedades tribais brasileiras, por exemplo, constitui aberração uma mulher de 40 anos com filhos pequenos, fato normal nas chamadas sociedades civilizadas. Um estudo da população de 12 a 19 anos, em uma sociedade tribal do Alto Xingu, provavelmente terá muito pouco em comum com outro realizado nas periferias de Salvador ou entre a burguesia paulista, com jovens da mesma idade (1986, p.13).

Isso significa que existem fatores de ordem fisiológica, psíquica e social que variam conforme as diferentes culturas e fases da história. Os seres humanos agem de acordo com os princípios produzidos no seu contexto, na sua cultura, nas suas tradições.

Em documentos históricos, constata-se a ausência de reconhecimento social desse hiato, hoje existente entre a infância e a vida adulta. Gilberto Freire, por exemplo, em Casa Grande e Senzala (1979), diz que meninas da elite entre 12 e 14 anos, no Brasil colônia, já eram consideradas aptas para o casamento. Até

em nossas famílias, vamos encontrar casos de pessoas mais idosas que contraíram núpcias quando ainda brincavam de boneca, e, logo em seguida, procriaram, sem que isso causasse qualquer tipo de preocupação.

Segundo dados de pesquisa de Mott (1991, p.45), as relações sexuais entre adult@s e jovens faziam parte do próprio processo pedagógico em sociedades antigas como a grega, onde as mulheres casavam-se ainda meninas, o mesmo não ocorrendo com os homens, que eram preparados para os jogos, os estudos e as guerras. Sociedades tribais ainda hoje praticam a pederastia como ritual de iniciação e compulsório para tod@s @s adolescentes, fato que em outras culturas certamente seria considerado "chocante, cruel e grave desrespeito à inocência infanto-juvenil".

O que preocupa hoje, porém, são as condições em que as gestações ocorrem, isto é, em faixas etárias cada vez mais baixas, e na sua grande maioria em situações indesejadas, sem planejamento, e sem que @s jovens estejam preparad@s para viver essas mudanças.

Crianças e adolescentes, predominantemente, não utilizam métodos contraceptivos, gerando filh@s indesejad@s ou praticando abortos clandestinos. Muit@s del@s, sem condições de prevenir uma gravidez, por falta de esclarecimentos/informações adequadas e/ou por carência de recursos financeiros que permitam a aquisição de contraceptivos.

Na sociedade atual, em que as relações do capital e do poder dele resultante deixam marcas indeléveis no modo de vida das populações, a gravidez precoce constitui problema que afeta tanto as camadas mais abastadas quanto as mais necessitadas, embora por razões diversas. As primeiras porque procuram manter suas filhas atreladas aos estudos até a obtenção do diploma, e em estado de grande dependência financeira para elas. E as segundas, pela falta de oportunidades de trabalho ou a baixa remuneração das ocupações disponíveis. Num caso como no outro, a gravidez não prevista envolverá questões financeiras, acrescidas dos prejuízos sociais pela interrupção da escolaridade e formação profissional das jovens que ainda estiverem estudando.

É evidente que essas dificuldades terão conotações diversas para adolescentes oriundas de camadas e rendas diferenciadas. Embora a situação seja problemática em ambos os casos, o ônus incide mais sobre aquelas cujo cotidiano, inevitavelmente, será transformado em batalha constante, na luta pela garantia da assistência à saúde e à promoção social, pela manutenção dos direitos elementares, enfim, pela gestão da própria sobrevivência e da criança gerada.

A puberdade, entendida numa perspectiva biológica, começa com a primeira menstruação, caracterizando-se por um período em que o ciclo ovulatório, a princípio irregular, vai se normalizando até determinar a passagem definitiva do estado de menina para mulher, ocasião em que a fertilidade se define.

Esse não é um processo simples, pois acarreta para o corpo da menina modificações. É um momento em que a jovem precisa ser orientada para o

enfrentamento de uma outra situação com a qual terá de conviver e para a qual seu corpo e sua sensibilidade já começam a sinalizar. É um processo, no entender de Costa (1986, p.105), "evolutivo, longo e marcado por importantes e definitivas transformações no esquema corporal, endócrino e psíquico da adolescente, todos eles de igual e relevante importância".

É evidente que num organismo em mudanças, como o da adolescente, a ocorrência da gestação transforma-se num acontecimento preocupante. Não apenas pelos problemas anatomo-fisiológicos, como a imaturidade uterina, em muitos casos determinante de abortos e partos prematuros, mas também pela imaturidade emocional, geradora de crises de conseqüências imprevisíveis, transformando a gestação, nessa faixa etária, em tema que preocupa profissionais das áreas da saúde física e emocional, assim como pais, educador@s e toda a sociedade. Em certos casos de gravidez na adolescência, o quadro configura, conforme expressão de Costa (1986, p.107), "uma crise dentro da crise".

A problemática da gravidez precoce é um fato social que caracteriza nossos dias, e @s autor@s que a têm pesquisado apontam como algumas causas o excesso de estimulação erótica promovida pelos meios de comunicação, a miséria que engendra situações promíscuas, a desinformação a respeito do próprio corpo e do uso de anticoncepcionais, o amadurecimento sexual precoce, entre outras.

A média de idade da primeira menstruação ou da produção de sêmen está caindo ao longo das décadas, segundo Vitiello (1993, p.131), em razão de alguns fatores, dos quais ele destaca: "os estímulos emocionais recebidos pelos jovens e as melhorias alimentares". Para o autor, esses indicadores, juntamente com "a tendência acentuada à urbanização e a postergação dos casamentos para faixas etárias mais elevadas, entre outros", aparecem como causadores da acentuada iniciação sexual precoce d@s adolescentes.

Depoimentos de médic@s revelam que, ano após ano, é registrado um número, cada vez maior de adolescentes, em seus consultórios, envolvidas com gestações ou abortos mal resolvidos. Revelam, também, a grande desinformação por parte dsa pacientes, que, ou não usam nenhum método anticoncepcivo, ou o fazem da maneira totalmente errônea.

A gravidez na adolescência tem conotações sociais porque suas repercussões vinculam-se diretamente com o grupo de onde a jovem provém. É nesse campo que se produzem as diferenças. Enquanto a menina de classe média ou alta busca solução no aborto em clínicas bem aparelhadas e com bons profissionais, ou na concepção é amparada pela família, ou pelo namorado, a adolescente de áreas mais carentes inicia um ciclo que, em muitos casos, reproduz o comportamento da mãe e da avó, levando-a para um caminho de mais dificuldades, que se projetará ao longo da sua vida, começando, em geral, pelo afastamento imediato da escola, com repercussões no seu processo de construção de cidadania e da sociedade como um todo. Nesse sentido Vitiello assim se expressa:

Do exposto, pode-se concluir que a problemática da gestação na adolescência tem acentuado componente psicológico e social, encontrando-se na raiz do problema um relacionamento sexual precoce e mal-orientado, com desconhecimento do uso adequado de técnicas anticoncepcionais eficientes (1993, p.144).

Nestas circunstâncias, que sinalizam para contextos marcados por profundas diferenças econômicas, e por valores que se modificam segundo lógicas e velocidades diversas, é que Vitiello (1993, p.144), a exemplo de outr@s estudiosas dessas questões, defende "a implantação de uma mentalidade que mude o enfoque atualmente dado à sexualidade de um modo geral e à educação sexual em particular".

#### *Referências Bibliográficas*

COSTA, Moacir. **Sexualidade na Adolescência**. Dilemas e Crescimento. Porto Alegre: L&PM, 1986.

MOTT, Luiz. Pedofilia e pederastia no Brasil antigo. In PRIORE, Mary Del. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

MALTA, Maria & MORAES, Maria Lygia. Introdução In: BARROSO L. e outros. **Gravidez na Adolescência**. Brasília: IPLAN/IPEA, UNICEF e Fundação Carlos Chagas, 1986.

SIMONETTI, Cecília. Mercado de Paixões: A influência da mídia no comportamento sexual infantil. In RIBEIRO, Marcos. **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

VITIELLO, Nelson. Gravidez na Adolescência. In RIBEIRO, Marcos (Org.) **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1993.



ESCOLA E ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA: PELO RECONHECIMENTO  
DA DIVERSIDADE SEXUAL COMO FATOR DE MELHORIA DA  
EDUCAÇÃO DE TOD@S

Rogério Diniz Junqueira

Em uma sociedade, como a brasileira, constituída e estruturada pela diversidade, e em que as diferenças são, com freqüência, produzidas e percebidas no curso de relações assimétricas, a promoção da cultura do reconhecimento da diversidade pode representar mais do que um *irrenunciável compromisso de ordem ética*. Com efeito, ao nos conscientizarmos de que a diversidade nos *caracteriza* como sociedade e como indivíduos, somos impelidos a procurar formas de reconhecê-la de modo a fazer com que ela (e a pluralidade que a acompanha) possa configurar um fator de *enriquecimento* e de desestabilização das relações de poder.

Nesse sentido, é importante que, no campo da educação, falemos de “educação *na* diversidade”, “*para* a diversidade” e “*pela* diversidade”, pois elas dizem respeito ao aprendizado da convivência social, cidadã e democrática, além de possuírem um papel estratégico na promoção da igualdade de oportunidades, na inclusão e na integração social. A “educação *na* diversidade” trabalha na perspectiva de *incluir* o “outro” (visa ao seu *pertencimento* a todos os espaços sociais). A “educação *para* a diversidade” volta-se para a abertura em relação ao “novo”, o *reconhecimento* da legitimidade da “diferença” (e a reflexão acerca de sua produção). A “educação *pela* diversidade” vale-se das potencialidades oferecidas pela diversidade. O convívio entre pessoas diferentes, efetivamente incluídas e reconhecidas enquanto tais, representa grandes oportunidades de *aprendizado*: a diversidade, sobretudo neste caso, constitui um importante *recurso pedagógico*<sup>1</sup>. **A diversidade ensina.**

A diversidade desmistifica lugares comuns, estereótipos e preconceitos. Ela nos faz avançar criticamente, sobretudo em relação a nós mesmos. A educação *na/para/pela* diversidade é um fator poderoso para o aprofundamento do *conhecimento recíproco* e para o *auto-conhecimento*. (Afinal, o que realmente sabemos sobre “essa gente” e sobre “nós”? Que mistificações cultivamos acerca de nós mesmos a partir do que julgamos serem os “outros”?). Por conseguinte, ao educarmos *na/para/pela* diversidade, buscamos transformar a relação pedagógica: de algo tradicionalmente autoritário e conformista em um processo vivo, criativo e desafiador, dotado de alta dimensão dialógica, crítica e transformadora.

**A diversidade é fator de qualidade.** Não é a qualidade do ensino que acarreta uma coexistência pacífica e um convívio democrático com a diversidade. É o contrário: **a promoção da diversidade conduz a educação de qualidade.** Somente alcançaremos uma educação de qualidade se promovermos o convívio cidadão, o reconhecimento da diversidade, a inclusão e o pertencimento de todas as pessoas. Ao contrário disso já conhecemos e grupo não vale nada, é subumano, estúpido ou imoral, e desumanizamos os seus membros, podemos privá-los de uma educação decente, sem que nossos sentimentos sejam afetados”.

<sup>1</sup> Vide: BARTH (1990: 514-515), ALLPORT (1979).

Assim, **a promoção da diversidade constitui um fator de inclusão e pertencimento**. E educação só é inclusiva e de qualidade se for realizada a partir da valorização da diversidade, se aguçar nossa curiosidade e nos levar a nos interrogarmos, continuamente acerca de nossas certezas, incertezas, limites e possibilidades.

Se nos propomos a educar *na/para/pela* diversidade, não podemos eleger apenas algumas diversidades. Não podemos aceitar fronteiras tais como: "Podemos ir só até esse ponto, pois até aqui as pessoas topam". É preciso responsabilidade pública, compromisso com a ética e o estado democrático de direito, diante dos quais nossas convicções (sejam elas religiosas ou políticas) não podem representar obstáculos para a construção de uma sociedade em que todos tenham direito de existir com dignidade e autonomia. Nossos compromissos têm que ser com a emancipação de todos/as, sem distinções ou clivagens opressivas.

É preciso falar de homofobia e reconhecê-la como um problema real.

O termo "homofobia" é comumente usado em referência a um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo), que costumam produzir ou vincular-se a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial, travestis e transexuais) e, mais genericamente, contra pessoas cuja expressão de gênero não se enquadra nos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade. A homofobia, portanto, transcende a hostilidade e a violência contra LGBT e associa-se a pensamentos e estruturas hierarquizantes relativas a padrões relacionais e identitários de gênero, a um só tempo sexistas e heteronormativos<sup>2</sup>.

No Brasil, entre 1963 e 2001, 2.092 pessoas foram assassinadas pela simples razão de serem homossexuais ou transgêneros. Em 2003 foram registrados 125 assassinatos homofóbicos, contra 169 no ano seguinte. São dados certamente subestimados, pois faltam informações sobre alguns estados e muitas mortes de homossexuais não são divulgadas pela imprensa.

A média brasileira fica, assim, em torno de **um assassinato homofóbico registrado a cada três dias**<sup>3</sup>.

Importantes estudos realizados em diversos países europeus e na América do Norte mostram que a incidência do risco de suicídio entre adolescentes é extremamente maior entre homossexuais.

Nos **EUA**, 62,5% dos adolescentes que tentam suicídio são homossexuais. Ali e no **Canadá**, pessoas **entre 15 e 34 anos homossexuais têm de 4 a 7 vezes mais riscos de suicidarem-se do que seus coetâneos heterossexuais**.

<sup>2</sup> O termo, portanto, não se refere ao conceito tradicional de "fobia", facilmente associável à idéia de doença (como presente em "claustrofobia", "fotofobia" etc). Atualmente, grupos lésbicos e transgêneros, com o intuito de conferir maior visibilidade política a suas lutas e criticar normas e valores postos pelo patriarcalismo, propõem, também, o uso dos termos "lesbofobia" e "transfobia". Vide: WELZER-LANG, DUTEY e DORAIS (1994), BORRILLO (2000).

<sup>3</sup> MOTT (2000). Nos primeiros seis meses de 2007, documentaram-se mais de 90 assassinatos homofóbicos: um a cada três dias.

Na França, onde o suicídio é a segunda causa de mortes entre pessoas de 15 a 34 anos, as probabilidades de um/a homossexual terminar com sua vida são 13 vezes maiores do que as de um seu/sua coetâneo/a heterossexual de mesma condição social. De cada três indivíduos franceses que cometem uma tentativa de suicídio, um é homossexual (BAGLEY e RAMSEY, 1997; VERDIER e FIRDION, 2003)<sup>4</sup>.

Segundo a Anistia Internacional, nos Estados Unidos, estudantes LGBT recebem, em média, 26 insultos por dia, 80% sofrem "grave isolamento social", 53% ouvem comentários homofóbicos por parte de professores e da administração, 28% deixam a escola antes de obter o diploma (enquanto a evasão entre estudantes heterossexuais é de 11%), 19% são vítimas de agressão física na escola. Em 97% dos casos, não se registram intervenções por parte do corpo docente e, em 40 estados, professores/as podem ser demitidos/as em função de serem LGBT<sup>5</sup>.

Também, de formas sutis e variadas – e sempre de maneira insidiosa – a homofobia faz parte de nossas rotinas diárias. Ela é **consentida e ensinada nas nossas escolas**<sup>6</sup>. Está no livro didático, perpassa nossas concepções curriculares e as relações pedagógicas. Aparece na hora da chamada, nas brincadeiras e nas piadas (aparentemente "inofensivas" e até usadas como instrumento didático). Está nos bilhetinhos, carteiras, quadras, paredes dos banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Move muitas brigas no intervalo e no final das aulas. Está nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, humilhações, marginalização, exclusão etc.

Pesquisa realizada, em 2002, pela UNESCO<sup>7</sup>, revelou que, entre professores/as: 59,7% julga ser inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais; 21,2% gostariam de ter vizinhos homossexuais.

homossexualidade uma doença: 12,0% em Belém, 12,1% em Recife, 12,4% em Salvador, 14,0% em Brasília, 15,3% em Maceió, 15,9% em Porto Alegre, 16,3% no Rio de Janeiro, 17,1% em Goiânia, 20,5% em Manaus, 22,0% em Fortaleza (ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA, 2004: 277-304).

Estudantes do sexo masculino não gostariam de ter colegas de classe homossexuais: 33,5% em Belém, 35% em Cuiabá, 35,6% em Florianópolis, 36,3% em Manaus, 37,5% em Salvador, 39,6% no Rio de

- 4 Inegavelmente, os casos mais evidentes têm sido os vividos pelos travestis e transexuais, que têm suas possibilidades de inserção social seriamente comprometidas por, na maioria dos casos, serem-se, desde logo, privados do acolhimento afetivo, em face às suas experiências de expulsões e abandonos por parte de seus familiares e amigos. A essas experiências costumam se somar outras formas de violência por parte de vizinhos, conhecidos, desconhecidos e instituições. Com suas bases emocionais fragilizadas, 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 escolares. Não raro, eles enfrentam obstáculos para se matricularem na rede pública, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso das estruturas das escolas e conseguirem preservar sua integridade física. Vide: DENIZART (1997), PARKER (2000), PERES (2004), STECZ (2003).
- 5 Nos EUA, onde de 3 a 5% da população se identifica como LGBT, 42% dos/as jovens que vivem nas ruas são LGBT (700 mil pessoas). 25% deles/as foram expulsos/as de casa por sua família. Vide: RAY (2006). LOURO (2004).
- 6 Foram entrevistados 5 mil professores/as da rede pública e privada, entre abril e maio de 2002, em
- 7 todas as unidades da federação brasileira. Vide: UNESCO (2004: 144, 146).

Janeiro e Recife, 39,7% no Distrito Federal e Rio de Janeiro, 40,9% em São Paulo e Goiânia, 42% em Porto Alegre, 42,3% em Fortaleza, 44% em Maceió, 44,9% em Vitória (*id.*).

Pais de estudantes de sexo masculino não gostariam que homossexuais fossem colegas de classe de seus filhos: 35,7% em São Paulo, 37,5% no Rio de Janeiro e Vitória, 38,9% em Salvador, 41,7% em Cuiabá, 47,9% em Belém, 59,2% em Fortaleza, 60% no Recife (*id.*).

Durante a "Parada do Orgulho GLTB", na cidade do Rio de Janeiro, em 2004, das pessoas de 15 a 18 anos entrevistadas, 40,4% declararam ter sido discriminadas na escola por serem homossexuais ou transgêneros (CARRARA e RAMOS, 2005: 80).

Das pessoas entrevistadas na Parada de São Paulo, em 2005: 32,6% identificaram a escola e a faculdade como espaços de marginalização e exclusão de LGBT (perde somente para "amigos e vizinhos", com 34%); 32,7% afirmaram ter sofrido discriminação por partes de professores/as ou colegas (CARRARA, RAMOS, SIMÕES e FACCHINI, 2006: 40, 42).

No mesmo ano, na 8ª Parada de Belo Horizonte, a escola figurou como a instituição com maior frequência de manifestações homofóbicas: 34,5% declararam sofrer ali freqüentes ou eventuais discriminações – ela perde apenas para espaços não institucionais: locais públicos e de diversão (PRADO et al., 2006: 54).

**Homofobia deseduca, prejudica a formação de todos os indivíduos e é um problema que afeta a todos**, heterossexuais ou não. Por exemplo, basta notar que a construção da masculinidade é um processo fortemente cerceador e que apresenta fortes vínculos com o sexismo e, mais especificamente, com a homofobia. Nele, o indivíduo de sexo masculino, para merecer sua identidade masculina (de "homem de verdade")<sup>8</sup>, deve dar mostras contínuas de ter eliminado de si qualquer elemento que indique feminilidade ou homossexualidade. Deve ostentar crenças e atitudes viris, agressivas, sexistas e homofóbicas. E isso apresenta efeitos na distribuição do "fracasso escolar"<sup>9</sup>, nas definições das carreiras profissionais, na capacidade e na possibilidade de demonstrar afeto, na produção de um modelo que cinde paternidade e maternidade, na "hipermasculinização" da violência etc.

A homofobia nas escolas: afeta o bem-estar subjetivo; incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes/as com os/as profissionais da educação; afeta as expectativas quanto ao "sucesso" e ao rendimento escolar; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série e evasão; prejudica o processo de inserção no mercado de trabalho; enseja uma invisibilidade e uma visibilidade distorcida; conduz à maior vulnerabilidade (em relação a chantagens, assédios, abusos, DSTs, Aids, etc);tumultua o processo de configuração identitária e a construção da auto-estima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais na comunidade escolar etc.<sup>10</sup>.

Trabalhar para problematizar a homofobia do cotidiano escolar é, portanto, trabalhar por uma escola melhor para todas as pessoas. Afinal, a homofobia é fator de mal-estar, insegurança, angústia e sofrimento; homofobia vulnerabiliza e exclui; homofobia mata.

8 NOLASCO(1997), NASCIMENTO (2004).

9 CORRIGAN (1991), WEST (1999), ROSEMBERG (2001: 65), SILVA, BARROS, HALPERN e SILVA (1999).

10 Vide: HUMAN WATCH (2001).

Emoções, atitudes, mecanismos e estruturas homofóbicas (heterossexistas) são construções sociais e históricas e, por isso, podem ser objeto de crítica sobre o qual podemos exercitar uma influência efetiva, visando a sua desestabilização. É necessário reconhecer que precisamos problematizar nossas limitações e preconceitos, e promover mudanças significativas na organização da vida social e nas atitudes das pessoas. A educação (e aí a educação escolar) é parte central desse processo.

Antes de tudo, é preciso reter que escola é um espaço de *reprodução social*, um espaço de construção e transmissão de saberes, valores e preconceitos, onde *fabricamos sujeitos e produzimos identidades*<sup>11</sup>, em geral, a partir da perspectiva *heteronormativa*<sup>12</sup>, masculina, branca, adulta, urbana... Neste sentido, para que a escola possa fazer parte da solução, será necessário reconhecer que, antes, ela faz parte do problema.

A tendência da escola, nesse terreno, é evitar ou relegar as discussões sobre sexualidade e diversidade sexual e de gênero para a esfera da saúde ("saúde sexual e reprodutiva"). Em geral, fala-se no negativo: "Precisamos evitar DST/Aids e gravidez precoce". A sexualidade é vista a partir do risco e da ameaça. Faz-se, com frequência, na escola, um discurso repressivo, centrado na medicalização, no medo, na "naturalização da heterossexualidade", na "heterossexualização compulsória", na *propaganda* da conjugalidade heterossexual e à revelia do conhecimento científico. A "educação sexual" que costumamos ver é uma espécie de política sexual voltada a conter supostas "ameaças à família" e "ataques à normalidade heterossexual" (WEEKS, 1999); um discurso de "proteção", que cria *vulnerabilidade*, no qual a *ignorância* circula camuflada na forma de *conhecimento* (BRITZMAN, 1996). Trata-se de um discurso normativo, por meio do qual alguns indivíduos são *normalizados*, ao passo que outros são marginalizados e estigmatizados e que precisa ser criticado e desestabilizado. É preciso situar as discussões acerca da diversidade sexual no plano da *ética democrática* e dos *direitos humanos*, a partir da perspectiva da *inclusão social*, do *reconhecimento*, da *emancipação* e da *produção e democratização do conhecimento*.

Se desejamos construir um modelo substantivamente democrático de escola e de sociedade, encontramos-nos todos, Estado e sociedade civil, cada instituição, cada organização, cada cidadão e cidadã, diante da responsabilidade de reconhecer e promover os direitos de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais (LGBT); e, ao mesmo tempo, problematizar todas as formas de preconceito, discriminação e violência, dentro e fora da escola.

Neste momento, é preciso perceber que a escola não é um mero apêndice ou uma continuidade das lógicas do espaço doméstico. Assim, é fundamental que a escola não reproduza ou amplie as situações de desamparo e hostilidade a que muitos/as jovens homossexuais, bissexuais e transgêneros estão submetidos/as em seus ambientes familiares<sup>13</sup>.

A promoção de ações educacionais com vistas à igualdade, à equidade de gênero, à identidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento ao sexismo

**11** Vide: FOUCAULT (1997: 143-161).

**12** A heteronormatividade consiste em um rico arsenal de normas, injunções disciplinadoras e disposições de controle, obsessivamente voltado a estabelecer e a impor padrões normalizantes no que concerne à sexualidade e a tudo o que a ela, direta ou indiretamente, dizer respeito. A partir de tal matriz, a situação heterossexual é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão identitária e sexual, ao passo que a homossexual é representada como desviante, aberrante, criminosa, doentia e pecaminosa. Vide: WARNER (1993).

**13** É preciso lembrar, ainda, que se pode também verificar o contrário: muitos/as jovens homossexuais, bissexuais ou transgêneros encontram forte solidariedade familiar e, no ambiente escolar, não contam com o devido acolhimento de suas identidades sexuais ou de gênero.

e à homofobia, encontram respaldo, por exemplo: na **Constituição Federal**, na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9394/96), nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1996), no **Programa Nacional de Direitos Humanos II** (2002), no **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** (2003), no **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres** (2004), no Programa Brasil sem Homofobia (2004).

O **Brasil sem Homofobia**, elaborado pelo Governo Federal, em conjunto com a sociedade civil, sobretudo o movimento LGBT, é um programa para a formulação e implementação de políticas integradas e de caráter nacional para o combate ao preconceito, à discriminação e à violência homofóbica<sup>14</sup>. O BSH tem, no seu cerne, a compreensão de que a democracia não pode prescindir do pluralismo e de políticas de equidade social, com vistas a consolidar os direitos humanos como um direito de todas as pessoas e que, por isso, é preciso interromper a longa seqüência de cumplicidade ou indiferença em relação ao fenômeno da homofobia e promover o reconhecimento da diversidade sexual (e aí, também da pluralidade de identidade de gênero), garantir o respeito aos direitos sexuais e promover a cidadania de todos indivíduos<sup>15</sup>.

Em 2005, entre outras atividades voltadas à implementação do BSH, o Ministério da Educação abriu concorrência para financiar "**Projetos Capacitação/Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual**", com o intuito de apoiar experiências-piloto para capacitar mais de três mil profissionais e, ao mesmo tempo, colher subsídios para a formulação de políticas educacionais de valorização e respeito à diversidade sexual e de combate à homofobia. Foram inicialmente apoiados 16 projetos, distribuídos em dez Unidades da Federação, no âmbito dos quais se envolveram secretarias estaduais e municipais de educação, universidades, organizações não governamentais (a maior parte delas ligada ao movimento LGBT), sindicatos, Ministério Público, lideranças comunitárias, entre outros. No segundo semestre de 2006, a SECAD, em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/PR), lançou uma nova concorrência para **Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e a Igualdade de Gênero**, com vista a incrementar a realização de projetos de formação para o enfrentamento ao sexismo e à homofobia no ano de 2007.

Ainda em 2006, a SECAD deu prosseguimento à organização e execução de outros Cursos de Educação à Distância:

**"Gênero e Diversidade na Escola"**, em parceria com a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), a Secretaria Especial de

- 14 Também assinam o BSH: Ministério da Cultura, Ministério da Saúde, Ministério da Justiça, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério das Relações Exteriores, Secretaria Especial de Direitos Humanos, Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
- 15 O MEC assumiu os seguintes compromissos: elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual e por identidade de gênero; fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores/as na área da sexualidade; formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e por identidade de gênero e a superação da homofobia; estimular a produção de materiais educativos sobre orientação sexual e identidade de gênero e superação da homofobia; apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores/as; divulgar informações científicas sobre sexualidade; estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de LGBTs; instituir um Grupo de Trabalho, com participação do movimento LGBT, para acompanhar e avaliar a implementação do BSH no MEC.

Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Clam/Uerj). Inicialmente, contamos com a colaboração de diversos intelectuais e militantes dos movimentos negro, feminista e LGBT. O curso preparou mais de 700 profissionais da educação (de 6 cidades em 5 estados) para atuarem, em suas escolas, como multiplicadores/as em cursos à distância para o combate integrado ao racismo, ao sexismo e à homofobia.

Em 2007, a SECAD selecionou e financiou novos projetos de formação presencial, voltados para a *Promoção da Igualdade de Gênero, da Diversidade Sexual, o Enfrentamento ao Sexismo e à Homofobia* e a *Defesa dos Direitos Sexuais e dos Direitos Reprodutivos de Jovens e Adolescentes no Contexto Escolar*. Doze universidades federais executam, em 2008, tais projetos de formação de profissionais da educação da rede pública de educação básica. Ainda, neste último ano, também foram lançados editais para a formação à distância nas áreas de promoção da diversidade na educação pública.

Tendo em vista que, na formação inicial de profissionais da educação, não são abordados temas relativos à promoção da cultura de reconhecimento da diversidade e ao respeito à livre expressão afetivo-sexual e identitária de gênero, parece-nos de inquestionável importância promover a formação continuada desses/as profissionais. E esta formação deve contemplar o amplo leque composto por eles/as, afinal, na escola todo mundo educa, e educa sexualmente. Aqui, mais do que em outro lugar, se pretendemos estar à altura de nosso tempo, todos e todas precisamos nos renovar continuamente e saber dar respostas às aspirações efetivas da sociedade.

Porém, boa parte dos profissionais da educação também não contam com diretrizes e instrumentos adequados para lidar com os temas relacionados aos direitos das populações LGBT. Por isso, no âmbito específico de sua atuação, a SECAD/MEC, nesse momento, dá encaminhamento a diversas ações relacionadas com o BSH, tais como:

- Reelaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
- Elaboração da proposta de Revisão das Metas do Plano Nacional de Educação.
- Realizações de concursos de redações e trabalhos científicos (1º e 2º “Prêmios Construindo a Igualdade de Gênero” / SPM, MEC, MCT, Unifem).
- Lançamento de novos editais para a formação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual.
- Criação de novos programas ou inclusão da agenda do BSH em programas já existentes e em fase de expansão (ex.: “Saúde e Prevenção nas Escolas” – MEC, MS e Unesco) etc.
- Financiamento à produção de materiais sobre educação, diversidade sexual e de gênero.
- Elaboração de estudo sobre a abordagem de gênero e orientação sexual no Plano Nacional de Educação, visando à revisão de suas metas, em atendimento a convite do Conselho Nacional de Educação.
- Contribuição na elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, em atendimento à solicitação do Conselho Nacional de Educação.

- Inclusão de recomendações relacionadas à abordagem de gênero e ao enfrentamento à homofobia no Edital de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para a Construção do Guia de Livros Didáticos de 1º ao 5º Ano, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010).
- Construção de indicadores sobre diversidade, visando a acompanhar e avaliar os efeitos e os impactos das políticas públicas educacionais no que diz respeito a gênero e orientação sexual.
- Inclusão no Questionário Socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio de questões relacionadas a gênero e orientação sexual.
- Apoio a eventos científico-acadêmicos de divulgação de conhecimentos sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual.
- Apoio à realização de pesquisa sobre homofobia nas escolas.
- Apoio a ações e eventos do movimento social LGBT relacionados aos temas da promoção da diversidade sexual e de gênero no campo da educação.
- Instituição de Grupo de Trabalho para o acompanhamento e o monitoramento da implementação do Programa Brasil sem Homofobia no âmbito do Ministério da Educação.

Por mais bem-sucedidos que possamos vir a ser, teremos um grande desafio pela frente: conseguir fazer com que a agenda de promoção da diversidade sexual e de combate à homofobia se institucionalize junto aos sistemas de ensino e na sociedade.

Ao lado disto, precisamos envolver cada profissional da educação, Secretarias de Educação, Conselhos Escolares, Universidades, editores etc. Precisamos conhecer e divulgar experiências exitosas, valorizar e empoderar aquele/as profissionais que conseguem, em suas escolas, de maneira solitária e sem respaldo institucional, organizar atividades para sensibilizar a comunidade escolar sobre as temáticas LGBT.

Temos também que lidar com outro desafio: *formular e implementar políticas públicas educacionais voltadas para promover uma cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero em um cenário por vezes resistente à cultura dos direitos humanos, ou resistente a incluir no âmbito dos direitos humanos as temáticas dos direitos sexuais e da diversidade sexual e de gênero.*

Sabemos de dificuldades, resistências, interdições e medos que envolvem o enfrentamento à homofobia. Em momentos assim, podemos nos deparar com diversas estruturas argumentativas e estratégias discursivas contrárias à promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero, inclusive entre pessoas atentas a não fazerem discursos homofóbicos. Seguem exemplos, divididos segundo algumas estratégias predominantemente adotadas, divididas em "estratégias de negação", "hierarquização", "divisionistas", "apelo ao senso de oportunidade", "fatalistas":

#### **a) Estratégias de negação:**

"Isso não é um problema grave."

Cabe perguntar: *O que seria "problema grave"?*

"As coisas não são bem assim."

*Como seriam?*

“Nossos/as jovens não precisam estudar isso.”

*Mas já estudam: de maneira heteronormativa, para a produção de sujeitos e identidades compulsoriamente heterossexuais.*

“Na nossa escola, não temos gays nem lésbicas.”

*Que educação seria esta se falássemos apenas sobre o que temos (ou supomos ter) diante de nós? Para que mundo preparamos nossos/as estudantes?*

*Em nossas escolas, falamos de esquimós?... Sim, mesmo que eles não façam parte de nossa cotidianidade e nem sejam personagens de nossa história local. Por que não falar de LGBT então?*

*Não falamos de gays e lésbicas porque “não existem”... ou será que gays e lésbicas “não existem” (são invisíveis) justamente porque não falamos deles e delas?*

*É importante reter que o silenciamento e a invisibilidade são fatores de opressão e dificultam a expressão e o reconhecimento das homossexualidades como maneiras legítimas de se viver e se expressar identitária, afetiva e sexualmente.*

## **b) Estratégias de hierarquização:**

“Primeiro devem vir as lutas contra a falta de escolas / o analfabetismo / a evasão escolar / a distorção idade-série / a pobreza / o racismo...”

*As agendas, além de não serem excludentes, são mutuamente dependentes. A luta contra a homofobia requer empenho anti-racista e vice-versa.*

## **c) Estratégias diversionistas:**

“Isso é muito complexo.”

*Algo em educação é simples? A complexidade justificaria nossa omissão?*

“A escola não está preparada.”

*Preparar-se-á antes e sozinha?*

“Os/as professores/as não estão interessados”

*Será mesmo? Ou o desinteresse deve ser identificado em outro lugar?*

“Não temos gente para dar continuidade.”

*Não há gente ou não há interesse?*

#### **d) Apelo ao senso de oportunidade:**

"Ainda é cedo."

*Quando então? Quanto teremos que esperar? E esperar o quê?*

"Não há clima nesse momento."

*A oportunidade pode ser favorecida e não meramente esperada.*

"Isso pode corroer nossa sustentação política."

*Que aliados queremos para produzir nossas ações?*

"Teremos problemas com a comunidade escolar."

*É possível dialogar?*

#### **e) Antecipação fatalista:**

"Não vai adiantar." "Sempre foi assim e continuará sendo em todo o mundo."

"Vai gerar uma reação homofóbica contra a qual não estamos preparados: vai piorar as coisas."

*A educação e a escola não teriam um papel a cumprir? O melhor (e único) caminho seria a omissão?*

Ao lado disto, é importante lembrar que determinados **MITOS** costumam nortear tais processos de negação e alimentar crenças sexofóbicas e homofóbicas. Por exemplo: "*Falar de sexualidade (e distribuir preservativos) é expor nossos jovens ao risco de práticas sexuais prematuras e irresponsáveis.*" "*Falar de modo não preconceituoso de homossexualidade equivale a retirar freios inibidores e acabaremos incentivando os/as jovens a se tornarem homossexuais!*"<sup>16</sup>

Os/as jovens deixarão de manter relações sexuais só porque não falamos delas de maneira aberta e serena? Um ambiente em que a diversidade sexual e de gênero é reconhecida como legítima produziria mecanicamente homossexuais, bissexuais e transgêneros?

*Podemos ter uma sociedade mais feliz, menos neurótica, menos violenta, se nos educarmos para o respeito e o reconhecimento da diversidade sexual, da pluralidade e da multiplicidade dos corpos e dos gêneros.* Nossa escola também teria a ganhar com isto, afinal, como observa Guacira Lopes Louro (2004: 72), *sem a sexualidade não haveria curiosidade, e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender*, de modo que "teorias e políticas voltadas à multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos podem contribuir para transformar nossos modos de pensar e aprender, de conhecer e de estar no mundo em processos mais prazerosos, efetivos e intensos".

Se quisermos construir um modelo educacional efetivamente inclusivo, precisamos repensar os valores hegemônicos (e as relações de poder), que nortearam, até aqui, a edificação de uma escola para poucos. Assim, é preciso também debater os critérios de que nos valem para: avaliar e classificar o mundo, as coisas, as pessoas e suas atitudes; construir dialogicamente novas regras, novas

**16** Outro mito, conforme lembra Cláudio Picázio, é: "Para falar de sexualidade a pessoa precisa estar resolvida." Isso faria supor a sexualidade e a identidade sexual como algo que pudesse ser cristalizado, dotado de estabilidade definitiva.

formas de convívio; repensar o currículo e conceber novas formas de ensinar e de aprender. A escola pode deixar de ser um espaço de opressão sexista, homofóbica (heterossexista e heteronormativa) e racista para tornar-se um ambiente efetivamente seguro, livre e educativo para todas as pessoas.

Políticas socioeducacionais que dêem a devida ênfase à promoção dos direitos sexuais, ao reconhecimento da diversidade sexual e à igualdade de gênero possuem um potencial transformador que ultrapassa os limites da escola, lançam as bases para uma nova agenda pública e uma nova modalidade de pactuação social e contribuem de maneira marcante para a construção de um novo padrão de cidadania.

#### *Referências Bibliográficas:*

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

ALLPORT, Gordon. **The nature of prejudice**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1979.

ARANSON, Elliot. **O animal social**. São Paulo: Ibrasa, 1979.

BAGLEY, Christopher; RAMSEY, Rick. **Suicidal behaviour in adolescent and adults: research, taxonomy and prevention**. Aldershot: Ashgate Publishing, 1997.

BARTH, Roland S. **A personal vision of a good school**. Phi Delta Kappan, n. 71, vol. 7, 1990.

BORILLO, Daniel. **L'homophobie**. Paris: PUF, 2000.

BRITZMAN, Deborah. **O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo**. Educação & Realidade, vol. 21, n. 1, jan./jul. 1996.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004**. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia; SIMÕES, Julio Assis; FACCHINI, Regina. **Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – São Paulo 2005**. Rio de Janeiro: Cepesc, 2006.

CORRIGAN, Philip R.D. **Making the boy: mediations on what grammar school did with, to and for my body**. In: GIROUX, Henri (Ed.). *Postmodernism, feminism and cultural politics*. New York: Suny, 1991.

DENIZART, Hugo. **Engenharia erótica: travestis no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HUMAN WATCH. **Hatred in the Hallways: violence and discrimination against lesbian, gay, bisexual, and transgender students in the U.S. schools**. New York, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MOTT, Luiz. Os homossexuais: as vítimas principais da violência. In: VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos (Orgs.). **Cidadania e violência**. 2. ed, Rio de Janeiro: UFRJ, FGV, 2000.

NASCIMENTO, Marcos. (Re)pensando as "masculinidade adolescentes": homens jovens, gênero e saúde. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard G. (Orgs.). **Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em termos de Aids**. RJ: Pallas, 2004.

NOLASCO, Scratas Á. *A desconstrução do masculino*. RJ: Rocco, 1995. CALDAS, Dario (org.). *Homens*. SP: Senac, 1997

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

PERES, William Siqueira. Travestis: subjetividade em construção permanente. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard G. (orgs.). **Construções da sexualidade**: gênero, identidade e comportamento em termos de AIDS. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

PRADO, Marco Aurélio M.; RODRIGUES, Cristiano Santos; MACHADO, Frederico Viana. **Participação, política e homossexualidade**: 8ª Parada GLBT de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2006.

RAY, Nicolas. An epidemic of homelessness. **Washington**: National Gay and Lesbian Task Force Institute, National Coalition for the Homeless, 2006. Disponível em: [http://www.thetaskforce.org/downloads/Homeless\\_Youth.pdf](http://www.thetaskforce.org/downloads/Homeless_Youth.pdf) Acesso em 20/12/2006.

ROSEMBERG, Flvia. Caminhos cruzados: educação, mulher e gênero na pesquisa acadêmica. **Educação e pesquisa**, vol. 27, n. 1, jan./jul. 2001.

SILVA, Carmen; BARROS, Fernando; HALPERN, Sílvia; SILVA, Luciana Duarte. Meninas bem-comportadas, boas-alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, n.107, jul. 1999.

STECZ, Solange Straub (Org.). **Perfil, identidade e experiências das travestis de Curitiba**. Curitiba: Reproset, 2003.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna, 2004.

VERDIER, Eric; FIRDION, Jean-Marie. **Homosexualité et suicide**: études, témoignages et analyse. Montblanc: H&O éditions, 2003.

WARNER, Michael. **Fear of a queer planet**: queer politics and social theory. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

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

WELZER-LANG, Daniel; DUTEY, Pierre; DORAIS, Michel (dir.). **La peur de l'autre en soi**: du sexisme à l'homophobie. Québec: VLB:diteur, 1994.

WEST, Peter. **Boys' underachievement in school**: some persistent problems and some current research. Issues in Educational Research, vol. 9, n. 1, 1999.



### **Alerta e compromissos**

*Para viajar, basta existir. Vou de dia para dia, como de estação para estação, no comboio do meu corpo, ou do meu destino, debruçado sobre as ruas e as praças, sobre os gestos e os rostos, sempre iguais e sempre diferentes, como afinal, as paisagens são. [...] A vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes. O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos.*

(PESSOA, F. *apud*. D'ALLABA, 2006, p. 8).

A escrita é uma longa viagem, às vezes escandalosa e em outros momentos silenciosa, mas sua confecção é sempre íntima e pessoal. Capaz de gerar amores e dores, a escrita tornou-se o principal instrumento da sociedade letrada, seu manuseio pode levar o mais simples dos homens e mulheres a conhecer caminhos, resdecobrir suas memórias e desarquivar suas lembranças. Se a escrita é uma viagem na narrativa, os caminhos são constituídos de viajantes. Assim, a escrita que segue sou eu, ela viaja, me elabora e me constitui, ela mostra quem sou, onde atuo, minhas preocupações e também anuncia as marcas de experiências que me formam. Como guia dessa escrita, assumo a tarefa política de defender minhas posições e alerta aos leitores e leitoras que buscarei convencê-los e convencê-las a trazerem seus corpos, seus amores e prazeres, seus sonhos e desejos para dentro da escola.

### **Marcas, limites e expressões**

Os discursos sobre as sexualidades, e mais especificamente as homossexualidades, são atravessados pelas preocupações com o Brasil. A sociedade brasileira, ao longo de sua história, e fortemente influenciada por um discurso científico modernista, construiu inúmeras classificações que a levou a sua divisão hierárquica. A ordenação da sociedade em categorias e classificações teve pontos referenciais e foi também estabelecida pela nossa colonização judaico-cristã, branca europeia, masculino heterossexual e família patriarcal. Assim, a centralidade social era estabelecida por essas identidades e todos e quaisquer sujeitos fora dessa estrutura estariam na margem social, sendo visualizados como marginais e podendo viver sob as marcas dos estigmas.

Ancorado nesta idéia, as categorias de avaliação de sujeitos e grupos cumprem a função de confirmar a "normalidade" e "superioridade" de uns e a "anormalidade" e "inferioridade" de outros. Nesse caso, as marcas distintivas de um sujeito ou grupo, materializadas nas suas ações, ainda que temporárias, são mantidas na sociedade ao longo da história, através de imagens construídas pela

linguagem e podendo assumir um lugar estático, real e natural. Exemplo dessa reflexão encontra-se nas imagens associadas ao sujeito que se relaciona homoafetivamente: é comum observar, no imaginário social, que esse sujeito seja visto como insatisfeito com seu sexo biológico ou como um terceiro sexo, ou seja, um desviante. Já ouvi frases, nos mais variados espaços e grupos sociais, do tipo: Ele não é homem, é *gay*, ou ela não é mulher, é lésbica. Acredito que essa experiência já tenha sido vivenciada por vári@s de nós.

A idéia de desvio implica a existência de um comportamento médio ou ideal, que expressaria uma harmonia com as exigências das normas sociais. Portanto, sua idéia parte do pressuposto comparativo de pessoas pré-definidas como saudáveis “não existindo desviantes, mas sim, uma relação entre atores que acusam outros atores de estarem consciente ou inconscientemente quebrando, com o seu comportamento, limites e valores socioculturais”. (VELHO, 1990, p. 139). Esse quadro me leva a pensar que as diferenças e as identidades, ainda que necessárias para a existência da singularidade e a ocupação nos espaços públicos, não estão presentes na sociedade como dadas pela natureza. Elas são culturais e socialmente produzidas e redimensionadas, devendo ser interrogadas e problematizadas.

No interior da afirmação realizada por Velho (1990), está não somente o fato de problematizar as definições e classificações de sujeitos ou grupos desviantes, como também, o de questionar os planos e metas de controle social. A idéia de desvio e a naturalização dos limites aos desviantes operam em vários sentidos, que vão da sociedade ao indivíduo e do indivíduo à sociedade. Assim, quem de nós já observou um afeto amoroso entre pessoas do mesmo sexo? Ou, quem de nós não encarou esse episódio com curiosidade e estranheza? Parece-me que não estamos sendo educad@s, nos mais diversos espaços, para o afeto e a expressão da emoção.

As imagens criadas a partir da linguagem ou vice-versa são os limites da publicidade homossexual. Talvez nenhuma prática remeta a tantos nomes e silencie tantos indivíduos. Exemplo dessa afirmação encontra-se em uma matéria do Jornal O Globo, de 27 de maio de 2003, no caderno Rio *Show*. A capa, com letreiro preto e fundo rosa em degradê, tinha o título Orgulho *gay* e um dos subtítulos era a Galeria de tipos homossexuais que animam a cidade. Entre dez tipos divididos entre homens e mulheres tínhamos o Pão com ovo para homens:

Vive borboleteando em torno de mulheres e trata a si próprio no feminino: “ih, a bicha tá louca hoje!” A grana é curta, mas o visual é over: tintura no cabelo, os brincos, colete, pulseiras e anéis. Tudo ao mesmo tempo agora; tudo baratinho, baratinho...

E para as mulheres, tinha a caminhoneira:

Com ela não tem frescura. A roupa é prática, na linha boot, jeans e camiseta lisa. Nunca usa maquiagem, (coisa de bicha!), não dá bola para coisas de mulher. Fala grosso e duro, mas chora muito quando a namorada dá o fora.

A dificuldade de alcançar a extensão das questões culturais que envolvem esse tema, incluindo dados estatísticas de violência física em diversas formas e situações, já foram sinalizados pelos autores e autoras que discorrem sobre a temática. A invisibilidade é apontada como a maior fronteira entre a hipótese e o conhecimento. Acredito que isso decorra do silenciamento em que o desejo afetivo-sexual está aprisionado. O olhar e as imagens já assimilados pelo@ outr@ invisibilizam as sexualidades que não estão no interior da legitimada: a heterossexual. Nas normatizações de algumas imagens, sejam heterossexuais ou homossexuais, observo que os discursos e práticas que orientam as imagens no espaço escolar são o heterossexual, branco e masculino.

Certo dia, recebi uma ligação de uma orientadora pedagógica de uma escola profissionalizante no município do Rio de Janeiro. Com um tom preocupado, uma voz melindrosa e cheia de cuidados sobre o que diria, a pedagoga estava me convidando a participar de um grupo de estudo sobre homossexualidade com o corpo docente da escola. Três fatos chamaram-me a atenção na narrativa da pedagoga e no convite: Primeiro – a escola possui assumidamente profissionais, alunos e alunas homossexuais; segundo, a escola é reconhecida como preconceituosa e terceiro, o convite era para dizer como tratar a temática na escola. Agradei e aceitei o convite, mas o questionei. Disse a ela que, se existiam homossexuais na escola, bastava perguntar a el@s como gostariam de ser tratad@s, caso realmente fossem ess@s que reclamavam do tratamento. Complementei dizendo: acredito que existem conservador@s nessa escola, mas ela não é constituída de reacionári@s. Essa escola não é só preconceito, algum componente não está sendo observado na sua dinâmica. Se realmente existe essa rede de alun@s homossexuais é porque essa escola possibilitou, de uma forma ou de outra, a exposição de identidades e desejos comuns que reuniram ess@s alun@s em redes de amizade e solidariedade. Percebi, à primeira vista, que a questão girava em torno de uma dinâmica que borrava esse espaço escolar e cobrava, de uma forma ou de outra, que @s profissionais e alun@s pluralizassem os discursos para visualizar outras imagens que não a heteronormatizada.

Meu olhar na escola é atravessado pelas questões originadas pela sexualidade. Pude perceber, também, que a vivência em um lugar heteronormatizado pode obrigar o sujeito ao jogo dissimulado da duplicidade. As pessoas encontram-se no “entre-lugar”: aquele que traz para as suas práticas, a sensibilidade e os saberes das identidades que acumulam, mas, por conhecer os códigos predominantes da escola, optam por manter-se, ao olhar d@ outr@, nas identidades legitimadas e reconhecidas para esse espaço. Esse quadro explica a astúcia e o cuidado para olhar, ouvir, sentir e tocar as inúmeras situações em que as homossexualidades são visibilizadas, ou então, conhecendo seus limites, silenciadas momentaneamente. No que tange ao desejo, o preconceito não é capaz de eliminá-lo, na medida em que ele é capaz de criar e recriar táticas que asseguram e garantam, mesmo na vigilância, a sua realização e manutenção, justamente porque, diferentemente de outros organismos vivos, os humanos

possuem capacidade criativa de reagir à coação, seja através do confronto direto ou do silenciamento.

O antagonismo entre os estereótipos e a práxis cotidiana dos homossexuais resulta na reinvenção das imagens da homossexualidade. Justamente porque @ homossexual, que por sua situação sofre a repressão, não é necessariamente apático@ ao lugar que lhe é destinado: o silêncio e/ou a adaptação aos códigos heteronormatizados. No interior de seu lugar, @s homossexuais são capazes de perceber os pontos e brechas deixados pela opressão e driblá-los, vivenciando na clandestinidade ou na publicidade negociada, a sua sexualidade.

É no cotidiano que as forças interagem, articulam-se e negociam. Sua flexibilidade e imprecisão possibilitam a criatividade dos indivíduos sujeitos à opressão. Segundo Certeau (1994), que reconhece o poder do controle social, @s opressor@s que elaboram as leis, independentemente de sua natureza, não são capazes de determinar como essas serão consumidas. As leis não são capazes de determinar como será realizado o seu uso, nem tampouco estabelecer a forma e o comportamento que irão se configurar naquel@s para @s quais se destinam. A criatividade humana, frente às forças coercitivas, é o que estabelece a interpretação das leis. É esse quadro que me possibilita acreditar na escola como espaço potencializador e criativo.

### **Olhares iniciais**

Tenho defendido que a ostentação da identidade sexual não está diretamente associada à prática sexual, ainda que essa possa alimentar a identidade. Um ativista do movimento social de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, no Fórum Social Mundial realizado em 2004 na cidade de Porto Alegre, disse-me que sua identidade sexual era a gay, mas que sua prática sexual era bissexual. Esse episódio me aponta que ostentar no corpo a marca da homossexualidade, bissexualidade ou heterossexualidade exige do sujeito um investimento que ultrapassa o privado e o ato sexual. Quando me nomeio como heterossexual estou dizendo a/ao outr@ que posso assumir para mim as imagens que esse possui da heterossexualidade ou, ainda, que ostento toda uma rede de acessórios e práticas que são reconhecidos como heterossexuais. Entretanto, a complexidade pode ser ainda maior, posso ostentar vários acessórios reconhecidos como heterossexuais e na minha prática cotidiana não retro-alimentar os limites dessa identidade.

Ainda que saiba que o cotidiano esconde práticas que ultrapassam os limites da linguagem e das classificações, durante décadas as ações da família, da religião e da escola foram orientadas pela visão patológica atribuída à homossexualidade. Sei que para muit@s que se formaram socialmente nesse período, esse era o quadro referencial. Na década de 1980, outra marca foi aderida ao corpo homossexual: a epidemia da Aids ou o câncer gay, como originalmente ficou conhecida a doença.

A agregação de doença a discursos religiosos aprofundava a idéia de que o amor entre pessoas do mesmo sexo era pecado, e a Aids era o castigo. Mas, se o quadro unificou estereótipos, por outro lado, trouxe para o cenário social a mobilização política dos homossexuais. As parcerias realizadas entre os programas governamentais de combate à Aids e as ONG possibilitaram a profissionalização e dedicação de indivíduos que associaram as suas ações de assistência e controle epidemiológico da doença às bandeiras políticas da cidadania e direitos humanos. Uma das maiores expressões dessa afirmativa se encontra nas Paradas do Orgulho de Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). Esse evento de mobilização massiva reuniu na cidade de São Paulo, três milhões de pessoas no ano de 2007.

Desde sua projeção inicial, as imagens veiculadas pelo movimento social sofreram inúmeras alterações, assim como seus discursos e práticas na arena pública. Com o final do século XX e a re-emergência do movimento após o surgimento da Aids, a sexualidade antes vivida e limitada ao campo do privado, conforme assinala Certeau, Giard e Mayol (1996), reviveu o slogan das feministas O pessoal é político. Assim, @s homossexuais organizad@s na sociedade civil questionaram a distinção clássica entre o privado e o público, trazendo para a arena política o que estava reservado no interior do desejo.

As plataformas políticas, informativas e pedagógicas alteraram-se ao longo das duas últimas décadas e as primeiras ações do movimento social ancoravam-se na visibilidade e no direito à expressão pública do afeto. Mas outras categorias vêm sendo agregadas à identidade homossexual, interferindo em suas práticas. Assim, entendo que as identidades são realmente formadas ao longo do tempo através de variados processos inconscientes. Elas permanecem sempre incompletas, estão sempre "em processo", sempre "sendo formadas" e "re-formadas".

Observo, que na conjuntura atual, que as reivindicações do movimento social LGBT são atravessadas pelo direito legal à constituição familiar, pelo direito ao trabalho, pela oposição a práticas racistas e machistas, pelo direito à saúde integral e à educação, essa última voltada, sobretudo para a permanência d@s alun@s LGBT na escola, assim como a consciência e o respeito às diferenças sexuais daquel@s que formam e interagem cotidianamente seus espaços.

Entendo que várias forças interagem cotidianamente na escola e que o momento ainda é o do reconhecimento de algumas identidades e a aprendizagem da diferença como instrumento pedagógico. Nesse sentido, ancorado nos estudos culturais é que esse texto busca enfatizar a importância do processo de produção discursiva e social da diferença, sem, no entanto, reduzi-lo às fronteiras do respeito. Acredito que a diferença, assim como a identidade, não compõem a sociedade e a escola simplesmente como elementos da natureza. Elas são social e culturalmente construídas e devem ser interrogadas e problematizadas.

### **As práticas pedagógicas e as sexualidades**

responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é o tempo de possibilidade e não de determinismo (FREIRE, 1999, p. 21).

A educação escolar, tal como ela está estruturada, pode funcionar como agente de manutenção da classificação e hierarquização social. Por isso, o currículo (que se realiza nas práticas cotidianas das escolas) não é apenas um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento, mas também, construído nos interesses que se elegem na escola e/ou sistema educativo. Parece-me que as emoções, os desejos, os prazeres e as dores estão excluídos dos discursos e currículos da escola.

O conceito rígido, estático, biológico e acultural estabelecido em torno das expectativas de gênero no interior da escola e, sobretudo, nas suas relações, resultam na exclusão dos sujeitos que não se adaptam aos comportamentos pré-concebidos. Vale enunciar que a expressão da marca que é levada pelo sujeito em torno da expectativa de gênero não é suficiente para elegê-lo, temporariamente ou estático, entre algumas das identidades originadas nas orientações sexuais mais populares: homossexual, heterossexual e bissexual. O que percebo no cotidiano é que a vivência da sexualidade se encontra em uma rede complexa de desejos, representações e condições favoráveis a sua vivência.

Um aporte teórico que nos permite analisar as conseqüências da exclusão que fere o princípio pluralista, laico, republicano e democrático da escola, encontra-se na discussão do abuso. O termo abuso inclui ações e palavras para desqualificar, ridicularizar, fazer zombarias, injúrias, insultos, usar mal ou inconvenientemente de qualquer situação de superioridade de que se desfruta e exceder-se em limites que ultrapassam o respeito a/ao outr@. Nesse sentido, inclui agressões que, mesmo não ferindo o corpo, ferem a sensibilidade, as emoções, a auto-estima, e desrespeitam a identidade e singularidade da pessoa atingida, podendo causar transtornos ou desconfortos emocionais, que podem traduzir-se em subalternidade. Assim, é importante destacar o resultado da humilhação, que pode ser tão letal quanto os efeitos da lesão física, já que suas ações atingem a valorização pessoal, a autoconfiança e a confiança n@ outr@. A conseqüência última do abuso também é a internalização do medo e o ódio irracional da homossexualidade (homofobia).

As ações orientadas pelo "abuso" refletem diretamente nas práticas da escola, repercutindo no bem-estar social subjetivo de suas/seus agentes e excluindo as condições necessárias à elevação da auto-estima, auto-aceitação, autodeterminação, relações sociais positivas, orientadas pelo respeito,

qualificação e acolhimento, superação de medos, opressões e fatores de tensão que prejudicam o exercício pleno da vida.

A escola pode funcionar como defensora da hierarquização social, garantindo o seu papel de protetora em potencial da estrutura da sociedade. As identidades originadas nas expectativas de gênero e/ou sexo biológico podem estar no interior das hierarquizações e classificações sociais, tanto quanto nas práticas e, mais amplamente nas ações e relações do cotidiano escolar.

Conceituar sexualidade e gênero como resultado direto do sexo biológico nas práticas escolares é a forma mais eficaz de trazer a discussão, mas, também de não permitir a visibilidade dos sujeitos. Se nos orientarmos pela a idéia de que a constituição do indivíduo é fruto de suas relações sociais e culturais e subjetividades, verificaremos que cada ser humano, dadas às singularidades de suas redes e desejos, irá se constituir como único, e as expressões da sexualidade também serão únicas. Penso que a sexualidade será resultado do diálogo entre as configurações biológicas, os desejos íntimos e os desdobramentos sociais e culturais. Dessa maneira, existem tantas sexualidades quanto existem indivíduos no mundo.

Sei, pela minha prática docente, que possuímos vários limites e que esses operam os nossos saberes; penso que, se levarmos em conta a corporeidade individual da sexualidade, não nos caberá respostas exatas e legitimadas por um saber científico a todas as perguntas originadas sobre sexualidade. Entendo que, se nos orientarmos exclusivamente pelos dados científicos produzidos nos laboratórios ou bancos das instituições de pesquisa, iremos nos invisibilizar e nossos corpos assumirão tarefas sem emoções, expressões e desejos, seremos profissionais que atuaremos e pensaremos com a mente e esqueceremos que pensamos também com as emoções.

Quando nos valem exclusivamente dos dados das instituições de pesquisa, d@s doutor@s e cientistas estamos nos retirando da capacidade de construção de respostas e saberes. Nossas afirmações não são originadas de nossas experiências, mas resultantes de dados confirmados pela ciência, que se encontra fora de nossa práxis cotidiana. O que não podemos ignorar é que a ciência, com seus discursos e práticas, assim como nossos saberes e experiências, são resultantes de um dado momento histórico motivado pelos interesses de uma dada sociedade e reflexo da cultura e, sobretudo, das relações de poder. A reprodução de conceitos científicos, isentos de qualquer dado de problematização, auxilia a nossa subalternidade e nos põe no lugar de reprodutor, sem contar que retiram d@s alun@s e a nós mesmos, a possibilidade de descobrir o mundo e os caminhos ao mundo. Essa prática responde ao sentido etimológico da palavra alun@: sem luz.

O que me move na escola é que mesmo com as normatizações "quando se trata de questões de desejo, de amor e de afetividade, a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identidades que desvinculem o eu dos discursos da biologia, da natureza e da normalidade" (BRITZMAN, 1996, p. 73). A visibilidade e a expressão das

sexualidades constituem um caminho que observo para trazer os corpos e suas subjetividades às práticas escolares. Penso que, dessa forma, traríamos a emoção, o prazer, o desejo e todas as expressões da sexualidade para dentro da escola, fragilizando o que Cortez e Souza (1997, p. 20), afirmam dialogando com Michel Foucault: “a escola está certamente filiada a uma tradição iluminista que se fundamenta na idéia de que o conhecimento científico tem potencial libertador. No que tange a sexualidade, a escola não é herdeira da *ars erotica*, mas da *scientia sexualis*”.

Entendo porque a sexualidade se encontra engendrada pela ciência. Esse fato justifica-se, de um lado, pela força poderosa que a sexualidade nos permite, de ir ao encontro do prazer, da alegria e do bem-estar; de outro, um fator importante à construção das identidades individuais e coletivas, que orienta nossos lugares na sociedade, influencia as redes de sociabilidade que estabelecemos, as formas como observamos e como somos observados. Até o momento, posso afirmar que sempre se soube mais da sexualidade pelo suposto potencial de perigo do que por seu potencial de prazer e liberdade; muito mais por atormentar os valores sociais e institucionais do que por ser ela transformada em exercício de poder. Esse quadro me leva à idéia de que sabemos mais sobre a sexualidade homossexual do que a heterossexual e mais sobre as mulheres do que os homens.

Em se tratando de seres humanos, é preciso ter claro que as primeiras identidades observadas (sexo, cor de pele, nacionalidade, entre outras) são apenas uma das inúmeras que os indivíduos nas dinâmicas escolares, e mais amplamente nas relações sociais, irão acumular e/ou descartar ao longo de sua vida e formação. Sei que a realidade escolar dificulta a compreensão dos professores e das professoras das subjetividades de seus inúmeros alunos e alunas, massificando-os em uma primeira abordagem, mas é preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes, entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 1999).

Internalizar a compreensão de que a sala de aula é um espaço de formação e retroformação e de que todos os sujeitos que nela atuam possuem saberes é o único caminho que observo para que absolutamente todos e todas aprendam; e aprendendo, percebam que as sexualidades, como os seres humanos que as vivem na práxis, são pluralizadas. Acredito que, se internalizado e adotado na práxis cotidiana docente, o exercício da formação contínua potencializado pelos saberes que emergem na escola através dos mais variados sujeitos que a constituem e a mantêm (alunos e alunas, professores e professoras, pessoal de apoio, pais e mães, entre vários outros e outras), será possível driblar a massificação e normatização, além de permitir que a escola seja um espaço de exercício para a consciência de si, do outro, do mundo e da cidadania.

Não posso deixar de expressar a felicidade que tenho por mover-me no

mundo através e com a escola, por saber de minhas práticas e identidades através dos sujeitos que comigo constroem esse espaço de formação e de re-formação. Mesmo reconhecendo os limites e problemas que a escola possui, sei, pela minha história, que para as camadas populares talvez seja a escola um dos poucos caminhos para observar o que está além da miséria econômica.

### **Proposta de trabalho**

“O direito de sermos nós próprios”

No dia e na relação que estabelecemos com pessoas e grupos, o nosso comportamento é, por vezes, mais condicionado pelas expectativas que @s outr@s têm em relação a nós como indivíduos ou como membros de um grupo, do que aquilo que nós próprios poderíamos querer ou desejamos ser.

#### **Objetivos iniciais**

•Levar os alunos e alunas a constatar que os nossos comportamentos são influenciados pelas expectativas que os outros têm em relação a nós.

•Auxiliar os alunos e alunas a problematizarem sobre a rígida forma como são atribuídos, compreendidos e vividos os papéis em função do sexo.

#### **Atividades**

•Inventariação das características habitualmente atribuídas às mulheres e homens.

•Recolhimento e análise de fotografias e gravuras que retratam estereótipos sexuais.

•Problematização de situações do cotidiano marcadas pelas expectativas que as pessoas têm umas das outras.

“O direito de expressar os nossos sentimentos”

A expressão dos nossos sentimentos nem sempre é bem aceita pelas outras pessoas, e, muitas das vezes, somos mesmo reprimid@s e sancionad@s por manifestarmos os nossos sentimentos e emoções.

•Permitir às crianças a expressão livre dos seus sentimentos.

•Ajudar as crianças a compreenderem os seus sentimentos e motivações, assim como os sentimentos e motivações d@s outr@s.

•Criar situações para que as crianças construam a noção de que os sentimentos e as suas manifestações são expressão de personalidade individual, independentemente do sexo a que pertencem.

## Atividades

- Debate de situações apresentadas na turma.
- Elaboração de uma lista de sentimentos e/ou emoções que experimentamos com mais frequência.
- Discussão, em conjunto, das causas que nos levam a exprimir determinado tipo de sentimento.
- Leitura e análise de textos que dêem relevo à expressão de sentimentos.
- Dramatização de situações que conduzam à expressão de sentimentos.

### *Referências Bibliográficas*

- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.
- BRITZMAN, D. **O que é esta coisa chamada amor**: identidade homossexual, educação e currículo. Revista Educação e realidade, São Paulo, v. 21, n.1, p.71-96, jan/jun.1996.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CORTEZ, M. C. e SOUZA, C. de. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola. In: GROPPA AQUINO, J. (Org.). **Sexualidade da escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 199.
- COSTA, L. S. M. da. **Abuso no curso médico e bem-estar subjetivo**. 2003. Tese (Curso de Doutorado em Psicologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- D´ALLABA, L. **Sexualidade**: narrativas autobiográficas de educadores/as. 2006. Projeto de doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2006.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FRY, P. e MACRAE, E. **O que é homossexualidade**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1983.
- GOFFMAN, E. Estigma e identidade social. In. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar editoras, 1975.
- GREEN, J. **Além do carnaval**: A homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: UNESP, 2000.
- GROSSI, M.; BECKER, S.; LOSSO, J.; PORTO, R.; MULLER, R. **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

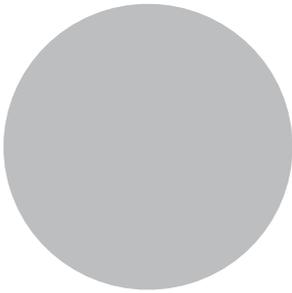
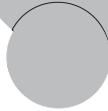
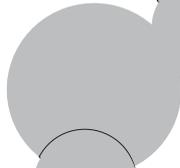
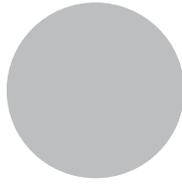
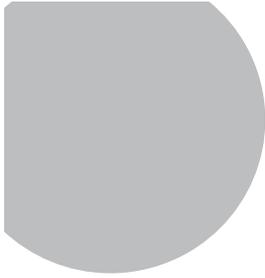
LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

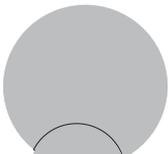
\_\_\_\_\_. HALL, S; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

VELHO, G. **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.



---

*ATIVIDADES*



## BATE PAPO COM A GALERA

Benícia Oliveira da Silva

### OBJETIVO:

Discutir questões relacionadas ao corpo, gênero e sexualidade, que constituem dúvidas freqüentes do dia-a-dia de um@ adolescente.

### VOCÊ PRECISA...

Cartelas contendo cartas fictícias e folhas ofício.

### REALIZANDO A ATIVIDADE...

@ profess@r propõe que @s alun@s sejam consultor@s da revista "Galera", destinada ao público adolescente. Cada consult@r deverá responder por escrito a uma das cartas fictícias enviadas por leitor@s; as referidas cartas contêm dúvidas, comentários e relatos de experiências relacionados ao corpo, gênero e sexualidade. Ao final, propor uma discussão sobre as respostas dadas a cada uma das cartas.

Sugestões de cartas:

*Se o cara transar com camisinha, a menina perde a virgindade?*  
(Carlos, 13 anos)

*Se minha mãe tem celulite eu também terei?*  
(Clara, 13 anos)

*Tenho um jeito meio afeminado. Minha voz é fina, mas não me acho gay. Transo com minha namorada. Por que sou assim?*  
(Felipe, 14 anos)

*Tem uma menina na escola que é muito bonita e popular. Vivo pensando nela. Será que sou lésbica?*  
(Bruna, 14 anos)

*Namoro um garoto há pouco tempo. Gosto dele. Todos os seus amigos são bonitos, menos ele. Tenho vergonha de andar de mãos dadas porque o menino é gordo, mas não quero acabar o namoro por isso. O que faço?*  
(Priscila, 16 anos)

*Tenho 16 anos e nunca fiquei com ninguém. Mas o problema não é com os garotos, é comigo. Não sei o que acontece, fico nervoso demais e acaba não rolando.*  
(Matheus)

*Minha namorada disse que meu esperma sujou a roupa dela. Será que ela pode engravidar, porque o espermatozóiide passou pela minha roupa e pela dela, ou eles morrem em contato com a roupa?*  
(Tiago, 16 anos)

*Apaixonei-me pela minha melhor amiga. Ela já ficou com algumas garotas, mas hesita em se relacionar comigo por causa da imensa amizade que sente e teme pelo seu lado emocional.*  
(Vanessa, 17 anos)

*Como sei se sou homo ou heterossexual?  
Eu me entusiasmo com os garotos, mas  
há garotas que eu acho bonitas.*  
(Suzana, 16 anos)

*Estava a fim de um menino e minha  
amiga sabia. Um tempo depois, ela ficou  
com ele. Não sei se a perdôo, porque não  
foi sem querer. Aliás, ela já fez isso duas  
vezes com outras amigas.*  
(Fernanda, 15 anos)

*Sou gordinha e nunca um menino veio me pedir que eu ficasse com ele.  
Não tenho mais ânimo para sair, ir ao cinema ou para a escola. Estou  
muito triste, pois não consigo emagrecer.*  
(Bianca, 16 anos)

### **POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:**

- Discutir dúvidas em relação às modificações que o corpo sofre durante a adolescência; ao ato sexual; aos relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo e do sexo oposto, entre outras.
  - Discutir métodos preventivos de DST/Aids e gravidez.
  - Problematicar questões relacionadas à virgindade e discutir sobre o momento em que se está pront@ para a primeira relação.
  - Discutir representações relacionadas a corpos magros e gordos, buscando questionar padrões de moda, de beleza, de corpo, de saúde, de juventude.
  - Discutir que não existe uma única forma de ser adolescente. Apesar dos discursos de diversos campos e instâncias sociais que tendem a estabelecer padrões de mudanças físicas e de comportamentos "típicos", existem múltiplas formas de ser e de viver a adolescência.

**OBJETIVOS:**

Discutir sobre as experiências vividas durante a adolescência, bem como conhecer a história de vida d@ outr@.

**VOCÊ PRECISA...**

Computador com acesso à *internet*.

**REALIZANDO A ATIVIDADE...**

Solicitar que @s alun@s construam, ao longo de um determinado período, um *blog* relatando vivências significativas do seu dia-a-dia. @ profess@r deve propor que durante este período @s alun@s interajam nos *blogs* dos colegas através de fotos, recados, mensagens, desenhos, poemas, entre outros. Ao mesmo tempo, @ profess@r também poderá construir o seu *blog* e interagir com a turma. Ao longo do processo, @ professor@ poderá atuar como mediador@, motivando @s alun@s a interagirem nos *blogs* a partir de algumas questões, como:

Quem sou eu?

Coisas que me deixam feliz.

O que as pessoas admiram em mim

O que mais admiro em outras pessoas é...

Como é minha vida?

Como é minha família?

O que eu mudaria em mim?

Do que eu tenho medo?

Que sonhos tenho para o futuro?

**POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:**

- Discutir a construção das identidades de acordo com o meio em que se está inserido.
- Problematizar definições de família, mostrando que não existe apenas a família patriarcal (nuclear).
- Discutir satisfações pessoais relacionadas ao corpo e como essas questões produzem efeitos na constituição da identidade.
- Problematizar os sonhos, insatisfações, desejos, temores, discutindo-os como construções socioculturais.
- Debater os significados de produzir um *blog* durante a adolescência. Debater os significados de produzir um *blog* durante a adolescência.
- Discutir como a tecnologia vem modificando as formas de relacionamento.
- Problematizar por que há uma maior facilidade do usuário em se expor na *internet* do que por meio de diários e até mesmo pessoalmente.

**OBJETIVO:**

Problematizar questões relacionadas ao corpo, gênero e sexualidade freqüentes na vida d@s adolescentes, sugerindo que el@s própri@s encontrem soluções para as questões apresentadas.

**VOCÊ PRECISA ...**

Folhas de ofício e caneta.

**REALIZANDO A ATIVIDADE...**

@ profess@r deve distribuir as questões para @s alun@s e pedir que escrevam o que fariam se a situação ocorresse com el@s. A seguir, as respostas são discutidas com a turma.

**Sugestões de questões:**

1º) Problema: "Tenho duas amigas: a Cláudia e a Fernanda. Uma diz que não suporta a outra, mas vivem grudadas. Não sei mais o que fazer."

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

2º) Problema: "Estou a fim de uma amiga e não sei como chegar nela, pois somos muito amigos mesmo. Não sei se devo dizer a ela o que sinto e se caso a gente ficar e não der certo, tenho medo de que nossa amizade termine."

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

3º) Problema: "Minha mãe é muito legal, mas tão legal que quando meus amigos vão a minha casa acabam prestando mais atenção nela do que em mim. Não agüento mais isso!"

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

4º) Problema: "Um amigo meu pediu para que eu 'fizesse os lados' dele com uma amiga minha, aconteceu que a menina 'esculachou' o meu amigo e disse que jamais ficaria com ele e agora ele está esperando uma resposta minha e não sei o que dizer."

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

5º) Problema: "Meus pais resolveram implicar com meus novos amigos e vivem dizendo que eles não são companhia para mim. Cansei de brigar com eles e já não sei mais o que fazer."

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

6º) Problema: "Acho que meus pais ainda não perceberam que não sou mais criança e que preciso de espaço. Eles vivem escutando minhas conversas ao telefone e entram no meu quarto sem bater. Não sei o que fazer para que eles respeitem minha privacidade."

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

7º) Problema: "Minha namorada diz que sou muito ciumento e que a sufoco. Pensei que se eu ligasse para ela toda hora e quisesse sempre estar ao lado dela, ela fosse se sentir amada. Realmente não gosto que ela saia sozinha com as amigas dela, por isso saio junto, mas ela não entende que é porque eu me preocupo."

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

8º) Problema: "Na escola todas meninas querem ficar comigo porque acham que sou um cara descolado. Agora estou ficando com uma garota que está esperando que eu tente transar com ela, mas acontece que sou virgem e se eu falar pra ela, todo mundo vai saber que eu não sou tão descolado assim."

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

9º) Problema: "Acho que meu amigo é homossexual, mas percebo que ele tem vergonha de se assumir. Eu gostaria de ajudar, mas não sei como agir."

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

#### **POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:**

- Discutir relacionamentos entre amig@s, namorad@s, pais e filh@s, abordando os significados atribuídos a esses em diferentes contextos (culturas diferentes, épocas, grupos sociais).
- Discutir os significados da amizade e até onde @ amig@ pode interferir na vida d@ outr@.
- Problematizar questões relacionadas à virgindade, quando se está pront@ para a primeira relação e se existe um momento certo para isso. Pode-se discutir, também, os significados atribuídos à virgindade em diferentes culturas e épocas.
- Debater os direitos e deveres d@s adolescentes perante os pais e/ou cuidador@s, entendendo tais princípios como construídos, negociados e valorizados de diferentes formas de acordo com o contexto sociocultural considerado.
- Discutir preconceitos e posicionamentos em relação @s homossexuais.

## CHEGOU A HORA?

Benícia Oliveira da Silva

### **OBJETIVO:**

Problematicar questões relacionadas à virgindade e quando se está pronto para a primeira relação sexual.

### **VOCÊ PRECISA ...**

Roupas, acessórios e maquiagem.

### **REALIZANDO A ATIVIDADE...**

O professor deve dividir a turma em dois grupos, um só de meninos e um só de meninas. Os grupos deverão dramatizar o momento da vida de um personagem adolescente em que ele começa a sentir vontade de transar. Contudo, as meninas irão encenar a história de um menino e os meninos irão encenar a história de uma menina.

### **Sugestões de discussões:**

- Será que existe uma hora certa?
- Quando sei que estou pronto?
- O que fazer para prevenir DST/Aids e gravidez?
- Como lidar com a pressão do namorado e dos amigos?
- Como lidar com a desconfiança dos pais/cuidadores?
- Como negociar o uso do preservativo masculino e feminino?
- E se os pais/cuidadores descobrirem?
- O meu corpo vai mudar?
- E se depois que transar o namoro acabar?
- E se o menino achar que não transei direito?
- Com quem transar: com namorado, ficante ou a ficada de uma festa?
- É permitido, tanto para homens quanto para mulheres, transar com muitos parceiros?

### **POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:**

- Discutir dúvidas em relação às modificações que o corpo sofre durante a adolescência.
  - Debater o que é tesão, orgasmo e se estes desejos e prazeres corporais estão vinculados à afetividade e a um relacionamento estável.
- Discutir métodos preventivos de DST/Aids e gravidez.
  - Debater os significados da intimidade e com quem essas questões podem ser compartilhadas: pais/cuidadores, amigos, namorados, ficantes, professores...
- Discutir as questões de gênero que estão relacionadas à relação sexual, ou seja, a mulher que transa com muitos homens é *galinha*, já o homem, ao contrário, é chamado de *garanhão* ou *pegador*.

## NAMORAR OU FICAR?

Joanalira Corpes Magalhães

### **OBJETIVOS:**

Discutir os diferentes tipos de relacionamentos, problematizando as questões de gênero, quais expectativas que as meninas e os meninos têm sobre namorar e ficar..

### **VOCÊ PRECISA ...**

Folhas ofício e caneta hidrocor.

### **REALIZANDO A ATIVIDADE...**

@ professor@ solicita que @s alun@s se dividam em grupos de meninos e de meninas, e realizem a leitura do texto "Eles ficam. Quem namora?". Após a leitura, cada grupo discute o texto, apontando as vantagens e desvantagens de ficar ou namorar, os sentimentos envolvidos, expectativas de meninas e meninos quanto a esses relacionamentos. Em seguida, promove-se um debate entre os dois grupos.

### **Eles ficam. Quem namora?**

(Correio Braziliense)

Houve um tempo em que o apresentador Sílvio Santos perguntava aos casais se o trelelê de meia hora seguido de uma dança com música lenta terminaria em namoro ou amizade. Reeditado, talvez hoje o programa que fez sucesso na televisão ganhasse um novo nome, algo como "pegar ou largar".

Em tempos de ficantes e amizades coloridas, as coisas andam um pouco confusas. Namoro é praticamente casamento, de noivado quase nem se ouve falar, e o ficar reafirma a liberdade com que a atual geração orienta suas escolhas sexuais e amorosas. Tanta falta de compromisso preocupa os mais conservadores, especialmente a Igreja Católica. Em sua recente visita ao Brasil, o papa Bento XVI reafirmou os valores da família, do casamento e a importância da castidade. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) foi taxativa: "O senso do descartável, do 'ficar', que era próprio das garotas de programa, é hoje vivenciado pelas adolescentes".

"Os meninos apostam entre eles para saber quem fica com mais garotas numa noite", diz o porta-voz e secretário-geral da entidade, dom Dimas Lara Barbosa.

Para especialistas, o ficar apresenta pontos positivos e negativos. Derrubou alguns valores e trouxe novos conflitos.

- Ele veio como um sinal de liberdade, para soltar as amarras do namoro, mas também traz angústia, porque no fundo todos nós queremos um compromisso de verdade- afirma a psicóloga Lídia Weber, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Ela coordenou uma pesquisa que investigou os hábitos e opiniões de

ovens e adolescentes sobre ficar e o namorar (tabela). Os dados apontam uma nova realidade: a forma de se relacionar mudou, e o ficar veio mesmo para ficar.- Todos os relacionamentos hoje começam mesmo no ficar- reconhece Lídia.

Já está até no dicionário, entre uma das 36 definições para o verbo: "Manter com alguém um convívio de algumas horas, sem compromisso de estabilidade ou fidelidade amorosa".

<b>O QUE ELES PENSAM</b>	
<p>A Universidade Federal do Paraná entrevistou 202 jovens, de 12 a 22 anos.            88,6% já ficaram com alguém;            14% ficaram pela primeira vez entre 6 e 9 anos;            58,4% já namoram pelo menos uma pessoa;            41,6% nunca namoraram.</p>	
<b>FICAR É</b>	<b>NAMORAR É</b>
Não ter compromisso 53,77% Beijar, abraçar 15,58% Conhecer melhor 5,53% Estar com alguém com quem se sente bem 4,52% Conhecer pessoas novas 4,02%	Ter compromisso sério 42,06% Ter sentimento forte 14,95% Gostar e ser correspondido 8,88% Prévia do casamento 6,54% Amar 5,61%
<b>No ficar é proibido</b>	<b>O que é proibido no namoro</b>
Se tocar (peito, nádegas, etc.) 34% Relações sexuais 20% Ultrapassar os limites do outro 16% Nada 14% Depende da pessoa 10%	Traição 28% Nada 20,95% Transar 19,5% Falta de respeito 10,48% Coisas muito íntimas 9,52%
<b>No ficar, é permitido</b>	<b>O que é permitido no namoro</b>
Beijar 44,29% Carícias 23,57% Depende da pessoa 12,86% Tudo 10,71% Relações sexuais 2,86%	Tudo 31,62% Beijos 21,37% Abraços 11,97% Carinho 9,40% Depende da pessoa 6,84%
<b>O que é bom no ficar</b>	<b>O que é bom no namoro</b>
Conhecer melhor a pessoa 19,59% Conhecer gente nova 14,43% Ter alguém do lado 11,34% Divertimento 10,31% Ter liberdade 8,25%	Ter alguém sempre por perto em todos os momentos 36,98% Estar perto de quem se ama e confia 22,13% Fidelidade 7,38% Gastar tempo com uma pessoa 5,74% Respeito 4,10%
<b>O que é ruim no ficar</b>	<b>O que é ruim no namoro</b>
Criar expectativas (iludir-se) 23,23% Falta de compromisso 19,19% Ficar com má fama 14,14% Instabilidade 9,09% Não ser correspondido 5,05%	Falta de liberdade 20,69% Ciúmes 17,24% Medo de se desiludir 16,09% Fim do namoro ou enjoar da pessoa 13,79% Não poder trair 9,20%

Fonte: Núcleo da Análise do Comportamento da Universidade Federal do Paraná (UFPR).  
 (Texto extraído do Jornal Zero Hora de 3 de junho de 2007)

**POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:**

- Questionar por que os meninos podem ficar com várias meninas na mesma festa e as meninas não, bem como por que, na maioria das vezes, as meninas levam mais a sério um relacionamento.
- Discutir as representações de gênero como construções socioculturais.
- Problematizar os discursos das instâncias sociais que aparecem no texto, como, por exemplo, o que a Igreja diz sobre o comportamento d@s adolescentes.
- Discutir sobre os artefatos culturais direcionados ao público jovem (revistas, programas de TV, *Internet*, *Orkut*, músicas, filmes, etc.) e as representações de gênero que aparecem.

## FALA SÉRIO OU COM CERTEZA?

Joanalira Corpes Magalhães

### OBJETIVOS:

Discutir e problematizar questões relacionadas às temáticas corpo, gênero e sexualidade, tais como curiosidades sobre o vírus HIV, métodos contraceptivos, características físicas de mulheres e homens, entre outras.

### VOCÊ PRECISA ...

Dado de papelão, duas caixas pequenas (uma na cor vermelha e outra na cor azul) e cartolina.

### REALIZANDO A ATIVIDADE...

@ professor@ solicita que @s alun@s se dividam em grupos. Cada grupo terá a oportunidade de jogar o dado de acordo com o número de integrantes, sendo uma vez para cada integrante. O dado terá três lados da cor vermelha e os outros três da cor azul. Se, ao jogar o dado, este cair no lado vermelho, @ alun@ irá retirar uma pergunta da caixa vermelha e se cair no lado azul, irá retirar da caixa azul. Primeiro @ participante que jogou o dado tentará responder sozinho; caso não saiba, poderá pedir ajuda ao seu grupo. Em cada caixa haverá duas afirmações "Fala sério", onde o grupo não ganha ponto, e duas afirmações "Com certeza", onde o grupo ganhará o ponto automaticamente.

### Sugestões de Perguntas

Compartilhar seringas é uma das maiores causas de contaminação do HIV entre usuários de drogas.  
Fala sério ou com certeza?

Usar a mesma toalha para secar o rosto provoca a contaminação pelo HIV.  
Fala sério ou com certeza?

Usar o mesmo talher de um portador de HIV não causa risco de contaminação.  
Fala sério ou com certeza?

Sentar no sanitário pode ser um meio de transmissão do vírus HIV.  
Fala sério ou com certeza?

Beijo na boca não é um dos meios de contaminação do vírus HIV.  
Fala sério ou com certeza?

Sexo sem preservativo não apresenta risco de contaminação de DST/Aids.  
Fala sério ou com certeza?

Sexo anal é uma das formas de contaminação pelo HIV.  
Fala sério ou com certeza?

Um portador de HIV na academia, malhando, pode representar algum risco de contaminação aos frequentadores da academia através dos aparelhos de ginástica.  
Fala sério ou com certeza?

Cuidado no ônibus! Não sente e nem toque em nada, você pode ser infectado pelo HIV.  
Fala sério ou com certeza?

Vulva é o nome dado ao conjunto dos órgãos externos da mulher.  
Fala sério ou com certeza?

Fazer uma tatuagem ou colocar um piercing com material não esterilizado não representa nenhum risco de contaminação à pessoa.  
Fala sério ou com certeza?

A transfusão de sangue é uma forma de contaminação pelo vírus da Aids.  
Fala sério ou com certeza?

Na hora do parto normal pode ocorrer a infecção do vírus HIV da mãe para o filho, caso ela seja portadora.  
Fala sério ou com certeza?

Laqueadura e vasectomia são métodos contraceptivos definitivos.  
Fala sério ou com certeza?

Transar com virgem cura DST.  
Fala sério ou com certeza?

As diferenças entre homens e mulheres são determinadas SOMENTE por características biológicas.  
Fala sério ou com certeza?

A vasectomia causa impotência sexual.  
Fala sério ou com certeza?

As diferenças entre homens e mulheres são determinadas SOMENTE por características biológicas.  
Fala sério ou com certeza?

Uma pessoa bonita é uma pessoa sem nenhuma DST/Aids.  
Fala sério ou com certeza?

Cada gota de esperma contém milhões de espermatozoides, mesmo se não houver ejaculação durante a penetração, uma gota pode escapar e fecundar o óvulo.  
Fala sério ou com certeza?

Manter relações sexuais sem camisinha. Não tem nenhum problema.  
Fala sério ou com certeza?

Uma mãe portadora do HIV ao amamentar seu filho pode infectá-lo com o vírus.  
Fala sério ou com certeza?

A primeira vez não engravida.  
Fala sério ou com certeza?

Diafragma e pílula são métodos anticoncepcionais que evitam SOMENTE a gravidez.  
Fala sério ou com certeza?

A primeira vez não pega Aids.  
Fala sério ou com certeza?

O período fértil é aquele em que a mulher não tem chance de engravidar.  
Fala sério ou com certeza?

O corpo do homem é muito mais simples de ser entendido; complicado é o corpo da mulher, pois é nele que se desenvolve o bebê.  
Fala sério ou com certeza?

O exame ginecológico Papanicolau é utilizado para prevenir e diagnosticar o câncer do colo uterino.  
Fala sério ou com certeza?

### Afirmações “Fala Sério” e “Com Certeza”

Sexo seguro.  
Com certeza!

Fala sério!  
Transar sem camisinha. Passa a vez  
e pensa bem no vacilo.

Cuidar e respeitar  
o corpo.  
Com certeza!

Homem não chora, e lugar de mulher  
é na cozinha.  
Fala sério!  
Passa a vez.

#### **POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:**

- Problematizar algumas crenças e tabus quanto às questões relacionadas ao corpo, gênero e sexualidade, como “a primeira vez não engravida”, “transar com virgem cura DST”, etc.
- Debater as DST/Aids e os métodos contraceptivos, abordando formas de contaminação e eficácia dos métodos.
- Discutir as representações de gênero como construções socioculturais, problematizando que as masculinidades e feminilidades não são inatas, mas produzidas nas relações sociais, históricas e culturais
- Problematizar as diferentes representações atribuídas às/aos portador@s do vírus HIV.



**OBJETIVOS:**

Conhecer as representações d@s alun@s a respeito da sexualidade. Discutir a diversidade de representações (rede de relações), entendendo que a sexualidade envolve uma série de símbolos, convenções, rituais, que são processos culturais e plurais.

**VOCÊ PRECISA...**

Folhas ofício, revistas, jornais, caneta hidrocor, lápis de cor, giz de cera, cola.

**REALIZANDO A ATIVIDADE...**

Solicitar para @s alun@s, dispost@s em círculo, que representem, por meio de desenhos, colagens, frases, palavras, entre outros, o que entendem por sexualidade e Aids. A seguir @s alun@s apresentam para o grupo suas produções. Propor um debate acerca das representações que emergirem.

**POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:**

- Problematizar os significados dos símbolos, convenções, tabus, mitos associados à sexualidade e à Aids, compreendendo-os como produções sociais, culturais e históricas.
- Problematizar as identidades sexuais como, por exemplo, a identidade heterossexual dada como "natural".
- Discutir a representação d@ portador@ do HIV como @ doente, sozinh@, triste, magr@, sem expectativas e excluíd@.
- Debater que a Aids não está relacionada aos marcadores identitários, tais como raça, classe social, gênero, religião, etnia, entre outros.

## NEGOCIANDO O USO DOS PRESERVATIVOS

Kellen Daiane da Silva Silva

### **OBJETIVO:**

Discutir a importância de usar o preservativo, seja feminino ou masculino, na relação sexual.

### **VOCÊ PRECISA...**

Fichas contendo as histórias e materiais diversos (roupas, papéis coloridos, acessórios, sucata...) para a realização da dramatização.

### **REALIZANDO A ATIVIDADE...**

@ professor@ solicita que @s alun@s se reúnam em grupos. Entrega a cada grupo uma história e propõe que a mesma seja dramatizada. Após as dramatizações realiza-se um debate com o grande grupo.

### **Sugestões de histórias:**

1. Júlia e Fábio estão tendo relações sexuais há três meses e até agora não usaram nenhum método contraceptivo; eles têm medo de ir a uma farmácia ou a um posto de saúde porque acham que todo mundo vai ficar sabendo que eles estão transando. Todo mês ficam morrendo de medo de que a menstruação de Júlia atrase.

2. Felipe e Ivan sentem-se atraídos um pelo outro, estão pensando em transar, mas ainda têm dúvidas se durante o sexo anal é necessário utilizar a camisinha.

3. Fernando e Cris são namorados. Um dia os pais de Cris foram viajar, e ela convidou o Fernando para ir a sua casa. Ele disse que ia, mas não podia ficar muito tempo, pois tinha combinado de jogar futebol com os amigos. Quando ele chegou, Cris disse que eles iriam aproveitar e passar uma tarde fazendo "loucuras na cama", muitos prazeres e que iriam transar sem camisinha. Ele, por sua vez, ficou surpreso com a atitude dela e disse que não, que já tinha compromisso para aquela tarde e ela sabia disso, mas que poderiam até passar um pouquinho de tempo juntos e que transar sem camisinha, nem pensar. Cris ficou furiosa e magoada.

### **POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:**

- Problematizar a importância do uso da camisinha, tanto feminina quanto masculina, na relação sexual.
- Discutir que a camisinha não apenas é um método contraceptivo, mas também é um método que previne as DST/Aids.
- Debater a forma como a mídia tem representado a mulher como principal responsável pela negociação do uso do preservativo masculino na relação sexual.
- Discutir o uso do preservativo nas relações heterossexuais e homossexuais.

**OBJETIVO:**

Discutir as representações que demarcam os grupos sociais, problematizando os diversos lugares em que esses são posicionados na sociedade.

**VOCÊ PRECISA ...**

Etiquetas adesivas, cartolina, caneta hidrocor.

**REALIZANDO A ATIVIDADE...**

@ professor@ elabora etiquetas contendo alguns nomes de membros de determinados grupos sociais como: garot@ programa, assaltante, alun@, portador@ do vírus HIV, criança, adolescente, don@-de-casa, idos@, cabeleireir@, gay, lésbicas, entre outr@s. Confecciona cartazes com algumas instâncias sociais como, por exemplo: casa, hospital, escola, bar, salão de beleza, penitenciária, praça, associação de bairros, hospício, entre outras. Escolher algumas/alguns alun@s como voluntári@s e solicitar que el@s saiam da sala. Após, @ professor@ deverá colar as etiquetas na testa dess@s alun@s sem que el@s saibam o que está escrito nas mesmas. Na sala são colados os cartazes na parede, nos quais @s voluntári@s serão direcionad@s pelo grande grupo. Em seguida, é perguntado aos voluntári@s se gostariam de mudar de lugar (mesmo sem saberem o que está escrito na testa).

**POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:**

- Problematizar os diferentes posicionamentos para cada identidade social, como, por exemplo, o "lugar" d@ don@-de-casa, d@ assaltante, d@ homossexual, d@ cabeleireir@, etc, discutindo o quanto nas práticas cotidianas as pessoas são representadas com algumas marcas que as identificam e as posicionam.
- Discutir os sentimentos d@s voluntári@s ao serem direcionad@s a cada instância social.
- Debater sobre o pertencimento/exclusão de determinados grupos sociais.

## O AMOR, O QUE É?

Doralina da Silva Ávila

### **OBJETIVOS:**

Perceber que as pessoas, em função de diferentes histórias de vida, têm diferentes entendimentos sobre os significados do amor. Discutir as diversas formas de amar do homem e da mulher, d@ adolescente, seus desejos, emoções e sentimentos.

### **VOCÊ PRECISA ...**

Folhas de ofício, lápis preto ou caneta.

### **REALIZANDO A ATIVIDADE...**

Ler com @s alun@s o poema de Fernando Pessoa, intitulado "Todas as cartas de amor são ridículas". Solicitar que @s alun@s escrevam uma carta de amor anônima. Em seguida, as cartas devem ser depositadas em uma caixa para que sejam distribuídas aleatoriamente entre @s alun@s. Após a leitura das cartas, promover uma discussão sobre o que o amor significa para cada pessoa. Essa atividade pode ser realizada com uma única turma, como também as cartas podem ser trocadas com turmas diferentes. @ professor@ poderá solicitar para @s alun@s que pesquisem com seus pais ou cuidador@s, avós/avôs, vizinh@s, entre outras pessoas, como o amor era expresso e o que el@s utilizavam para se corresponder.

### **TODAS AS CARTAS DE AMOR SÃO RIDÍCULAS**

Todas as cartas de amor são  
Ridículas.

Não seriam cartas de amor se não fossem  
Ridículas.

Também escrevi em meu tempo cartas de amor,  
Como as outras,  
Ridículas.

As cartas de amor, se há amor,  
Têm de ser  
Ridículas.

Mas, afinal,  
Só as criaturas que nunca escreveram  
Cartas de amor  
É que são  
Ridículas.

Quem me dera no tempo em que escrevia  
Sem dar por isso  
Cartas de amor  
Ridículas.

A verdade é que hoje  
As minhas memórias  
Dessas cartas de amor  
É que são  
Ridículas

(Todas as palavras esdrúxulas,  
Como os sentimentos esdrúxulos,  
São naturalmente  
Ridículas).

(Fernando Pessoa)

#### **POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:**

- Debater que as cartas de amor podem ser escritas para manifestar qualquer forma de amor tais como: fraterno, materno, carinho, amizade, paixão...
- Problematizar as diferentes formas que as pessoas atualmente utilizam para se relacionar afetivamente como: torpedos, *Orkut*, *MSN*, *e-mail*, *chats*.
- Discutir os diversos significados do romantismo nas diferentes culturas e épocas.
- Debater sobre os significados que @s jovens atribuem ao amor: expressar sentimentos é ridículo? Escrever cartas de amor é ridículo? Ser romântico é "mico"?

**OBJETIVO:**

Discutir as representações de amor, bem como as expectativas em relação a essas representações e à/ao parceir@.

**VOCÊ PRECISA...**

Papel pardo e canetas hidrográficas

**REALIZANDO A ATIVIDADE**

Fixar painéis na sala de aula ou no pátio da escola para que @s alun@s escrevam sobre temáticas relacionadas ao amor. @s alun@s podem completar as seguintes sentenças:

AMOR...  
AMAR É...  
ELE É UM PRÍNCIPE...  
ELA É UMA PRINCESA...  
ELE É UM SAPO...  
COMO EU A VEJO...  
COMO EU O VEJO...  
SE EU PUDESSE LHE DIRIA...

**POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:**

- Discutir os diversos significados atribuídos ao amor e @s namorad@s, bem como às metáforas de príncipes, princesas e sapos.
- Problematicar as expectativas em relação à/ao outr@, discutindo a "idealização" da pessoa amada.
- Debater sobre os significados e valorização atribuídos ao que vemos n@ outr@, abordando questões relacionadas à aparência física e a características consideradas "desejáveis".
- Problematicar as formas como meninos e meninas expressam-se com relação à/ao outr@, que linguagem usam para referir-se a essa pessoa, posicionando-@ em um determinado contexto. Exemplos: lind@, galinha, sabonete, fof@, gatinh@, romântic@, sensível, fei@, gross@...

*HOMENS NO VOLANTE E MULHERES NA COZINHA: PROBLEMATIZANDO  
AS ATRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS*

Juliana Lapa Rizza

**OBJETIVOS:**

Discutir com @s alun@s as profissões e também atividades executadas por homens e mulheres, problematizando as diferenças sociais e culturais atribuídas aos gêneros.

**VOCÊ PRECISA ...**

Caixa de papelão ou papel e pedaços de papel com frases escritas (sugeridas abaixo).

**REALIZANDO A ATIVIDADE...**

Solicitar que @s alun@s se dividam em grupos. @ professor@ deverá passar a caixinha nos grupos para que cada um retire um papel, mas que não conte para @s outr@s o que está escrito. Cada grupo receberá, através desses papéis, uma tarefa que deverá ser apresentada em forma de mímica, sem usar uma única palavra, e os demais grupos que estão observando deverão adivinhar a tarefa dramatizada. Após as apresentações, @ professor@ propõe uma discussão sobre quais atividades foram ditas como sendo realizadas por homens e quais por mulheres. Sugestões de atividades: dirigindo um carro, cortando o cabelo, consertando motor de um carro, lavando roupa, cuidando d@s filh@s, fazendo as unhas, cozinhando, costurando, ministrando aula de dança, examinando um@ paciente e trocando uma lâmpada.

**POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:**

- Discutir as representações de feminilidades e masculinidades.
- Questionar as diferentes profissões e atividades, problematizando quem pode fazer o que, como, por exemplo, se menina tem que ser professora e menino, consertar motor de carro.
  - Problematizar os marcadores sociais de cada gênero, tais como: apenas meninas fazem as unhas e cozinham, dirigir automóveis e trocar lâmpadas é "coisa de menino", entre outros.
  - Discutir como determinadas representações produzem efeitos nas pessoas, demarcando o que é permitido para homens e mulheres.

## QUE CORPO É ESSE?

Raquel Pereira Quadrado

### **OBJETIVOS:**

Discutir o corpo como híbrido (produzido na interação entre o biológico e o cultural). Discutir as identidades adolescentes, problematizando os marcadores sociais atribuídos a esse grupo social.

### **VOCÊ PRECISA...**

Papel pardo, canetinhas, revistas, cola, tesoura, retalhos de tecido, papéis coloridos, lápis, borracha, caixa contendo pedaços de papéis em que estarão escritos alguns objetos e lugares.

### **REALIZANDO A ATIVIDADE...**

Inicia-se a atividade dividindo @s participantes em grupos. Cada grupo deverá construir um corpo adolescente a partir de diversos materiais. Para tanto, podem usar um@d@s componentes do grupo como modelo, deitando-se sobre o papel e tendo o contorno do corpo desenhado, ou desenhar livremente. A seguir, elaborar uma narrativa que apresente o personagem (nome, idade, filiação, lazer, ídolos, roupas que usa, signo, marcas e adereços corporais, coisas que gosta e não gosta de fazer, dúvidas em relação ao corpo e à sexualidade, entre outros). O personagem será apresentado ao grande grupo. A partir desses personagens, cada grupo irá iniciar uma história envolvendo dois ou mais dos personagens produzidos pela turma. Enquanto el@s elaboram a história, @ professor@ passará nos grupos, pedindo que el@s retirem de uma caixa um papel, que introduzirá um novo elemento à narrativa: celular, *Orkut*, canaleta, *shopping*, *lan house*, escola, balada, ônibus, praia, cinema, casa, MP3, entre outras possibilidades. Por fim, cada grupo apresentará a sua história para a turma.

### **POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:**

- Discutir os marcadores sociais relacionados à adolescência, tais como formas de agir, vestir, comer, relacionar-se, entre outros.
- Problematizar questões relacionadas a pertencimento e exclusão de diferentes contextos e tribos.
  - Problematizar a adolescência como uma construção discursiva e não como uma fase da vida ligada somente a mudanças corporais e sexuais (como enfatizam alguns discursos biológicos e psicológicos).
  - Discutir como @s adolescentes vivem suas feminilidades e masculinidades.
  - Discutir a adolescência como o grupo social "desejável", uma vez que atualmente almeja-se chegar à adolescência rapidamente e assim permanecer pelo maior período de tempo possível.
  - Problematizar o uso de adereços corporais, como *piercings*, tatuagens, maquiagem, cremes, bonés, bijuterias, MP3, entre outros, como marcadores que instituem o pertencimento (ou não) a determinadas tribos.

**OBJETIVO:**

Discutir os diferentes tipos de sentimentos que estão envolvidos em relações de amizade, “ficada” ou namoro, problematizando as emoções, expectativas e desejos em cada um desses relacionamentos.

**VOCÊ PRECISA...**

Roupas de mulher e de homem e música.

**REALIZANDO A ATIVIDADE...**

@ professor@ propõe a formação de dois grupos: um grupo prepara e representa uma situação de amizade entre adolescentes de ambos os sexos; outro grupo prepara e representa uma situação de namoro ou “ficada” em uma balada. Quando os dois grupos tiverem terminado suas apresentações, @ professor@ coloca no quadro um roteiro que direcionará as discussões.

**Sugestão de roteiro:**

O que gostaram nas dramatizações?

O que faltou nas dramatizações?

O que caracteriza uma amizade?

O que caracteriza um namoro? E uma “ficada”?

Que diferenças vocês percebem entre amizade, namoro e “ficada”?

E semelhanças?

O que “pode” e o que “não pode” no namoro, na amizade e na “ficada”?

Quem determina o que “pode” e o que “não pode”?

O que seria um namoro, “ficada” e amizade ideais?

**POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:**

- Problematizar as construções sociais sobre possíveis diferenças entre meninos e meninas no que se refere à namorar, ficar, transar, bem como os entendimentos de amizade de amb@s.

- Discutir os diferentes significados para essas temáticas em diferentes contextos culturais e históricos: quais os significados de namoro hoje e na época dos pais/cuidador@s e avós/avôs? E os significados de amizade? Existia “ficar”? Se existia, que significados tinha?

- Discutir as expectativas em relação aos relacionamentos: o que cada um@ espera numa amizade, namoro ou “ficada”? Que sentimentos estão envolvidos?

**OBJETIVOS:**

Construir argumentos acerca da situação proposta e discutir sobre os mesmos.

**VOCÊ PRECISA...**

Revistas, jornais, pesquisas na *internet*, material para a encenação do júri.

**REALIZANDO A ATIVIDADE...**

@ professor@ propõe @s alun@s que a partir de uma situação, que pode ser fictícia ou verdadeira, organizem um julgamento. Para tanto, deverão ser constituídos os seguintes papéis:

- Juiz@ (um alun@).
- Advogad@(s) de defesa (um grupo de alun@s).
- Promotoria (um grupo de alun@s).
- Testemunhas de defesa e acusação.
- Júri popular.
- Relator@s
- Réu
- Vítimas

Após estabelecidos os papéis, @s alun@s deverão organizar o julgamento.

**Temáticas que podem ser discutidas e problematizadas:**

- Adoção de crianças por parceir@s homossexuais.
- Eutanásia.
- Aborto.
- Maioridade criminal.
- Legalização do uso de drogas.
- Células-tronco.

**Sugestão de situação:**

Fernanda estava casada há mais de sete anos e não conseguia engravidar. Sofria muito, pressão da família, amigos, sociedade. Sentia-se inferiorizada por não ter filh@s. Rafael, seu esposo, ao conversar com um colega contou o seu problema e ele sugeriu uma clínica que faz inseminação artificial.

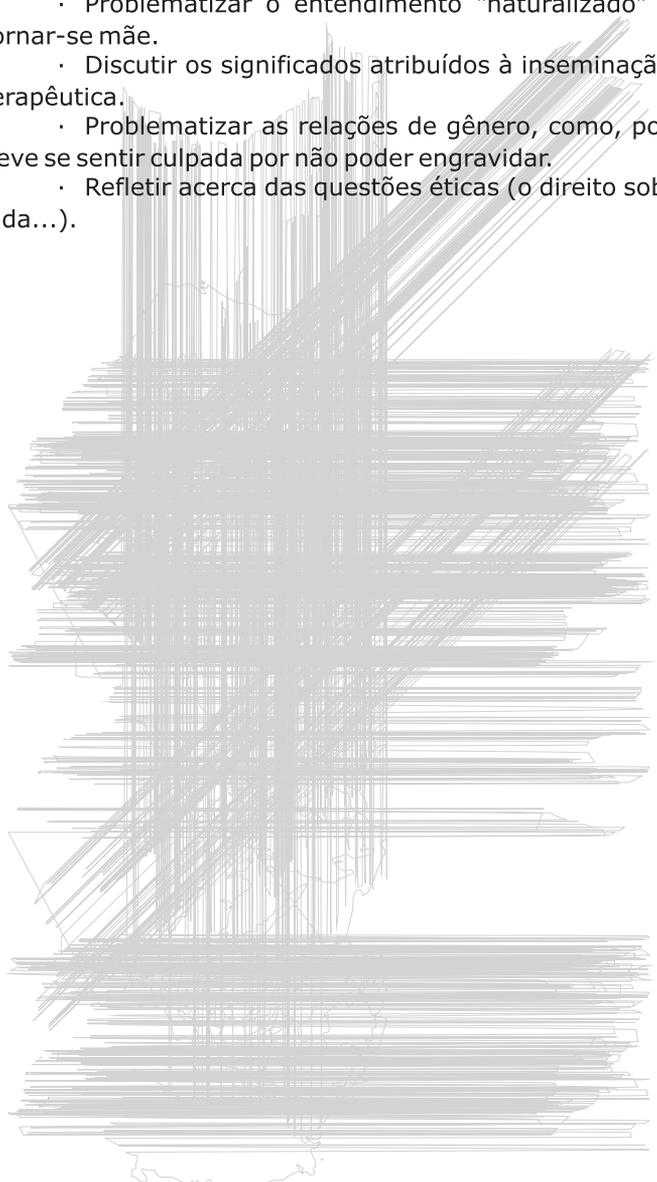
O casal procurou essa clínica e depois de algumas tentativas tiveram êxito, nasceu Ricardo. Ao fazer o tratamento diversos embriões foram congelados na clínica para serem utilizados caso o casal queira mais filh@s no futuro.

Ricardo nasceu com uma grave deficiência cardíaca. O casal procurou ajuda médica em vários centros de pesquisa e em um deles, onde @s pesquisador@s estavam trabalhando com células tronco, sugeriram a clonagem terapêutica usando os embriões congelados. Porém, como a legislação brasileira

não permite esse tipo de procedimento, Fernanda e Rafael recorreram à justiça para solicitar a autorização a fim de utilizar os seus próprios embriões.

**POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:**

- Discutir as identidades sociais (papel d@s pesquisador@s da clínica, da mãe, do pai, d@ juiz@ e d@s jurad@s).
- Problematizar o entendimento “naturalizado” de que a mulher deve tornar-se mãe.
- Discutir os significados atribuídos à inseminação artificial e à clonagem terapêutica.
- Problematizar as relações de gênero, como, por exemplo, se a mulher deve se sentir culpada por não poder engravidar.
- Refletir acerca das questões éticas (o direito sobre os embriões, o que é vida...).



## *JÁ SEI NAMORAR...*

Suzana da Conceição de Barros

### **OBJETIVO:**

Discutir as distintas formas de relacionamento, namorar, ficar entre outras, que estão presentes em nosso cotidiano.

### **VOCÊ PRECISA...**

Aparelho de som, música, folha de ofício e caneta.

### **REALIZANDO A ATIVIDADE...**

@ professor@ deverá ouvir junto com @s alun@s a música "Já sei Namorar" do grupo Tribalistas. Logo após, deverá perguntar @s alun@s, que tema está sendo abordado na música. Em seguida, solicita que @s alun@s escrevam, individualmente, suas opiniões sobre o que é ficar e o que é namorar. @ professor@ propõe a colocação de dois cartazes no pátio da escola, nos quais @s alun@s escreverão suas opiniões e entendimentos sobre o que é namorar e ficar. Sugere-se que um cartaz seja para explicitar às idéias dos meninos e outro, das meninas. Simultaneamente, a esta atividade, propõe-se a elaboração de uma entrevista a ser realizada com @s responsáveis pel@s alun@s, contemplando/abordando como el@s se relacionavam em sua época (se existia ficar, namorar e como era, o que é ficar para el@s hoje em dias, entre outros). Ao término das atividades, @ educad@r propõe discussões acerca dos aspectos que surgiram.

### **Já Sei Namorar**

*Tribalistas*

*Composição: Marisa Monte, Carlinhos Brown e Arnaldo Antunes*

Já sei namorar  
Já sei beijar de língua  
Agora só me resta sonhar  
Já sei onde ir  
Já sei onde ficar  
Agora só me falta sair

Não tenho paciência pra televisão  
Eu não sou audiência para a solidão  
Eu sou de ninguém  
Eu sou de todo mundo  
E todo mundo me quer bem  
Eu sou de ninguém  
Eu sou de todo mundo  
E todo mundo é meu também

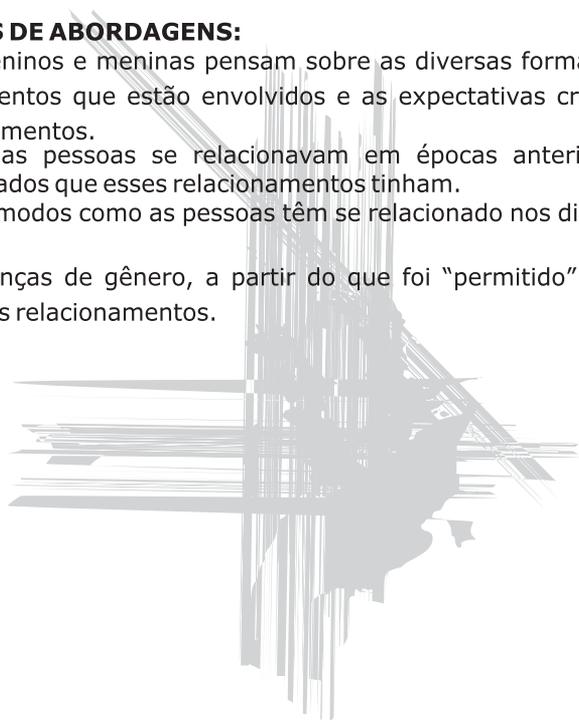
Já sei namorar  
Já sei chutar a bola  
Agora só me falta ganhar  
Não tenho juiz  
Se você quer a vida em jogo

Eu quero é ser feliz  
Não tenho paciência pra televisão  
Eu não sou audiência para a solidão  
Eu sou de ninguém  
Eu sou de todo mundo  
E todo mundo me quer bem  
Eu sou de ninguém  
Eu sou de todo mundo  
E todo mundo é meu também

Tô te querendo  
Como ninguém  
Tô te querendo  
Como Deus quiser  
Tô te querendo  
Como eu te quero  
Tô te querendo  
Como se quer

#### **POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:**

- Discutir o que meninos e meninas pensam sobre as diversas formas de relacionamento, os sentimentos que estão envolvidos e as expectativas criadas referentes a esses relacionamentos.
- Conhecer como as pessoas se relacionavam em épocas anteriores, problematizando os significados que esses relacionamentos tinham.
- Debater sobre os modos como as pessoas têm se relacionado nos dias de hoje.
- Discutir as diferenças de gênero, a partir do que foi "permitido" para homens e mulheres nos seus relacionamentos.



## *ABUSO, PRECONCEITO, DIVERSIDADE SEXUAL...: PRODUZINDO CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS*

Deise Azevedo Longaray

### **OBJETIVOS:**

Promover discussão e reflexão sobre a necessidade de haver uma sociedade com mais respeito à diversidade. Problematizar o preconceito ou violência atribuídos às crianças e às mulheres.

### **VOCÊ PRECISA...**

Caixa, papel ofício, caneta, cartolinas, canetas hidrocor, revistas, cola, tesoura.

### **REALIZANDO A ATIVIDADE...**

**1º momento:** @ professor@ dividirá a turma em cinco grupos e explicará que cada um será uma agência de publicidade, que terá como desafio elaborar uma campanha publicitária sobre alguns temas, tais como: abuso sexual, preconceito às mulheres, crimes de discriminação contra LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais), direitos dos LGBT, uso de preservativo. Os grupos confeccionarão cartazes a partir do tema sorteado e apresentarão para a turma. Em seguida, @ professor@ fará um debate sobre os cartazes.

**2º momento:** @ professor@ lançará um novo desafio: as agências de publicidade deverão se unir e trabalhar junto em uma única campanha. Para tanto, deverão eleger, através de votação, o tema que merece maior destaque para dar continuidade ao trabalho. Após, cada grupo terá que escolher uma forma de divulgação da campanha com o tema escolhido por tod@s, ou seja, poderão confeccionar folder, jornal, panfletos, produzir programa de TV, entre outros, para divulgarem tal campanha com o propósito de informar e alertar as pessoas quanto ao tema em questão. A apresentação dos trabalhos poderá ser feita para o restante das turmas da escola e para a comunidade local.

### **POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:**

- Discutir o uso de preservativos nos diferentes tipos de relações sexuais, bem como problematizar sobre de quem é a responsabilidade do uso nas diferentes relações, sobre os tipos de preservativos que existem, entre outros.
- Problematizar que o uso do preservativo não é somente um método contraceptivo, mas também um método que previne doenças sexualmente transmissíveis.
- Discutir os direitos das mulheres, tais como: liberdade, não sofrer nenhum tipo de discriminação, participação política, não ser submetida a torturas e maus tratos.
- Problematizar a discriminação contra LGBT, tais como: situações de preconceito na escola, no local de trabalho; violência.

- Discutir a importância de conhecer e cuidar do corpo, problematizando o abuso sexual.
- Apresentar as leis que amparam cidadãos/ãs LGBT, problematizando os direitos, tais como segurança, saúde, tratamento e atendimento igualitários, troca de sexo, entre outros.
- Discutir o respeito que tod@s devemos ter diante da pluralidade sexual, entendendo que este respeito não deva ser confundido com tolerância.



**OBJETIVOS:**

Discutir a diversidade e problematizar que gostos, opiniões e preferências não impedem a aproximação entre as pessoas e não devem se tornar desigualdades.

**VOCÊ PRECISA...**

Papel das sete cores do arco-íris, papel cartolina, revista, tesoura, cola, canetinhas, saquinho plástico, papel.

**REALIZANDO A ATIVIDADE...**

@ professor@ deve fazer bolinhas de papel com as cores do arco-íris, de modo que haja o mesmo número de bolinhas para cada cor. As bolinhas são colocadas dentro de um saquinho e @s alun@s devem escolhê-las de acordo com a cor que preferem. Após as bolinhas serem escolhidas, @s alun@s devem se unir pelas cores escolhidas.

Dentro do saquinho, @ professor@ deve colocar tirinhas de papel com as seguintes palavras: TIME, CRENÇAS, ESPORTE, RELACIONAMENTOS, RAÇA, TIPO DE MÚSICA e TRIBOS. Cada grupo irá retirar uma tirinha e, a partir da palavra sorteada, o grupo deverá elaborar um cartaz tendo esta como tema, sendo que neste cartaz deverá estar expressa a opinião de todos os componentes do grupo.

**POSSIBILIDADE DE ABORDAGENS:**

- Discutir formas de preconceito.
- Discutir as identidades das torcidas, a presença das mulheres no futebol.
- Discutir as diferentes culturas, manifestações sociais acerca das crenças.
- Problematicar que esportes são ditos femininos ou masculinos.
- Discutir os diferentes tipos de relacionamentos (hetero, homo, bissexual, assim como namorar, ficar, amizade, entre outros):
  - Discutir as identidades das diferentes tribos, problematizando os marcadores de cada uma.
  - Promover uma discussão sobre como foi o processo de elaboração do cartaz: Houve muitas discussões? Houve uma votação? Algum componente quis exaltar sua preferência em detrimento das outras?

*CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES EM JOGO: CONHECENDO E REFLETINDO ALGUMAS QUESTÕES*

Suzana da Conceição de Barros

**OBJETIVO:**

Discutir questões referentes aos corpos, gêneros e sexualidades, problematizando temas como a virgindade, o uso de métodos contraceptivos, a Aids/DST, entre outros.

**VOCÊ PRECISA...**

Caneta hidrocor e papel ofício.

**REALIZANDO A ATIVIDADE...**

Esta atividade é um jogo de perguntas e respostas, em que ganha o grupo que tiver somado mais pontos. @ professor@ deverá dividir a turma em dois grupos iguais. Começará respondendo o grupo que for sorteado e, então uma pergunta será realizada para este grupo. @s alun@s têm 40 segundos para responder. Se não souberem, o direito a responder passa para o outro grupo. Se este último souber responder, ganha 1 ponto; se não, repassa a pergunta para o grupo de origem e este tem uma nova oportunidade de responder; se não o fizer, ele deverá pagar um mico dado pelo grupo oposto. Se um dos grupos errar, perde um ponto. Quem obtiver mais pontos, no final de todas as perguntas, vence o jogo.

**Sugestões de perguntas que podem ser usadas:**

**1** - Desde os tempos antigos utilizou-se uma série de produtos que iam do suco de limão e vinagre à soluções de sal e sabão, o que, junto à introdução de materiais diversos como algodão e esponjas, eram usados como métodos contraceptivos. Verdadeiro ou falso?

Verdadeiro: Povos antigos acreditavam que esses produtos podiam matar ou impedir a entrada do espermatozóide no corpo da mulher, impedindo a ocorrência da gravidez.

**2** - A vasectomia é uma pequena cirurgia, feita com anestesia local, na qual ocorrerá o corte das trompas. Esse procedimento impede o encontro dos gametas masculino e feminino. É uma cirurgia de esterilização voluntária definitiva, por isso a pessoa que fizer não poderá ter mais filh@s. Verdadeiro ou falso?

Falso: Na vasectomia ocorrerá o corte dos canais deferentes do homem, o que impedirá a presença dos espermatozoides no líquido ejaculado. A pequena cirurgia descrita acima é a laqueadura.

**3** - A camisinha feminina pode ser utilizada tanto por homens como por mulheres, porém, na hora da penetração deve-se segurar o anel. Verdadeiro ou falso?

Verdadeiro: Inclusive ela é indicada para homens da terceira idade, por causa da dificuldade de ereção. Além disso, alguns homens utilizam-se da camisinha feminina, tanto para a prática do sexo vaginal como do anal, uma vez que ela apresenta uma largura maior (7,8 cm). Nesse caso é preciso retirar a argola (anel elástico) no fundo da camisinha (que serve para a mulher introduzi-la na vagina).

**4** - Tanto a camisinha feminina quanto a masculina podem ser reutilizadas, isto é, é só lavar que está nova. Verdadeiro ou Falso?

Falso: Ela não deve ser reutilizada; deve ser trocada a cada relação sexual.

**5** - Com certeza, usar duas camisinhas na relação sexual para uma maior proteção é uma "furada", pois o atrito entre as duas aumenta a probabilidade de a camisinha estourar. Verdadeiro ou falso?

Verdadeiro: Nunca se deve colocar duas camisinhas, de uma só vez, no mesmo pênis. O atrito entre elas poderá levar ao rompimento do látex, além de causar desconforto ao pênis por excesso de pressão. Para que o sexo seja seguro, deve-se utilizar preservativos confiáveis (aprovados pelo controle de qualidade), garantir a lubrificação adequada para a penetração. Portanto, se utilizar lubrificantes íntimos, usar apenas os que são à base de água e cuidar para colocar e retirar a camisinha corretamente.

**6** - Beatriz toma pílula há 3 anos; nesse mês, ela ficou doente e teve que tomar antibiótico. Ela continuou a tomar a pílula durante o tratamento, contudo descobriu que está grávida. Não entendendo o porquê, procurou seu médico, que lhe explicou que alguns antibióticos diminuem o efeito dos anticoncepcionais. Verdadeiro ou Falso?

Verdadeiro: Dependendo do antibiótico e de alguns medicamentos, o efeito do anticoncepcional diminui, por isso é importante informar ao médico a utilização concomitante de medicamentos.

**7** - Sílvia é HIV positivo e acabou de ter um bebê. Ela o amamenta, pois o vírus não passa através do leite materno. Verdadeiro ou Falso?

Falso: O vírus pode ser transmitido pelo leite materno. Recomenda-se às mães que troquem a alimentação de seus filhos e não os amamentem

**8** - Praticar sexo vaginal, logo após de ter praticado sexo anal, sem preservativos e sem nenhum tipo de higiene, não causa problema algum! Verdadeiro ou Falso?

Falso: Existem diversos microorganismos que causam infecções no ânus. Portanto, se você fizer sexo vaginal logo após o anal, sem o uso de camisinha e sem nenhum tipo de higiene, vários microorganismos vindos do ânus poderão causar uma infecção vaginal.

**9** - Não é necessária a utilização de camisinha no sexo oral, pois essa só serve para evitar a gravidez e como não se engravida com o sexo oral, não precisa utilizá-la. Verdadeiro ou Falso?

Falso: A camisinha serve, tanto para proteger de doenças sexualmente transmissíveis, quanto para uma gravidez indesejada; portanto, só existe sexo seguro com o uso da camisinha, inclusive na feleção (sexo oral).

**10** - O vírus do HIV pode ser transmitido da mãe para o filho durante o parto. Verdadeiro ou Falso?

Verdadeiro: Indica-se que essas mães façam cesarianas.

**11** - Clarisse é amiga de Alzira há anos, mas só agora descobriu que Alzira é portadora do vírus da Aids. Além disso, Clarisse descobriu que também têm o vírus, e agora tem certeza que adquiriu a doença da amiga, pois elas viviam trocando suas roupas. Verdadeiro ou falso?

Falso: Clarisse jamais poderá pegar o vírus dessa maneira. O vírus do HIV não passa por roupas, ônibus, cadeiras, copos, entre outros. O vírus está presente

apenas em líquidos presentes e secretados pelo organismo de pessoas contaminadas: sangue, esperma e secreções vaginais, bem como no leite materno. O vírus está em outros líquidos (saliva, lágrimas, urina e suor), mas a quantidade é tão pequena que não apresenta risco de transmissão.

**12** - Durante o período de pausa da pílula (período em que a mulher pára de tomar a pílula para menstruar), a mulher pode engravidar! Verdadeiro ou Falso?

**Falso:** Nesse período a mulher continua sendo protegida.

**13** - Mariana foi passar as férias na praia, mas ficou menstruada bem nos dias em que estava lá. Sua amiga ofereceu um absorvente interno, mas ela não quis usar, pois o mesmo tira a virgindade da mulher. Verdadeiro ou Falso?

**Falso:** A virgindade não é impedimento para a maioria das mulheres utilizarem absorvente interno. O hímen é uma pele elástica, na entrada da vagina, com uma abertura natural por onde sai o fluxo menstrual. Porém, existem hímens diferentes; portanto, deve-se procurar o ginecologista antes de usá-lo.

**14** - Anel Vaginal Anticoncepcional libera hormônios, que serão absorvidos diretamente pela circulação, evitando alguns efeitos colaterais desagradáveis da pílula oral. Ele é inserido na vagina no 1º dia da menstruação, porém há perigo de o anel vaginal ser liberado e deslocado na relação sexual, ao urinar e ao defecar. Verdadeiro ou Falso?

**Falso:** Isso só ocorrerá se o anel for mal colocado. Ele é colocado na vagina no primeiro dia da menstruação, permanecendo nessa posição durante três semanas (21 dias).

**15** - Os métodos da tabelinha, a camisinha, o coito interrompido e as pílulas são os métodos contraceptivos mais eficazes que existem contra a gravidez indesejada. Verdadeiro ou Falso?

**Falso:** Não se deve confiar nem na tabelinha e muito menos no coito interrompido; são dois métodos contraceptivos com pouca eficiência, que não devem ser seguidos; já a pílula e a camisinha são métodos confiáveis.

**16** - Maurício faz a sobrancelha, pinta as unhas com base e gosta de usar camisetas cor de rosa. Ele, com certeza, é *gay*. Verdadeiro ou Falso?

**Falso:** É cada vez maior o número de homens que se cuidam; eles são chamados metrossexuais; portanto, ser vaidoso não quer dizer que ele seja *gay*.

**17** - O anticoncepcional de emergência é um uso alternativo de contracepção hormonal oral, evitando-se a gestação após uma relação sexual desprotegida. Não são pílulas de aborto e não causam aborto, e elas não ajudarão se a mulher já estiver grávida. Ele pode ajudar somente a prevenir a gravidez e essa medida tem causado vários efeitos colaterais. Com 95% de sucesso, se tomado até as primeiras 24 horas após a relação; com 85% de 25 a 48 horas; e com 58% até o terceiro dia. Verdadeiro ou Falso?

**Verdadeiro:** Essa pílula age antes que ocorra uma gravidez. Por esse motivo, deve ser ingerida nas primeiras 24 horas. Se não houver ocorrido a fecundação até a ingestão da mesma, o medicamento vai dificultar o encontro dos gametas femininos e masculinos. Porém, se a fecundação já tiver ocorrido, irá provocar uma descamação do útero, impedindo a implantação do ovo fecundado. Caso o ovo já esteja implantado, ou seja, já tenha iniciado a gravidez, a pílula não tem efeito algum. Por esse motivo, ela não é considerada abortiva.

**18** - A tatuagem e o *piercing*, quando não feitos em estúdios apropriados, podem se tornar muito perigosos, pois pode se pegar muitas doenças através

deles. Verdadeiro ou Falso?

Verdadeiro: Inclusive os vírus da aids e da hepatite podem ser transmitidos se o material não for bem esterilizado, se a agulha não for descartável; até a tinta pode transmitir doenças.

**19** - Durante a relação sexual, só os homens sentem prazer. Verdadeiro ou Falso?

Falso: Tanto os homens quanto as mulheres podem sentir prazer durante as relações sexuais.

**20** - Beijar na boca não oferece nenhum risco; portanto, podemos beijar qualquer pessoa, que não tem problema algum nisso. Verdadeiro ou Falso?

Falso: Os beijos podem ser porta de entrada para diversos tipos de microorganismos, como vírus do herpes, por exemplo.

**21** - Mulher no volante, perigo constante! Verdadeiro ou falso.

Falso: Tanto mulheres quanto homens têm capacidade de dirigir, o discurso de que as mulheres dirigem mal é construído por nossa sociedade, caracterizando-se como preconceito.

**22** - O corpo da menina não muda depois da primeira relação sexual!

Verdadeiro: Não existe nenhuma alteração no corpo depois da primeira relação; a única coisa que ocorre é o rompimento do hímen.

**23** - Meninos têm maior número de neurônios que meninas, por tanto eles são mais inteligentes!

Falso: a quantidade de neurônios não influencia na aprendizagem; portanto, meninos e meninas têm a mesma capacidade de aprendizagem.

### **POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:**

- Discutir sobre os diferentes métodos contraceptivos, problematizando o porquê de existir um maior número de métodos contraceptivos para mulheres do que para homens.

- Problematizar algumas questões de gênero, como a idéia de que mulheres não sabem dirigir, homens são mais inteligentes, etc.

- Debater sobre o HIV e as doenças sexualmente transmissíveis, discutindo as forma de transmissão e prevenção da doença.

- Discutir questões como o preconceito e as diferentes representações, como, por exemplo: um sujeito "soropositivo" ter aparência de doente; o uso de determinadas roupas e a ostentação de certos adornos como forma de pertencimento a algumas tribos (surfistas, *patys*, *hip-hop*, *emo*, entre outras) podem ter em cada contexto sócio-cultural.

- Problematizar os diferentes significados atribuídos a marcadores corporais como *piercings* e tatuagem em diferentes culturas.

- Discutir se só os homens ou só as mulheres devem ter responsabilidade na prevenção da gravidez e das DST.

*DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: DISCUTINDO IDENTIDADES,  
ESTEREÓTIPOS E MARCADORES SOCIAIS*

Deise Azevedo Longaray

**OBJETIVO:**

Discutir algumas representações sobre a diversidade sexual e de gênero, problematizando identidades, estereótipos e marcadores sociais.

**VOCÊ PRECISA...**

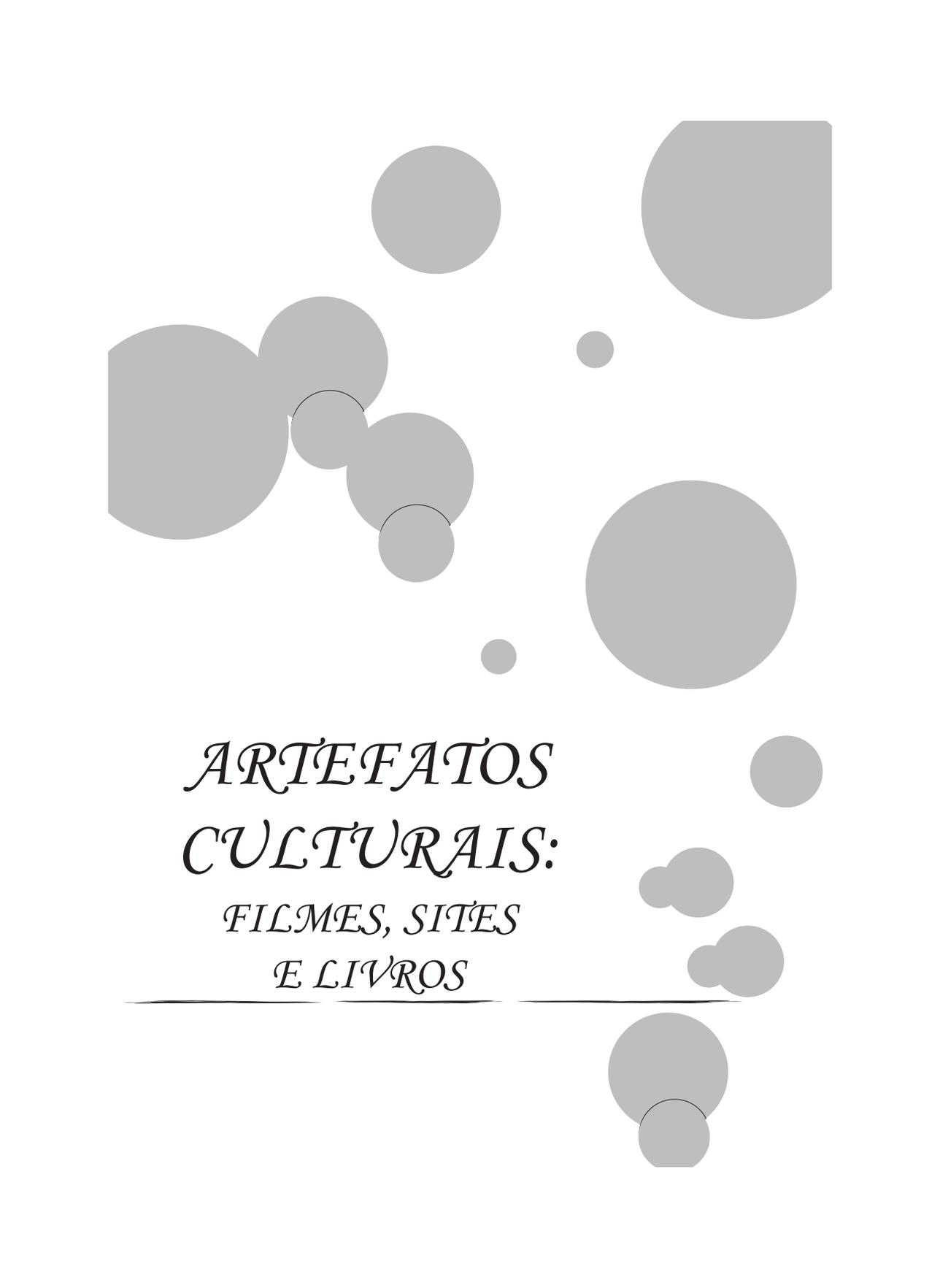
Papel ofício, caneta, caixa, revistas, cola, tesoura, canetas hidrocor, lápis de cor, cartolinas.

**REALIZANDO A ATIVIDADE...**

@ professor@ dividirá a turma em cinco grupos e solicitará que um integrante de cada grupo retire da caixa uma tira de papel, na qual estará escrito: travesti; lésbica, *gay*; heterossexual e bissexual. Logo, distribui materiais necessários para que confeccionem um cartaz através de recortes; desenhos e/ou pinturas, no qual representarão um personagem. Em seguida, @s alun@s elaboram uma narrativa que apresente o personagem, contendo: nome, idade, o que gosta de fazer, como se veste, que adornos gosta de usar, ídolos, que atividades exerce (estuda, trabalha, entre outras), etc. A seguir, será feita uma discussão sobre os cartazes, em que cada grupo explicará o porquê das suas escolhas.

**POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:**

- Discutir algumas representações e marcadores culturais atribuídos pela sociedade a alguns sujeitos, como por exemplo, o *gay* ser afeminado; a mulher lésbica ser masculinizada; os locais onde os mesmos transitam; uso de determinadas roupas, acessórios...
- Problematizar como est@s são vist@s e representad@s nos meios midiáticos (filmes, novelas, propagandas, programas "*reality show*", revistas, jornais.), bem como pelas instituições religiosas, pela família.
- Discutir como se deu a escolha de tais marcadores identitários apresentados nos cartazes: quais as dificuldades encontradas, que polêmicas surgiram, quais critérios utilizados nas representações dos personagens, etc.



*ARTEFATOS  
CULTURAIS:  
FILMES, SITES  
E LIVROS*

---

### *ARTEFATOS CULTURAIS: FILMES, SITES E LIVROS*

A escola é uma instituição que tem papel de destaque na produção de representações sobre corpos, gêneros e sexualidades e, nesse sentido, torna-se importante agregar em suas práticas pedagógicas diversos artefatos culturais como, por exemplo, filmes, histórias em quadrinhos, músicas, anúncios publicitários, livros infantis, *sites*, revistas, entre outros. Tais artefatos contêm pedagogias culturais que ensinam modos de ser e estar no mundo, construindo e reproduzindo significados sociais. Assim, apresentamos algumas sugestões de filmes, sites e livros que podem ser usados na sala de aula a fim de discutir as formas como os gêneros, os corpos e as sexualidades vêm sendo representados e produzidos na nossa cultura.

## FILMES

### **A Nova Cinderela**

Tempo de duração: 96 min

Estúdio: Warner Bros. / Clifford Werber Productions / Gaylord Films

Sam é uma jovem estudante do ensino médio, que vive com sua madrasta Fiona e as filhas dela, que a tratam da pior maneira possível. Sua vida, que era sem grandes agitações, muda quando ela conhece, através da internet, seu príncipe encantado. Porém, após descobrir que ele é um garoto popular de sua escola, teme ser rejeitada e tenta fazer com que ele não descubra sua identidade.

### **As Patricinhas de Beverly Hills**

Tempo de duração: 96 minutos

Estúdio: Paramount Pictures

Em Beverly Hills, uma adolescente, filha de um advogado muito rico, passa seu tempo em conversas fúteis e fazendo compras com amigas totalmente alienadas como ela. Mas a chegada do enteado de seu pai muda tudo, primeiro por ele criticá-la de não tomar conhecimento com o "mundo real" e em segundo lugar por ela descobrir que está apaixonada por ele.

### **As 7 Regras do Amor**

Tempo de duração: 95 minutos

Estúdio: Lions Gate Entertainment / British Columbia Film Commission

Antes de morrer a mãe de Amy elaborou um roteiro para que a filha, na época com 7 anos, vivesse bem sem sua orientação. No roteiro estava especificado quando Amy deveria ir a um acampamento de verão, que profissão seguir e até mesmo quando deveria se apaixonar: apenas pelo 7º namorado. Amy segue fielmente as instruções e, já adulta, conhece Daniel, um jovem que tem todas as qualidades que a atraem. Porém há um problema: Daniel é seu 6º namorado. Ela então elabora um plano para fazer com que o 6º torne-se seu 7º namorado, o que evitaria problemas com o roteiro deixado pela mãe.

### **Aos 13**

Tempo de duração: 100 minutos

Estúdio: Working Title Films / Antidote Films / Venice Surf Club / Michael London Productions

Tracy é uma adolescente inteligente e uma aluna brilhante. Um dia ela se torna amiga de Evie, a garota mais popular da escola. Esta a apresenta ao submundo do sexo, das drogas e da mutilação, o que cria uma nova Tracy e a coloca em conflito com seus colegas, professores e, principalmente, com sua mãe.

## **Como perder um homem em 10 dias**

Tempo de duração: 110 minutos

Estúdio: Lynda Obst Productions / Robert Evans Company

Ben é um publicitário que faz uma grande aposta com seu chefe: caso faça com que uma mulher se apaixone por ele em 10 dias ele será o responsável por uma concorrida campanha de diamantes que pertence à empresa. A vítima escolhida por Ben é Andie, uma jornalista feminista que está desenvolvendo uma matéria sobre como perder um homem em 10 dias e está decidida a infernizar a vida de qualquer homem que se aproximar dela. Ambos se conhecem em um bar, sendo que escolhem um ao outro como alvo de seus planos.

## **Do que as mulheres gostam**

Tempo de duração: 120 minutos

Estúdio: Paramount Pictures / Icon Entertainment International / Wind Dancer Productions

Após sobreviver a um grave acidente, Nick Marshall, um executivo machista que trabalha em Chicago, misteriosamente passa a ter o dom de ler os pensamentos das mulheres. Inicialmente ele usa este novo poder para agradar sua chefe, Darcy Maguire, mas aos poucos começa a conhecer melhor a intimidade das mulheres e começa a mudar seu estilo de vida.

## **Ela é o cara**

Tempo de duração: 105 minutos

Estúdio: DreamWorks SKG / Lakeshore Entertainment / Donners' Company

Viola é uma boa jogadora de futebol, mas sempre é impedida de jogar com os garotos de sua escola devido ao preconceito de que mulher não pode ser tão boa no esporte quanto um homem. Furiosa, Viola aproveita a viagem de seu irmão Sebastian e decide se passar por ele em sua escola, jogando no time masculino de futebol. Ela tem apenas duas semanas para mostrar que sabe jogar futebol, mas acaba se apaixonando por Duke, seu companheiro de quarto, que acredita que ela é um homem.

## **E se fosse verdade**

Tempo de duração: 95 minutos

Estúdio: DreamWorks SKG / MacDonald/Parkes Productions

David alugou recentemente um belo apartamento em San Francisco. A última coisa que ele gostaria era dividi-lo com alguém, mas logo surge uma jovem bonita e controladora, chamada Elizabeth, que insiste que o apartamento é seu. David imagina que houve um grande mal entendido, até que Elizabeth simplesmente desaparece. Ele muda a fechadura de casa, mas isto não impede

que Elizabeth ressurgiu, sempre aparecendo e sumindo como se fosse em um passe de mágica. David fica então convencido de que Elizabeth é um fantasma e passa a tentar ajudá-la a passar para o "outro lado" do pós-vida. Só que ela está convencida de que também está viva e se recusa a fazer qualquer travessia.

### **Meninas malvadas**

Tempo de duração: 97 minutos

Estúdio: Paramount Pictures / M.G. Films / Broadway Video

Cady Heron é uma garota que cresceu na África e sempre estudou em casa. Após retornar aos Estados Unidos com seus pais, ela se prepara para iniciar sua vida de estudante, se matriculando em uma escola pública. Logo Cady percebe como a língua venenosa de suas novas colegas pode prejudicar sua vida e, para piorar ainda mais sua situação, Cady se apaixona pelo garoto errado.

### **Meninas não choram**

Tempo de duração: 87 minutos

Estúdio: Deutsche Columbia TriStar Filmproduktion / Egoli Tossell Film AG

Kati é uma jovem de 17 anos, que não consegue ter um relacionamento sério com nenhum de seus namorados. Sua melhor amiga é Steffi, que leva uma vida aparentemente perfeita: é bonita, tem ótimo relacionamento com seus pais e um namorado estável. Porém a vida de Steffi começa a ruir quando ela descobre que seu pai está tendo um caso fora do casamento. Ela e Kati partem em busca da amante e acabam conhecendo Tessa, sua filha, que se torna o alvo principal do ódio de Steffi.

### **O amor é cego**

Tempo de duração: 113 min.

Estúdio: 20th Century Fox / Conundrum Entertainment

Hal só se interessa por mulheres que tenham um físico perfeito. Mas tudo muda quando ele por acaso se encontra um guru de auto-ajuda que o hipnotiza e faz com que ele apenas possa visualizar a beleza interior das mulheres, em detrimento de seu físico. Sem saber que está sob o efeito de hipnose, Hal então se apaixona por Rosemary, uma mulher obesa que é vista por ele como se fosse uma verdadeira deusa.

### **O Diabo veste Prada**

Tempo de Duração: 109 minutos

Estúdio: 20th Century Fox / Peninsula Films

Andrea é uma jovem que conseguiu um emprego na Runaway Magazine, a mais importante revista de moda de Nova York. Ela passa a trabalhar como assistente de Miranda, principal executiva da revista. Apesar da chance que muitos sonhariam em conseguir, logo Andrea nota que trabalhar com Miranda não é tão simples assim.

### **O diário da Princesa**

Tempo de Duração: 110 minutos

Estúdio: Bottom of the Ninth Productions Inc. / BrownHouse Productions

Mia é uma garota de 15 anos que vive com sua mãe em Manhattan e repentinamente descobre que seu pai é na verdade o Príncipe de Genovia, um pequeno país europeu. Ela recebe então a visita de sua avó recém-descoberta, que passa a lhe dar aulas de etiqueta, ensinando-a como se deve portar uma princesa. Mas quando se aproxima a data de seu aniversário ela precisa definir que caminho pretende tomar em sua vida: tornar-se uma princesa e se mudar para Genovia ou permanecer em Manhattan morando com sua mãe.

### **Se eu fosse você**

Tempo de duração: 104 min

Estúdio: Total Entertainment / Globo Filmes / Fox Film do Brasil / Lereby

Cláudio é um publicitário bem sucedido, casado com Helena (Glória Pires), uma professora de música que cuida de um coral infantil. Acostumados com a rotina do dia-a-dia e do casamento de tantos anos, eles volta e meia têm uma discussão. Um dia eles têm uma briga maior do que o normal, que faz com que algo inexplicável aconteça: eles trocam de corpos. Apavorados, eles terão que assumir por completo a vida do outro.

### **Sexta-feira muito louca**

Tempo de duração: 93 minutos

Estúdio: Walt Disney Pictures / Gunn Films / Casual Friday Productions

Tess e Anna são mãe e filha que vivem às turras. Decididas a acabar com as brigas, elas repentinamente trocam de corpos. Agora cada uma precisa aprender a lidar com a vida da outra, com as confusões crescendo ainda mais pelo fato de Tess estar de casamento marcado.

### **Sorriso de Mona Lisa**

Tempo de duração: 125 minutos

Estúdio: Columbia Pictures Corporation / Revolution Studios / Red Om Films

Katharine Watson é uma recém-graduada professora que consegue emprego no conceituado colégio Wellesley, para lecionar aulas de História da Arte. Incomodada com o conservadorismo da sociedade e do próprio colégio em que trabalha, ela decide lutar contra estas normas e acaba inspirando suas alunas a enfrentarem os desafios da vida.

### **Sorte no amor**

Tempo de duração: 82 minutos

Estúdio: Regency Enterprises / New Regency Pictures / Cheyenne Enterprises

Ashley é uma socialite de Manhattan, que é também a pessoa mais sortuda de Nova York. Até que um dia, em um baile de máscaras, ela conhece Jake, que é a pessoa mais azarada da cidade. Eles se beijam e, misteriosamente, este ato faz com que a sorte deles seja invertida.

### **Transamérica**

Tempo de duração: 103 minutos

Estúdio: Belladonna Productions LLC

Bree é uma orgulhosa transexual de Los Angeles, que economiza o quanto pode para fazer a última operação que a transformará definitivamente numa mulher. Um dia ela recebe um telefonema de Toby, um jovem preso em Nova York que está à procura do pai. Bree se dá conta de que ele deve ter sido fruto de um relacionamento seu, quando ainda era homem. Ela, então, vai até Nova York e o tira da prisão. Toby, a princípio, imagina que ela seja uma missionária cristã tentando convertê-lo. Bree não desfaz o mal-entendido, mas o convence a acompanhá-la de volta para Los Angeles.

### **Um príncipe em minha vida**

Tempo de duração: 111 minutos

Estúdio: Lions Gate Films Inc. / Paramount Pictures / Stillking Films / Sobini Films

Edward é um jovem príncipe dinamarquês, que deseja levar uma vida comum e, para tanto decide se mudar para os Estados Unidos. Lá ele conhece e se apaixona por Paige, que a princípio não sabe de suas raízes na realeza dinamarquesa. Quando Edward precisa assumir o reinado, cabe a Paige tomar uma decisão que poderá mudar sua vida: ir com ele e se tornar rainha ou permanecer nos Estados Unidos e realizar o sonho de ser médica?

### *SITES*

Ações em Gênero Cidadania e Desenvolvimento  
[www.agende.org.br](http://www.agende.org.br)

Adolescência e saúde no Brasil  
[www.adolesc.br](http://www.adolesc.br)

Agência de Notícias da Aids  
[www.agenciaaids.com.br](http://www.agenciaaids.com.br)

Anticoncepção On-line  
[www.anticoncepcao.org.br](http://www.anticoncepcao.org.br)

Articulação de Mulheres Brasileiras  
[www.articulacaodemulheres.org.br](http://www.articulacaodemulheres.org.br)

Associação Brasileira do Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência  
[www.abrapia.org.br](http://www.abrapia.org.br)

Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids  
[www.abiaids.org.br](http://www.abiaids.org.br)

Associação para prevenção e tratamento da Aids  
[www.apta.org.br](http://www.apta.org.br)

Associação Saúde da Família  
[www.saudedafamilia.org](http://www.saudedafamilia.org)

Comunicação em sexualidade  
[www.ecos.org.br](http://www.ecos.org.br)

Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente  
[www.fundabrinq.org.br](http://www.fundabrinq.org.br)

Ginecologia, obstetrícia, saúde da mulher  
[www.gineco.com.br/anticon2.htm](http://www.gineco.com.br/anticon2.htm)

Grupo Gay da Bahia  
[www.ggb.org.br](http://www.ggb.org.br)

Grupo Transas do Corpo  
[www.transasdocorpo.com.br](http://www.transasdocorpo.com.br)

Instituto Papai  
[www.papai.org.br](http://www.papai.org.br)

Manual do adolescente  
[www.adolescente.psc.br](http://www.adolescente.psc.br)

Ministério da Educação  
[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Programa de Apoio a Projetos em Sexualidade e Saúde Reprodutiva  
[www.ccr.org.br](http://www.ccr.org.br)

Programa Nacional de DST e Aids  
[www.aids.gov.br](http://www.aids.gov.br)

Sempreviva Organização Feminista  
www.sof.org.br

Saúde Total  
www.saudetotal.com/publico/sexo/pfilia.htm

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
www.mec.gov.br/secad

## *LIVROS*

### **Adolescentes e Sexualidades**

Marlise Flório Real  
Editora Lia Raro/ Pelotas

### **Beijos: coisas que todo mundo quer saber**

Nick Fisher  
Editora Melhoramentos/ São Paulo

### **Como fazer sexo ou amor sem se machucar muito**

Sonia Rodrigues  
Geração Editorial/ São Paulo

### **Como sobreviver ao primeiro beijo?**

Francine Oomer  
Editora Fundamento Educacional/ São Paulo

### **Galeras, Paqueras e Beijos Cósmicos**

Cathi Hopkins  
Editora Melhoramentos/ São Paulo

### **Galeras, Paqueras e Doces Vinganças**

Cathi Hopkins  
Editora Melhoramentos/ São Paulo

### **Galeras, Paqueras e Pequenos Pecados**

Cathi Hopkins  
Editora Melhoramentos/ São Paulo

### **Galeras, Paqueras e Solteiras Felizes**

Cathi Hopkins  
Editora Melhoramentos/ São Paulo

### **O corpo das Garotas**

Jairo Bauer  
Editora Panda Books/São Paulo

**O Corpo dos Garotos**

Jairo Bauer

Editora Panda Books/São Paulo

**O guia dos curiosos: sexo**

Jairo Bouer e Marcelo Duarte

Editora Cia. Das Letras/ São Paulo

**Primeira Vez**

Jairo Bauer

Editora Panda Books/ São Paulo

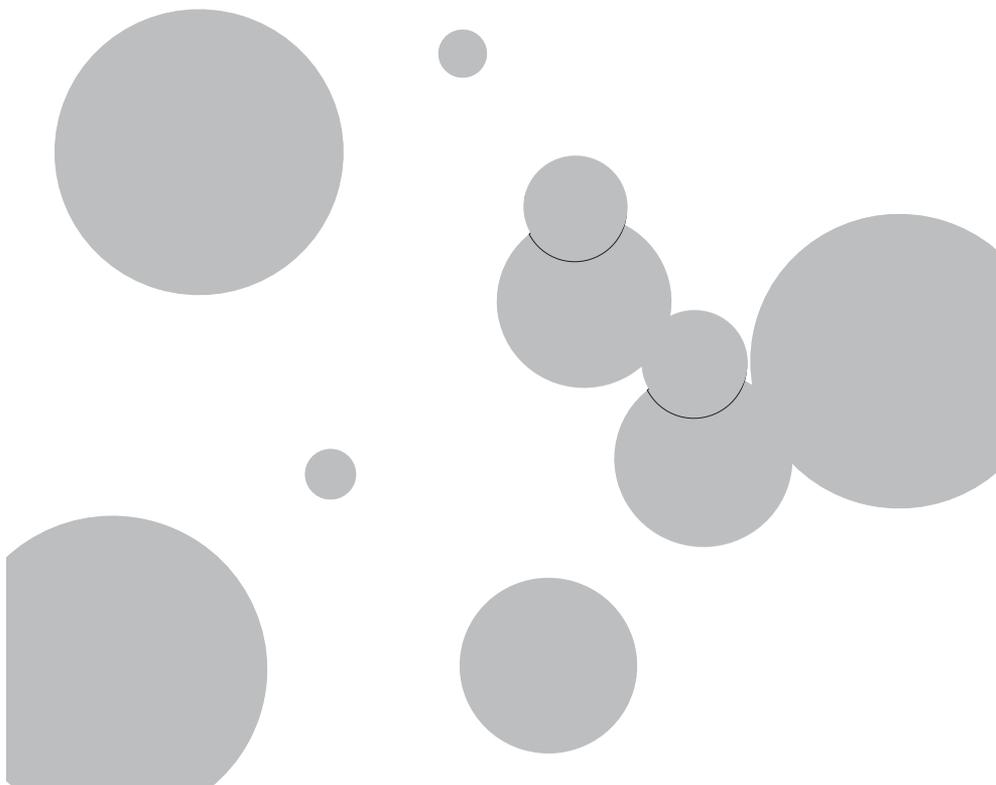
**Sexualidade Prazer em Conhecer**

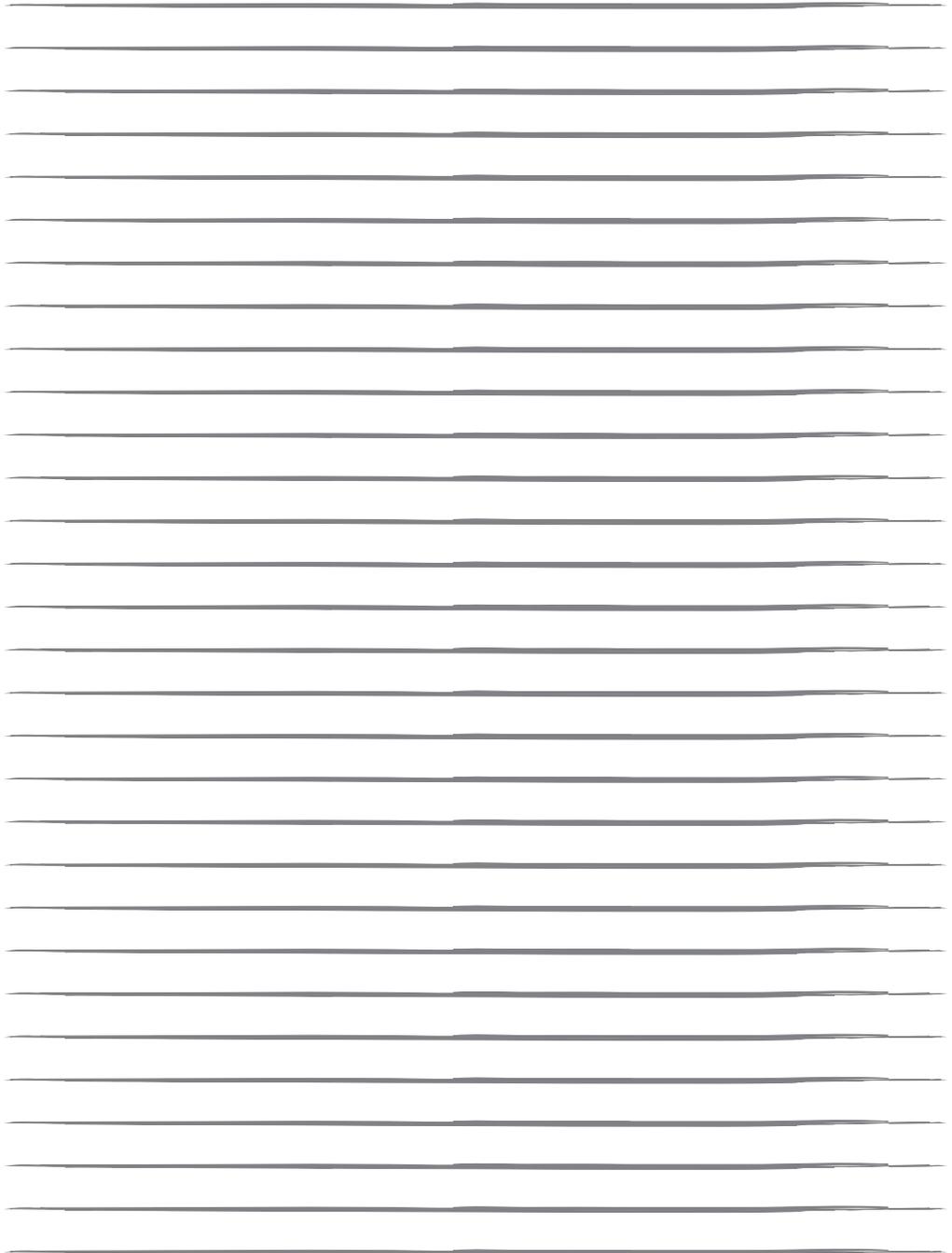
Fundação Roberto Marinho e Schering

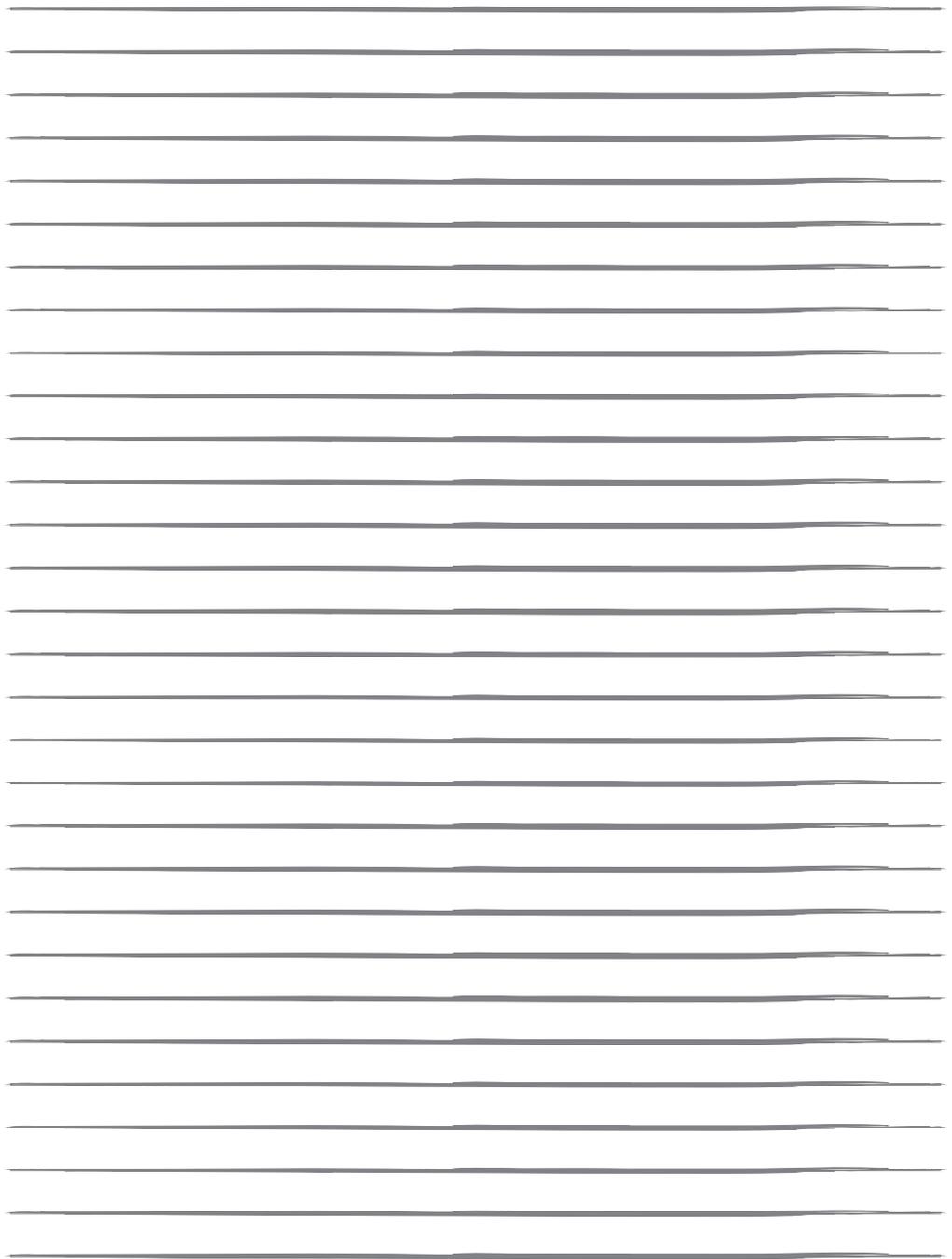


# *ANOTAÇÕES*

---







*AUTOR@S*

---



**Alessandra Amaral** é Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, graduada em Pedagogia Habilitação Anos Iniciais e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: ale\_amaral82@yahoo.com.br

**Benícia Oliveira da Silva** é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Mestre em Educação em Ciências pela FURG, Licenciada em Ciências Biológicas e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: beniciasilva27@hotmail.com

**Doralina da Silva Ávila** é Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Integrada de Santa Catarina (UNIVEST), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cipriano Porto Alegre, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Juvêncio Lemos e da APAE e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG.

**Fabiane Ferreira da Silva** é Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, graduada em Química Licenciatura, habilitação em Ciências, pela FURG, professora adjunta da Universidade Federal do Pampa -UNIPAMPA - Campus Uruguaiana e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: fabiquimica23@yahoo.com.br.

**Guiomar Freitas Soares** é Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, professora aposentada do Instituto de Educação da FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: guifreso@vetorial.net

**Joanalira Corpes Magalhães** é Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas, professora adjunta do Instituto de Educação da FURG, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: joanaliracm@yahoo.com.br

**Josiane Vian Domingues** é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Mestre em Educação em Ciências pela FURG, graduada em Pedagogia Habilitação Anos Iniciais pela FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: jo\_pedagoga@yahoo.com.br

**Juliana Lapa Rizza** é Doutoranda em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Mestre em Educação Ambiental pela FURG, graduada em Pedagogia Anos Iniciais pela FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: ju\_rizza@yahoo.com.br

**Kellen Daiane da Silva Silva** é graduada em Letras – Português pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: kellendaiane2006@hotmail.com

**Márcio Rodrigo Vale Caetano** é Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), graduado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP - UERJ), professor adjunto do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: mrvcaetano@gmail.com

**Maria Teresa Orlandin Nunes** é Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Especialista em Tecnologias da Informação e comunicação na Educação pela FURG, Graduada em Licenciatura em Química pela FURG, técnica da FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: teresanunesrg@gmail.com

**Méri Rosane Santos da Silva** é Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental na FURG e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde na FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: meri.sul@terra.com.br

**Nádia Geisa Silveira de Souza** é Doutora e Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo e do PPG em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, Coordenadora Substituta e Professora do PPG em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UFRGS. E-mail: nadiags@terra.com.br

**Paula Regina Costa Ribeiro** é Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Mestre em Biociências pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, professora associada do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, coordenadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde e no Programa de Pós-Graduação em Educação na FURG. E-mail: pribeiro@vetorial.net

**Raquel Pereira Quadrado** é Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Mestre em Educação Ambiental pela FURG, Especialista em Práticas em Ciências Fisiológicas pela FURG, graduada em Licenciatura em Ciências, habilitação Biologia, professora adjunta do Instituto de Educação da FURG, atua no Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e Saúde e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: raquelquadrado@hotmail.com

**Rogério Diniz Junqueira** é Doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas pelas Universidades de Milão e Macerata - Itália, pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. E-mail: rogerio.junqueira@inep.gov.br





Ministério da  
**Educação**

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA