

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE BAURU
FACULDADE DE CIÊNCIAS**

SYLVIA HELENA DOS SANTOS RABELLO

**SEXUALIDADE, GÊNERO E PEDAGOGIAS CULTURAIS:
REPRESENTAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES EM CONTEXTO
ESCOLAR**

**Bauru
2012**

SYLVIA HELENA DOS SANTOS RABELLO

**SEXUALIDADE, GÊNERO E PEDAGOGIAS CULTURAIS:
REPRESENTAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES EM CONTEXTO
ESCOLAR**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação para a Ciência.
Orientadora: Professora Doutora Ana Maria de Andrade Caldeira

Bauru
2012

Rabello, Sylvia Helena dos Santos.
Sexualidade, gênero e pedagogias culturais :
representações e problematizações em contexto escolar
/ Sylvia Helena dos Santos Rabello, Bauru, 2012
270 f. : il.

Orientadora: Ana Maria de Andrade Caldeira

Tese (Doutorado)- Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2012

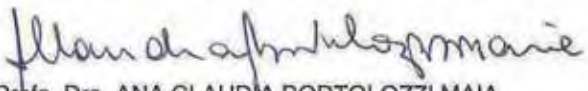
1. Educação em sexualidade. 2. Gênero. 3.
Pedagogias culturais. 4. Escola básica. I.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.
II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE SYLVIA HELENA DOS SANTOS RABELLO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

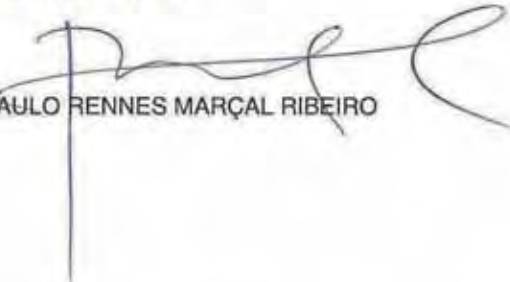
Aos 26 dias do mês de novembro do ano de 2012, às 10:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANA MARIA DE ANDRADE CALDEIRA do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. MARIA FILOMENA RODRIGUES TEIXEIRA do(a) Instituto Politécnico de Coimbra- Escola Superior de Educação/Portugal, Profa. Dra. ANA CLAUDIA BORTOLOZZI MAIA do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. DANIELA AUAD do(a) Faculdade de Educação - Universidade Federal de Juíz de Fora, Prof. Dr. PAULO RENNES MARÇAL RIBEIRO do(a) Departamento de Psicologia Da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de SYLVIA HELENA DOS SANTOS RABELLO, intitulada "Sexualidade, gênero e pedagogias culturais:representações e problematizações em contexto escolar". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. ANA MARIA DE ANDRADE CALDEIRA


Profa. Dra. MARIA FILOMENA RODRIGUES TEIXEIRA


Profa. Dra. ANA CLAUDIA BORTOLOZZI MAIA


Profa. Dra. DANIELA AUAD


Prof. Dr. PAULO RENNES MARÇAL RIBEIRO

Dedico este trabalho às alunas e aos alunos da turma do Módulo que, com sua vontade de saber, tanto me ensinaram.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Colégio de Aplicação “João XXIII” pelo empenho na concretização do Programa Interinstitucional Dinter e na qualificação dos/as docentes da escola básica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, pela participação no Programa Interinstitucional Dinter, oportunizando minha formação em nível de doutorado.

À CAPES, pelo oferecimento do Programa Interinstitucional Dinter e pela concessão de bolsa de estudos, através do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), que me permitiu a realização de estágio na Universidade de Aveiro, Portugal.

À minha Orientadora, Professora Doutora Ana Maria de Andrade Caldeira, pela orientação segura e apoio incondicional em todos os momentos desse trabalho.

À Professora Doutora Isabel Martins, Coordenadora do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, por ter me aceitado como estagiária e pelo empenho para que eu desenvolvesse todas as atividades a contento.

À Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira, pela orientação durante o estágio no Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro – PT, pela atenção a mim dedicada em Aveiro e em Coimbra, pelas contribuições oferecidas por ocasião do Exame Geral de Qualificação e por ter aceitado participar da Banca de Defesa.

À Professora Doutora Ana Cláudia Bortolozzi Maia, pelas contribuições oferecidas quando do Exame Geral de Qualificação e por ter aceitado participar da Banca de Defesa.

À Professora Doutora Daniela Auad e ao Professor Doutor Paulo Rennes Marçal Ribeiro, por terem aceitado participar da Banca de Defesa.

À Professora Doutora Maria Elisa Ferreira Caputo, pelo apoio durante a realização do Programa Dinter.

Aos/Às colegas professores/as de Ciências e Biologia do Departamento de Ciências Naturais do Colégio de Aplicação “João XXIII”, Fernanda Bassoli Rosa, Maria do Carmo de Almeida Penchel, Pedro Nobre e Regina Martoni Mansur Corrêa da Costa, pelo auxílio e apoio durante o processo do doutoramento.

Aos/Às colegas do Dinter, Andréa Vassallo Fagundes, Cláudio Henrique Silva Teixeira, Edson Eduardo Reinehr, Eliana Toledo Sirimarco Franco, Fabiana Andrade da Costa Vieira, Gislaine Maria Rodrigues, José Luiz Lacerda, José Roberto Tagliati, Leonardo José da Silva, Nélia Mara da Costa Barros e Vania Fernandes Silva, pela oportunidade de compartilhar momentos de formação.

À Professora Doutora Regina Célia Salomão Brodbeck, pela colaboração inestimável em sua área de conhecimento.

À Professora Patrícia Gonçalves Duarte Carvalho, pelo auxílio prestado durante o Projeto de Treinamento Profissional “Temas de sexualidade humana para o ensino fundamental e médio” no Colégio de Aplicação “João XXIII” da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Às amigas de Bauru, Fúlvia Eloá Maricato, Maria de Fátima Neves Sandrin e Thaís Benetti de Oliveira, pela amizade e acolhimento.

Aos/Às amigos/as de Juiz de Fora, Anderson Ferrari, Daniela Motta de Oliveira, Eliana Toledo Sirimarco Franco, Fabiana Andrade da Costa Vieira, Maria do Carmo de Almeida Penchel, Silvio Ivanir de Castro, Thalita Martins Freitas, Vania Fernandes Silva e Wenceslão Machado de Oliveira Júnior, pela presença nos momentos mais importantes.

Aos/Às amigos/as de Coimbra-PT, Filomena, Fernando, João Pedro e Francisco, pela generosidade com que abriram sua casa para mim e por terem me ensinado um pouco do modo português de ser e de viver.

À minha família querida, minha mãe D. Hilda, meu pai Sr. Rabello (*in memoriam*), minha irmã Edina, meu irmão Antônio, minha irmã Hilda Lea, meu irmão Ricardo, minha irmã Iedda; às minhas cunhadas Sandra e Cida e aos meus cunhados José Carlos e Joaquim; a todos/as os/as sobrinhos/as e à minha afilhada Débora, muito obrigada pelo amor, amizade e apoio.

A Laio, Marina e Vinício, por me permitirem exercer a paternidade.

Ao Daniel, por estarmos sempre juntos.

“O sexo ensina-se a si mesmo e não esgota a lição.”

Carlos Drummond de Andrade (1997).

RESUMO

A presente pesquisa foi empreendida a partir de um curso de Educação em Sexualidade, componente da parte diversificada do currículo escolar do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Juiz de Fora – MG, Brasil. Sexualidade e gênero são tomados em seu conceito amplo, entendidos como construções históricas, sociais e culturais. Os objetivos específicos visaram identificar e analisar representações de sexualidade e gênero sustentadas pelos/as alunos/as bem como analisar o conteúdo de sexualidade e gênero presente em pedagogias culturais e sua utilização em contextos de ensino. A metodologia adotada para a coleta dos dados foi de natureza qualitativa, do tipo observação participante, em que a pesquisadora atuou também como professora do curso. A análise dos dados apoiou-se na análise de conteúdo das manifestações dos/as alunos/as obtidas a partir das transcrições das aulas, que foram gravadas em áudio. Também foram analisadas produções escritas dos/as alunos/as e artefatos de mídia que abordam temas de sexualidade e gênero. Os resultados indicaram que os/as alunos/as sustentam representações de sexualidade associadas, sobretudo, às práticas sexuais. As relações de gênero foram reconhecidas como desiguais e naturalizadas, mesmo quando as diferenças e desigualdades foram atribuídas a fatores sociais. As discussões em classe, porém, oportunizaram a reflexão a respeito do conceito de sexualidade bem como sobre as relações de gênero, favorecendo a incorporação de novos elementos para sua consideração. As pedagogias culturais, de modo geral, veiculam noções essencialistas e biologizantes a respeito da sexualidade e do gênero, veiculando representações estereotipadas que merecem a problematização em contextos de ensino. As implicações da pesquisa referem-se à contribuição para a produção do conhecimento na área, favorecendo o planejamento de estratégias didáticas com vistas a ampliar a noção de sexualidade e gênero dos/as estudantes, abrangendo os aspectos sociais e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Sexualidade. Gênero. Pedagogias culturais. Escola Básica.

ABSTRACT

This research was undertaken from a course of Sexuality Education, part of the diversified component of the school curriculum in the 9th grade of elementary school at a public school in the city of Juiz de Fora - MG, Brazil. Sexuality and gender are taken in its broadest dimension, understood as historical, social and cultural constructions. The specific objectives aimed at identifying and analyzing sexuality and gender representations held by students as well as analyzing the content of sexuality and gender in this cultural pedagogies and their use in educational contexts. The qualitative methodology was taken for data collection, like participant observation, in which the researcher also served as a teacher of the course. Data analysis relied on content analysis of the students speech that were obtained from transcripts of classes activities, which were audio-recorded. Students written productions and media artifacts were also analyzed. The results indicated that the students maintain representations of sexuality as sexual practices. Gender relations were recognized as unequal and naturalized, even when differences and inequalities were attributed to social factors. The class discussions, however, allowed the reflection about the concept of sexuality as well as gender relations, promoting the incorporation of new elements for consideration. The cultural pedagogies, in general, present biologizing and essentialist notions about sexuality and gender, conveying stereotypical representations that deserve questioning in teaching contexts. The implications of the research refer to the contribution to the knowledge in the area, favoring the planning of teaching strategies in order to broaden the notion of sexuality and gender of the students, covering social and cultural aspects.

KEY WORDS: Sexuality Education. Gender. Cultural pedagogies. Elementary school.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Nome, sexo e idade dos/as alunos/as.....	113
QUADRO 2 –	Sinopse das aulas do Módulo “Sexualidade Humana”.....	115
QUADRO 3 –	Categorização das representações dos/as alunos/as sobre sexualidade a partir dos temas sugeridos na atividade escrita de sondagem de interesses.....	118
QUADRO 4 –	Categoria 1: Sexualidade como “sexo”, no sentido de “práticas sexuais” na atividade de sondagem de interesses.....	120
QUADRO 5 –	Categoria 2: Sexualidade como “sexo”, no sentido de “sexo biológico” na atividade de sondagem de interesses.....	124
QUADRO 6 –	Categoria 3: Sexualidade como “saúde e direitos sexuais e reprodutivos” na atividade de sondagem de interesses.....	124
QUADRO 7 –	Categorização das representações dos/as alunos/as sobre sexualidade a partir da atividade de tempestade cerebral.....	128
QUADRO 8 –	Categoria 1: Sexualidade como “sexo”, no sentido de “práticas sexuais” na atividade de tempestade cerebral.....	130
QUADRO 9 –	Categoria 2: Sexualidade como “sexo”, no sentido de “sexo biológico” na atividade de tempestade cerebral.....	132
QUADRO 10 –	Categoria 3: Sexualidade como “saúde e direitos sexuais e reprodutivos” na atividade de tempestade cerebral.....	133
QUADRO 11 –	Categoria 4: Sexualidade como “orientação sexual” na atividade de tempestade cerebral.....	136
QUADRO 12 –	Categorização das representações dos/as alunos/as sobre gênero em relação ao padrão de sexualidade.....	143
QUADRO 13 –	Frases feitas sobre masturbação: concordância.....	153
QUADRO 14 –	Frases feitas sobre masturbação: discordância.....	156
QUADRO 15 –	Frases feitas sobre masturbação: concordância parcial.....	162
QUADRO 16 –	Frases feitas sobre masturbação: dispersão de opiniões.....	163
QUADRO 17 –	Questão proposta: Você concorda com as colocações feitas pelo texto a respeito dos modos de ser dos meninos e das meninas? Sim – Não – Em parte – Justifique sua resposta.....	171

QUADRO 18 –	Justificativas apresentadas pelos/as alunos para suas respostas sobre as colocações feitas pelo texto sobre os modos de ser dos meninos e das meninas.....	171
QUADRO 19 –	Questão proposta: De acordo com o texto, qual é a explicação para os modos de ser dos meninos e das meninas? Explique sua resposta.....	173
QUADRO 20 –	Questão proposta: Você acha “tudo bem” um menino que gosta de namorar e uma menina que só pensa em ficar?.....	174
QUADRO 21 –	Questão proposta: Você acha que o texto tem um “tom” mais favorável para as meninas ou para os meninos? Ou você acha que o texto fala sobre meninos e meninas no mesmo tom? Explique.....	176
QUADRO 22 –	Questão proposta: Coloque aqui uma observação sua sobre o assunto.....	177
QUADRO 23 –	Questão proposta: O que você pensa sobre as atividades que foram desenvolvidas no Módulo?.....	189
QUADRO 24 –	Questão proposta: Como você se sentiu participando do Módulo?.....	190
QUADRO 25 –	Questão proposta: Que sugestões você daria para o planejamento desse Módulo para as turmas do ano que vem?.....	190
QUADRO 26 –	Questão proposta: Das atividades realizadas, assinale a(s) que você mais gostou.....	192
QUADRO 27 –	Questão proposta: Houve atividade(s) que você não gostou? Se sim, assinale qual (quais).....	192

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE: CONCEITOS.....	21
2.1	A TERMINOLOGIA UTILIZADA NA ÁREA.....	21
2.2	SEXO, GÊNERO E SEXUALIDADE.....	37
2.3	SEXUALIDADE, SAÚDE E DIREITOS.....	51
3	EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NA ESCOLA.....	61
4	PEDAGOGIAS CULTURAIS E EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE.....	71
4.1	AS PEDAGOGIAS CULTURAIS E O ENSINO.....	71
4.2	REVISTAS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA.....	74
4.3	REVISTAS FEMININAS.....	90
4.3.1	Meninos X Meninas: análise de uma reportagem da revista Todateen.....	94
4.3.1.1	“Eles são práticos” X “Meninas sonham acordadas”.....	98
4.3.1.2	“Poucas palavras” X “Falando mais do que a boca”.....	101
4.3.1.3	“Ficada é ficada” X “Ficada, namoro e casamento”.....	102
4.3.1.4	“O que os olhos não veem...” X “Beleza + carinho + declarações de amor...”.....	104
4.3.1.5	“Eles nunca encanam?”.....	105
4.3.1.6	À guisa de conclusão.....	105
5	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	107
5.1	CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA.....	107
5.2	DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES.....	112
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	117
6.1	REPRESENTAÇÕES DE SEXUALIDADE E GÊNERO MANIFESTADAS PELOS/AS ALUNOS/AS DO 9º ANO.....	117
6.1.1	Sondagem de interesses.....	117
6.1.2	Tempestade cerebral.....	128
6.1.3	O caso do sexo no banheiro do <i>shopping</i>.....	137
6.1.4	A linguagem da sexualidade.....	146
6.1.5	Oficina sobre o tema masturbação.....	150
6.2	PEDAGOGIAS CULTURAIS EM SALA DE AULA.....	165

6.2.1	Considerações sobre os artefatos de mídia utilizados no Módulo.....	165
6.2.2	Meninos X Meninas: representações de gênero dos/as alunos/as.....	170
6.2.3	Roteiro de análise de artefato de mídia em contexto de formação de professores/as.....	183
6.2.3.1	<i>Roteiro (Guião) de análise de uma reportagem da revista para adolescentes Todateen.....</i>	185
6.2.3.1.1	<u>Aprender a olhar.....</u>	186
6.2.3.1.2	<u>Compreender e analisar.....</u>	186
6.2.3.1.3	<u>Interpretar e avaliar.....</u>	187
6.2.3.1.4	<u>Transformar.....</u>	187
6.2.3.2	<i>Implicações do roteiro de análise de artefatos de mídia para práticas educativas.....</i>	187
6.3	AVALIAÇÃO DO MÓDULO “SEXUALIDADE HUMANA”: A PERCEPÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS.....	188
7	CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÓDULO “SEXUALIDADE HUMANA”: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO.....	194
8	CONCLUSÕES.....	201
	REFERÊNCIAS.....	206
APÊNDICE A	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	235
APÊNDICE B	– Roteiro de aula: Apresentação do Módulo “Sexualidade Humana”.....	236
APÊNDICE C	– Roteiro de aula: Gráfico apresentado aos/às alunos/as referente aos temas sugeridos na sondagem de interesses.....	237
APÊNDICE D	– Roteiro de aula: Atividade proposta aos/às estudantes sobre masturbação.....	238
APÊNDICE E	– Roteiro de aula: Atividade proposta aos/às estudantes a partir de reportagem de revista sobre o tema gênero	240
APÊNDICE F	– Roteiro de aula: Cartas de leitoras de revista sobre virgindade/primeira vez/ iniciação sexual apresentadas aos/às estudantes.....	241
APÊNDICE G	– Roteiro de aula: Reportagem de jornal apresentada aos/às estudantes sobre tabu da virgindade.....	243
APÊNDICE H	– Roteiro de aula: Material apresentado aos/às estudantes	245

	sobre resposta sexual humana.....	
APÊNDICE I –	Roteiro de aula: Atividade proposta aos/às estudantes a partir da exibição do filme Meninas.....	246
APÊNDICE J –	Roteiro de aula: Reportagem de revista apresentada aos/às estudantes sobre mães adolescentes.....	247
APÊNDICE K –	Roteiro de aula: Reportagem de revista apresentada aos/às estudantes sobre sexualidade e deficiência.....	250
APÊNDICE L –	Roteiro de aula: Reportagem de jornal apresentada aos/às estudantes sobre gravidez em criança.....	252
APÊNDICE M –	Roteiro de aula: Reportagem de jornal apresentada aos/às estudantes sobre maternidade na maturidade.....	253
APÊNDICE N –	Roteiro de aula: Reportagem de jornal apresentada aos/às estudantes sobre jovens vivendo com HIV/Aids.....	256
APÊNDICE O –	Roteiro de aula: Material institucional apresentado aos/às estudantes sobre HIV/Aids.....	257
APÊNDICE P –	Roteiro de aula: Reportagem de jornal apresentada aos/às estudantes sobre sexo oral seguro.....	258
APÊNDICE Q –	Roteiro de aula: Instrumento de avaliação do Módulo “Sexualidade Humana” proposto aos/às estudantes.....	259
APÊNDICE R –	Roteiro (Guião) de análise de reportagem de revista em contexto de formação de professores/as.....	260
ANEXO A –	Capa da revista Todateen (2009).....	266
ANEXO B –	Layout da reportagem Meninos X Meninas (TODATEEN, 2009).....	267
ANEXO C –	Transcrição da reportagem Meninos X Meninas (TODATEEN, 2009).....	268
ANEXO D –	Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.....	269
ANEXO E –	Ficha técnica do filme exibido aos/às estudantes sobre gravidez.....	270

1 INTRODUÇÃO

A sexualidade como parte integrante e fundamental na vida das pessoas apresenta muitas facetas, sendo marcada pela história – da humanidade e de cada um/a – pela cultura, pela vida em sociedade. A escola não tem como ignorar esse tema por mais polêmico, delicado ou amplo que se configure, podendo caracterizar-se como uma instância que reúne condições para proporcionar oportunidades de reflexão e problematização sobre o assunto junto aos/às estudantes. Além disso, é notório que existe uma demanda pela abordagem desse tema junto às crianças e adolescentes que frequentam as salas de aulas da escola básica, uma vez que vivenciam experiências sexuais, possuem dúvidas, exibem preconceitos.

Venho trabalhando com o tema da sexualidade humana desde o início dos anos 80 do século XX, como professora de Ciências e Biologia no ensino fundamental e médio. Isso ocorre em parte por interesse pessoal, em parte pela demanda observada nos locais de trabalho uma vez que nenhuma outra área do conhecimento ou professor/a da escola, regra geral, chama para si o desenvolvimento da temática junto às/aos estudantes. De um modo geral, temas de sexualidade e gênero aparecem mais pelo silêncio e pelas brincadeiras do que pelo currículo oficial. Tenho tido algumas incursões pontuais na formação continuada de professores/as e observo a dificuldade encontrada por esses/as colegas para trabalhar o tema na escola. Em geral, queixam-se da precariedade de sua formação inicial, do desconhecimento do assunto e da falta de materiais apropriados. Em que pesem as recomendações oficiais para que esses conteúdos sejam abordados na escola, e algumas iniciativas mais recentes de oferta de cursos de formação continuada, parece que a questão da formação fica a cargo de cada professor/a, numa espécie de autodidatismo.

Analisando meu percurso como professora dessa temática considero que, nos primeiros tempos, a abordagem biológica foi a predominante, pois eu vinha de uma formação universitária em Licenciatura em Ciências Biológicas. Mas, aprendendo com as questões colocadas pelos/as alunos/as, com as leituras, enfim, com a vivência pessoal e profissional, assumi que a sexualidade só poderia ser compreendida – e problematizada – com a contribuição das diversas disciplinas das ciências humanas. Assim, passei a incorporar aspectos históricos, socioculturais, bem como os relativos aos direitos humanos, sexuais e reprodutivos no tratamento do tema, mesmo quando a abordagem esperada era apenas a relativa aos conteúdos biológicos. Também a forma de abordar temas de sexualidade e gênero foi, com o passar do desenvolvimento profissional, se tornando mais problematizadora do que prescritiva. Por certo que não se trata de negar a informação necessária, mas lançar novas

perguntas às questões trazidas pelos/as alunos/as, incluindo outras perspectivas e oferecendo elementos para fomentar a reflexão, o que parece ser uma estratégia apta a instrumentalizar o/a educando/a para o enfrentamento de novas questões surgidas.

Houve também, nesse caminho, nos anos 90, o momento de trabalhar, junto ao Núcleo Multiprofissional sobre Aids (NUMPAIDS) da Universidade Federal de Juiz de Fora, a urgente questão do HIV/Aids, desenvolvendo atividades de ensino e de extensão de cunho fortemente informativo, objetivando a adoção de posturas que visassem minimizar a vulnerabilidade à infecção por parte das mulheres e dos homens, de todas as idades, em diferentes contextos, escolares ou não. Aprendi que as questões envolvidas na abordagem referente à epidemia exigem a consideração de aspectos para muito além das informações sobre as características dos vírus, as formas de transmissão e de prevenção. A adoção do paradigma da vulnerabilidade social, rompendo com a noção de risco individual permitiu reconhecer que a adesão aos mecanismos de sexo seguro por parte das pessoas passam pelas relações de afeto, de confiança, das dificuldades de negociação com os/as parceiros/as, projetando-se para além dos comportamentos individuais, uma vez que encontram-se aí imbricados os contextos sociais e culturais, marcadamente as desigualdades nas relações de gênero, bem como questões referentes aos direitos sexuais e às políticas públicas como a disponibilização dos insumos de prevenção.

A partir do trabalho com o tema da sexualidade com adolescentes no contexto das disciplinas Ciências e Biologia, surgiu a proposição, em 2005, em um espaço curricular autônomo e integrante da matriz curricular do Colégio de Aplicação “João XXIII”, instituição em que leciono desde 1986, do Módulo “Tópicos em Sexualidade Humana”, sob minha responsabilidade. Criado com o propósito de trabalhar o tema sob os aspectos biológicos, psicológicos, antropológicos, culturais entre outros, o objetivo visado tem sido o de fomentar a reflexão e a problematização de temas de sexualidade e gênero entre os/as alunos/as com vistas a uma melhor compreensão do fenômeno da sexualidade e, conseqüentemente, ao favorecimento de tomadas de decisão mais seguras. O referido Módulo é oferecido a grupos de cerca de 15 alunos/as, e sua duração é de um trimestre letivo. De 2005 a 2008, o Módulo foi oferecido aos/as estudantes das três séries do ensino médio. Com a percepção de uma demanda para o tema também entre os/as adolescentes mais jovens, a partir do ano de 2009, o Módulo passou a ser oferecido para estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

Os temas são trabalhados a partir de artefatos culturais variados, entre eles, textos extraídos de materiais de mídia como revistas, jornais e filmes. Tais artefatos, as chamadas pedagogias culturais, estão muito presentes no dia a dia dos/as estudantes e veiculam

discursos que contribuem para a sua constituição enquanto sujeitos sexualizados e generizados. De início, o uso desses recursos foi motivado pela dificuldade de encontrar textos didáticos voltados aos/às alunos/as da escola básica que oferecessem uma abordagem ampla da sexualidade. De modo geral, este tema é tratado nos livros de Ciências, em que a ênfase nos aspectos biológicos é notável. Percebi que trabalhar com reportagens de jornal e de revistas, por exemplo, além de contemplar questões que se encontravam na ordem do dia, oferecia a possibilidade de extrapolar os aspectos biológicos, considerando as demais implicações do tema. Também observava que nem sempre os materiais veiculavam representações com as quais eu compartilhava, especialmente quando traziam informações eivadas de estereótipos e preconceitos, sem fundamento em qualquer área do conhecimento que mulheres e homens têm se dedicado a produzir em suas pesquisas. Mas reconhecia que tais representações eram muitas vezes hegemônicas, encontrando-se presentes nos discursos que circulam na sociedade e reproduzidos pelos/as próprios/as alunos/as.

Apesar da experiência prática e das reflexões originadas das leituras dos referenciais teóricos da área, desejava uma formação mais sólida, em nível de doutoramento, que permitisse a prática da pesquisa sobre o ensino de sexualidade e gênero, sobre representações sustentadas pelos/as alunos/as e aquelas veiculadas pelas pedagogias culturais.

Projetei a realização de uma pesquisa a partir do próprio contexto do ensino, tomando como referência uma das edições do Módulo “Sexualidade Humana” oferecido aos/às estudantes da escola. Analisar os limites e possibilidades do Módulo enquanto espaço de discussão e problematização de questões de sexualidade me pareceu uma perspectiva interessante que poderia ressaltar o processo do ensino, cujas reflexões poderiam contribuir para o debate na área da formação de professores/as. Os artefatos de mídia utilizados na abordagem de temas em classe, para além de considerar se são adequados para este fim, merecem ser analisados no intuito de se identificar que ideias de sexualidade e gênero veiculam, que linguagem utilizam, que argumentos de autoridade sustentam a fim de convencer o público leitor de suas verdades. Interessou-me identificar e analisar as representações de sexualidade e de gênero presentes nos discursos dos/as alunos/as, a fim de propor reflexões capazes de ampliar as possibilidades de se pensar sobre esses temas.

Como parte das ações de formação em pesquisa no âmbito do doutorado, tive a oportunidade de realizar um estágio no exterior, através do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/Capes), no período de agosto a novembro do ano de 2011. A escolha do local do estágio – o Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro – se deu em virtude da

existência, nesta instituição, do Projeto “Sexualidade e gênero no discurso dos *media*: implicações socioeducacionais e desenvolvimento de uma abordagem alternativa na formação de professores” (Projeto SGDM), voltado a analisar o conteúdo de artefatos de mídia bem como avaliar as possibilidades de sua integração em contextos de formação de professores/as.

As discussões de ordem teórica e metodológica ocorridas nas reuniões deste grupo de investigação permitiram a integração de abordagens críticas das representações de sexualidade e gênero em materiais a serem utilizados em cursos de formação de professores/as, além de ensejarem a análise crítica dos artefatos em si, como *videogames*, peças de publicidade, programas de televisão, campanhas de prevenção ao HIV/Aids e revistas para adolescentes, sempre na perspectiva da promoção da Educação em Sexualidade na escola básica.

Comparações entre materiais produzidos no Brasil e em Portugal, direcionados à mesma faixa etária, permitiram perceber algumas diferenças pontuais, porém não significativas a ponto de inviabilizar a construção de projetos comuns para a formação de professores/as e alunos/as nesta área. Junto ao grupo do Projeto SGDM, elaborei um roteiro de análise de revista para adolescentes, que foi validado a partir de em uma ação de formação continuada de professores/as em Portugal, implementada pela Universidade de Aveiro. Nas oportunidades que tive de interagir com docentes e estudantes vinculados/as a diferentes universidades portuguesas, quando convidada a debater questões referentes ao trabalho desenvolvido em Educação em Sexualidade, pude perceber o quanto Portugal já avançou, a partir da integração da abordagem da sexualidade no âmbito da educação para a saúde, mas, também que, assim como o Brasil, muito ainda precisa ser feito em prol de uma abordagem integral da sexualidade e do gênero em ambiente escolar.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é, a partir de episódios recortados da interação em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, decorrida no ano letivo de 2010, analisar os limites e possibilidades de um curso de Educação em Sexualidade voltado a esse ano de escolaridade. Os objetivos específicos visam identificar e analisar representações de sexualidade e gênero sustentadas pelos/as alunos/as bem como analisar o conteúdo de sexualidade e gênero presente em pedagogias culturais e sua utilização em contextos de ensino.

A apresentação da pesquisa de que trata este trabalho está organizada em sete capítulos, tendo cada um deles um sentido próprio.

No segundo Capítulo, intitulado “Educação em Sexualidade: Conceitos”, inicialmente, apresento uma revisão da literatura produzida nos últimos anos acerca da nomenclatura

utilizada na área. Compartilhando de uma visão construcionista em oposição à essencialista, apresento os conceitos de sexualidade, sexo e gênero, demarcando o conceito amplo de sexualidade e assumindo a noção de gênero como construção social, bem como abordo os conceitos de saúde e direitos sexuais e reprodutivos como articulados, mas portadores de nuances próprias, e sua relação com a sexualidade e o gênero.

No terceiro Capítulo, “Educação em Sexualidade na Escola”, a partir de uma visão geral da situação da pesquisa no ensino de sexualidade e gênero, que, em relação a outros temas, encontra uma incidência reduzida, problematizo a abordagem desses temas em contexto escolar, ainda bastante vinculados às disciplinas de Ciências e Biologia, o que sugere a necessidade de políticas públicas efetivas voltadas à formação de professores/as para a área.

O quarto Capítulo, “Pedagogias Culturais e Educação em Sexualidade”, é dedicado à análise de conteúdo de pedagogias culturais, especificamente revistas de divulgação científica, revistas femininas e voltadas ao público adolescente e jovem, no que se referem à abordagem do tema de sexualidade e gênero, uma vez que esses artefatos se constituem em potentes materiais para uso no ensino.

O percurso metodológico empreendido na pesquisa é o tema do quinto Capítulo, em que apresento a caracterização da investigação realizada no contexto de um curso, o Módulo “Sexualidade Humana”, desenvolvido em uma turma de 9º ano do ensino fundamental em que atuei também como professora, além de oferecer elementos acerca da coleta dos dados e de sua análise.

Os resultados e discussões referentes à análise dos dados obtidos a partir das aulas do Módulo “Sexualidade Humana” estão presentes no sexto Capítulo. São apresentadas as análises referentes às representações de sexualidade e gênero sustentadas pelos/as alunos/as em diferentes atividades de sala de aula, aos aspectos relativos à linguagem da sexualidade utilizada em classe, às representações e problematizações realizadas a partir de uma oficina sobre o tema da masturbação, à utilização de pedagogias culturais na escola e na formação de professores/as, além da análise da avaliação do curso na perspectiva dos/as alunos/as.

Uma reflexão a partir da experiência vivida no Módulo e no processo da pesquisa, visando uma avaliação global do processo, é apresentada no sétimo Capítulo, intitulado “Considerações sobre o Módulo ‘Sexualidade Humana’: Implicações para o Ensino”. Os aspectos privilegiados foram os referenciais teórico-metodológicos utilizados, a adequação curricular para o ensino de sexualidade e gênero na escola, a busca da problematização como estratégia de ensino adotada nas aulas, as características da turma, os temas abordados, sua

relação com o interesse dos/as alunos/as e com o conhecimento científico, a consideração das pedagogias culturais no ensino e a avaliação da aprendizagem e do curso desenvolvido.

Nas Conclusões, resalto os principais aspectos evidenciados na pesquisa, como as representações dos/as alunos/as sobre sexualidade e gênero e o movimento de ampliação dessas noções a partir das discussões em classe, além de considerar a importância da problematização dos discursos dos artefatos de mídia no contexto de ensino. Aponto, ainda, a partir das questões suscitadas pelo trabalho, novos problemas capazes de alimentar um programa de investigação em Educação em Sexualidade tanto em termos de sua abordagem na escola básica como na formação de professores/as.

Os Apêndices e Anexos reúnem materiais de ensino produzidos e apresentados aos/as alunos/as ao longo do Módulo “Sexualidade Humana”, bem como reproduções de materiais contidos em artefatos de mídia e analisados na pesquisa, além de documentos de natureza metodológica voltados à autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE: CONCEITOS

2.1 A TERMINOLOGIA UTILIZADA NA ÁREA

Educação em Sexualidade, o tema central desta pesquisa, é uma das denominações utilizadas na área, embora haja outros rótulos que a nomeiem como Educação Sexual, Orientação Sexual, Educação Afetivo-Sexual, Educação da Sexualidade e Educação para a Sexualidade, tanto no Brasil como em Portugal, para mencionar dois países lusófonos.

No contexto do ensino, tenho utilizado a expressão Sexualidade Humana para nomear o curso que ofereço desde 2005 aos/às estudantes do ensino fundamental e médio da escola em que leciono. Tal escolha se prende ao interesse em indicar o tema do curso no título da disciplina, mas sem tomar para mim a prerrogativa de realização de um trabalho em sexualidade e gênero dentro ou fora da matriz curricular, o que a utilização de outra nomenclatura poderia sugerir. Nesta pesquisa, porém, após uma revisão da literatura acerca dos diferentes termos por eles/as empregados para denominar a área, bem como dos pressupostos presentes nas abordagens dos/as autores/as consultados/as, assumi a utilização da terminologia Educação em Sexualidade. A seguir, problematizo algumas terminologias, para então justificar minha opção.

O termo Educação Sexual é utilizado por diferentes autores/as contemporâneos/as brasileiros/as como Altmann (2005), Bonfim (2009, 2012), Figueiró (1996, 2009a, 2009b), Furlani (2005), Ana Maia e Paulo Ribeiro (2011), Nunes (1996), Vitiello (1995), Werebe (1981), entre outros/as. Em Portugal, ele também está presente, tanto na legislação que disciplina a matéria em âmbito escolar (PORTUGAL, 2009, 2010) como em trabalhos de pesquisadores/as da área (OLIVEIRA, M.; CHAGAS, 2010; RAMIRO et al., 2011; VILAÇA, 2006; VILAR, 2010; 2012), embora lá, como aqui, esta não seja a única terminologia empregada.

A utilização do termo Educação Sexual remonta aos primórdios desse campo no Brasil, porém, é importante ressaltar, os pressupostos que atualmente o informam são bastante distintos daqueles que marcaram sua origem.

Segundo Paulo Ribeiro (2009), embora seja comum a crença entre professores/as de que a Educação Sexual tenha tido início no Brasil nos anos 60 ou mesmo 80 do século XX, estudos historiográficos indicam que seu surgimento remonta às primeiras décadas do século XX, a partir de trabalhos

dos primeiros estudiosos que defendiam a necessidade de educação sexual para crianças e jovens e de uma vasta quantidade de obras sobre educação sexual, a maioria escrita por médicos, porém algumas também escritas por padres e educadores. [...] A educação sexual proposta nesse período visava esclarecer o indivíduo sobre a função da sexualidade, os mecanismos reprodutivos e o processo evolutivo, proporcionando-lhe o desenvolvimento saudável de suas funções mentais e físicas, o que culminaria na existência de uma família igualmente saudável e de um povo sem os males que o higienismo queria erradicar. (RIBEIRO, Paulo, 2009, p. 134-135).

Para Furlani (2005, p. 203-204), tal abordagem, que ela denomina de “biológica e higienista” e considera como “limitada e reducionista”, na medida em que trata tais questões de maneira exclusiva, “sempre esteve presente no trabalho de Educação Sexual na escola, através das aulas de ciências e biologia”. Felipe (2008) também se refere à associação entre o termo Educação Sexual e a abordagem biológica e preventivista da sexualidade:

Quando falamos em Educação Sexual no âmbito da escola, em geral nos reportamos a experiências muito pontuais e esporádicas, que se pautam basicamente pelo viés da prevenção, abordando doenças sexualmente transmissíveis e gravidez, ressaltando os processos biológicos que envolvem tais situações. (FELIPE, 2008, p. 31).

Sayão (1997, p. 111), a partir de uma reflexão sobre a história da Educação Sexual no Brasil, conclui que, “em sua origem, a educação sexual se caracteriza pelo aspecto informativo, biologizante e repressivo às manifestações da sexualidade”. Apontando para uma mudança de perspectiva, a autora observa que, em certos períodos, a Educação Sexual teve como objetivo o controle da natalidade e, mais recentemente, tem visado associar a idéia do prazer à sexualidade.

A associação entre Educação Sexual e a abordagem biológica, segundo Furlani (2005), pode ter sido um dos fatores responsáveis por provocar um “desgaste pedagógico de *uma ‘Educação Sexual’*, até então, evidenciada por um caráter excessivamente biológico, médico, higienista e moralista, sobretudo, no âmbito escolar” (p. 196, grifo nosso), o que, segundo essa autora, teria sido um dos fatores que possibilitaram a aceitação da substituição do termo por Orientação Sexual, quando este foi proposto. Também Xavier Filha (2009) alude ao aspecto do desgaste sofrido pela expressão Educação Sexual, destacando que:

Observando as possibilidades de alguns enunciados ganharem status de verdade e legitimidade em detrimento de outros, pode-se pensar que o termo "educação sexual" passa/passou por desgastes conceituais, possivelmente pela prática historicamente concebida com fundamentações biológicas, higienistas, moralistas a partir de prática dessexualizada ao aprisionar o

conceito em perspectivas normativa, moralista e eugenistas [...]. (XAVIER FILHA, 2009, p. 88).

Em relação à terminologia, Furlani (2005, p. 43) acredita que o “predomínio histórico do enfoque biológico pode estar relacionado ao substantivo ‘sexo’, por ter sido esse o principal responsável pela proveniência etimológica do ‘sexual’ da palavra Educação Sexual”, observando, porém, que a palavra sexualidade, mais ampla, também seria decorrente do adjetivo sexual. A autora indaga se, na origem, a palavra sexual presente na expressão Educação Sexual estivesse se referindo à sexualidade, e não a sexo, essa área de conhecimento não poderia ter tido, desde o início, uma consideração mais abrangente. Embora problematize a questão da terminologia empregada na área, Furlani (2005) adota o termo Educação Sexual, dando ao adjetivo sexual, porém, não o sentido de sexo enquanto vinculado aos aspectos estritamente biológicos, mas “re-significado a partir do substantivo ‘sexualidade’” (p. 44). Nesse sentido, a autora considera a abordagem dada à área como sendo mais relevante do que a substituição da nomenclatura.

Outra questão decorrente do uso da expressão Educação Sexual, é que, segundo certos/as autores/as, este termo seria adequado somente quando em referência aos contextos informais em que a sexualidade é abordada. Assim, o uso deste termo não se adequaria a situações deliberadas, intencionais e sistemáticas de tratamento do tema (RIBEIRO, Paulo, 1990; GTPOS; ABIA; ECOS, 1994).

Refiro-me a educação sexual quando trato dos processos culturais contínuos desde o nascimento que, de uma forma ou de outra, direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e comportamentos ligados à manifestação de sua sexualidade. Esta educação é dada indiscriminadamente na família, na escola, no bairro, com os amigos, pela televisão, pelos jornais, pelas revistas. (RIBEIRO, Paulo, 1990, p. 2-3).

De acordo com Werebe (1981), todo processo que envolve a sexualidade e as pessoas, é Educação Sexual, que pode ocorrer de modo formal ou informal, seja dentro ou fora da escola. Assim, segundo a autora, é Educação Sexual Informal tanto aquela recebida em casa, através das mães e dos pais, como a que se recebe na escola, pelos/as professores/as, por exemplo, quando silenciam e não oferecem oportunidades aos/às estudantes de discutir temas de sexualidade e gênero, ou quando atuam "estimulando na menina determinadas atitudes ditas femininas e, no menino, certas atitudes consideradas masculinas" (p. 107). Pesquisas realizadas a partir de análises do cotidiano escolar mostram o quanto tais situações são frequentes e potencialmente eficientes na constituição das sexualidades e dos gêneros dos/as

alunos/as (AUAD, 2006a; CARVALHO, M. 2010; CORSINO; AUAD, 2012; LOURO, 1998; VIANNA, C.; FINCO, 2009).

Associo esta noção de Educação Sexual Informal em âmbito escolar ao que se denomina, na Teoria Crítica do Currículo, por “currículo oculto”:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. [...] Mais recentemente, nas análises que consideram também as relações de gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia. (SILVA, 2009, p. 78-79).

Já a Educação Sexual Formal, segundo Werebe (1981), é aquela que ocorre de maneira "deliberada, institucionalizada, feita dentro ou fora da escola" (p. 106). Portanto, consoante este ponto de vista, não é prerrogativa da escola a exclusividade pelo oferecimento de Educação Sexual Formal, como também ela não está isenta de realizar Educação Sexual Informal.

Figueiró (1996), a partir de uma pesquisa sobre o estado da arte da produção acadêmica da área, defende a padronização do termo Educação Sexual e sua classificação nos termos propostos por Werebe (1981):

Propõe-se [...] que seja padronizado o uso do termo *educação sexual*, por considerá-lo o mais adequado, uma vez que, entre outros motivos, diferentemente dos outros termos, implica que o educando seja considerado sujeito ativo no processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações. Sugere-se também que, ao invés dos muitos e variados tipos de classificação da Educação sexual, ela seja classificada apenas em: *informal* (processo global, não intencional) e *formal* (ação deliberada, planejada), conforme conceituação fornecida por Werebe (1981). (FIGUEIRÓ, 1996, p. 59, grifo da autora).

Em trabalho mais recente, considerando as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) sobre a abordagem da sexualidade na escola, Figueiró (2009b) argumenta que, embora utilize o termo Orientação Sexual, o documento governamental está sempre se referindo a Educação Sexual, seja quando sugere possibilidades de trabalho com o tema dentro ou mesmo fora da programação curricular:

As duas formas de se ensinar sobre sexualidade, propostas pelos PCN, correspondem aos dois tipos de Educação Sexual estabelecidos por Werebe (1981): A Educação Sexual **formal**, que equivale a ensinar “dentro da programação”, fazendo planejamento prévio e a Educação Sexual **informal**, que equivale à “extra-programação”, isto é, aproveitar, de forma espontânea, um fato, uma pergunta, uma situação ocorrida e, ensinar a partir daí. (FIGUEIRÓ, 2009b, p. 146-147, grifo da autora).

Na perspectiva assumida por esta autora, tanto a Educação Sexual Formal como a Informal se dariam em contexto escolar, e sua distinção seria marcada pelo planejamento prévio ou não das atividades de ensino. Acredito, porém, que também nesse caso, as duas situações mencionadas referem-se ao ensino formal da sexualidade. Apesar da ausência de planejamento específico prévio na segunda situação, se o/a professor/a ensina “a partir daí”, o faz de maneira deliberada e intencional, inclusive porque a abordagem do tema já estaria prevista na programação geral do ensino, aqui representada pelas diretrizes contidas nos PCN. De todo modo, o destaque de Figueiró (2009b) permite vislumbrar que a autora assume uma abordagem que vai ao encontro daquela proposta nos PCN, porém, nomeando-a a partir do termo de sua preferência.

Ana Maia e Paulo Ribeiro (2011) reconhecem os processos informais de aprendizagem da sexualidade como aqueles que permeiam a formação das pessoas desde quando nascem, primeiramente em contexto familiar e, mais tarde, nas demais formações sociais. A autora e o autor consideram, porém, que, quando abordada em situação de ensino, ela se torna uma Educação Sexual escolar, com características específicas:

Quando esta educação sexual deixa a esfera dos processos socioculturais amplos e abrangentes que fazem parte da história de vida dos indivíduos e da história geral da humanidade, e é transformada em objeto de ensino e orientação, com planejamento, organização, objetivos, temporalidade, metodologia e didática, ela se afunila e restringe sua ação à escola, transformando-se em uma educação sexual escolar, que exige preparação e formação de profissionais para atuar nesta área.

A educação sexual, de processo cultural indistinto se torna um campo de conhecimento e aplicação, com planejamento de ações, tempo e objetivos limitados, elaboração de programas e intencionalidade. (MAIA, A.; RIBEIRO, Paulo, 2011, p. 76).

Em relação aos pressupostos que embasam sua concepção de Educação Sexual, Ana Maia e Paulo Ribeiro (2011, p. 78) propugnam por uma prática que “vá além da informação, que ultrapasse o sentido biológico, orgânico e profilático, e que compreenda a sexualidade e a saúde sexual como uma questão inerentemente social e política”. Assim, torna-se claro que tais pressupostos se afastam inteiramente daqueles concebidos sob o enfoque biológico,

moralista e normativo, que podem estar presentes em outras abordagens também denominadas de Educação Sexual.

Assim, se nos primeiros tempos, e em uma certa abordagem da sexualidade praticada em contexto escolar, pode-se dizer que os pressupostos da Educação Sexual encontravam-se relacionados a questões de higiene e saúde, bem como aos aspectos biológicos e normativos da sexualidade humana, não é tal concepção que subsidia a abordagem proposta pelos/as autores/as contemporâneos que utilizam o termo Educação Sexual nos trabalhos por mim revisados. Ao contrário, no cenário atual, entre os/as autores/as que utilizam essa expressão, é bastante evidente a crítica à abordagem restrita à biologia e à prevenção, propugnando-se pela consideração da sexualidade e do gênero em toda a sua amplitude conceitual, além de serem afastadas as perspectivas moralistas e normativas e de ser colocada ênfase em uma abordagem problematizadora (ALTMANN, 2005; BONFIM, 2009, 2012; FIGUEIRÓ, 1996, 2009a, 2009b; FURLANI, 2005, 2008b; MAIA, Ana; RIBEIRO, Paulo, 2011; NUNES, 1996; VILAÇA, 2006; VITIELLO, 1995; WEREBE, 1981).

Orientação Sexual é o termo utilizado por autores/as como Paulo Ribeiro (1990), Sayão (1997), Ana Maia (2004 apud MAIA, Ana; RIBEIRO, Paulo, 2011)¹, Egypto (2009) e Leão, Paulo Ribeiro e Bedin (2010). Também é o termo presente na obra Guia de Orientação Sexual (GTPOS; ABIA; ECOS, 1994) e nos PCN (BRASIL, 1998). Anteriormente aos anos 90 do século XX, porém, é possível identificar outros momentos em que esta terminologia foi utilizada: nos anos finais da década de 70 do século XX, quando da implementação de um projeto experimental de Orientação Sexual pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo (RIBEIRO, Paulo, 1990; ROSEMBERG, 1985) e nos anos 80, quando do desenvolvimento de “todo um planejamento visando à implantação definitiva da orientação sexual nas escolas estaduais paulistas” (RIBEIRO, Paulo, 1990, p. 14), realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Para Paulo Ribeiro (1990), a Orientação Sexual é vista como um trabalho desenvolvido em escolas e refere-se a uma

intervenção institucionalizada, sistematizada, organizada e localizada, com a participação de profissionais treinados para esse trabalho: psicólogos, assistentes sociais, professores, orientadores educacionais, médicos, mas sempre com formação específica para a função de orientador sexual. (p. 3).

¹ MAIA, Ana C. B. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, Paulo R. M. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p.153-179.

Assim, há uma ênfase nos aspectos deliberados e formais da abordagem da sexualidade, sendo também posta em destaque as categorias profissionais que, mediante um consequente processo de formação, estariam habilitadas a desenvolver tal trabalho na escola.

Para o Guia de Orientação Sexual (GTPOS; ABIA; ECOS, 1994), Orientação Sexual:

deriva do conceito pedagógico de Orientação Educacional, definindo-se como o processo de intervenção sistemática na área da sexualidade, realizado principalmente em escolas. [...] O trabalho pode ser realizado por educador ou outro profissional capacitado para uma ação planejada, sistemática e transformadora, visando a promoção do bem-estar sexual, a partir de valores baseados nos direitos humanos, e relacionamentos de igualdade e respeito entre as pessoas. (GTPOS; ABIA; ECOS, 1994, p. 8).

Esse Guia foi traduzido e adaptado ao contexto brasileiro por três organizações não governamentais, o GTPOS², a ABIA³ e a ECOS⁴, a partir do guia original estadunidense *Guidelines for Comprehensive Sexuality Education, Kindergarten – 12th Grade*, publicado pela primeira vez em 1991 pelo SIECUS⁵, e que está atualmente em sua terceira edição (SIECUS, 2004). Assim, embora a palavra Orientação não esteja presente no trabalho original, essa foi a opção dos/as tradutores/as e adaptadores/as brasileiros/as, enfatizando a ideia de intervenção escolar sistematizada na área da sexualidade e afastando o termo Educação Sexual, considerado como relativo aos processos informais de aprendizagem sobre o tema ao longo da vida (GTPOS; ABIA; ECOS, 1994).

Em relação aos pressupostos da Orientação Sexual, o Guia brasileiro manifesta que tais “são a expressão de valores pluralistas relacionados à sexualidade, em consonância com os direitos de cidadania de uma sociedade democrática” (GTPOS; ABIA; ECOS, 1994, p. 11). A abordagem é pautada no fornecimento de informações bem como na organização de espaços de reflexão e questionamentos, enfocando “as dimensões fisiológicas, sociológicas, psicológicas e espirituais da sexualidade através do desenvolvimento das áreas cognitiva,

² GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual, fundado em 1987. Disponível em: <http://www.gtpos.org.br/index.asp?Fuseaction=Quem&ParentId=21>. Acesso em: 10 fev. 2012.

³ ABIA – Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids, fundada em 1987. Disponível em: http://www.abiaids.org.br/a_abia/quemsomos.aspx?lang=pt&fg=Quem%20Somos. Acesso em: 10 fev. 2012.

⁴ ECOS – Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana, fundado na década de 90 do século XX, hoje denominada ECOS – Comunicação em Sexualidade. Disponível em: <http://www.ecos.org.br/oqfazemos.asp>. Acesso em: 10 fev. 2012.

⁵ SIECUS – Sex Information and Education Council of the United States, fundado em 1964. Disponível em: <http://www.siecus.org/index.cfm?fuseaction=Page.viewPage&pageId=472>. Acesso em: 10 fev. 2012.

afetiva e comportamental, incluindo as habilidades para a comunicação eficaz e a tomada responsável de decisões” (p. 8).

Para os PCN (BRASIL, 1998), cuja elaboração contou com a participação de membros do GTPOS (EGYPTO, 2009; FURLANI, 2005), a Orientação Sexual “constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação” (p. 299), definição, portanto, bastante semelhante à indicada no Guia de Orientação Sexual (GTPOS; ABIA; ECOS, 1994).

A proposta dos PCN apresenta-se como não-diretiva e “circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico”, excetuando-se as situações de demandas individuais de alunos/as, quando o atendimento deve ser realizado de maneira separada do grupo “pelo professor ou orientador na escola” para discussão de “possível encaminhamento para atendimento especializado” (BRASIL, 1998, p. 299-300).

Sayão (1997, p. 112), membro do GTPOS, considera a Orientação Sexual como “um processo de intervenção planejado, intencional e sistemático”, tal como na definição do Guia de Orientação Sexual (GTPOS; ABIA; ECOS, 1994) e dos PCN (BRASIL, 1998), conceituando o termo orientação como “similar ao do modelo pedagógico de não-diretividade, ou seja, *a problematização das questões trazidas pelos alunos* (grifo nosso)”. A relevância dessa perspectiva é notável, pois que afasta a possibilidade de uma abordagem normativa e pautada pela mera transmissão de informações, porém, a noção comum da palavra orientação, que, segundo o dicionário pode significar “prescrição da maneira de organizar-se algo, instrução; regra; diretriz; guia” (HOUAISS, 2009), não permite o pronto estabelecimento de uma relação com a noção de problematização explicitada pela autora. Além disso, esta denominação produz uma possível confusão com o termo orientação sexual quando utilizado para designar as inclinações do desejo das pessoas, que pode ser bissexual, homossexual ou heterossexual, por exemplo (ALTMANN, 2003).

Os/as autores/as que utilizam o termo Orientação Sexual veiculam em seus documentos uma abordagem ampla da sexualidade, pois que afirmam a consideração de suas várias dimensões, como a biológica, a psíquica, a histórica, a social e a cultural, além de enfatizarem as implicações políticas da sexualidade, bem como as questões de gênero (BRASIL, 1998; GTPOS; ABIA; ECOS, 1994; LEÃO; RIBEIRO, Paulo; BEDIN, 2010; RIBEIRO, Paulo, 1990; SAYÃO, 1997). Assim percebida, essa abordagem não se mostra apta a ser nomeada exclusivamente como Orientação Sexual, uma vez que exhibe pontos em

comum com outras proposições que recebem diferentes designações. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 299) admitem, inclusive, a existência de diferentes nomenclaturas utilizadas para designar abordagens semelhantes, citando, como exemplos, “Educação Sexual, Educação em Sexualidade, Educação Afetivo-Sexual, entre outras”. Leão, Paulo Ribeiro e Bedin (2010), embora adotem a expressão Orientação Sexual, também consideram que termos diferentes utilizados por outros/as estudiosos/as podem ser admitidos como tendo o mesmo significado.

O termo Educação Afetivo-Sexual é o adotado por Nagem e Amaral (2005) e, no contexto das escolas públicas do Estado de Minas Gerais, pelo Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS) (MINAS GERAIS, 2007), cujo capítulo referente aos marcos referenciais traz a seguinte definição para a expressão utilizada:

A denominação adotada – educação afetivo-sexual – expressa a relevância da afetividade para o desenvolvimento da sexualidade no ser humano. Nesse sentido, uma abordagem científica desse conteúdo não substitui, não supera a nem se contrapõe a um enfoque que o ligue ao afeto e à emoção. (MINAS GERAIS, 2007, p. 13).

Assim, parece que a menção à afetividade no termo utilizado parece desejar enfatizar essa dimensão, percebida como negligenciada quando se destaca os aspectos científicos da sexualidade. Castro, R. (2008) problematiza o termo e a definição utilizados pelo PEAS, sugerindo que a afirmação da necessidade do componente afetivo junto ao sexual, pode passar a impressão de que

a sexualidade diz respeito apenas ao componente ‘racional’, ao trabalho com informações e conhecimentos científicos, à biologia do sexo - falar dos sistemas ‘reprodutores’, da ação hormonal na reprodução, da concepção e contracepção, etc. Então, a afetividade seria o complemento do trabalho com sexualidade na escola, trazendo o afetivo – o lado ‘carinhoso’, ‘preocupado’ [...] com o objetivo de pensar as relações entre os sujeitos, a convivência com as emoções, a manifestação dos sentimentos, etc. (CASTRO, R., 2008 p. 91-92).

A expressão Educação da Sexualidade tem tido poucos adeptos no Brasil. Em minha pesquisa a respeito das terminologias empregadas na área desta pesquisa, embora tenha encontrado um artigo que a utiliza (SANTOS, F.; PIOVEZAN; LESSA, 2011), os/as autores/as referem-se ao “programa nacional de educação sexual” (p. 1) de Cuba, em que tal definição é utilizada. Porém, não há uma explicitação da razão da preferência pelo elemento de ligação “da” que, inclusive, aparece no texto sempre destacado em itálico.

Gostaríamos de perseverar a ideia da educação *da* sexualidade não como uma programática moral de como a sexualidade deve ser vivida, [...] [mas que] consiste em bases: culturais, antropológicas, filosóficas, biológicas, exatas [...] [com] os esforços das diversas áreas do conhecimento humano em educar isonomicamente a sexualidade humana, educar não para limitar ou determinar, educar sim para condição de transformações sociais [sic] que amenizem determinados preconceitos e discriminações quando pensamos na sexualidade como algo plural. (SANTOS, F.; PIOVEZAN; LESSA, 2011, p. 3-4, grifo dos/as autores/as).

Com base nesta definição, embora haja alusão a uma perspectiva inter ou multidisciplinar na abordagem da sexualidade humana e ao objetivo de enfrentar a questão das discriminações sofridas pelas pessoas neste campo, a referência à abordagem não permite inferir as razões pela adoção da terminologia. Tal justificativa também não é encontrada em outras passagens do artigo.

No contexto português, Célia Cardoso (2007) e Pedro Duarte (2010) também utilizam o termo Educação da Sexualidade, embora a primeira não explicita o significado por ela atribuído a essa expressão. Para Pedro Duarte (2010), a preferência pela expressão deve-se ao seu entendimento de que esta terminologia aponta para uma abordagem relacionada aos “afectos, emoções, amor e estádios maturativos e desenvolvimento da personalidade” (2010, p. 16), enquanto que o termo Educação Sexual, em virtude do dispositivo legal vigente naquele país, que circunscreve os conteúdos de sexualidade à educação para a saúde, estaria mais ligado aos aspectos informativos da sexualidade na escola.

Entretanto, segundo parecer de Brodbeck (2012)⁶, a preposição “de” pode adquirir “o significado relacional de constituição, do que se é feito [...], ao mesmo tempo em que determina, para o sintagma nominal, a colocação de tipologia, [sendo] também utilizada para relação de posse [ou] para indicação de ponto de partida/origem”. Assim, “educação *da* sexualidade seria, portanto, uma tipologia, uma categoria da Educação, em que sexualidade se apresenta como um constituinte sem, entretanto, integrar-se ao todo”. Nesses termos, o uso do “de” por esses/as autores/as apenas permitiria indicar o ramo da educação a que se refere, não favorecendo a extrapolação em direção à perspectiva efetivamente pretendida pelos/as autores/as que a empregam.

Educação para a Sexualidade é o termo utilizado por autoras como Felipe (2007; 2008) e Xavier Filha (2009), pesquisadoras filiadas às vertentes pós-estruturalistas e aos Estudos Culturais. Para Felipe (2007, p.42), a preferência por esta expressão se dá “por

⁶ Parecer não publicado formulado a meu pedido por Regina Célia Martins Salomão Brodbeck, Doutora em Linguística, Tradutora de Inglês e Professora do Colégio de Aplicação “João XXIII” da Universidade Federal de Juiz de Fora (BRODBECK, 2012).

entender que ela pode acionar discussões mais abrangentes quando se trata de refletir sobre nossos prazeres e desejos, não se restringindo ao sexual como ato, mas proporcionando outras vias de discussão e temáticas diversas, para além do viés biologicista”.

Na mesma direção, Xavier Filha (2009, p. 96) considera este termo “fértil, especialmente para se pensar na ampliação do que se convencionou chamar de ‘educação sexual’, cujo foco esteve calcado nas questões biológicas, essencializadas e generalizadas, priorizando questões de anticoncepção e de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis”. Esta autora entende tal perspectiva como uma possibilidade de levar a reflexão, problematização e desconstrução dos discursos tidos como verdadeiros nesse campo, uma vez que ela assume que os discursos são “construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades”. A autora argumenta, ainda, que “a conjunção e o artigo que ligam as palavras ‘educação’ e ‘sexualidade’ também podem ser pensados como a transitoriedade, ou seja, a educação para a ‘vivência’ de sexualidade. O termo, inclusive, poderia ser ‘educação para as sexualidades’” (p. 97), remetendo o sentido de sexualidade(s) para o de dispositivo histórico, como elaborado por Michel Foucault.

Porém, consoante o entendimento de Brodbeck (2012), a expressão Educação para a Sexualidade aponta não para a noção de transitoriedade, mas sim para o sentido de finalidade, em que a sexualidade seria o alvo a ser atingido: “a preposição [para] convoca o significado de finalidade. [...] Dessa forma, educação *para a* sexualidade implica uma tipologia de prática educacional voltada para a sexualidade, que se torna seu fim, sua meta”. Considerada sob esta perspectiva, a expressão utilizada por Xavier Filha (2009) não faria justiça aos pressupostos e intenções por ela levados em consideração.

Para Monteiro, Pereira e Piscalho (2010, p. 101), em contexto português, a opção pela expressão Educação para a Sexualidade é justificada por ser esta considerada “mais abrangente, pois engloba as dimensões afectiva, moral, as questões do desenvolvimento, reprodução, as sensações, entre outros aspectos”. As autoras contrapõem este termo à expressão Educação Sexual, reconhecida por elas como mais frequente na literatura, mas não abordam os motivos do emprego de “para a” no termo preferido.

A expressão Educação em Sexualidade encontra adeptos/as tanto no Brasil como em Portugal, uma vez que este termo pode ser encontrado nos trabalhos de Cabral e Heilborn (2010), Cavasin, Unbehau e Gava (2011), Pintor (2005), Sebastião (2005), Teixeira (2010), Teixeira e Marques (2012), entre outros.

Cabral e Heilborn (2010) defendem a adoção do termo Educação em Sexualidade com base na perspectiva apontada por Carrara (2007)⁷ de

adoção de um novo paradigma para a formulação de políticas e ações de, com e para a juventude [...] que contemplaria além de discussões sobre saúde sexual, o debate e a reflexão acerca de direitos sexuais e das responsabilidades neles implicadas, bem como dos processos sociais mais abrangentes de estigmatização e discriminação, baseados em orientação sexual e identidade de gênero. (CABRAL; HEILBORN, 2010, p. 101).

Nesse sentido, as autoras argumentam que o novo paradigma representado pela Educação em Sexualidade permitiria “questionar valores que sustentam e reproduzem hierarquias, desigualdades e relações de poder na sociedade”, para além do enfoque “preventivista e higienista” (CABRAL; HEILBORN, 2010, p. 101), tradicionalmente associado ao termo Educação Sexual.

A ECOS, que antes utilizava o termo Orientação Sexual, como no Guia de Orientação Sexual (GTPOS; ABIA; ECOS, 1994), em que é uma das coautoras, tem atualmente adotado o termo Educação em Sexualidade, conforme informação contida no *site*⁸ oficial desta ONG. A justificativa para a nova nomenclatura, encontrada em um trabalho de autoras pertencentes a essa entidade, é também baseada nos argumentos de Carrara (2007), de que o termo Educação Sexual, por ser datado, “não incorpora a dimensão dos direitos sexuais” (CAVASIN; UNBEHAUM; GAVA, 2011, p. 1).

A Carta de Aveiro (2010), elaborada e aprovada no I Congresso Internacional de Sexualidade e Educação Sexual (I CISES), decorrido em Aveiro, Portugal, e da qual a Unesp é uma das instituições signatárias, é um documento que visa apelar "ao reforço de iniciativas públicas para o cumprimento dos propósitos internacionais de respeito integral dos Direitos Humanos no campo da sexualidade e educação sexual" (TEIXEIRA et al., 2010a, p. x). Este documento também emprega a expressão Educação em Sexualidade, assim como o termo Educação Sexual, embora ambas as definições, *stricto sensu*, não estejam ali explicitadas.

Segundo Brodbeck (2012), “a preposição ‘em’ [...] estabelece uma relação de interioridade, de pertencimento. [...] Nessa perspectiva, educação *em* sexualidade/educação *na* sexualidade aponta para uma educação em que a sexualidade é o objeto mediador, o canal

⁷ CARRARA, Sérgio. **Educação e sexualidade no Brasil**: novas experiências no âmbito das políticas públicas. Comunicação apresentada no painel “Sexuality education: the way, what and how – strategies from around the world”, organizado pelo TARSHI. Nova Déli, 15 nov. 2007. mimeo.

⁸ PROJETOS: Educação em Sexualidade: Desafios para uma política pública. Disponível em: <http://www.ecos.org.br/projetos/politica/politicapublica.asp>. Acesso em: 15 fev. 2012.

através do qual se educa, fazendo com que o significado do sintagma defina a indissolubilidade da combinação dos termos”. Assim entendida a expressão, a sexualidade não se torna a meta, o alvo a ser atingido, mas sim a educação se torna plena porque considera a sexualidade em seu processo de elaboração.

A UNESCO (2009a; 2009b) publicou um guia, em dois volumes, intitulado *International Technical Guidance on Sexuality Education* visando incentivar os governos a implementarem ações escolares no campo da sexualidade e gênero junto a estudantes dos cinco aos 18 anos de idade (ou mais). Ainda que o termo *Sexuality Education*, em inglês, não seja consensual, uma vez que convive e disputa espaço com o termo *Sex Education* (SINKINSON, 2009; CASEMORE, 2010), este documento foi traduzido para o português em 2010, recebendo o título de Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade (UNESCO 2010a; 2010b). Porém, a tradutora da obra, Rita Brossard, não justifica a razão da escolha do termo utilizado na tradução, uma vez que a expressão *Sexuality Education* poderia ter sido traduzida também como Educação “da” Sexualidade ou Educação “para a” Sexualidade, pois, na língua portuguesa, não faria sentido uma tradução literal, que resultaria em algo como “Educação Sexualidade”, uma vez que Educação Sexual poderia ser o termo utilizado para a tradução de *Sex Education*.

Pela leitura do documento, especialmente no que diz respeito a suas premissas, definição e objetivos, é possível capturar o sentido dado ao termo Educação em Sexualidade por essa agência internacional.

Em relação às premissas, o documento assim se manifesta:

O que é educação em sexualidade e por que ela é importante?

Esse documento baseia-se nas seguintes premissas:

- A sexualidade é um aspecto fundamental da vida humana: possui dimensões físicas, psicológicas, espirituais, sociais, econômicas, políticas e culturais.
- A sexualidade não pode ser compreendida sem referência ao gênero.
- A diversidade é uma característica fundamental da sexualidade.
- As regras que governam o comportamento sexual diferem amplamente entre culturas e dentro de uma mesma cultura. Certos comportamentos são vistos como aceitáveis e desejáveis, enquanto outros são considerados inaceitáveis. Isso não significa que esses comportamentos não ocorram, ou que devam ser excluídos da discussão no contexto da educação em sexualidade. (UNESCO, 2010a, p. 2).

Nesta perspectiva, a Educação em Sexualidade é assumida pela UNESCO como uma abordagem abrangente e inclusiva, considerando as múltiplas dimensões da sexualidade, para além do enfoque biológico.

A definição de Educação em Sexualidade apresentada no documento faz referência aos aspectos gerais a serem considerados quando de sua abordagem educacional, que deve ser compatível com a idade dos/as educando/as, valorizar o conhecimento científico e o desenvolvimento de habilidades, sobretudo aquelas capazes de favorecer as tomadas de decisão.

Define-se educação em sexualidade como uma abordagem apropriada para a idade e culturalmente relevante ao ensino sobre sexo e relacionamentos, fornecendo informações cientificamente corretas, realistas, e sem pré-julgamento. A educação em sexualidade fornece oportunidades para explorar os próprios valores e atitudes e para desenvolver habilidades de tomada de decisão, comunicação e redução de riscos em relação a muitos aspectos da sexualidade. (UNESCO, 2010a, p. 2).

Quanto aos objetivos da Educação em Sexualidade, a agência explicita a preocupação com as relações sexuais e as possíveis infecções pelo HIV, tema que, de fato, suscita preocupação entre os/as que desenvolvem trabalhos com jovens, porém, chama a atenção a ênfase que é colocada neste aspecto:

Quais são os objetivos da educação em sexualidade?

O objetivo primário da educação em sexualidade é equipar crianças e jovens com os conhecimentos, habilidades e valores para fazer escolhas responsáveis sobre seus relacionamentos sexuais e sociais num mundo afetado pelo VIH. (UNESCO, 2010a, p. 3).

Embora se refira a este como sendo o primeiro objetivo, os demais objetivos a serem alcançados em uma abordagem referente à sexualidade, segundo a UNESCO (2010a), também apresentam uma forte conotação preventiva, não apenas em relação ao HIV/Aids, mas também quanto à “gravidez indesejada” (p. 2). Mesmo reconhecendo a diferença de abordagem e de objetivos, conforme o trabalho seja desenvolvido por professores/as ou por profissionais da área da saúde, para a UNESCO, é sempre o aspecto preventivo que é ressaltado.

Para educadores, a educação em sexualidade tende a ser parte de uma atividade mais ampla, que valoriza o conhecimento crescente (como o da prevenção da gravidez indesejada e do VIH) tanto como um resultado válido em si quanto como um primeiro passo para a adoção de comportamentos mais seguros. Para profissionais de saúde pública, a ênfase tende a priorizar a redução de comportamentos sexuais de risco. (UNESCO, 2010a, p. 3).

Considerando a importância que a prevenção de DST e a discussão acerca da gravidez na adolescência têm no cenário atual e que, portanto, merecem estar presentes em trabalhos relacionados à sexualidade e ao gênero nas escolas, podendo-se inclusive considerar como negligente uma abordagem que a ignore (FURLANI, 2005), é importante destacar, porém, que o alcance da Educação em Sexualidade pode ser muito mais amplo, visando objetivos outros não estritamente relacionados aos aspectos preventivos. Por exemplo, os direitos sexuais, enquanto direitos humanos que são, têm uma dimensão que vai muito além da prevenção, pois inclui o direito à autonomia, à privacidade, ao prazer, à igualdade, entre outros (IPPF, 2009). Assim, considero que a abordagem proposta no documento da UNESCO (2009a; 2009b; 2010a; 2010b), ainda que inegavelmente dotada de aspectos positivos, e com o peso de ser veiculada por uma importante agência pró-desenvolvimento humano de nível internacional, enfatiza, ao menos quanto aos objetivos, uma Educação em Sexualidade com o fim de prevenção – da gravidez e da infecção pelo HIV.

O segundo volume do documento da UNESCO (2010b) elenca seis conceitos chave bastante pertinentes em uma discussão nesse campo, explicitando que devem trabalhados conforme os objetivos específicos desejados para cada faixa etária. Os conceitos chave e seus respectivos tópicos de conteúdo são:

Conceito chave 1: Relacionamentos

Tópicos: 1.1 Famílias 1.2 Amizade, amor e relacionamentos românticos 1.3 Tolerância e respeito 1.4 Compromissos em longo prazo, casamento, e criação de filhos

Conceito chave 2: Valores, atitudes e habilidades

Tópicos: 2.1 Valores, atitudes e fontes de aprendizado sexual 2.2 Normas e influência dos pares sobre o comportamento sexual 2.3 Tomada de decisões 2.4 Habilidades de comunicação, recusa e negociação 2.5 Encontrar ajuda e apoio

Conceito chave 3: Cultura, sociedade e direitos

Tópicos: 3.1 Sexualidade, cultura e direitos humanos 3.2 Sexualidade e a mídia 3.3 A construção social do gênero 3.4 Violência de gênero, inclusive abuso sexual, exploração, e práticas nocivas

Conceito chave 4: Desenvolvimento humano

Tópicos: 4.1 Anatomia e fisiologia sexual e reprodutiva 4.2 Reprodução 4.3 Puberdade 4.4 Imagem corporal 4.5 Privacidade e integridade corporal

Conceito chave 5: Comportamento sexual

Tópicos: 5.1 Sexo, sexualidade e o ciclo de vida sexual 5.2 Comportamento sexual e resposta sexual

Conceito chave 6: Saúde sexual e reprodutiva

Tópicos: 6.1 Prevenção da gravidez 6.2 Compreender, reconhecer e reduzir o risco de DSTs [sic], inclusive VIH 6.3 Estigma, assistência, tratamento e apoio em VIH e SIDA. (UNESCO, 2010b, p. 7).

É possível perceber que os conteúdos propostos abrangem uma variedade de temas, não se restringindo aos aspectos preventivos da gravidez e da prevenção ao HIV/Aids. Porém, estando o objetivo principal de prevenção bem demarcado no documento, é possível que o/a professor/a que siga as orientações da agência internacional possa subsumir todos esses tópicos de conteúdo ao enfoque meramente preventivo. Em vista disso, e como apontado acima, considerando que o termo Educação em Sexualidade pode ser utilizado na perspectiva de uma abordagem integral da sexualidade e do gênero para além dos aspectos preventivos, tal como destacado nas premissas e definição presentes no documento da UNESCO (2010a), não merece ser tomado como referência única para a justificativa da adoção da expressão aqui defendida.

Considerando a revisão acerca da terminologia empregada na área da sexualidade e gênero em âmbito escolar nas últimas décadas, é possível perceber que as diferentes denominações exibem pressupostos e abordagens com muitos pontos em comum. Destaco, entre estes, os seguintes: o reconhecimento de que a sexualidade permeia a vida das pessoas durante toda a sua existência, não se limitando à vida adulta; que a educação das pessoas em termos de sexualidade e gênero ocorre em nível informal, através dos diferentes contextos sociais e familiares e por meio dos variados artefatos da cultura, bem como exige ser abordada através de processos formais e deliberados, especialmente nas instituições escolares; que a abordagem da sexualidade e do gênero em contextos educacionais implica sua consideração em sentido amplo, incluindo os aspectos históricos, sociais, culturais e políticos, para além dos aspectos biológicos e preventivos que possam suscitar, mas sem se descuidar das questões de saúde e direitos sexuais e reprodutivos; que a abordagem em sala de aula a respeito desses temas requer o envolvimento efetivo dos/as estudantes na problematização das questões relacionadas à sexualidade e ao gênero, pois que a mera informação é insuficiente, mas afastando-se das prescrições normativas nesse campo; que é necessária a inclusão de temas contemporâneos, eivados de ética e de valores humanos, que urgem ser permanentemente discutidos, a fim de proporcionar uma reflexão e um posicionamento de todos/as em relação às questões diuturnamente colocadas pela vida social e individual e que exigem, a todo momento, a tomada de decisões.

Assim, a revisão empreendida revelou que, independentemente da expressão utilizada por cada autor/a, os pressupostos e abordagens contidos em cada um dos rótulos são relevantes e merecedores de serem levados em consideração, tanto que, no contexto deste trabalho, suas contribuições são tomadas como referenciais teórico-metodológicos de base. Nesse sentido, a questão da terminologia parece ser de menor importância. Contudo, sentindo

a necessidade de optar por uma denominação, assumo que a expressão Educação em Sexualidade me parece ser a mais adequada tanto em função dos pressupostos que encerra como em virtude da interpretação linguística aqui oferecida, pois, acredito que através da abordagem da sexualidade e do gênero, é possível vislumbrar a educação plena das pessoas.

2.2 SEXO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Nos discursos do senso comum, a palavra sexualidade é, com frequência, associada à palavra sexo, tendo ambas um sentido de coito, de relação sexual, de práticas (hetero)sexuais, relacionando-se, portanto, a noção de genitalidade. A palavra sexo, por sua vez, é também utilizada para se proceder à diferenciação dos humanos em função de suas características corporais, quando se fala em sexo masculino e sexo feminino. Já a palavra gênero, de uso comum mais recente, tem sido utilizada, principalmente em artefatos midiáticos e em alguns discursos científicos, como uma alternativa à palavra sexo, mas também para se referir aos homens e às mulheres, não se vinculando, necessariamente, às implicações sociais e culturais que o termo encerra. Porém, é possível que, neste caso, tal uso venha ocorrendo mais como uma tentativa de “modernizar” a linguagem, do que de estabelecer distinções entre os conceitos de sexo e gênero, já que os afastamentos entre ambos não são explicitados.

Uma consulta ao dicionário, que compila e estabiliza os sentidos dados às palavras em seus usos cotidianos, e que traz, geralmente, também seus significados técnicos, parece confirmar a propriedade do emprego pelo senso comum desses termos, como indicado acima, em especial em relação às palavras sexualidade e sexo.

De acordo com o dicionário Houaiss (2009), há uma identificação entre sexualidade e sexo biológico, na medida em que sexualidade é definida como “qualidade do que é sexual”, “conjunto de caracteres especiais, externos ou internos, determinados pelo sexo do indivíduo”. Há também uma rubrica que associa a sexualidade à psicanálise, sendo a primeira descrita como o “conjunto de excitações e atividades, presentes desde a infância (de um indivíduo), que está ligado ao coito, assim como aos conflitos daí resultantes”. Nota-se, portanto, nesse caso, a noção de genitalidade presente na definição de sexualidade, o que indica uma proximidade com a noção de sexualidade enquanto práticas sexuais manifestada nos discursos do senso comum.

O termo sexo é referido neste dicionário como associado ao aspecto biológico: “conformação física, orgânica, celular, particular que permite distinguir o homem e a mulher, atribuindo-lhes um papel específico na reprodução”. Outras acepções presentes confirmam o

sentido orgânico e reprodutivo atribuído à palavra sexo: “nos animais, conjunto das características corporais que diferenciam, numa espécie, os machos e as fêmeas e que lhes permitem reproduzir-se”; “nos vegetais, conjunto de características que distinguem os órgãos reprodutores femininos e masculinos”, “conjunto das pessoas que pertencem ao mesmo sexo”, “conjunto dos órgãos sexuais; genitália”. Assim, centrada na ideia de atributos corporais e reprodutivos, a definição do dicionário não contempla o sentido de sexo enquanto práticas ou relações sexuais, como muitas vezes se mostra presente na versão comum.

O verbete gênero traz, inicialmente, uma definição ampla, pois que é referido como um “conjunto de seres ou objetos que possuem a mesma origem ou que se acham ligados pela similitude de uma ou mais particularidades”. O sentido de gênero em relação ao masculino e feminino também está presente, mas faz referência às categorias de palavras e não aos atributos das pessoas, sendo a definição, neste caso, oferecida como “categoria das línguas que distingue classes de palavras a partir de contrastes como masculino/feminino/neutro, animado/inanimado, contável/não contável etc.”. Quando alude à biologia, o verbete define gênero como “categoria taxonômica que agrupa espécies relacionadas filogeneticamente, distinguíveis das outras por diferenças marcantes, e que é a principal subdivisão das famílias”. Assim, o sentido de gênero enquanto categoria que considera os aspectos sociais e culturais, para além do sexo biológico, parece não ter sido ainda captado pelo dicionário. Por outro lado, o dicionário também não reconhece o significado de gênero como alternativo ao de sexo biológico, isto é, como possível de ser empregado em referência às pessoas do sexo masculino e do sexo feminino, cujo uso tem sido observado em certos discursos que circulam na sociedade.

Assim, segundo as acepções dessas palavras inventariadas por este dicionário, sexualidade e sexo mantêm uma forte relação com a biologia, referindo-se ao corpo de homens e mulheres, seus órgãos e à reprodução, bem como se refere às práticas sexuais genitais, o que mostra uma aproximação com os sentidos dessas palavras quando utilizadas no senso comum. O termo gênero, por sua vez, encontra-se limitado ao emprego em relação aos substantivos masculinos e femininos, portanto, fora do escopo da sexualidade.

Considerando que tais conceitos, do ponto de vista acadêmico, embora estejam articulados entre si, exibem peculiaridades, acredito que merecem ser explicitados no contexto deste trabalho.

Em primeiro lugar, gostaria de afirmar a perspectiva construcionista da sexualidade e do gênero como a adotada neste trabalho, em contraste com outra, considerada como essencialista.

Em uma definição geral, o essencialismo pode ser entendido como a “tendência a caracterizar certos aspectos da vida social como tendo uma essência ou um núcleo – natural ou cultural – fixo, imutável (SILVA, 2000, p. 53). Weeks (1999), desenvolvendo essa noção, considera que o essencialismo

é o ponto de vista que tenta explicar as propriedades de um todo complexo por referência a uma suposta verdade ou essência interior. Essa abordagem reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos. (p. 43).

Heilborn e Brandão (1999) destacam que esta postura teórica, quando presente nos estudos de sexualidade, caracteriza-se por admitir a existência de

algo inerente à natureza humana, inscrito nos corpos na forma de um instinto ou energia sexual, que conduz às ações. A sexualidade ora restringe-se a um mecanismo fisiológico, a serviço da reprodução da espécie, ora à manifestação da pulsão, de ordem psíquica, que busca se extravasar. (p. 9).

Em relação ao gênero, o essencialismo considera que os modos de ser homem e mulher derivam das “diferenças na natureza biológica e psíquica do homem e da mulher que definem os diferentes comportamentos, papéis e até mesmo sentimentos vividos por ambos (OLIVEIRA, J., 2012, p. 9).

O construcionismo – ou construtivismo social, segundo algumas abordagens – corresponde a “perspectiva segundo a qual o mundo social, em oposição à natureza ou ao mundo físico, é o resultado de um processo de construção social (SILVA, 2000, p. 29). Nesse sentido, de maneira contrastante com o essencialismo, o construcionismo assume a não existência de um elemento universal que determine as condutas, pois que há formas culturalmente específicas de considerar a sexualidade e “significados radicalmente distintos entre as culturas ou mesmo entre grupos populacionais de uma mesma cultura” (HEILBORN; BRANDÃO, 1999, p. 9).

Weeks (1999) argumenta em favor de uma perspectiva construcionista social da sexualidade enfatizando os aspectos históricos de sua constituição. O autor argumenta que

só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade em seu contexto histórico específico, explorando as condições historicamente variáveis que dão origem à importância atribuída à sexualidade num momento particular e apreendendo as várias relações de poder que modelam

o que vem a ser visto como um comportamento normal ou anormal, aceitável ou inaceitável. (p. 43).

Nessa mesma direção pode ser considerado o conceito de gênero, em que as distinções e relações entre homens e mulheres são vistas de maneiras particulares por diferentes grupos sociais e também dentro de uma mesma sociedade, constituídas ao longo da história (AUAD, 2006a).

Assim, a noção construcionista refere-se tanto à sexualidade quanto ao gênero, considerando que ambos “são construídos culturalmente e, assim sendo, carregam a historicidade e o caráter provisório das culturas” (LOURO, 2011a, p. 64). Enquanto a noção essencialista da sexualidade e do gênero remete para uma ideia de imutabilidade, fixidez e universalidade, a perspectiva construcionista é alentadora no sentido de que, ao admitir seu caráter construído, considera também a possibilidade de transformação.

Sexo refere-se ao corpo biológico, entendido como um “termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres” (WEEKS, 1999, p. 43). De fato, na Biologia, os aspectos corporais envolvendo cromossomos e genes, células, órgãos e hormônios sexuais são aqueles levados em consideração na determinação do sexo das pessoas. Porém, importa ressaltar, como observa Weeks (1999, p. 43), que, embora tais distinções sejam dadas desde o nascimento, “os significados a elas associados são altamente históricos e sociais”.

Mesmo no campo acadêmico, porém, sexo pode ser também empregado para se referir ao ato que pode conduzir ao prazer sexual e à reprodução, isto é, no sentido de práticas sexuais (GUIMARÃES, I., 1995; MAIA, Ana, 2010).

Gênero, termo desenvolvido no campo das teorias feministas, remete às construções históricas, sociais e culturais mediadas pelas relações de poder que fazem com que os corpos se tornem homens e mulheres.

Num sentido crítico, político, o conceito de gênero foi articulado e progressivamente contestado e teorizado no contexto dos movimentos de mulheres feministas do pós-guerra. [...]. Apesar de importantes diferenças, todos os significados modernos de gênero se enraízam na observação de Simone de Beauvoir de que “não se nasce mulher” e nas condições sociais do pós-guerra que possibilitaram a construção das mulheres como um coletivo histórico, sujeito-em-processo. Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo. (HARAWAY, 2004, p. 211).

Assim, o conceito de gênero refere-se às diferenças dos modos de ser homem e dos modos de ser mulher, modos esses que não são determinados pela constituição biológica dos corpos, mas social e culturalmente construídos (SCOTT, 1990). Este conceito de gênero encontra-se integrado à perspectiva construcionista e, portanto, recusa, de maneira explícita, as noções essencialistas sobre o tema. Segundo Louro (2011a):

O conceito de gênero surgiu pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos. Apontava para a impossibilidade de se ancorar no sexo (tomado de modo estreito como características físicas ou biológicas dos corpos) as diferenças e desigualdades que as mulheres experimentavam em relação aos homens. (p. 63).

Auad (2006b) também enfatiza o caráter construído do gênero, definindo-o como um

conjunto de representações construído por cada sociedade, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. Logo, as características biológicas entre homens e mulheres são percebidas, valorizadas e interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. (p. 138).

Esta noção de gênero traz importantes implicações: o processo de constituição de homens e mulheres ocorre por meio das diferentes instituições sociais, é contínuo, permanente e não linear; são muitas as formas de feminilidades e masculinidades produzidas, pois que se constituem no seio da diversidade cultural; a análise das construções enfatiza o aspecto relacional, afastando a ideia de que o tornar-se mulher e tornar-se homem ocorra de modo estanque (MEYER, 2008; LOURO, 2010).

A noção de gênero como construção social não nega a materialidade dos corpos, mas não admite que sejam as características biológicas que expliquem e justifiquem as diferenças e desigualdades experimentadas por homens e mulheres. Nas palavras de Louro (1998):

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. [...] O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. (p. 21-22).

Assim, a presença do pênis ou da vulva nos corpos de homens e mulheres não passaria de uma diferença física como outra qualquer, não fosse a distinta valorização que cada qual recebe no contexto das relações de sociais, que são sempre relações de poder (AUAD, 2006a).

É interessante observar que mesmo em trabalhos científicos, nem sempre é considerada a distinção entre sexo e gênero como delimitada pelo enfoque feminista aqui apontado, uma vez que certos/as autores/as fazem uso, indistintamente, dos dois termos, fazendo parecer mais uma mudança de vocabulário do que de perspectiva. Exemplos interessantes podem ser colhidos junto aos estudos em epidemiologia social. Em um artigo que defende o emprego de um enfoque antropológico e feminista para o estudo dos processos de saúde, doença e atenção, Esteban (2006) observa a

utilização ambígua e muitas vezes incorreta do conceito de “gênero” que, em geral, ou bem equivale a “mulher” ou bem substitui de maneira mecânica a [palavra] “sexo”. Daí que muitos estudos simplesmente constatarem dados referentes às relações entre homens e mulheres, sem se preocupar por buscar uma explicação das diferenças e desigualdades, quer dizer, sem tentar aclarar a construção social que subjaz às mesmas. (p. 10).

O uso indevido da palavra gênero também está presente em estudos epidemiológicos que tão somente consideram os dados desagregados por sexo, mas que não levam em conta o gênero enquanto parâmetro de análise. Segundo Izabella Barbosa (2010, p. 36), um trabalho sobre a "mortalidade por câncer segundo o gênero", por exemplo, por vezes apenas inclui a variável sexo, mas sem considerar os “determinantes sociais e biológicos (os fatores contextuais e as diferenças) desta enfermidade que foram diferentes e desiguais para mulheres e homens”.

Por outro lado, o fato de se realizar adequadamente uma desagregação de dados por sexo não assegura a inocorrência de um “desvio de gênero”, que, segundo Eichler, Reisman e Manace Borins (1992 apud BARBOSA, I., 2010, p. 42)⁹, é uma distorção baseada “na premissa de que o conhecimento considerado como ‘socialmente dominante’ é a norma ou a regra que rege o sistema de conhecimentos”. Um exemplo da consideração do desvio de gênero pode ser obtido através do Boletim Epidemiológico Aids e DST (BRASIL, 2010a), quando traz informações acerca dos números da AIDS em homens e mulheres em relação à categoria de exposição:

⁹ EICHLER, Margrit, REISMAN, Anna L., MANACE BORINS, Elaine. Gender bias in medical research. **Women and Therapy**, Philadelphia, v.12, n.4, p.61-70, Dec. 1992.

Analisando o acumulado dos casos de aids notificados em indivíduos de 13 anos e mais no sexo masculino, a maioria destes (63,6%) relaciona-se à categoria de exposição sexual, distribuídos entre heterossexual (31,2%), homossexual (20,6%) e bissexual (11,8%), e, na categoria de exposição sanguínea, o uso de drogas injetáveis pode ser observado em 17,6% dos casos. **No sexo feminino, os casos de AIDS estão relacionados majoritariamente (91,2%) à categoria de exposição heterossexual.** (BRASIL, 2010a, grifo nosso).

O Boletim apresenta dados epidemiológicos sobre HIV/Aids desagregados por sexo e mostra os números da categoria de transmissão sexual entre homens em três subdivisões – “heterossexual”, “homossexual” e “bissexual”, enquanto que no grupo de mulheres só há números na subdivisão “heterossexual”. Colocado dessa forma, este dado poderia ser interpretado como a existência de grupos de mulheres – nomeadamente as de orientação homossexual e bissexual - não vulneráveis ao HIV/Aids, ou, de outro modo, pode ser revelador da não consideração, quando da recolha dos dados, de todas as manifestações da sexualidade feminina e de suas conseqüentes possibilidades de infecção pelo agente infeccioso. Esta invisibilidade feminina nos números oficiais da Aids pode levar a pensar que apenas os homens apresentam uma diversidade de orientação sexual e, portanto, de maior vulnerabilidade à infecção por essa via de transmissão (RABELLO, 2000). Porém, como assinala Carmen Guimarães (1998, p.26), confirmando o desvio de gênero, um traço marcante dos dados sociodemográficos a respeito da mulher doente de Aids é a investigação se dar através dos dados do *homem*, supostamente seu parceiro “comunicante”, fazendo com que as mulheres permaneçam “sem história e sociologicamente anônimas”. O curioso é que, no próprio *site* do Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais de Ministério da Saúde, no tópico Mulheres contra as DST e Aids, há um documento que alude à invisibilidade e desproteção das mulheres não heterossexuais, como se pode ver no trecho abaixo:

A conseqüência dessa invisibilidade recai sobre o não conhecimento da saúde de lésbicas, mulheres bissexuais e mulheres que fazem sexo com mulheres. Muitos/as profissionais da rede de saúde têm dúvidas sobre o manejo do atendimento e encaminhamentos, justamente por reproduzir o modelo da heterossexualidade, nos seus campos de intervenção, cuidado e controle da saúde das mulheres. O resultado dessa cultura é a permanência e a ampliação dos contextos de vulnerabilidade de mulheres que, quando recorrem aos serviços de saúde, não são orientadas adequadamente para o exercício da sexualidade autônoma, segura e protegida. As lésbicas e as bissexuais permanecem vulneráveis, tanto por sua invisibilidade nos serviços de saúde, quanto pela vulnerabilidade individual e social instaurada pelo modelo heteronormativo, que, além de anular o erotismo da mulher no campo da saúde, está apenas preparado para atuar e intervir quando a relação

sexual se estabelece a partir do parâmetro do risco ou não de gravidez. (BRASIL, 2010b).

Assim, ainda que o Ministério da Saúde reconheça a vulnerabilidade de todas as mulheres em relação ao HIV/Aids, o Boletim que consolida os números em escala nacional não repercute essa situação.

Um exemplo de aplicação coerente que o conceito de gênero pode trazer para a compreensão de fenômenos sociais pode ser obtido em um artigo de Alves e Corrêa (2010), em que analisam dados oficiais de óbitos por homicídio no Brasil no período de 1996 a 2007. Esses dados mostram, por exemplo, que no ano de 2007, as mortes por homicídio de homens representaram 92,1% do total, contra 7,9% de óbitos de mulheres pela mesma causa. Embora os números dessa série histórica não sejam estáveis, com um aumento do número de óbitos entre homens até 2003, seguido por um posterior declínio, comparado com o ano inicial, 1996, quando os homicídios masculinos somavam 90,5% contra 9,5% dos femininos, “a masculinização dos homicídios tem se agravado, pois o número absoluto de óbitos masculinos aumentou 25%, enquanto o número de óbitos femininos aumentou 2,5% no período” (ALVES; CORRÊA, 2010, p. 2).

Segundo a análise, dentre os fatores estruturais que contribuem para uma identificação das causas de tantas mortes, estaria o sistema sexo-gênero, ressaltando que a perspectiva adotada não pode ser aquela “segundo a qual gênero é sinônimo de mulher e [que] os homens apenas matam mulheres, não se matam entre si” (p. 4). Afinal:

O sistema sexo/gênero não produz homens e mulheres como entidades discretas e radicalmente diferenciadas, sendo os homens sempre e apenas violentos, e as mulheres sempre e apenas vítimas. Trata-se de um aparato complexo – que é simultaneamente discursivo, subjetivo, normativo, cultural e material – que produz continuamente marcas e *scripts* do masculino e do feminino. (ALVES; CORRÊA, 2010, p. 4).

No artigo, destacam que a violência de gênero está na base da explicação dos homicídios de mulheres, por razões vinculadas aos padrões sociais e culturais das masculinidades dominantes no país, e, sem desconsiderar a necessidade de investigar as interseções com outras desigualdades como raça, classe e geração, atribuem a estes mesmos padrões de masculinidade hegemônica a causa de tantos homicídios praticados por homens contra outros homens. Indo além, Alves e Corrêa (2010) consideram que, como não se dispõe de dados oficiais seguros, não é possível analisar os números de mortes motivadas por homofobia de homens “com a marca do ‘feminino’, especialmente travestis” (p. 4), o que

certamente teria um impacto ainda mais dramático sobre a situação. Assim, trata-se de uma proposta de análise que transcende a mera desagregação da população por sexo e incorpora a categoria gênero, ao aludir às construções sociais e culturais que forjam os modos de ser das pessoas classificadas como homens e mulheres.

Outra questão que merece destaque, posto que será abordada no curso desta pesquisa, refere-se aos estereótipos de gênero. Assim como o gênero e as relações de gênero são construções sociais, também os estereótipos o são, na medida em que, a partir de generalizações que são feitas a respeito dos modos de ser homem e de ser mulher, terminam por instituir uma ideia de que exista um único modo de ser homem e um único modo de ser mulher. A prática da constituição de estereótipos encontra-se tão arraigada às relações sociais que se torna naturalizada (DINIZ, 2011). É importante ressaltar que tais considerações também se aplicam aos estereótipos referentes à sexualidade, sobretudo quando se referem às sexualidades não heteronormativas, generalizando caracterizações e modos de ser de lésbicas, bissexuais, gays, travestis, transexuais e transgêneros.

Os estereótipos podem ser considerados como uma forma de representação, em que “o outro é representado por meio de uma forma especial de condensação em que entram processos de simplificação, de generalização, de homogeneização. [...] Sua força está no fato de que ele lida com um núcleo que nós podemos reconhecer como ‘real’ e que é, então, submetido a uma série de transformações que amplificam seu efeito de realidade” (SILVA, 2006, p. 51-52). Mas, na medida em que os estereótipos, por serem generalizações, não incluem a totalidade e a diversidade de pessoas e de situações que pretendem descrever, eles se tornam problemáticos, pois que enquadram, no caso, homens e mulheres, como tipos fixos, estáveis, previsíveis.

Uma crítica em relação aos estereótipos é feita por Silva (2006), no sentido de que, se os estereótipos oferecem uma visão que não corresponde à realidade, é porque haveria uma realidade, independentemente das representações que se fazem dela, que seria a verdadeira, a qual o estereótipo estaria a distorcer, a deformar. Nesse sentido, a noção de estereótipo se chocaria com a de representação, já que esta é vista não como a que pretende “restabelecer a verdade, mas [...] tornar visíveis as relações de poder envolvidas no processo de representação” (SILVA, 2006, p. 53). Não tenho a pretensão de afirmar uma verdade a respeito dos modos de ser mulher e de ser homem, ao contrário, acredito que existam, em circulação na sociedade, variadas representações a esse respeito que merecem ser consideradas. Porém, ao que me oponho é justamente à ideia de que haja uma maneira única, fixa, de considerar as formas de ser e de viver das pessoas, tal como implícita à ideia de

estereótipos de gênero, ou a qualquer outra forma que se coloque como a “verdadeira”. Na medida em que os estereótipos se apresentam como uma leitura privilegiada da realidade acerca dos modos de ser mulher e homem, porque generalizantes, e aceites como o que realmente ocorre, não contribuem para a percepção de que tal representação se coloca como a hegemônica, construídas a partir de relações de poder, podendo induzir as pessoas a acreditar que não existam outras possibilidades de se constituir como pessoas, independentemente de seu sexo/gênero.

Pinto (2009), mesmo admitindo que os estereótipos possam encerrar uma conotação positiva, na medida em que permitem a organização de elementos complexos em categorias de mais fácil manejo pelas pessoas, adverte que “os estereótipos podem ser bastante prejudiciais, em virtude do risco de consubstanciarem uma leitura distorcida e redutora da realidade, porque facilmente legitimam categorizações irreflectidamente generalizáveis, na sua maioria mais negativas do que positivas” (p. 38).

De acordo com a literatura da área, estereótipos de gênero são construídos tanto com base em características físicas como em relação a traços e atributos de personalidade, atividades profissionais bem como aos papéis sociais desempenhados por mulheres e por homens (BASOW, 1986 apud VIEIRA, 2006)¹⁰. Os estereótipos referentes aos atributos de personalidade, por exemplo, são frequentemente referidos como a expressividade feminina, que inclui “o altruísmo, a empatia e a tendência para o estabelecimento de relações interpessoais” e a instrumentalidade masculina, referente a “aspectos como a dominância, a competitividade e a independência” (VIEIRA, p. 113). É interessante destacar o contexto de formulação desses estereótipos:

Sensivelmente a meio do séc. XX, e partindo de uma análise dos comportamentos das pessoas adultas (da cultura ocidental) – especialmente dos pais e das mães – na família e em pequenos grupos, os sociólogos Talcott Parsons e Robert Bales (1955) defenderam que a mulher estava mais predisposta ao estabelecimento de interações sociais e à manutenção dos laços e da harmonia familiares. Era, por isso, sobretudo expressiva, deixando o homem livre para o desempenho dos papéis instrumentais. Entre os comportamentos mais típicos dos indivíduos do sexo masculino encontravam-se, por exemplo, a orientação para o alcance de metas e o estabelecimento de relações entre a família e o mundo exterior. Tal distinção deu origem ao aparecimento de duas categorias de atributos da personalidade, que viriam a ser utilizadas em outras áreas para classificar e distinguir os homens das mulheres, fazendo corresponder directamente (e perigosamente) a distinção biológica a diferenças psicológicas:

¹⁰ BASOW, Susan A. **Gender stereotypes: traditions and alternatives**. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company, 1986.

instrumentalidade masculina e expressividade feminina. (PINTO, 2009, p. 26).

Assim, os estereótipos podem limitar a percepção da diversidade, da multiplicidade de maneiras de ser e de agir de mulheres e de homens, e o que é mais grave, podem conduzir a formas de preconceito, de discriminação, de restrição de direitos. Carrara et al. (2009a, p.24) asseveram que a “generalização e atribuição de valor (na maioria das vezes negativo) a algumas características de um grupo”, produz uma redução a essas características, “definindo os ‘lugares de poder’ a serem ocupados” por esse grupo. Prosseguindo, os/as autores/as afirmam que

Os estereótipos são uma maneira de “**biologizar**” as características de um grupo, isto é, considerá-las como fruto exclusivo da biologia, da anatomia. **O processo de naturalização ou biologização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição da cidadania a negros, mulheres e homossexuais.** (CARRARA et al., 2009a, p. 25, grifo dos/as autores/as).

No plano internacional, os estereótipos de gênero são também reconhecidos como passíveis de forjar desigualdades de gênero, e a recomendação é no sentido de que se mobilizem esforços para a sua superação. A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – Cedaw, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1979, tem estatuto de tratado internacional e encontra-se em vigor desde 1981 (BRASIL, 2006), sendo um instrumento internacional de direitos das mulheres que dedica um de seus 16 artigos ao tema dos estereótipos de gênero. “O Brasil ratificou a Convenção Cedaw em 1984; no país, ela tem força de lei, conforme o parágrafo 2º do artigo 5º da Constituição Federal” (PIMENTEL, 2008, p. 17). O artigo 5º desta Convenção dispõe que:

Os Estados-parte tomarão todas as medidas apropriadas para:

- a) Modificar os padrões socioculturais de conduta de homens e mulheres, com vista a alcançar a **eliminação dos preconceitos e práticas consuetudinárias**, e de qualquer outra índole, **que estejam baseados na idéia de inferioridade ou superioridade de qualquer dos sexos ou em funções estereotipadas de homens e mulheres;**
- b) Garantir que a educação familiar inclua uma compreensão adequada da maternidade como função social e o reconhecimento da responsabilidade comum de homens e mulheres no que diz respeito à educação e ao desenvolvimento de seus filhos, entendendo-se que o interesse dos filhos constituirá a consideração primordial em todos os casos. (BRASIL, 2006, p. 21, grifo nosso).

Ainda assim, Diniz (2011, p. 452) relata que a análise comparada de diferentes decisões de cortes em todo o mundo realizada pelas juristas Rebecca Cook e Simone Cusack demonstra que “os estereótipos de gênero, em particular os estereótipos sobre as mulheres, restringem direitos e violam a igualdade entre homens e mulheres”. Tal ocorre na medida em que as decisões judiciais “ignoram as necessidades individuais das mulheres e as tratam de acordo com a categoria mulher” (p. 454). A análise realizada pelas referidas juristas demonstrou que os estereótipos de gênero têm sido utilizados como

argumentos de advogados, promotores e juízes em casos concretos envolvendo os direitos das mulheres [...] nas cortes, os espaços que deveriam ser capazes de romper com essas marcas cegas da desigualdade contra as mulheres. [...] Há ainda os estereótipos sobre os homens, cujas consequências são também sentidas pelas mulheres. (DINIZ, 2011, p. 452-453).

Assim, os estereótipos de gênero, na medida em que generalizam e uniformizam os modos de ser das pessoas, omitindo a variabilidade e contribuindo para julgamentos das pessoas a partir de caracterizações atribuídas aos grupos a que pertencem, merecem ser problematizados com vistas a sua desconstrução.

Também articulado aos conceitos de sexo e de gênero está o conceito de sexualidade. Ainda que este último por vezes seja compreendido como uma noção próxima à de sexo, “parece predominante, atualmente, a noção de que o conceito de sexualidade contém, na sua raiz histórica e cultural, uma inegável amplitude, e extrapola a ideia predominante que o restringe ao sexo” (MAIA, Ana, 2010, p. 1).

Segundo a definição operacional da Organização Mundial de Saúde (OMS),

Sexualidade é um aspecto central do ser humano do começo ao fim da vida e circunda sexo, identidade de gênero e papel, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. Sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Enquanto a sexualidade pode incluir todas estas dimensões, nem todas são sempre vividas ou expressadas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais. (OMS, 2006, p. 5, tradução nossa).

Sexualidade implica, portanto, uma noção ampla que não se restringe ao significado de sexo ou de práticas sexuais, como frequentemente é referida pelo senso comum, mas abrange os aspectos sociais, históricos e culturais, para além da dimensão biológica. A noção

diferencial de sexo e sexualidade também está presente nos escritos de Freud, que compreendeu esta última como algo inerente a todas as pessoas, inclusive as crianças, apontando para uma franca distinção entre sexualidade e genitalidade (MAIA, Ana, 2010).

Também para Bozon (2004) a sexualidade humana é uma construção social, pois que não sendo mais capazes de se comportar por instinto, os humanos necessitam de um aprendizado social tanto para saber quando, com quem e como agir sexualmente, quanto para dar sentido aos seus atos. Assim, “a sexualidade é uma esfera específica – mas não autônoma – do comportamento humano, que compreende atos, relacionamentos e significados” (BOZON, 2004, p. 14), sendo tais vistas como produções histórica, social e culturalmente instáveis.

Carrara et al. (2009a) consideram a sexualidade como um conceito dinâmico que:

Refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideais, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. (p. 186).

Weeks (1999, p.43), numa perspectiva foucaultiana, define sexualidade como “uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas. Para Foucault, a sexualidade é vista como uma questão da relação entre poder e saber, e não como

Uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a por em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, à formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1999, p. 100).

Em momento posterior, o autor explicita o sentido e a função do termo “dispositivo”:

Através deste termo tento demarcar [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e

o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1990, p. 244).

Foucault (1999, p. 67) atribui a esse dispositivo o aparecimento de “algo como a ‘sexualidade’ enquanto verdade do sexo e de seus prazeres”. Segundo o autor, anteriormente, nas civilizações orientais, havia a *ars erótica*:

Na arte erótica, a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência; não é por referência a uma lei absoluta do permitido e do proibido, nem a um critério de utilidade, que o prazer é levado em consideração, mas, ao contrário, em relação a si mesmo: ele deve ser conhecido como prazer, e, portanto, segundo sua intensidade, uma qualidade específica, sua duração, suas reverberações no corpo e na alma. Melhor ainda: este saber deve recair, proporcionalmente, na própria prática sexual, para trabalhá-la como se fora de dentro e ampliar seus efeitos. Dessa forma constitui-se um saber que deve permanecer secreto, não em função de uma suspeita de infâmia que marque seu objeto, porém pela necessidade de mantê-lo na maior discrição, pois segundo a tradição, perderia sua eficácia e sua virtude ao ser divulgado. A relação com o mestre detector dos segredos é, portanto, fundamental; somente este pode transmiti-lo de modo esotérico e ao cabo de uma iniciação em que orienta, com saber e severidade sem falhas, o caminhar do discípulo. (FOUCAULT, 1999, p. 57).

Considerando que nossa civilização não possui uma *ars erótica*, Foucault (1999, p.67) argumenta que a nossa sociedade procedeu a uma ruptura com ela desenvolvendo uma *scientia sexualis*, que se instaurou como um dispositivo capaz de “produzir discursos verdadeiros sobre o sexo”, surgindo, assim, há cerca de duzentos anos, “algo como a ‘sexualidade’ enquanto verdade do sexo e de seus prazeres”. Assim, o discurso da ciência a respeito da sexualidade das pessoas passou a ser o único discurso autorizado em relação ao sexo.

Desse modo, a sexualidade ensinada nas nossas escolas não se filia a uma *ars erótica*, mas sim uma *scientia sexualis*, dadas as configurações dos currículos que abordam esta temática, com ênfase em conteúdos relativos aos aspectos anatômicos e fisiológicos dos sistemas reprodutores, suas nomenclaturas técnicas e suas categorizações, desvinculada dos aspectos históricos e culturais (RIBEIRO, Paula, 2008).

Romper com esta visão de ciência como “verdade”, veiculando uma noção de ciência como construção humana e, portanto, social, interessada, falível e precária, considerando as diferentes áreas do conhecimento e incluindo temas relevantes para serem problematizados, discutidos e refletidos no processo de interação em sala de aula, a fim de contribuir para uma

visão abrangente da sexualidade é o grande desafio que se coloca para os/as educadores/as em sexualidade.

2.3 SEXUALIDADE, SAÚDE E DIREITOS

A saúde e os direitos das pessoas em relação a sua vida sexual e reprodutiva são questões relacionadas à sexualidade que têm merecido a atenção de estudiosos/as nos últimos anos. O contexto de formulação desses conceitos e de seus significados tem se dado, no âmbito internacional, a partir de discussões em fóruns específicos tais como reuniões preparatórias e conferências oficiais organizadas pela ONU, especialmente ao longo das últimas duas décadas.

Os marcos internacionais de institucionalização das expressões saúde sexual, saúde reprodutiva, direitos sexuais e direitos reprodutivos têm sido apontados pelos/as estudiosos/as da área como sendo a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento – CIPD, realizada na cidade do Cairo, em 1994 (ONU, 1995) e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher – CMM, ocorrida em Pequim, em 1995 (ONU, 1996).

Corrêa, Alves e Jannuzzi (2006) observam que, até então, as conferências sobre população eram marcadas por uma grande preocupação com o crescimento populacional, em especial, nos países em desenvolvimento. Enquanto nos países desenvolvidos, na primeira metade do século XX, alcançava-se a transição demográfica¹¹, algumas projeções indicavam que os países do terceiro mundo atingiriam elevadas taxas de fecundidade nas décadas seguintes. Tais questões suscitaram intensos embates travados entre os representantes dos países, partidários de posições controlistas, natalistas ou neutras, no que diz respeito à consideração da influência do crescimento populacional sobre o desenvolvimento.

É importante ressaltar, pela estreita conexão com a questão da saúde e dos direitos, que “o Programa de Ação da CIPD foi o primeiro texto resultante de uma negociação intergovernamental das Nações Unidas a adotar o termo gênero” (ALVES; CORRÊA, 2009, p. 127). Mas, o autor e a autora destacam que, mesmo o gênero tendo sido ali assumido segundo “a concepção dual homem/mulher e cultura/biologia” (p. 130), sua inclusão não deixou de encontrar franca oposição por parte dos grupos conservadores.

Em 1995, na CMM de Pequim, o capítulo sobre saúde do Programa de Ação do Cairo foi reafirmado e ampliado, abrangendo questões como a igualdade e respeito entre os gêneros,

¹¹ Transição demográfica: no campo da demografia, “é uma expressão cunhada para se referir ao processo de redução das taxas de mortalidade e fecundidade” (ALVES, 2002, p.28).

a redução do número de abortos, o acesso à informação e educação (incluindo meios de prevenção de gestações indesejadas), redução do abuso, tráfico e exploração sexual, acesso de adolescentes a programas de educação e assistência sexual, entre outros (VENTURA, 2009).

Porém, o processo de construção de significados e de estabelecimento de políticas referentes aos direitos e à saúde no campo da sexualidade não é linear, ao contrário, tem sido marcado por avanços e recuos, resultantes de intensas negociações entre governos liberais e fundamentalistas, grupos feministas, gays e lésbicos e setores religiosos, quando da elaboração de propostas e planos de ação para a área (ARILHA; BERQUÓ, 2009; CORRÊA; ALVES; JANNUZZI, 2006; GIRARD, 2008; VIANNA, A.; CARRARA, 2008).

Recentemente, na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20 (ONU, 2012), o termo direitos reprodutivos que constava no texto inicial, foi, por pressão das forças conservadoras, retirado do documento final, restando, unicamente, a menção à saúde sexual e reprodutiva (CLAM, 2012).

No Brasil, as formulações sobre o tema tiveram origem no movimento feminista que, assim como no plano internacional, desde a década de 70 do século XX vem colocando em pauta questões atinentes aos direitos humanos das mulheres relativos à sexualidade e à reprodução. O espectro dessas questões tem sido alargado com a participação de ativistas e acadêmicos/as vinculados/as aos grupos LGBT¹² e a inclusão de demandas relacionadas à orientação sexual, o que vem trazendo maior visibilidade à questão dos direitos sexuais (ALVES; CORRÊA, 2003; ARILHA; BERQUÓ, 2009; VIANNA, A.; CARRARA, 2008).

Atualmente, muitas das demandas relativas à saúde e aos direitos sexuais e reprodutivos encontram-se incorporadas em diferentes normas legais nacionais – Constituição Federal, leis ordinárias, portarias, resoluções, normas técnicas – e em programas e políticas públicas, além de virem sendo consideradas, cada vez mais, em decisões judiciais referentes aos direitos de mulheres e homens (VENTURA, 2009; 2011).

A Organização Mundial de Saúde (OMS), entidade vinculada à ONU, tem se empenhado em estabelecer os contornos de tais definições, no intuito de orientar “gestores de programas de saúde, legisladores e outros que trabalham no campo da sexualidade humana e da saúde sexual e reprodutiva” (OMS, 2006, p. 4-5, tradução nossa). É necessário ressaltar que os conceitos apresentados em documentos e relatórios técnicos produzidos no âmbito da

¹² LGBT é uma sigla que, no Brasil, se refere a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (ABGLT, 2010). Segundo Carrara (2010): “As diferenças entre tais identidades e o modo como se expressam politicamente fazem parte de um processo bastante complexo [...]. As fronteiras entre elas não são nítidas e estão em constante processo de negociação” (p.134).

OMS são referidos como “definições operacionais”¹³, com a advertência de que não representam “uma posição oficial da OMS [sendo oferecidas] como uma contribuição para o avanço do entendimento de questões relativas à saúde sexual” (OMS, 2006, p. 5; 2010a, p. 4). Segundo Corrêa, Alves e Jannuzzi (2006): “esta cautela deve-se às intensas pressões mobilizadas por parte de Estados e setores conservadores contra a linguagem acordada no Cairo e em Pequim, bem como em relação a essas novas definições” (p. 52).

Especificamente em relação aos direitos sexuais, além da definição operacional da OMS destaco a declaração de direitos sexuais, elaborada pela *International Planned Parenthood Federation* (IPPF, 2009), que se baseia em princípios de direitos humanos considerados universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados (ONU, 1993), merecendo ser considerada, acima de tudo, como um documento político (FURLANI, 2009), na medida em que reconhece e explicita as demandas por direitos de todas as pessoas no campo da sexualidade.

Como esses documentos incorporam formulações aprovadas em conferências internacionais bem como refletem o esforço de ampliação conceitual sobre o tema, tornando-as mais abrangentes e capazes de avançar na perspectiva da saúde e dos direitos da sexualidade, são aqui utilizados como referenciais para as definições adotadas.

Embora sejam frequentemente utilizados em conjunto, no campo do direito ou da saúde, os adjetivos “sexual” e “reprodutivo” pertencem a dimensões distintas, o que se desprende do próprio conceito amplo de sexualidade anteriormente explicitado, uma vez que a reprodução é tão somente um dos aspectos que podem estar nela envolvidos. Mesmo quando a referência é feita às práticas sexuais, a distinção é clara, pois, a atividade sexual é possível mesmo não tendo como finalidade a reprodução e esta, embora em geral envolva relações sexuais, pode também ocorrer sem ela, em virtude das novas tecnologias de reprodução assistida (CORRÊA; ALVES; JANNUZZI, 2006; VENTURA, 2009).

Também os termos “saúde” e “direitos” devem ser vistos como dimensões articuladas, mas com nuances próprias, pois, mesmo considerando a saúde como um direito social, há direitos em relação à sexualidade que extrapolam o campo da saúde: “A saúde sexual não pode ser alcançada ou mantida sem o gozo dos direitos sexuais, mas os direitos sexuais abrangem outros temas além da saúde” (IPPF, 2009, p. 10). Em outras palavras, também os direitos sexuais têm uma dimensão em si mesmos. Questões como o acesso, por todas as pessoas, a uma educação integral em sexualidade, a decisão quanto ao número de filhos que

¹³ No original: “*working definitions*” (OMS, 2006, p.5; 2010, p.4).

se deseja ter, a união civil entre pessoas do mesmo sexo, o exercício de uma vida afetiva, sexual e reprodutiva pelas pessoas com deficiência, por exemplo, merecem, em primeiro plano, ser encaradas como questões de direito.

A definição de saúde reprodutiva está presente em documentos consensuais como a CIPD (ONU, 1995) e a Plataforma de Ação da CMM (ONU, 1996). Nestes textos, a definição é a que segue:

Saúde reprodutiva é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não meramente a ausência de doença ou enfermidade, em todos os aspectos relacionados ao sistema reprodutor e as suas funções e processos. A saúde reprodutiva implica, por conseguinte, que as pessoas sejam capazes de ter uma vida sexual segura e satisfatória, tendo autonomia para se reproduzir e a liberdade de decidir se, quando e quantas vezes fazê-lo. [...] **Isso inclui também a saúde sexual**, cuja finalidade é a intensificação das relações vitais e pessoais e não meramente o aconselhamento e assistência relativos à reprodução e às doenças sexualmente transmissíveis. (ONU, 1995, §7.2, p. 40; ONU, 1996, §94, p. 35, tradução e grifo nossos).

Esta definição traz a saúde reprodutiva como conceito ampliado, que inclui a saúde sexual, sendo esta última definida de maneira vaga, pois não elenca os aspectos da sexualidade nela envolvidos, tal como se vê na parte referente à saúde reprodutiva. É interessante notar, porém, que a definição de saúde sexual nestes documentos exhibe um sentido ambivalente, já que “pode ser vista como uma questão subordinada à reprodução ou como uma questão autônoma e importante por si só, ou seja, sem ligação com as questões de concepção e contracepção” (CORRÊA; ALVES; JANNUZZI, 2006, p. 45).

Em relação à saúde sexual, a definição operacional desenvolvida em 2002 pela OMS (2006) parte de um conceito amplo de sexualidade, que vai além da noção de genitalidade e inclui a reprodução como um dos múltiplos aspectos nela envolvidos e enfatiza a relevância dos direitos sexuais:

Saúde sexual é um estado de bem-estar físico, emocional, mental e social em relação à sexualidade; não é meramente a ausência de doença, disfunção ou enfermidade. A **saúde sexual** requer uma abordagem positiva e respeitosa da sexualidade e das relações sexuais, tanto quanto a possibilidade de ter experiências sexuais prazerosas e seguras, livre de coerção, discriminação e violência. Para a **saúde sexual** ser alcançada e mantida, os **direitos sexuais** de todas as pessoas devem ser respeitados, protegidos e cumpridos. (OMS, 2006, p. 5, tradução e grifo nossos).

É possível perceber que nesta definição operacional não há destaque para os aspectos específicos relativos à reprodução, estando as questões de sexualidade, em sentido amplo, no

centro mesmo da definição. Mostra-se igualmente notável o destaque dado aos direitos sexuais como condição para o alcance e manutenção da saúde sexual.

Em documentos posteriores sobre o tema (OMS, 2010a; 2010b) é possível observar o desenvolvimento dos conceitos com que a OMS trabalha. Uma das questões refere-se ao questionamento acerca da definição de saúde sexual como um componente da saúde reprodutiva, tal como se apresenta no Programa de Ação da CIPD (OMS, 2010a). Mesmo admitindo o avanço que este documento representou no campo da saúde sexual, pela referência à intensificação das relações pessoais para além do aconselhamento e prestação de assistência em relação às DST e reprodução, a OMS reconhece que a saúde sexual possui um escopo mais amplo que a saúde reprodutiva, merecendo ser considerada em si mesma. Afirma que “ao invés de ser um componente da saúde reprodutiva, a saúde sexual é subjacente e uma condição necessária para o alcance da saúde reprodutiva” (OMS, 2010a, p. 5).

Segundo esta agência (OMS, 2010b, p. 3), a definição ampla adotada extrapola a noção típica de saúde (e doença) sexual em termos de disfunções sexuais no plano individual na medida em que a “saúde sexual é diretamente afetada por uma série de fatores físicos, psicológicos, cognitivos, socioculturais, religiosos, legais, políticos e econômicos, alguns dos quais o indivíduo possui pouco ou nenhum controle”. Assim, para esta Organização, a consideração das “disfunções sociais” no que diz respeito aos aspectos de saúde-doença sexual faz mais sentido do que a problemática noção de “disfunções sexuais”.

A saúde sexual como o conceito mais amplo se apóia, ainda, no fato de que, embora a maioria das políticas e programas nesse campo seja voltada para mulheres em idade reprodutiva, também idosos/as, adolescentes e pessoas não heterossexuais têm necessidades de saúde sexual que não envolvem, necessariamente, questões de reprodução (OMS, 2010a; 2010b). Nesse sentido, ao invés da utilização da expressão saúde reprodutiva como o termo que inclui a saúde sexual, a OMS considera mais apropriado o uso dos termos “saúde sexual e reprodutiva” ou “saúde sexual incluindo saúde reprodutiva” (OMS, 2010b, p. 3), na medida em que tais explicitam a maior amplitude do termo saúde sexual.

Em relação ao cumprimento dos direitos sexuais como condição para o alcance e manutenção da saúde sexual, tal como estabelecido na parte final da definição operacional de 2002, a OMS vem reiterando e até ampliando esta posição em documentos recentes. Afinal, a estreita ligação entre esses dois conceitos se justifica pelo reconhecimento de que a violação dos direitos sexuais de uma pessoa tem inegável impacto sobre sua saúde sexual. Seja em situações em que a relação sexual é praticada mediante coerção ou violência (OMS, 2010b), ou em violações motivadas por estigma e discriminação contra quem vive sua sexualidade de

maneira alternativa às normas sociais hegemônicas nesse campo (OMS, 2010a), o recurso aos direitos sexuais é fundamental para buscar a garantia de tratamento isonômico para todas as pessoas em termos de saúde sexual.

Os direitos sexuais e reprodutivos fazem parte dos direitos humanos garantidos em legislações internacionais e dizem respeito tanto aos direitos civis e políticos como aos direitos econômicos, sociais e políticos. Porém, o surgimento de cada um dos termos não se deu de maneira concomitante, tendo o desenvolvimento da noção de direitos reprodutivos, cujo fundamento é a autonomia de decisão das pessoas em relação à procriação, ocorrido em momento anterior. O marco inaugural de legitimação do termo direitos reprodutivos foi um evento feminista não institucional ocorrido na Europa na década de 80 do século XX, quando foi considerado mais apropriado para contemplar as questões relacionadas à autonomia feminina em relação à reprodução (CORRÊA; ALVES; JANNUZZI, 2006).

Na CIPD do Cairo, bem como na CMM de Pequim, o uso deste termo foi consagrado, sendo a seguinte definição assumida nestes documentos:

Os **direitos reprodutivos** abrangem certos direitos humanos já reconhecidos em leis nacionais, documentos internacionais sobre direitos humanos e outros documentos consensuais. Esses direitos se ancoram no reconhecimento do direito básico de todos os casais e indivíduos de decidir livre e responsabilmente sobre o número, o espaçamento e o momento de ter filhos e de ter a informação e os meios de fazê-lo, e o direito de atingir do mais elevado padrão de saúde sexual e reprodutiva. Isto inclui também o direito de tomar decisões sobre a reprodução, livre de discriminação, coerção ou violência, como expresso nos documentos de direitos humanos [...]. (ONU, 1995, §7.3, p. 40; ONU, 1996, §95, p. 36, tradução e grifo nossos).

Esta definição apoia-se nos direitos humanos para a garantia do direito básico de autonomia reprodutiva de homens e mulheres, individualmente e no contexto de relações afetivo-sexuais. Entretanto, como a referência é feita exclusivamente aos direitos relativos à reprodução, a definição não contempla os demais aspectos da sexualidade que igualmente merecem proteção.

Uma formulação a respeito dos direitos sexuais pode ser encontrada na definição operacional da OMS de 2002, que alcança a seguinte extensão:

Direitos sexuais

Direitos sexuais abarcam direitos humanos que já são reconhecidos em leis nacionais, documentos internacionais de direitos humanos e outras declarações consensuais. Incluem os direitos de todas as pessoas, livre de coerção, discriminação e violência para:

- a obtenção do mais alto padrão de saúde sexual, incluindo o acesso a serviços de cuidados em saúde sexual e reprodutiva;
 - procurar, receber e transmitir informação relacionada à sexualidade;
 - educação em sexualidade;
 - respeito à integridade corporal,
 - escolher seus/suas parceiros/as;
 - decidir ser ou não sexualmente ativo;
 - relações sexuais consensuais;
 - casamento consensual;
 - decidir se sim ou não, e quando ter filhos; e
 - buscar uma vida sexual satisfatória, saudável e prazerosa.
- O exercício responsável dos direitos humanos requer que todas as pessoas respeitem os direitos de outrem. (OMS, 2006, p. 5, tradução e grifo nossos).

Em documento posterior, a OMS apresenta uma versão atualizada e mais abrangente desta definição operacional com vistas ao alcance da saúde sexual, incluindo, por exemplo, o direito à igualdade e não discriminação, à privacidade, à liberdade de opinião e expressão e ao recurso efetivo em caso de violação de direitos fundamentais (OMS, 2010a).

Assim considerados, claro está que os direitos sexuais abrangem os direitos reprodutivos e vão mais além, na medida em que se referem a todas as pessoas e projetam-se para todo o campo da sexualidade humana. Afinal, uma perspectiva democrática dos direitos da sexualidade requer a consideração da

Liberdade e igualdade, princípios básicos das declarações de direitos humanos e do constitucionalismo clássico [...], cuja afirmação implica o reconhecimento da dignidade de cada ser humano de orientar-se, de modo livre e merecedor de igual respeito, na esfera de sua sexualidade. (RIOS, 2006, p. 83).

Realmente, é nesta perspectiva que tem se dado o desenvolvimento conceitual dos direitos sexuais nas últimas décadas, como se pode depreender da declaração de direitos sexuais apresentada a seguir.

O documento *Direitos Sexuais: Uma Declaração da IPPF* (IPPF, 2009) tem como fontes documentos produzidos no âmbito da ONU e da OMS, bem como os *Princípios de Yogyakarta (2007)*¹⁴, que versam sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Ao incorporar estes princípios, a IPPF dá visibilidade também às questões dos direitos sexuais das pessoas que não se identificam com a orientação heterossexual ou cuja identidade ou expressão de gênero

¹⁴ Os Princípios de Yogyakarta foram aprovados em uma reunião de especialistas realizada na cidade de Yogyakarta, Indonésia, em 2006 (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2007).

não coincide com o sexo biológico atribuído no nascimento, frequentemente excluídos dos documentos consensuais no âmbito das conferências internacionais. Assim, e de acordo com Arilha e Berquó (2009), esta declaração situa “os direitos sexuais no campo dos direitos humanos relacionados à sexualidade [e] deve ser vista como um passo importante no encaminhamento dos debates no nível global” (p. 79).

Os direitos sexuais propostos pela IPPF estão elencados em dez artigos, como se seguem:

Direitos sexuais são direitos humanos relacionados à sexualidade

A IPPF afirma que os direitos sexuais são Direitos Humanos. Os direitos sexuais são compostos por um conjunto de direitos relacionados à sexualidade que emanam dos direitos à liberdade, igualdade, privacidade, autonomia, integridade e dignidade de todas as pessoas.

Artigo 1: Direito à igualdade, proteção igual perante a lei e estar a salvo de todas as formas de discriminação baseadas no sexo, sexualidade ou gênero.

Artigo 2: O direito de participação para todas as pessoas, independente do sexo, sexualidade ou gênero.

Artigo 3: Os direitos à vida, liberdade, segurança pessoal e integridade física.

Artigo 4: Direito à privacidade.

Artigo 5: Direito à autonomia pessoal e reconhecimento perante a lei.

Artigo 6: Direito à liberdade de pensamento, opinião e expressão; direito à associação.

Artigo 7: Direito à saúde e aos benefícios do progresso científico.

Artigo 8: Direito à educação e à informação.

Artigo 9: Direito de optar por casar ou não casar, constituir família, e de decidir ter ou não ter filhos, como e quando tê-los.

Artigo 10: Direito de responsabilização e de reparação. (IPPF, 2009, p. 16-21, grifo da autora).

A leitura do documento na íntegra, em que cada artigo é comentado e as diferentes situações de possíveis violações aos direitos são explicitadas, verifica-se a abrangência de direitos relacionados à sexualidade que são reconhecidos e para os quais se exige seu cumprimento. Tanto em relação aos direitos sexuais propriamente ditos, quanto em relação aos direitos reprodutivos, a IPPF avança na perspectiva de inclusão de todas as pessoas, e para além do campo específico da saúde, ao realçar a dimensão do exercício pleno dos direitos humanos na área da sexualidade. A título de exemplo, destaco alguns dos temas presentes no conjunto dos direitos sexuais desta declaração: casamento ou outra união civil consensual, casamento de crianças, igualdade na tutela, guarda e adoção de crianças, mutilação genital feminina, crimes de “honra”, discriminação por expressão de gênero, violência ou abuso contra profissionais do sexo, divulgação arbitrária da condição de soropositividade para o HIV, criminalização arbitrária de práticas sexuais consensuais, emissão de documentos de

identidade que reflitam o sexo/gênero definido pela pessoa, aborto seguro, acesso universal aos recursos de tecnologia reprodutiva, acesso à educação integral em sexualidade – inclusive na escola – reconhecimento da diversidade de constituições familiares, acesso a recursos efetivos e instrumentos de reparação contra violações dos direitos sexuais, entre outros (IPPF, 2009).

Assim, tendo em vista o conceito amplo de sexualidade e com base na revisão bibliográfica empreendida, considero que a definição de saúde sexual, por ser mais abrangente do que a de saúde reprodutiva, alcança importantes aspectos da saúde no campo da sexualidade, tanto no nível individual como no social, uma vez que contempla questões de gênero e de orientação sexual, por exemplo, além daquelas relativas à reprodução e problemas de saúde-doença. De maneira análoga, também a definição de direitos sexuais é mais inclusiva do que a de direitos reprodutivos, na medida em que abarca uma diversidade de direitos relativos à sexualidade apta a alcançar as demandas de toda a gama de identidades humanas e não apenas aquelas referentes à obtenção da saúde sexual ou à procriação.

Por certo que o alcance do mais alto padrão de saúde sexual e reprodutiva exige o fiel cumprimento de direitos sexuais e reprodutivos, o que demonstra a imbricação desses dois campos, acarretando, por vezes, uma dificuldade em se formular a definição de um termo sem aludir ao outro. De fato, é notável que muitos dos direitos sexuais e reprodutivos formulados no âmbito das organizações internacionais aqui revisadas ligam-se diretamente a questões de saúde sexual e reprodutiva, como o direito de acesso aos cuidados de saúde e às escolhas reprodutivas. Por outro lado, também se observa a demanda por direitos que não se relacionam em sentido estrito com a saúde, como as questões de adoção, casamento e previdência social, o que exige a consideração dos direitos sexuais e reprodutivos também em sua dimensão própria. De modo especial, o cumprimento do direito à educação integral em sexualidade, que fala de perto aos propósitos desta pesquisa, é certamente de grande importância para a promoção da saúde de todas as pessoas, mas é, também, fundamental para a construção de uma sociedade em que as desigualdades de gênero sejam superadas e que a diversidade sexual seja reconhecida e respeitada.

Além disso, há questões que se relacionam simultaneamente a aspectos de saúde e de direitos, como o aborto e o uso de preservativos, por exemplo. No campo da saúde, o abortamento pode trazer uma série de consequências para a mulher, além de ser uma prática que, do ponto de vista do direito brasileiro, só é considerada legal em certas circunstâncias. Não obstante, é sabido que números alarmantes de mulheres recorrem ao aborto para interromper uma gravidez não desejada, expondo-se a riscos para sua saúde e sua liberdade.

Também é notório o debate travado na sociedade acerca da descriminalização do aborto no país, sendo que a posição favorável advoga que o aborto é um direito da mulher. O uso do preservativo, que do ponto de vista da saúde pode significar uma proteção contra doenças ou uma maneira de se evitar a gravidez, nem sempre é possibilitado por ausência de políticas públicas de distribuição gratuita deste artefato capaz de alcançar toda a população, principalmente os/as adolescentes.

Em relação à terminologia, considerando o entrelaçamento das definições de saúde sexual, saúde reprodutiva, direitos sexuais e direitos reprodutivos e das abordagens que seus temas suscitam, mas sem descuidar das especificidades conceituais que cada qual encerra, considero a expressão “saúde e direitos sexuais e reprodutivos” como a adequada para nomear a categoria mais abrangente relativa a esses aspectos da sexualidade humana.

3 EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NA ESCOLA

Não há como negar que o tema da sexualidade está sempre presente na escola, em seus diversos ambientes, momentos e situações e que de diversas maneiras a escola interfere na construção da sexualidade das/os adolescentes, seja pelo simples fato de promover o contato e a interação entre as/os estudantes, seja incluindo conteúdos e desenvolvendo estratégias de ensino que visem problematizar posturas, crenças, mitos e tabus relativos à sexualidade ou, ainda, permitindo que as/os educandas/os se expressem sobre o tema manifestando suas inquietações. Porém, não é seguro que este tema seja percebido e tratado com a atenção devida no dia a dia por professoras/es, funcionários/as, direção, pessoal de apoio etc. De acordo com Louro (1998), a escola é, desde os primórdios, uma instituição que produz diferenças e desigualdades, que divide, classifica e hierarquiza seus membros, operando também desse modo em relação à separação e à instituição dos modos de ser menino e menina, e na constituição de suas sexualidades. Enfim, seja pela via formal e deliberada, seja pela via informal:

As questões referentes à sexualidade *estão*, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores, e estudantes. (LOURO, 1998, p. 131; grifo da autora).

Na área da pesquisa em ensino de Ciências os temas de sexualidade e gênero apresentam uma fraca incidência entre nós. É o que revelou um levantamento realizado junto às Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) correspondente aos seis eventos ocorridos no período de 1997 a 2007 (LIMA; SILVA; SIQUEIRA, 2009): de um total de 2671 trabalhos referentes às apresentações/comunicações orais e painéis, apenas 32 trabalhos versavam sobre “sexualidade e/ou corpo e/ou gênero” (p. 3), numa frequência relativa de 1,20%, sendo que nos dois primeiros eventos nenhum trabalho foi dedicado ao tema. Quanto ao conteúdo dos trabalhos, as autoras do estudo concluíram pela baixa incidência da categoria teórica de gênero, destacando que aqueles “que contemplam esta categoria muitas vezes o fazem de forma pulverizada” (LIMA; SILVA; SIQUEIRA, 2009, p. 10).

Em outra pesquisa de estado da arte, agora junto às reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em sete eventos realizados entre os anos

2000 e 2006, Natália Conceição et al. (2009) localizaram 157 trabalhos sobre gênero e/ou sexualidades em um total de 3060 trabalhos apresentados em todas as áreas, o que representa uma frequência relativa igual a 5,13%. As autoras destacaram que cerca de 60% desses trabalhos foram apresentados a partir do ano de 2004, quando foi criado um grupo de trabalho específico para questões de gênero e sexualidades na Anped.

Uma extensa pesquisa empreendida em contextos de educação formal indicou um razoável número de trabalhos cujo tema era o da sexualidade, mas o gênero ou não aparecia, ou surgia de modo incipiente (SCHILLING; VIANNA, C.; MOREIRA, 2009). Num estudo dedicado à questão de gênero e diversidade sexual na escola, Henriques et al. (2007, p. 12) destacaram que os Temas Transversais dos PCN para o Ensino Fundamental ainda se constituem na “única referência oficial de tratamento das temáticas relativas a gênero no campo educacional”. Contudo, parece que a não incorporação do gênero no dia a dia das instituições escolares deve-se, entre outras razões, à distância observada entre os termos da proposta contida no documento governamental e a realidade escolar brasileira (VIANNA, C.; UNBEHAUM, 2006).

Os PCN defendem que a abordagem da sexualidade seja realizada pela via da transversalidade e enfatiza que, pela natureza da temática, sua consideração não deve ficar restrita aos momentos em que o planejamento indicar: “o trabalho de Orientação Sexual se dará, portanto, dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema” (BRASIL, 1998, p. 308). Além disso, os PCN voltados para as séries finais do ensino fundamental recomendam que sexualidade e gênero recebam tratamento para além da abordagem transversal, em espaço curricular específico:

A partir da quinta série, além da transversalização já apontada, a Orientação Sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico. Esse espaço pode ocorrer, por exemplo, na forma de uma hora-aula semanal para os alunos (dentro ou fora da grade horária existente, a depender das condições de cada escola). Da quinta série em diante, os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível. Isso porque, a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas sobre sexualidade e já apresentam necessidade e melhores condições para refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras. (BRASIL, 1998, p. 308).

Não encontrei pesquisas realizadas que tivessem analisado o trabalho com o tema de sexualidade e gênero em espaços específicos nas escolas de ensino fundamental. De fato, a ênfase dada pelos PCN na abordagem através dos Temas Transversais, aliada a uma estrutura curricular muito engessada como é comum nos sistemas de ensino nacionais, parece ter contribuído para que essa recomendação dos PCN não tivesse merecido maior atenção.

Pesquisadoras destacam que, em que pese o mérito de os PCN terem sido responsáveis por integrar a temática da sexualidade e do gênero no currículo da escola básica brasileira, proporcionando uma discussão acerca da melhor maneira de se abordar tais assuntos na escola, este documento oficial também merece críticas. Por exemplo, em relação à proposição de uma perspectiva transversal no tratamento das questões de sexualidade, fazendo impregnar todo o currículo, promovendo uma verdadeira explosão discursiva sobre o sexo, o que iria ao encontro dos mecanismos de poder e controle das sexualidades adolescentes (ALTMANN, 2001; CÉSAR, 2009). Ou, que os PCN, ao retirarem conteúdos como os de sexualidade e gênero do centro e colocá-los à margem do currículo, isto é, ao transferi-los das áreas científicas e para os temas transversais, dinamizam estratégias que visam manter a hegemonia do conhecimento científico, pois, “nesse processo de deslocamento das demandas contextuais para um lugar especial do currículo, menos formal, reforça-se o poder simbólico do conhecimento universal” (MACEDO, 2009, p. 99).

A recente Resolução Nº 7 do Ministério da Educação que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010c) considera a importância de se incluir temas de sexualidade e gênero neste nível de escolaridade e também recomenda que a abordagem seja realizada pela via da transversalidade, como se pode ver no trecho abaixo:

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, **sexualidade e gênero**, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural **devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.** (BRASIL, 2010c, p. 5, grifo nosso).

A partir desta Resolução, que, como instrumento legal que é, tem o condão de nortear a organização curricular dos sistemas de ensino das escolas brasileiras, espera-se que os temas de sexualidade e gênero passem a ser mais valorizados e que recebam maior atenção por parte dos profissionais do ensino e dos órgãos governamentais que elaboram as políticas públicas na área da educação escolar (RABELLO; CALDEIRA, 2011).

Porém, não há no país uma cultura de formação de professores/as para o trabalho na perspectiva da transversalidade, o que sugere que, mais uma vez, os temas de sexualidade e gênero poderão ficar à mercê de projetos isolados envolvendo professores/as interessados/as ou seguirão sendo abordados majoritariamente pela área de Ciências e Biologia.

Refletindo sobre os achados de algumas pesquisas realizadas em escolas no município de Juiz de Fora observo a fraca presença do tema sexualidade e gênero nos currículos do ensino fundamental. Sem espaços específicos para a abordagem dos temas, a transversalidade, ainda que não explicitamente assim designada, surge em propostas de trabalho como no caso do PEAS (CASTRO, R. 2008). Também nas séries iniciais do ensino fundamental a abordagem é pouco presente, uma vez que a própria concepção do que seja “tema transversal” ainda parece obscura aos/às professores/as investigados/as (RAINHO, 2005). Em pesquisa realizada junto a estudantes do 9º ano do ensino fundamental e professores/as de diferentes áreas em uma escola de Juiz de Fora, Reis (2009) encontrou uma demanda reprimida pela abordagem de temas de sexualidade entre os/as estudantes, que demonstravam o desejo de colocar suas questões, dúvidas e anseios. Entre os/as professores/as, embora a maioria admitisse a importância da abordagem do tema na escola, também era reconhecida a falta de preparo para a tarefa, indicando que este assunto deveria ser trabalhado por professores/as de Ciências ou, ainda, por profissionais de saúde. A autora conclui que:

O que ocorre, na verdade, é que, como discurso e prática não estão em harmonia, a educação sexual se apresenta mais como um ideal do que como prática real. Os professores não se sentem preparados e, conseqüentemente, sentem-se inseguros em trabalhar com a temática. Alguns se organizam, planejam e tentam integrá-la aos conteúdos trabalhados, mas as dificuldades em dar continuidade a esses trabalhos fazem com que interrompam suas atividades sem ter muita oportunidade de ouvir os alunos. Muitas vezes não é feita sequer uma avaliação desse trabalho com os alunos. (REIS, 2009, p. 115).

No Colégio de Aplicação “João XXIII”, onde foi realizada a presente pesquisa, não há uma organização curricular que contemple tais temas através da transversalidade, assim como

proposto pelos PCN. O que há é, a partir da “valorização do trabalho interdisciplinar”¹⁵, o desenvolvimento de “Projetos Coletivos de Trabalho” (PCT), cuja temática e as tarefas a serem realizadas são estabelecidas no início do ano, em reunião entre os/as professores/as de cada série. Assim, nem sempre temas de sexualidade e gênero estão entre aqueles selecionados para o trabalho com os/as alunos/as. Por outro lado, a estrutura curricular da escola permitiu a criação, em 2005, de um Módulo denominado “Sexualidade Humana”, sob minha responsabilidade, que atende a uma determinada série. De 2005 a 2008 as turmas correspondiam ao Ensino Médio e, desde 2009, o Módulo vem sendo oferecido aos/às alunos/as do 9º ano do ensino fundamental.

Em Portugal, a Educação Sexual está contemplada na legislação desde 1984, através da Lei nº 3/84 - Educação Sexual e Planeamento Familiar (PORTUGAL, 1984). Contudo, a obrigatoriedade da sua implementação em projetos curriculares do primeiro ao 12º ano de escolaridade ocorreu mais recentemente, através da Lei nº 60/2009 (PORTUGAL, 2009), regulamentada pela Portaria 196-A/2010 (PORTUGAL, 2010). Apesar disto, seu ensino ainda não está generalizado e a questão da formação de professores/as para a área ainda está a exigir pesquisas.

Nos últimos anos, em Portugal, têm-se questionado a importância da educação em sexualidade, desde cedo, na escola e, conseqüentemente da sua inscrição nos *curricula* de formação de professores/as. Todavia, estes debates não têm sido acompanhados de mudanças significativas nas práticas de formação. (TEIXEIRA, 2010, p. 316).

A abordagem da sexualidade no meio escolar ainda encontra dificuldades em muitas partes do globo. Numa pesquisa empreendida em quinze países de regiões geográficas e sócio-culturais diferentes – Europa, África, Próximo Oriente e América do Sul, Carvalho, G. et al. (2010) observaram uma tendência em um grupo significativo de professores/as a recusá-la e a sugerir que intervenções nessa área fossem realizadas por profissionais de saúde, de forma externa à escola ou, quando admitidas, apenas a partir dos quinze anos de idade. Além disso, há professores/as que ainda referem que as desigualdades entre homens e mulheres são determinadas geneticamente, que a sexualidade é uma questão de foro íntimo e de responsabilidade das famílias. A pesquisa mostrou, também, que a religião e o nível de crença religiosa são variáveis que influenciam consideravelmente essas posições, pois “quanto mais crentes são os inquiridos, mais [...] opõem-se ao ensino de assuntos relativos à educação para

¹⁵ Conforme “Filosofia do Colégio”. Disponível em: <http://www.ufjf.br/joaoxxiii/institucional/filosofia/>. Acesso em: 20 jun. 2011.

a sexualidade, opõem-se ao aborto, à igualdade entre homens e mulheres e aos casais homossexuais e à separação entre a religião e a política (p. 87)”. Esta pesquisa mostrou que as posições mais conservadoras estavam relacionadas aos países africanos, enquanto que os países europeus e o Brasil sustentavam posições mais favoráveis ao ensino da sexualidade na escola. Importa, no entanto, termos em mente que o trabalho de formação de professores/as enfrenta desafios de diferentes matizes e de difícil transposição.

A UNESCO tem sido uma agência interessada em promover a Educação em Sexualidade em todo o mundo, sobretudo no que toca aos aspectos da prevenção contra DST/Aids e gravidez indesejada. Nos dois volumes do documento *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade* (UNESCO, 2010a; 2010b), a agência sugere um programa a ser desenvolvido nas escolas. O documento é construído segundo uma abordagem baseada em evidências, e voltado para o auxílio de todo o pessoal envolvido com o ambiente escolar, desde o/a Ministro/a de Estado, até os/as técnicos/as em educação e professores/as. Na elaboração do documento a UNESCO considerou currículos e programas de Educação em Sexualidade desenvolvidos em escolas e considerados exitosos em doze países – África do Sul, Botsuana, EUA, Etiópia, Indonésia, Jamaica, Namíbia, Nigéria, Quênia, Tailândia, Tanzânia e Zâmbia – além de se apoiar em buscas através da rede mundial de computadores, entrevistas com especialistas da área e consultoria técnica especializada provenientes de diversos países e profissionais ligados ao sistema ONU.

No primeiro volume, a UNESCO elenca uma série de motivos para que a Educação em Sexualidade ocorra na escola: é uma instituição que prepara crianças e jovens para a vida adulta, é no período escolar que as pessoas têm suas primeiras experiências sexuais; é o local em que a maioria da população entre cinco e treze anos passa a maior parte de seu tempo; é dotada de infraestrutura material e humana – sobretudo em relação aos/às professores/as, entre outros (UNESCO, 2010a). No segundo volume, é oferecido um

“pacote mínimo básico” de tópicos e objetivos de aprendizado de um programa de educação em sexualidade para crianças e jovens entre 5 a 18 e mais anos de idade, e inclui uma bibliografia de recursos úteis, a fim de fornecer orientações concretas para o desenvolvimento de currículos adaptados para o local. (UNESCO, 2010b, p. 3).

Assim, argumentos não faltam em favor de que a escola promova a Educação em Sexualidade, para além dos aspectos preventivos, abrangendo a possibilidade de problematização de temas de sexualidade e gênero, considerando, ainda, as relações de poder existentes na construção desses saberes. As diversas disciplinas do campo das Ciências

Humanas têm dado contribuições importantes e vêm abrindo novas perspectivas no tratamento do tema em contextos educacionais (LOYOLA, 1998; HEILBORN, 1999; ROHDEN, 2009).

Segundo pesquisas indicam, ainda na atualidade, temas de sexualidade e gênero, quando propostos no currículo, geralmente se acham vinculados às disciplinas Ciências e Biologia, e os conteúdos que os integram geralmente privilegiam os aspectos de anatomia e fisiologia do corpo, saúde e prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e métodos contraceptivos (RIBEIRO, Paulo, 1990; GUIMARÃES, I. 1995; BRASIL, 1998; FURLANI, 2005; RIBEIRO, Paula, 2006; CARVALHO, F. 2009; CÉSAR, 2009; ALTMANN, 2010), ou seja, uma Educação em Sexualidade com uma abordagem médico-biologista (NUNES, 1996) ou biológica e higienista (FURLANI, 2005).

Não faltam críticas a esse tipo de abordagem, principalmente por privilegiar esse ramo do conhecimento como possibilidade de explicação dos saberes sobre o sexo, por apresentar a ciência aos/às estudantes como a detentora da “verdade”, por intervir de uma maneira desvinculada do cotidiano dos/as alunos/as, por enfatizar prescrições e privilegiar os conteúdos afetos à saúde sexual e reprodutiva, por ser em grande medida influenciada pelo discurso médico, por ter o propósito de regular os corpos e a sexualidade dos/as jovens (FURLANI, 2003; CASTRO, M.; ABRAMOVAY; SILVA, L. 2004; ALTMANN, 2010; CABRAL; HEILBORN, 2010; VENTURA, 2009; CÉSAR, 2009).

Esta situação pode determinar uma tendência no tratamento de certos temas, como, por exemplo, no caso de gênero, em que os conteúdos de Ciências e os livros didáticos tendem a considerar as diferenças entre homens e mulheres em termos meramente biológicos, conduzindo a uma aceitação dos termos dessa diferença (MACEDO, 2007). A autora assevera que:

[...] os currículos, além de biologizarem e individualizarem a diferença homem/mulher reduzindo-a a reprodução, potencializam-na ao gerar outros âmbitos das ciências. Com esse processo, a diferença torna-se ainda mais naturalizada. A carga cultural dos conceitos de feminino e masculino é reduzida, com a universalização da diferença não apenas para grupos étnicos, de classe, religiosos, mas para além do mundo humano. Entendo que ao ajudar a afirmar uma concepção biologizada de gênero, os currículos de ciências, como artefatos culturais, contribuem para localizar os sujeitos em relação a si mesmos e aos outros, dificultando a criação de uma política da diferença. (MACEDO, 2007, p. 55).

Por certo que esta situação não é a ideal, pois, além dos argumentos demonstrados acima, impõe um enfoque sobre o tema a partir de um único referencial de base.

Quanto à abordagem científica dos conteúdos de sexualidade e gênero, acredito que a escola é local privilegiado para tal estudo, porém considerando toda a gama de conhecimentos gerados no âmbito acadêmico, não apenas aqueles autorizados pelas ciências biológicas, mas igualmente pelas ciências humanas e sociais. Por certo que a sexualidade é tema multifacetado, que envolve conhecimentos provenientes de áreas para além da biologia, como a antropologia, a história, a psicologia, o direito. Enquanto parte da cultura humana e dotada de historicidade, seu ensino não pode prescindir de contribuições das mais diversas fontes. Entretanto, concordo que o conhecimento científico não deva ser apresentado como aquele que detém “a verdade” sobre os fatos e fenômenos que investiga, embora, por vezes, esta seja uma ideia bastante difundida na população:

O senso comum entende a ciência como uma verdade absoluta, neutra e isenta de interesses, mas a história nos mostra que muitas vezes a ciência foi utilizada como um instrumento para **corroborar** ou **refutar** idéias discriminatórias. [A] ciência [é] uma construção humana e, portanto, falível e mutável. (ARAUJO; TIZIOTO; CALUZI, 2007, p. 3, grifo dos/as autores/as).

Assim, importa ressaltar para os/as estudantes que a ciência é uma atividade realizada por seres humanos, portanto, impregnada pela subjetividade, ainda que busque ser metodologicamente objetiva. E também que a ciência não é a descrição da realidade, mas um conjunto de teorias e de modelos que visam interpretar a realidade. Afinal,

O problema é que a relação entre o que os cientistas *dizem* acerca do mundo e aquilo que o mundo *é realmente* não é assim tão simples. A ciência poderá ser um espelho da natureza, mas não é um espelho plano; ao contrário, é curvo e distorcido pelas expectativas e pela visão de mundo daqueles que a dominam. (ROSE, 1989, p. 14; grifo do autor).

Acredito na importância de se trabalhar com os/as alunos/as ensinando ciência e sobre a ciência, problematizando como ela opera, destacando que é ela também uma construção social, que sua “verdade” é, na melhor das hipóteses, uma verdade precária, oferecendo exemplos de como o conhecimento científico se modifica ao longo do tempo, desmistificando sua suposta neutralidade, uma vez que é influenciada pela política, pela economia, pela ideologia, pela cultura. Acredito ser importante proporcionar oportunidades para que os/as estudantes reflitam sobre o conhecimento científico, pois

A ciência, que herdamos de nossos antepassados, é constantemente reformulada e recriada. Para compreendê-la, nossos alunos precisam analisar conceitos, metodologias e aspectos sociais da ciência. Dessa forma, eles poderão compreender a História da Ciência, interpretar pesquisas, fazer escolhas e acrescentar contribuições significativas. (CALDEIRA, 2009, p. 78).

Porém, cabe refletir sobre as razões pelas quais as outras disciplinas do currículo não abordam o tema da sexualidade e do gênero, já que, além de não ser proibido, é sempre recomendado. E não me refiro apenas à transversalidade – mais propalada do que praticada, como indicam algumas pesquisas (CASTRO, M.; ABRAMOVAY; SILVA, L., 2004; CABRAL; HEILBORN, 2010) – nem às intervenções esporádicas ou fora da programação sugerida pelos PCN (BRASIL, 1998), a partir de uma pergunta ou de um comentário em classe que poderia levar o/a professor/a a abordar o tema. É curioso que disciplinas escolares como a História, a Geografia, a Educação Física, a Língua Portuguesa, a Filosofia, a Sociologia e, também a Matemática, que têm contribuições a dar no campo da Educação em Sexualidade a partir de elementos e pressupostos inerentes às suas próprias áreas de produção de conhecimento, não tomem essa tarefa para si. São raros os trabalhos desenvolvidos em contextos de ensino de disciplinas curriculares que não se refiram a Ciências e Biologia. Ao menos foi o que revelou uma busca que realizei em revistas científicas da base *Scielo* bem como em revistas indexadas em outras bases, localizadas através da ferramenta *Google Acadêmico*. Assim, os/as professores/as de Ciências, que ainda são os/as profissionais de ensino que abordam a temática, são criticados na medida em que realizam um trabalho inadequado, enquanto que os/as professores/as das demais disciplinas, que, *via de regra*, não abordam o tema em suas aulas, não têm sido devidamente chamados a essa reflexão e colaboração. Como não há um curso de graduação que forme professores/as de Educação em Sexualidade, portanto, não havendo questões como “reservas de mercado” profissionais, é preciso investir na formação de todos/as os/as professores/as, se se pretende que o tema seja contemplado na escola como merece.

No caso das Ciências Biológicas, o Parecer 1301/2001 (BRASIL, 2001) que fundamentou a Resolução CNE/CES 7/2002, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2002), já prevê, tanto para a modalidade Licenciatura como para a modalidade Bacharelado, conteúdos básicos para além daqueles estritamente do campo da Biologia, que permitiriam uma ampliação da formação do/a professor/a de Ciências Biológicas:

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E SOCIAIS: Reflexão e discussão dos aspectos éticos e legais relacionados ao exercício profissional. Conhecimentos básicos de: História, Filosofia e Metodologia da Ciência, Sociologia e Antropologia, para dar suporte à sua atuação profissional na sociedade, com a consciência de seu papel na formação de cidadãos. (BRASIL, 2001, p. 6).

Além disso, dentre as competências e habilidades requeridas dos/as profissionais graduados em Ciências Biológicas, o Parecer 1301/2001 inclui, explicitamente:

Reconhecer formas de **discriminação racial, social, de gênero**, etc. que se fundem inclusive em **alegados pressupostos biológicos**, posicionando-se diante delas **de forma crítica**, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência. (BRASIL, 2001, p. 3, grifo nosso).

Assim, importa que a formação de professores/as de Ciências e Biologia abra espaço para a inclusão de conteúdos e discussão de abordagens em Educação em Sexualidade, em direção a uma melhoria da qualidade da formação docente, já que tal abordagem tem sido majoritariamente realizada por tais profissionais na escola.

Da mesma forma, se a pesquisa acadêmica aponta o despreparo profissional dos docentes para lidar com o tema da sexualidade enquanto componente curricular (SILVA; MEGID-NETO, 2006; CASTRO, M.; ABRAMOVAY; SILVA, L. 2004), também em relação às outras disciplinas, além de Ciências e Biologia, acredito que uma formação inicial e continuada de professores/as na área seja capaz de reverter esse quadro, a fim de se alcançar uma Educação em Sexualidade integral e apoiada em uma abordagem ampla, para além da biológica.

4 PEDAGOGIAS CULTURAIS E EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

4.1 AS PEDAGOGIAS CULTURAIS E O ENSINO

Em que pese o esforço que ainda é preciso ser feito para se alcançar avanços no ensino de sexualidade e gênero na escola, é importante destacar que não é somente a escola que educa, que constitui as pessoas como seres generizados e sexualizados, mas também, como aponta Louro (2008), isto se dá por diferentes instâncias sociais que têm estado historicamente articuladas com esse processo constitutivo como a família, a igreja, as instituições legais e médicas, o cinema, a televisão, a música, a publicidade, as revistas, a internet, através das redes sociais, *sites* de relacionamento e *blogs*, os *shoppings centers*, bem como as pesquisas de opinião e de consumo, entre outras. Nas palavras da autora:

As proposições e os contornos delineados por essas múltiplas instâncias nem sempre são coerentes ou igualmente autorizados, mas estão, inegavelmente, espalhados por toda a parte e acabam por constituírem-se como potentes **pedagogias culturais**. (LOURO, 2008, p. 18; grifo nosso).

Artefatos culturais e veículos midiáticos como estes constituem, assim, as “pedagogias culturais”, o “currículo cultural”, a “pedagogia da mídia”. A expressão “pedagogias culturais”, aplicável não apenas aos conteúdos do currículo escolar, mas também aos artefatos da cultura que circulam na sociedade é bastante apropriada, pois:

Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura, em geral, estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. (SILVA, T. 2009, p. 139).

Na mesma direção, Costa, Silveira e Sommer (2003) definem “currículo cultural” e “pedagogia da mídia”:

Currículo cultural diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas. Pedagogia da mídia refere-se à prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea, com efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero, sexual, modo de vida, etnia e tantas outras. (p. 57).

Giroux (1995) argumenta em favor de uma formação de professores/as que enfatize, entre outros aspectos, a análise dos artefatos de mídia que circulam na sociedade a fim de que se possa ampliar a compreensão do pedagógico para além da escola como espaço tradicional de aprendizagem:

O papel da cultura da mídia, incluindo o poder dos meios de comunicação de massa, com seus massivos aparatos de representação e sua mediação do conhecimento, é central para compreender como a dinâmica do poder, do privilégio e do desejo social estrutura a vida cotidiana de uma sociedade. Esta preocupação com a cultura e sua conexão com o poder precisa de um questionamento crítico da relação entre conhecimento e autoridade e dos contextos históricos e sociais que deliberadamente moldam a compreensão que os/as estudantes têm de representações do passado, do presente e do futuro. Mas se ocorreu uma mudança enorme no desenvolvimento e na recepção daquilo que conta como conhecimento, ela tem sido acompanhada por uma compreensão de como definimos e apreendemos a grande quantidade de textos eletrônicos, auditivos e visuais que se tornaram uma característica determinante da cultura da mídia e da vida cotidiana no mundo atual. (p. 90).

Assim, a escola não pode ignorar o papel pedagógico que a mídia tem na vida dos/as jovens, e de como contribui para a construção de suas subjetividades, como indica uma vasta produção científica acerca dos diferentes artefatos e suas implicações educacionais: *videogames* (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2004a; 2004b; PORTUGAL; PESSOA; TEIXEIRA, 2010), peças publicitárias (MARQUES, Fernando, 2010; SABAT, 2001), televisão (FISCHER, 2001; 2002), cinema (CRUZ et al., 2009; FERRARI, 2009; LOURO, 2011b), *sites* e redes sociais (FACCHINI; MAIA, Ana; MAIA, Ari, 2004; SALES; PARAÍSO, 2011), revistas impressas voltadas ao público feminino adolescente e adulto (FISCHER, 1996; PEREIRA; ALMEIDA, Marina, 2002; RABELLO; CALDEIRA, 2010; RUBIO GIL et al., 2008; TEIXEIRA et al., 2010a; ZUCCO; MINAYO, 2009) bem como revistas endereçadas ao público masculino (SEFFNER; FIGLIUZZI, 2011).

A UNESCO (2010b, p. 18) inclui em sua proposta de programa de Educação em Sexualidade a abordagem do impacto da mídia na constituição da sexualidade e do gênero dos/as estudantes. No conceito chave “Cultura, sociedade e direitos humanos”, propõe um tópico intitulado “Sexualidade e mídia” que visa os seguintes objetivos, de acordo com os níveis etários previstos no programa: 5 a 8 anos – “identificar diferentes formas de meios de comunicação; distinguir entre exemplos da realidade e ficção (como televisão, internet)”; 9 a 12 anos – identificar exemplos de como homens e mulheres são retratados nos meios de comunicação; descrever o impacto da mídia nos valores pessoais, atitudes e comportamentos

relativos ao gênero e à sexualidade”; 12 a 15 anos: “identificar imagens irrealistas nos meios de comunicação de massa referentes à sexualidade e relacionamentos sexuais; descrever o impacto dessas imagens sobre estereótipos de gênero” e 15 a 18 anos – “determinar criticamente a influência potencial de mensagens da mídia sobre a sexualidade e os relacionamentos sexuais; identificar formas como a mídia poderia dar uma contribuição positiva para a promoção de um comportamento sexual mais seguro e da igualdade de gênero”. Esta proposição reforça a necessidade de uma articulação da escola com a leitura crítica das pedagogias culturais, não se descurando da “influência dos *media* na construção de identidades hegemônicas e na adoção de atitudes sexistas e homofóbicas” (TEIXEIRA; MARQUES, Fernando, 2012, p. 16).

Em relação às revistas impressas, há uma enorme variedade de títulos voltados aos diversos segmentos da população que abordam questões relacionadas à sexualidade e gênero. Desde revistas de divulgação científica, passando pelas revistas para mulheres e para homens (adultos/as, adolescentes e crianças), até em jornais de grande circulação, há uma verdadeira explosão de discursos sobre o sexo (FOUCAULT, 1999), uma variedade de “lições” aptas a ensinar às pessoas como viver a sexualidade e como aprender a ser mulher e homem. Além disso, esses artefatos não veiculam somente pontos de vista produzidos pelo senso comum, como se poderia supor, já que não são textos produzidos com a intenção de ensinar e nem de serem utilizados em escolas.

Nas revistas de divulgação científica, sobretudo na área das neurociências, é o próprio discurso científico que, de maneira explícita, embasa os saberes veiculados. Trópia (2008) observa que, por vezes, no intuito de aproximar o/a leitor/a leigo/a dos conteúdos de neurociência que pretende divulgar, os/as autores/as de divulgação científica terminam por passar uma visão determinista dessa área do conhecimento, levando a uma simplificação do objeto da neurociência:

Nessa perspectiva, o comportamento humano vê-se privado de sua historicidade, contexto social e cultural, se submetendo a aspectos determinantes que unem diretamente mecanismos neurogenéticos, neuroendócrinos aos indivíduos. Assim, restringe-se o comportamento humano a interações moleculares, deduzindo, por exemplo, comportamentos violentos pela presença de “genes violentos”, o que silencia outros aspectos não relacionados à constituição molecular, mas inseridos na complexidade do ser humano. (TRÓPIA, 2008, p. 3).

Araujo e Batisteti (2009) demonstram sua preocupação com o uso de textos de divulgação científica no ensino, mesmo considerando seus aspectos positivos como propiciar

a abordagem de temas de interesse do/as estudantes, que alimentam debates na sociedade e que geralmente não estão inseridos nos livros didáticos. Entretanto, elas ressalvam:

Há que se ter critério na seleção dos artigos de revistas e jornais que pretende utilizar, pois não são raros aqueles que apresentam conteúdos com uma postura muitas vezes alarmista sobre determinado tema ou com distorções conceituais que comprometem o aprendizado do aluno. (p. 148).

Concordando com as autoras, acrescento uma preocupação, já referida acima, referente à visão de ciência que é veiculada pela pedagogia da mídia, tanto nos artefatos de divulgação científica como naquelas que se destinam a mero entretenimento. Pois, também em revistas para adolescentes é possível perceber ecos do discurso científico em textos redigidos por um/a jornalista a partir de uma consultoria especializada de um/a médico/a ou de um/a psicólogo/a. E, ao fazer isto, a revista utiliza o argumento de autoridade da ciência como estratégia de persuasão do/a leitor/a, exatamente na perspectiva da visão de ciência como verdade certa, determinada, infalível, imutável ao longo do tempo (CLÉMENT, 2004; MAGALHÃES; RIBEIRO, Paula, 2009).

Acredito que é papel da escola, se pretende formar estudantes críticos/as, “mais ativos/as, competentes e motivados/as para se envolverem em processos de transformação social” (KELLNER, 1995, p. 107), trazer também tais artefatos da cultura para a sala de aula, propondo sua discussão e problematização.

Neste Capítulo, apresento algumas análises de pedagogias culturais – nomeadamente artigos e reportagens sobre sexualidade e gênero presentes em revistas de divulgação científica e revistas e voltadas para o público jovem, sobretudo feminino. As análises foram empreendidas buscando identificar que abordagens são privilegiadas em tais artefatos, a fim de refletir sobre as implicações de seu uso no contexto de ensino. As análises basearam-se na concepção tridimensional do discurso que leva em conta o texto, a prática discursiva e a prática social, considerando, para além dos aspectos linguísticos presentes, as suas formas de produção, consumo e distribuição, assumindo que os discursos refletem, constituem e são constituídos pelas relações sociais (FAIRCLOUGH, 2001).

4.2 REVISTAS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

As pedagogias culturais, em suas diferentes versões, abordam com frequência questões relacionadas à sexualidade e ao gênero, enfatizando, sobretudo, as diferenças biológicas e

psicológicas entre homens e mulheres e as maneiras como cada um/a se manifesta quando se trata de relacionamentos afetivos-sexuais.

A revista *Mente e Cérebro* (2005; 2008a; 2008b; 2008c; 2008d; 2009; 2010; 2012), cujo conteúdo estrangeiro é licenciado pela *Scientific American* e destina-se a divulgar avanços científicos nas áreas de Psicologia, Psicanálise e Neurociência¹⁶, em mais de uma oportunidade tem abordado a questão das diferenças entre homens e mulheres, principalmente a partir de aspectos anatômicos e fisiológicos do sistema nervoso e hormonal, embora, é bom ressaltar, também tenha dado espaço, em algumas edições, para abordagens que consideram os aspectos sociais e culturais relativos às questões de sexualidade e gênero. Magalhães e Paula Ribeiro (2009), em uma pesquisa a respeito das representações de gênero presente em alguns artefatos culturais, concluíram, ao analisar o discurso presente em artigos de dois números da revista *Mente e Cérebro*, que “as diferenças entre mulheres e homens [estão] relacionadas ao funcionamento do cérebro, focando nesse órgão a origem das distinções/diferenciações entre os sexos” (p. 39).

Uma edição da *Mente e Cérebro* (2005), cuja editora é Ana Cláudia Ferrari, traz uma seção especial, com chamada de capa, intitulada “Diferenças entre os sexos. Muito além dos fatores culturais, a diversidade entre homens e mulheres é inata” (p. 30-55). A seção é composta por cinco artigos, que, no “Sumário” da revista, exhibe os seguintes títulos e lides¹⁷: “Velhos clichês, nova realidade. Neurocientistas e sociobiólogos investigam as origens das diferenças de gênero”, de Ulrich Kraft, médico; “Diferentes desde o nascimento. Peculiaridades inatas podem ser mais decisivas que a cultura”, de Hartwig Hanser, bioquímico; “Questão de simetria. Dados biológicos sustentam hipótese de modo de raciocínio diverso neles e nelas”, de Marcus Hausmann, psicólogo; “O poder do feminino. Estrogênio favorece também a capacidade cognitiva dos homens”, de Ulrich Kraft e “Os cinco sexos do cérebro. Psicólogo inglês propõe explicação provocativa para a diversidade de sexos”, de Paola Emilia Cicerone, jornalista. Na capa, bem como nas matérias, são utilizados tons de rosa e de azul para colorir imagens de cérebros vistos em transparência no interior de

¹⁶ Conforme informação contida na capa da edição n. 228, de janeiro de 2012. No *site* da editora Duetto, assim a Revista é apresentada: “Mente e Cérebro é uma publicação mensal sobre psicologia, psiquiatria, psicanálise, neurociências e conhecimento. A revista aborda com seriedade e comprometimento ético assuntos como saúde, educação dos filhos, sexualidade, relacionamento afetivo e relações do trabalho. Tudo em edições ilustradas que oferecem uma visão clara e objetiva da área de saúde mental”. Disponível em: https://www.lojaduetto.com.br/produtos/?id_produto=1532&action=info. Acesso em: 30 jan. 2012.

¹⁷ Lide (ou *lead*) corresponde à abertura de um texto jornalístico, e “concentra-se no primeiro parágrafo, trazendo os dados considerados relevantes para o conjunto que se pretende para a notícia” (ZANCHETTA JUNIOR, 2007, p.8).

contornos de corpos femininos e masculinos, reforçando a ideia explicitada na matéria de que a “pequena diferença” (p. 30) está, de fato, no cérebro. As explicações baseadas nas neurociências e a minimização dos aspectos socioculturais, o que pode ser observado já nos títulos e nas lides, constituem a tônica das matérias, caracterizando, portanto, um discurso essencialista sobre as diferenças entre homens e mulheres. Analisando os mesmos textos, Magalhães e Paula Ribeiro (2009) observam que:

podemos perceber o caráter essencialista dos discursos neurocientíficos, que atribuem às distinções anatomofisiológicas entre o cérebro de mulheres e homens a justificativa das diferenças de comportamento, aptidão, habilidades e padrões cognitivos. Homens e mulheres são considerados biologicamente distintos e as suas relações decorrem dessa distinção (Louro, 1998¹⁸), ou seja, as diferenças entre os gêneros são consideradas como algo dado pela natureza, da essência do sujeito. (p. 699-700).

O artigo “Os cinco sexos do cérebro”, por exemplo, apresenta cada um dos modelos de cérebro conforme proposto pelo psicólogo Simon Baron-Cohen:

Haveria dois modelos “de base” do cérebro. Um deles seria o sistemático, próprio da maioria dos homens, inclinado a compreender e construir sistemas e a descobrir as regras que desvendam como as coisas “funcionam”. Meninos desse tipo escolhem brinquedos mecânicos ou de armar, interagindo com amigos que são, sobretudo, companheiros de brincadeiras e de aventuras, quando adultos, preferem trabalhos que lhes permitam “construir” alguma coisa e se divertem com atividades manuais ou praticando esportes com os amigos. Mas haverá também entre eles, salienta o estudioso, estupradores e um percentual de assassinos maior do que o encontrado entre as mulheres: estupro e homicídio são dois comportamentos caracterizados por baixo nível de empatia.

O outro modelo seria o do cérebro empático, preferencialmente feminino, inclinado a compreender os sentimentos e as emoções do outro, e atento a como reagir a eles de forma adequada. Meninas assim gostam das complicadas dinâmicas sociais, quando moças, passam o tempo conversando com as amigas, analisando nos mínimos detalhes suas relações, sentimentais ou não, e na idade adulta tendem a se interessar por profissões que permitam contato com o público. O cérebro empático hesita diante de raciocínios matemáticos complexos e tem dificuldade para se orientar com um mapa. Escolhe sinais de paisagem em vez de analisar o espaço como um sistema geométrico. (MENTE E CÉREBRO, 2005, p. 52-53).

Curiosamente, e embora o psicólogo que assina o texto rejeite explicitamente a ideia de que suas conclusões se assemelhem àquelas proposições veiculadas em manuais de forte apelo popular – pois, segundo ele, suas conclusões são baseadas em “dados empíricos

¹⁸ Louro, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós- estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

comprovados” (p. 53) – nota-se que tais assertivas encontram-se bastante próximas dos estereótipos de gênero referidos como a expressividade feminina e a instrumentalidade masculina (PINTO, 2009; VIEIRA, 2006).

Na seção “Neurobiologia”, o artigo “O poder do feminino” (MENTE E CÉREBRO, 2005, p. 46-51), após destacar o já bem conhecido papel regulador do ciclo feminino e das novas descobertas da atuação protetora do estrogênio sobre o cérebro tanto de homens e como de mulheres, o autor sustenta que este hormônio influencia diversas esferas cognitivas, como o aprendizado, a memória e o comportamento. É apresentado o relato de uma pesquisa realizada na Alemanha com mulheres em diferentes fases do ciclo menstrual em comparação com homens. Segundo o texto, a investigação empreendida

começou a investigar como voluntárias se saíam nos testes de rotação mental em momentos diversos de seu ciclo menstrual. A tarefa a cumprir nesse teste é girar na mente uma figura geométrica. Ele avalia, portanto, nossa capacidade de visualização espacial. E, vejam só: durante a menstruação, quando os hormônios sexuais se encontram nos níveis mais baixos, as mulheres se saíram tão bem quanto os voluntários do grupo de controle. Ao final do ciclo, porém, quando os níveis de estrogênio sobem, o desempenho delas caiu sensivelmente. Mas melhorou em outro teste realizado paralelamente, no qual o objetivo era encontrar palavras apropriadas. Os resultados comprovam que as habilidades espaciais das mulheres não são, em essência, inferiores às dos homens: o que ocorre com elas é, antes, uma oscilação mais forte do nível de estrogênio no cérebro, deslocando a ênfase de um talento para outro. (MENTE E CÉREBRO, 2005, p. 48).

Tal parece corroborar a observação de Rohden (2008), acerca da abordagem recorrente nos artefatos de mídia no que se refere aos hormônios:

É cada vez mais comum depararmos com artigos em revistas e livros de divulgação científica, ou mesmo em jornais de grande circulação, e com programas de televisão dedicados a tratar da importância dos hormônios no bem-estar e na saúde dos indivíduos e na determinação de certos comportamentos. Quanto mais atual for a matéria, maior será a probabilidade de que trate também da conexão entre cérebro e hormônios e que apresente as diferenças inatas e intransponíveis entre os sexos. A idéia de que os hormônios determinam tudo, até mesmo nossa inteligência e nosso comportamento frente ao sexo oposto, parece ganhar cada vez mais adeptos. Fala-se também em inteligência hormonal. Assistimos ao império de um “corpo hormonal” que parece sobrepor-se a qualquer outra concepção biomédica corrente, pelo menos se considerarmos o sucesso de sua aceitação entre um público cada vez mais amplo. (ROHDEN, 2008, p. 134).

Ainda no artigo “O poder do feminino”, no box intitulado “O órgão sexual chamado cérebro: raízes da homossexualidade” (MENTE E CÉREBRO, 2005, p. 51), são apresentadas

evidências, a partir de experiências realizadas com camundongos machos e fêmeas, de que o comportamento homossexual poderia estar relacionado à área cerebral do hipotálamo. Ao final, porém, o texto relativiza tais “achados”, sugerindo que seja considerada a complexidade da vida sexual dos humanos em relação à dos roedores, bem como remete à incerteza a tese do balizamento do comportamento sexual humano determinada por características anatômicas.

No texto “Diferentes desde o nascimento” (MENTE E CÉREBRO, 2005, p. 32-39), o lide resume a tese central: “Desde a mais tenra idade meninos e meninas comportam-se de forma diversa. Será tudo questão de educação? De jeito nenhum, atestam as mais recentes pesquisas” (p. 32). Ao longo do artigo há destaques do tipo: “As pré-escolas alternativas pretendiam derrubar os estereótipos sexuais, mas a natureza foi mais forte” (p. 35); “A constante rivalidade dos machos também explica sua forte tendência a estabelecer hierarquias” (p. 37); e, ainda, o box: “A misteriosa inclinação dos homens pelo harém” (p. 38). O autor enfatiza as características inatas do comportamento de homens e mulheres afirmando que a tese das diferenças estabelecidas em função do ambiente sociocultural não se sustenta diante das evidências obtidas em pesquisas com crianças pequenas. Ele afirma que estudos científicos demonstram a tendência inata dos homens à competição, ao estabelecimento de hierarquias, à agressividade e à disputa por parceiras sexuais disponíveis, enquanto que as mulheres tendem a agir de modo contrário. Na conclusão, o autor enfatiza que há “impedimentos internos”, calcados no “substrato biológico” (p. 39) para que seja alcançada a realização plena de atividades de competição e cuidado de filhos/as por ambos os sexos.

No artigo “Questão de simetria” (MENTE E CÉREBRO, 2005, p. 40-45), o autor refere-se a estudos realizados por neurocientistas através de diagnósticos por imagem do cérebro bem como estudos sobre influência de hormônios sexuais no desenvolvimento de habilidades cognitivas de homens e mulheres. Já no lide ele afirma que mulheres e homens pensam de modo diferente e que dados biológicos atuais confirmam que “ela faz diferente dele” (p. 41), quando se trata da divisão de tarefas entre os hemisférios do cérebro. O autor ressalta os talentos de homens e mulheres quanto à orientação espacial e linguagem, respectivamente, recorrendo a estudos que empregaram testes psicofisiológicos e que comprovariam tais afirmações. Sobre as diferenças neuroanatômicas entre os sexos, ele afirma que o tamanho total e número de neurônios do cérebro das mulheres é inferior ao dos homens. Porém, o autor alerta aos leitores, sobretudo aos “machões” de que com isto não está afirmando que “as mulheres sejam menos inteligentes” (p. 42) do que os homens, baseando-se

em dados que indicam que tamanho do cérebro e quociente de inteligência (QI) apresentam uma fraca correlação.

Na sequência, o autor ressalta o modo diferente como cada um dos sexos utiliza os hemisférios cerebrais na realização de tarefas linguísticas ou de orientação espacial. Assim, segundo tais dados, os homens utilizam cada um dos hemisférios cerebrais de maneira restrita, conforme a atividade, revelando uma assimetria funcional: o hemisfério esquerdo para processar habilidades de linguagem, o direito, para orientação espacial. Já as mulheres seriam funcionalmente mais simétricas quanto ao uso dos hemisférios do cérebro, utilizando tanto um como o outro conforme as atividades a serem desempenhadas, seja de linguagem ou de orientação espacial. Neste aspecto, o autor considera que o cérebro assimétrico é mais vantajoso na medida em que “é capaz de processar informações com rapidez [...] sem precisar levá-las para o outro lado” (p. 43), enquanto que a vantagem do cérebro simétrico estaria em uma menor propensão a distúrbios, no caso de um dos hemisférios cerebrais sofrer lesão.

Além disso, o autor menciona a influência dos hormônios sexuais no desenvolvimento da capacidade de visualização espacial, desde a vida intra-uterina: segundo ele, meninas expostas a elevados níveis de testosterona antes do nascimento têm inteligência acima da média, devido “às capacidades relacionadas à orientação espacial, um dos típicos pontos fortes ‘masculinos’” (p. 44), além de exibirem preferência por brinquedos “tipicamente masculinos” como carrinhos e aviões, mas que tal situação não influenciaria na sua habilidade linguística. Quanto à influência dos hormônios femininos, seus próprios estudos em mulheres adultas indicam que a progesterona na fase luteal parece desempenhar um papel no funcionamento simétrico do cérebro, característica já descrita como predominante em mulheres. Embora não utilize a palavra “inata”, esta condição fica patente ao longo do texto, pois em nenhum momento há referência à plasticidade do cérebro em função da experiência e da cultura.

Na matéria há ainda um quadro ilustrativo indicando os “pontos fortes e fracos de homens e mulheres” (p. 42) em que, por exemplo, as mulheres se destacariam em fluidez de ideias e de expressão, habilidades motoras de precisão e em operações aritméticas, enquanto que os homens seriam mais aptos às atividades de orientação espacial, de habilidades motoras direcionadas a uma meta e em deduções matemáticas. Curiosamente, porém, ao final do artigo, o autor destaca que tais dados foram coletados e analisados a partir de uma média extraída a partir de grupos de voluntários, e que, “na verdade, as diferenças entre os sexos aqui descritas raras vezes se manifestam no cotidiano”, e que “o desempenho de cada sexo

revela uma significativa superposição; as diferenças dentro de um grupo de homens ou de mulheres em geral ultrapassam em muito aquelas entre os dois sexos” (p. 45).

Clément (2004), analisando discursos de divulgação científica a partir de uma matéria sobre o mesmo tema publicada na revista *Nature* de 1995, destaca que uma diferença de lateralização entre cérebros de mulheres e de homens não prova que este seja um traço biológico inato, pois, mesmo em gêmeos idênticos, essa diferença pode ser notada. Assim, também para este autor, com base na noção de epigênese cerebral, a diferença entre os cérebros pode resultar de diferenças de comportamentos, o que o leva a destacar o caráter ideológico – e não científico – do discurso presente em uma prestigiada publicação de divulgação científica de alcance internacional.

Gould (1991), motivado pelo ressurgimento do interesse nos anos 80 do século XX por temas como o da agressividade inata e da especificidade das funções de cada sexo, dedicou uma obra à desconstrução do argumento do determinismo biológico, que:

sustenta que as normas comportamentais compartilhadas, bem como as diferenças sociais e econômicas existentes entre os grupos humanos – principalmente de raça, classe e sexo – derivam de distinções herdadas e inatas, e que, nesse sentido, a sociedade é um reflexo fiel da biologia. (GOULD, 1991, p. 4).

Este autor relata, por exemplo, que o neuroanatomista francês Paul Broca afirmou, em 1861, que o cérebro da mulher era menor do que o do homem não apenas por ter ela uma estatura menor, mas também porque “as mulheres não são tão inteligentes quanto os homens” (p. 98).

Vidal (2004) vai ainda mais longe, afirmando que esta teoria da lateralização do cérebro, que é da década de 80 do século XX e da qual derivaram considerações entre as diferenças psicológicas entre homens e mulheres e suas competências inatas para matemática e linguagem, respectivamente, perdeu toda a sua credibilidade com a emergência de dados provenientes de imageamento cerebral, que mostra que nenhum dos dois hemisférios cerebrais trabalha de modo isolado um do outro e que uma determinada função não está localizada apenas em uma única região. Ademais, também destaca que as diferenças observadas entre cérebros de pessoas de um mesmo sexo são mais marcantes do que as diferenças quando considerados os dois sexos. Nas palavras da autora:

O imageamento cerebral mostra que a linguagem mobiliza não apenas uma, mas uma dezena de regiões que formam uma rede incluindo os dois

hemisférios. [...] Quanto às capacidades em Matemática, que se dizem associadas ao hemisfério direito mais desenvolvido entre os homens, o imageamento cerebral mostra o contrário: para resolver problemas de cálculo, as regiões mais ativadas são o córtex frontal esquerdo e as áreas parietais bilaterais, independentemente do sexo dos indivíduos. (VIDAL, 2004, p. 149; tradução nossa).

Já a edição especial de *Mente e Cérebro* (2009), que tem a jornalista, psicóloga e psicanalista Gláucia Leal na editoria, intitula-se “As faces do feminino: dimensões psíquicas da mulher” e traz várias matérias abordando a questão da mulher a partir do enfoque psíquico e biológico – cerebral, hormonal e genético. Há, inclusive, a reprodução integral de dois textos apresentados na edição de 2005: “Os cinco sexos do cérebro” e “O poder do feminino”, embora que os títulos destes textos, na edição de 2009, estejam ligeiramente modificados para, respectivamente, “Os cinco sexos” (p. 6-9) e “O poder dos hormônios” (p. 50-55).

Aspectos genéticos das diferenças entre mulheres e homens também merecem destaque em tais artefatos culturais. No artigo “Guardiãs da inteligência”, na seção “Genética” (MENTE E CÉREBRO, 2009, p. 22-25), ainda que o autor admita também a influência de fatores como a educação e o ambiente familiar na inteligência humana, ele trabalha com uma hipótese baseada em dados do Projeto Genoma Humano de que as mulheres apresentam mais genes da inteligência do que os homens, uma vez que estes se situam no cromossomo X. Entretanto, ele afirma que para uma mulher exibir alto grau de inteligência, por possuir dois cromossomos X, é necessário que ela tenha duas combinações de genes para esta característica, o que parece ser improvável de acontecer. Por outro lado, afirma ele, “uma combinação favorável desses genes no único cromossomo X do homem deve conferir-lhe inteligência superior” (p. 23). Segundo ele, tais dados são corroborados por testes de QI, em que as mulheres exibem resultados próximos da média da curva de Gauss, enquanto que os homens têm maior oscilação tanto para valores mais altos de inteligência como para mais baixos. O autor desenvolve, então, seu argumento sobre como as mulheres teriam sido as responsáveis pelo aprimoramento da espécie: escolhendo parceiros inteligentes, que seriam também, dentre todos, aqueles mais sedutores, capazes de transmitir seus genes a um grande número de descendentes. Num esforço de analogia, o autor argumenta: “no jargão econômico atual, diríamos que elas eram investidoras de capital de risco a longo prazo e dotadas de incontestável perspicácia (p. 25). Porém, não investiga se há um gene para a perspicácia igualmente presente em abundância no cromossomo X. Assim, não levando em consideração na análise de seus dados a educação e a (des)igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, por exemplo, o autor faz parecer que, de fato, é a genética que tem a primazia da

determinação da inteligência. Em termos epistemológicos, compartilhamos da concepção em que o nível genético-molecular:

deixa de ser considerado determinante das características do sistema. O material genético carrega grande parte das informações hereditárias das espécies, ou seja, a sua história evolutiva. Entretanto, entender como esse material genético possibilita o desenvolvimento das características dos organismos significa compreender que ele está dentro de uma rede de interações sistêmica, ou seja, que existem processos de interação com outros sistemas (organelas, células, ambiente externo etc.). Com as pesquisas atuais em Biologia, sabemos que o material genético sofre interferência direta do ambiente. Este tem o papel voltado tanto para o desenvolvimento dos indivíduos (animais, vegetais, bactérias etc.) quanto para a emergência de novas características que serão transmitidas aos descendentes. (ANDRADE, M. et al., 2008, p. 33).

Nada obsta que a Biologia se empenhe na compreensão do ser humano, a questão é quando os dados relativos a uma eventual contribuição genética são interpretados segundo uma lógica determinista (EL-HANI et al., 1997).

Por outro lado, é possível encontrar artigos publicados em outras edições da *Mente e Cérebro* que dão voz a estudiosos adeptos de outras linhas de investigação, tanto no campo das neurociências, como ancoradas em perspectivas sócio-culturais. Por vezes, num mesmo exemplar são encontrados artigos com pressupostos distintos.

Ainda na edição de 2005 da revista *Mente e Cérebro*, por exemplo, na coluna “Literatura” (p. 98), assinada pelo médico e escritor Moacyr Scliar (1937-2011), que foi colaborador desta publicação durante muitos anos, há um artigo cujo título e lide são: “Sexo: mitologia e verdade científica. As diferenças sexuais foram gerando padrões culturais que se traduzem até na linguagem cotidiana. Mulheres constituem o sexo oposto. Mas oposto a quê?”. O texto discorre sobre as implicações da dominação masculina ao longo dos tempos na constituição das ideias sobre o que caracteriza ser homem e ser mulher, deixando claro o ponto de vista que atribui ao fator sociocultural a fonte da produção das diferenças entre os sexos.

Merece destaque a série especial em quatro volumes da *Mente e Cérebro* intitulada “SexoS: a trama da vida” (MENTE E CÉREBRO, 2008a; 2008b; 2008c; 2008d), cuja editora é Graziela Costa Pinto, psicóloga. O texto do editorial da coleção, apresentado no *site*¹⁹ da revista, traz a seguinte descrição:

¹⁹ Disponível em: <http://www2.uol.com.br/vivermente/sexos/>. Acesso em: 23 jan. 2012.

A coleção SexoS apresenta múltiplos olhares sobre a sexualidade humana, em seus aspectos neurobiológico, evolutivo, subjetivo, antropológico e sociocultural. Composta por quatro edições, a série especial da revista *Mente&Cérebro* mostra como o sexo move o ser humano, ocupa lugar central no psiquismo e se configura de forma sempre única para cada sujeito. Em uma perspectiva interdisciplinar, especialistas brasileiros e estrangeiros das mais diversas áreas, como psicologia, psicanálise, antropologia, neurociências, entre muitas outras, discutem comportamentos, disfunções, questões de identidade e de gênero, orientações sexuais e neossexualidades. E também refletem sobre as diversas formas de exploração sexual e as novas modalidades de prazer, apoiadas na tecnologia e na ciência. Pesquisas de ponta dividem a cena com estudos clássicos e configuram uma obra de referência fundamental para leigos e profissionais interessados nos enigmáticos caminhos do desejo.

Interessante notar que já no título da Coleção há sinais da presença uma abordagem diferenciada: a ênfase no plural, grafando a palavra sexo com um “s” maiúsculo no final. Tal destaque permite ao/à leitor/a supor que a questão da diversidade das identidades sexuais e de gênero estará contemplada. A coleção traz alguns textos que são traduzidos, mas a maioria é produzida por profissionais e acadêmicos brasileiros/as.

A edição número 1, “Invenção da sexualidade moderna” (MENTE E CÉREBRO, 2008a), traz três artigos na seção “Sexo e psique” (p. 8-29) considerando as perspectivas de Freud, Jung e Reich, respectivamente; dois artigos na seção “Neurofisiologia” (p. 30-43), um abordando o orgasmo e outro contendo um “Glossário sexual”, que trazem pesquisas que assinalam a importância do cérebro na vida sexual das pessoas; em “Visões do corpo” (p. 44-61), há um texto sobre manuais sexuais do XIX, um artigo sobre educação sexual na infância e um sobre a sexualidade na adolescência. Por fim, na seção “Sexualidade hoje” (p. 62-82), há três textos: um discutindo questões éticas inerentes ao debate entre natureza e cultura, outro sobre a sexualidade e o imaginário em torno de ciborgues e robôs, e, por último, um artigo sobre pessoas que se comportam de maneira indiferente ao sexo.

A edição número 2, “Corpos feitos de desejo” (MENTE E CÉREBRO, 2008b), traz artigos nas seguintes seções: “Desejo” (p. 6-13), “Fantasias” (p. 14-19), “Erotismo” (p. 20-25), “Comportamento sexual” (p. 26-29), “Feminilidade” (p. 30-43), “Masculinidade” (p. 44-59), “Bissexualidade” (p. 60-67) e “Homossexualidade” (p. 68-82). As áreas do conhecimento que são convocadas, neste caso são: psicanálise (área predominante), psicologia, psiquiatria, neurociências e sociologia. Apenas um artigo é traduzido, sendo todos os demais escritos por profissionais brasileiros/as.

A edição número 3 desta coleção, “Uma questão de gênero” (MENTE E CÉREBRO, 2008c), é composta por onze artigos, totalizando doze autores/as, pois um artigo é em co-

autoria. Apenas um texto tem a assinatura de uma psicanalista francesa, sendo que os outros dez são escritos por onze autores/as brasileiros/as. Quanto às áreas e profissões dos/as autores brasileiros/as, predominam as profissões do campo *psi* – oito são psicólogos/as e/ou psicanalistas; há um sociólogo, uma antropóloga e um jurista. Nove dos doze autores/as são também professores/as universitários. Os artigos são classificados nas seguintes seções: “Sexo e sociedade” (p. 6-13), “Dispositivos da sexualidade” (p. 14-21), “Gênero” (p. 22-27), “Identidades sexuais” (p. 28-35), “Transexuais e transgêneros” (p. 36-47), “Preconceito” (p. 48-55), “Direitos sexuais” (p. 56-59), “Homoparentalidade” (p. 60-67), “Corporalidades” (p. 68-75), “Sexo depois dos 50” (p. 76-82).

A edição número 4, “Fronteiras da transgressão” (MENTE E CÉREBRO, 2008d), traz as seções: “Neo-sexualidades” (p. 6-13), “Perversão” (p. 14-21), “Sadomasoquismo” (p. 22-31), “Fetichismo” (p. 32-37), “Pedofilia” (p. 38-45), “Pornografia” (p. 46-53), “Prostituição” (p. 54-63), “Masturbação” (p. 64-71) e “Sexo em cena: Literatura” (p. 72-75), “Sexo em cena: Quadrinhos” (p. 76-79) e “Sexo em cena: Cinema” (p. 80-82). Psicanálise, antropologia, biologia, educação, psicologia, literatura e jornalismo são as áreas a que pertencem os/as autores/as dos textos, que, com exceção de um, são todos/as brasileiros/as.

Juliana Oliveira (2012), cuja pesquisa consistiu em analisar o conteúdo desta coleção, concluiu pela maior diversidade de autores/as provenientes de áreas como sociologia, antropologia, direito e filosofia, para além da psicologia e da psicanálise, bem como a presença de artigos assinados por jornalistas, o que considerou como um diferencial da “SexoS”, pois que incluiu áreas para além daquelas tradicionalmente abordadas pela Mente e Cérebro, como as disciplinas do campo *psi* e as neurociências. Porém, a autora observou a ausência de textos de pessoas não vinculadas à academia, o que não contribui para a pluralidade de representações sobre sexualidade e gênero veiculados pela coleção.

Chamou a atenção que não tenha sido publicado nenhum artigo, principalmente entre aqueles relacionados aos direitos de grupos identitários, de autores provenientes de espaços de militância. Isso talvez se justifique pela valorização do conhecimento científico pela própria revista, o que constitui a própria “identidade” da publicação e acaba excluindo outros saberes provenientes de diferentes lugares de atuação política. (OLIVEIRA, J., 2012, p. 114).

Outra Mente e Cérebro (2010) também dedicou-se ao tema das diferenças entre homens e mulheres. Na capa aparece uma montagem com a imagem de um rosto metade masculino, metade feminino e, em letras bem grandes, sobre cada metade, os dizeres:

“Cérebro dele. Cérebro dela”. E logo abaixo, em letras menores: “As diferenças entre homens e mulheres na forma de pensar, aprender, sentir e agir”. No interior da revista há três artigos em uma seção “Especial”: “A verdade sobre meninos e meninas” (p. 38-45), de Lise Eliot, “Ele disse, ela disse” (p. 46-51), de Deborah Tannen e “Diferentes sim, mas o que isso quer dizer?” (p. 52-55), também de Lise Eliot.

À primeira vista, levado/a pelas informações da capa, é lícito supor que a abordagem se baseará novamente na teoria dos hemisférios cerebrais. Porém, os dois artigos de Eliot, professora de neurociências da *Chicago Medical School da Universidade Rosalind Franklin* (Chicago), autora, entre outros trabalhos, do livro *Pink brain, blue brain – How small differences grow into troublesome gaps – And what we can do about it*, de 2009, sem tradução para o português, justamente contestam a abordagem dos dois cérebros. Esta professora, também apoiada no conhecimento científico, no caso, nas neurociências, defende ideias pouco comuns neste campo, em especial quanto ao fato de que as diferenças entre os modos de ser de meninos e meninas sejam inatas e, portanto, inalteráveis. O lide do artigo, “A verdade sobre meninos e meninas”, traz o seguinte argumento:

A preferência por jogar futebol ou brincar de casinha está longe de ser imutável. Elas são mesmo mais empáticas e eles agressivos ou apenas confirmamos o que esperamos ver? A ciência tem mostrado que, no nível neurológico, as diferenças sexuais são menores do que as pessoas costumam imaginar – mas podem se tornar mais marcadas quando as expectativas dos adultos as reforçam. (MENTE E CÉREBRO, 2010, p. 39).

A autora procede a uma revisão dos estudos realizados por outros pesquisadores para sustentar que as diferenças na estrutura e funcionamento, de fato existentes entre os cérebros dos meninos e das meninas, não são suficientes para explicar comportamentos por vezes tão diferentes. Além disso, ela considera que a plasticidade do cérebro, que permite que a experiência e a cultura modifiquem sua estrutura e funcionamento, não é levada em conta pelos que acreditam na preponderância do fator biológico.

Com base em dados revisados de diferentes pesquisas, Eliot contesta noções que afirmam mais a diferença do que a semelhança entre meninos e meninas, tais como: a de que meninas falam muito mais do que meninos e em todas as fases da vida; a de que as meninas utilizam os dois lados do cérebro para a linguagem enquanto que os meninos utilizam mais o lado esquerdo; a de que a habilidade para leitura em meninas, superior à dos meninos, deve-se à estrutura de seu cérebro; a de que a agressividade dos meninos, influenciada pela exposição à testosterona durante o período intra-uterino, é sempre mais evidente nos garotos, em

oposição à empatia, atributo oposto que seria mais desenvolvido nas meninas; a de que meninas preferem “naturalmente” brincar de bonecas e meninos, com carrinhos; a de que o domínio espacial, isto é, “a capacidade de visualizar e manipular objetos e trajetórias no tempo e no espaço tridimensional” (p. 44), que tem repercussões no desempenho em matemática, física e engenharia, embora reconhecidamente mais desenvolvido em meninos do que em meninas, não caracteriza uma desvantagem irreversível para as meninas, uma vez que é passível de aperfeiçoamento. A autora desconstrói tais ideias referindo-se a elas como teorias ou teses populares, sem, contudo, dirigir tais críticas aos seus colegas neurocientistas que, como a própria Revista *Mente e Cérebro* (2005) divulga, em algum grau compartilham desse ponto de vista. O próprio título do artigo – “A verdade sobre meninos e meninas” (MENTE E CÉREBRO, 2010, p. 38) – indica que a autora buscará contrapor o senso comum através discurso científico, apresentando-o como verdadeiro e infalível.

O artigo “Ele disse, ela disse”, escrito por uma linguista, traz no lide: “Mulheres e homens usam linguagens próprias – por isso nem sempre o entendimento é tão simples. Enquanto o discurso deles tende a se concentrar na hierarquia e na competição pelo poder, o delas é voltado ao objetivo de se aproximar ou se afastar do interlocutor” (MENTE E CÉREBRO, 2010, p. 46). Ao longo do texto, porém, a autora refere ao fato de haver nuances na forma de cada um dos sexos se expressar para alcançar os mesmos objetivos de hierarquia e aproximação, e, embora reafirme a existência de um “padrão” para cada sexo, afirma que tal nunca é absoluto. Interessante notar que neste texto não há qualquer menção a cérebro, lateralização, influência de hormônios ou de genes. Assim, de fato, a chamada de capa, que parece desejar atrair o público já habituado à abordagem dada pela linha editorial da *Mente e Cérebro*, entra em contradição com o teor das matérias contidas no interior da publicação.

Neste exemplar há ainda dois artigos referentes ao tema de sexualidade e gênero: na seção “Perspectiva”, o artigo “Sobre gênero e meninos dourados” (MENTE E CÉREBRO, 2010, p. 24-25), do jornalista, editor e crítico literário Marco Pólo Henriques, trata da questão dos ideais de masculinidade na contemporaneidade, da homofobia e da misoginia, numa abordagem histórica e sociocultural. A outra matéria encontra-se inserida na seção “Vida contemporânea”, e é intitulada “Por que falamos tanto sobre sexo?” (p. 62-65). O lide resume o ponto central do texto: “O assunto está na TV, na internet, nos livros dos mais variados gêneros, nas músicas, nas piadas e conversas – parece que nunca se falou tanto sobre sexualidade. Essa aparente ‘naturalidade’, entretanto, pode esconder a dificuldade de lidar com o tema” (p. 62). A autora, Camilla Salles Gonçalves, psicóloga e psicanalista com

doutorado em filosofia apresenta um enfoque histórico, remetendo as questões de sexualidade para “além da biologia” (p. 65).

Em outro exemplar de *Mente e Cérebro* (2012), que também tem Gláucia Leal como editora, não há seção especial sobre o tema de sexualidade e gênero, mas traz uma matéria na seção “Olhar psicanalítico” intitulada “Sexo e sociedade” (p. 56-61). O texto, escrito pelo psicanalista brasileiro Joel Birman, aborda aspectos socioculturais e históricos da sexualidade, discorrendo sobre questões como as transformações do papel da mulher ao longo do tempo, a influência do cristianismo nas regras sexuais do Ocidente, e a medicalização da sociedade na modernidade, com a instituição de uma ciência sexual em oposição a “outras tradições civilizatórias” (p. 61) como a arte erótica oriental. Além deste artigo, na coluna “Cuide-se!” (p. 19), que passou a figurar na revista em outubro de 2010 e é assinada pela neurocientista brasileira Suzana Herculano-Houzel, há o artigo “Paixão, um diagnóstico”, cujo lide é: “O encantamento de uma pessoa por outra é resultado de um ‘trabalho’ cerebral que pode ser acompanhado por exames de neuroimagem”. A autora afirma que a ressonância magnética funcional já confirmou que o estriado ventral do cérebro, quando estimulado pela visualização da imagem da pessoa amada é “hiperativado por tudo o que é direta ou vagamente relacionado ao objeto do desejo” (p. 19).

Considerando este conjunto de exemplares da Revista *Mente e Cérebro* como um todo, é possível perceber que, enquanto algumas edições trazem artigos de várias áreas, com uma notável presença das ciências biológicas e da psicanálise, em outras, como as quatro edições especiais “SexoS”, abordagens relativas às ciências humanas e sociais também estão presentes. As reportagens desta série especial contrastam-se, em certa medida, com o observado em outros exemplares da *Mente e Cérebro*, como demonstrado acima. Na edição número 3, “Uma questão de gênero”, por exemplo, não é encontrado nenhum texto que, como seria de se esperar de uma publicação sobre este tema em uma revista com a índole da *Mente e Cérebro*, remetesse o/a leitor/a explicações baseadas também na neurociência, na genética, nos hormônios, na evolução, como o editorial anuncia em seu sítio oficial e como é frequente em outras edições, como analisado por Magalhães e Paula Ribeiro (2009). Ao contrário, o enfoque sociocultural e histórico é bastante evidente, sendo a maioria dos textos ancorada em teóricos como Michel Foucault, Judith Butler, Joan Scott, Donna Haraway, Eve Sedgwick, entre outros/as. Juliana Oliveira (2012) também ressalta a perspectiva adotada nesta edição que aponta para a ideia de as “identidades de gênero não são fixas e estáveis” (p. 92). Mas o que todos os exemplares analisados têm em comum é o apoio no conhecimento científico, seja em que área for.

Assim, a Revista *Mente e Cérebro*, enquanto pedagogia cultural, influencia a constituição da subjetividade do/a leitor/a de várias maneiras. Há matérias que oferecem explicações para questões complexas a partir de fatos e fenômenos analisados de maneira essencialista e determinista, veiculados como “verdades científicas”. Mas também, há espaço para outras posturas e vozes, em textos que relativizam as certezas científicas e que ampliam o leque do conhecimento para além das neurociências, assumindo outras perspectivas, como a construcionista (OLIVEIRA, J., 2012). A diversidade de abordagens é favorável ao/à leitor/a, na medida em que permite contrapor pontos de vista diferentes, relativizar verdades, questionar e problematizar questões de sexualidade e gênero.

Também outras revistas, voltadas para o público jovem e adolescente abordam com frequência questões de sexualidade e de gênero. A Revista *Superinteressante* (2011a), voltada ao público jovem de ambos os sexos²⁰, publicada no Brasil, também abordou o tema das diferenças entre os sexos, tendo como matéria de capa a reportagem “Homens X Mulheres. Por que eles estão ficando para trás. Elas nascem mais fortes, vão melhor nos estudos e dominarão o mercado de trabalho. Entenda o que acontece com os homens – e o papel de cada sexo daqui para a frente”. A reportagem, escrita em colunas separadas e identificadas nas cores azul e rosa, respectivamente, para caracterizar os homens e as mulheres, reporta-se a ideias veiculadas por cientistas de áreas como Psicologia, Economia e Neurociência, inclusive fazendo menção ao livro de Eliot, acima referido. Porém, uma forte ênfase é colocada na oposição entre os sexos, inclusive pela utilização do sinal de *versus* já na capa da publicação, reiterando a noção binarista amplamente difundida de que existem apenas dois sexos, e de que as diferenças entre eles merecem mais destaque do que suas semelhanças.

Aspectos semelhantes podem ser observados também em artefatos produzidos fora do Brasil. Em uma edição portuguesa da Revista *Superinteressante*²¹ (2011b), cuja chamada de capa é “A nova ciência da sexualidade feminina – Como pô-las a brilhar. Falsos mitos sobre o erotismo. Teste sua libido”, inseridas na seção “Documento” (p. 50-57).

No primeiro artigo, intitulado “Como fazê-la brilhar” (p. 50-54), a sexóloga Valérie Tasso busca desconstruir crenças arraigadas sobre o desejo, o prazer, as explicações antropológicas e evolucionistas para o comportamento sexual masculino e feminino bem como problematiza a questão dos medicamentos para tratamento de inapetência sexual em homens e em mulheres.

²⁰ Conforme o *site* oficial da Editora Abril. Disponível em: <http://www.assine.abril.com.br/portal/home.action>. Acesso em: 20 set. 2012.

²¹ A Editora G+J Portugal, responsável pela Revista *Superinteressante* em Portugal, não indica o segmento de público a que a revista está direcionada.

Na sequência, há o teste “Anda com fastio? Responda ao questionário e descubra se o sexo ocupa um lugar razoável na sua mente ou se prima pela ausência. Nesse caso, tem um problema” (p. 55). O teste, sem autoria identificada, é endereçado a “mulheres adultas”, e tem finalidade meramente “orientativa”, sem “qualquer pretensão clínica”, pois “o diagnóstico pessoal deve ser sempre estabelecido por um especialista” (p. 55). As questões referem-se a dificuldades de lubrificação, ocorrência de pensamentos eróticos, interesse por filmes pornográficos e por temas da sexologia, etc.

A terceira matéria, cuja autoria é mencionada apenas através das iniciais “E. S.”, e intitulada “Truques estimulantes” elenca nove “conselhos para (re)activar a paixão”, cujos títulos dos tópicos são: “Concentre-se”, “Faça uma alimentação saudável”, “Seja compreensiva”, “Faça ioga”, “Brinde (com moderação)”, “Puxe da tablete²²”, “Carregue na fita²³”, “Trabalhe para o bronze” e “Fareje-o” (p. 56-57). Embora o lide refira ao fato de que “inúmeras investigações demonstram que a alimentação, os hábitos saudáveis e o equilíbrio mental exercem influência decisiva no apetite carnal, tanto no caso de homens como no das mulheres” (p. 56), e sendo a revista voltada a todos os públicos, ainda assim, os conselhos, baseados em pesquisas realizadas por cientistas, psicólogos e médicos de vários países, são dirigidos exclusivamente às mulheres. A imagem que ilustra a reportagem mostra um casal abraçado, o homem de costas, com a cabeça voltada para o lado; a mulher com um olhar algo angustiado, encara a câmera. Mais uma vez, o discurso científico surge para regular a sexualidade feminina. Não há qualquer menção a outras motivações para o suposto “fastio”, como os problemas do cotidiano de um casal ou os aspectos relacionados à assimetria das relações de gênero, que muitas vezes se acham presentes nos relacionamentos. Imediatamente em seguida, mas já na seção “Entrevista” (p. 58-61), é colocada em destaque a professora Lise Eliot. Em uma fotografia de uma página inteira, a neurocientista aparece em seu laboratório, sem jaleco, mas de luvas, segurando um cérebro e um bisturi nas mãos. Acima da imagem, o texto: “A mioleira não tem sexo. É impossível determinar se um cérebro pertence a um homem ou uma mulher a partir da sua forma ou de seu tamanho, diz Eliot enquanto mostra um exemplar no seu laboratório da Escola de Medicina da Universidade Rosalind Franklin” (p. 58). Na página ao lado, o título da entrevista: “Lise Eliot. As diferenças entre homens e mulheres são sobretudo culturais”, cujo lide é: “A neurocientista norte-americana Lise Eliot estuda a capacidade cerebral, os interesses e as atitudes dos meninos e das meninas, para avaliar até que ponto são inatos ou fruto da educação” (p. 59). Na entrevista, a professora

²² Tablete: barra de chocolate; aqui, a recomendação é um quadradinho de chocolate amargo.

²³ Acionar o botão do aparelho para assistir, no caso, um filme erótico.

ênfatisa a press3o social a que meninos e meninas est3o expostos antes mesmo de seu nascimento e o quanto isto pode ser respons3vel por comportamentos adotados e escolhas de profiss3es condizentes com certos estere3tipos de g4nero. Aqui, de maneira diversa do que afirmou no artigo publicado em *Mente e C4rebro* (2010), quando considerou como “teorias populares” a crença de que a diferença entre os sexos est3 localizada no c4rebro, a neurocientista se volta explicitamente contra “certos divulgadores e psic3logos evolutivos” (p. 60) que afirmam uma diferença radical entre os c4rebros de mulheres e de homens. Segundo ela, ao se cotejar os dados sobre a lateralizaç3o do c4rebro em homens e em mulheres os resultados n3o permitem tais conclus3es:

Quando se junta centenas de casos e se observa os n4meros, as diferenças tornam-se insignificantes, de acordo com a maioria dos neurocientistas de maior prest4gio. Em contrapartida, os psic3logos *pop* sentem-se fascinados por qualquer pequena mudança de tend4ncia ou atitude entre g4neros. (SUPERINTERESSANTE, 2011b, p. 61).

4.3 REVISTAS FEMININAS

H3 uma razo3vel produç3o cient4fica a respeito de como as quest3es de sexualidade e g4nero s3o abordadas por revistas voltadas ao p4blico feminino, adulto ou adolescente (FISCHER, 1996; SWAIN, 2001; PEREIRA; ALMEIDA, Marina, 2002; ZUCCO, 2006; FIGUEIRA, 2008; SANTOS, D.; SILVA, R., 2008; ZUCCO; MINAYO, 2009; STOCKER, 2010; SILVA, B.; RIBEIRO, Paula 2011; TEIXEIRA et al., 2010a; MAIA, Ari; CONCEIÇ3O, M., 2010; PASTANA; MAIA, Ana, 2011). Tais pesquisas buscam articular, em algum n4vel, a abordagem de sexualidade e g4nero com a Educaç3o em Sexualidade.

Em publicaç3es voltadas ao p4blico feminino jovem, 4 poss4vel identificar discursos baseados na ideia de que os comportamentos masculinos e femininos s3o inatos, possivelmente apoiados na apropriaç3o de conhecimentos cient4ficos. Isto pode ser observado tanto na fala de pessoas entrevistadas como na de especialistas que atuam na consultoria da publicaç3o. Em uma ediç3o da revista *Gloss* (2010, p.36), por exemplo, Renata Fan, uma conhecida apresentadora de programas de futebol da televis3o brasileira, ao ser indagada se “futebol 4 assunto de mulher”, comenta:

Totalmente! Mulheres t4m uma percepç3o melhor das coisas. Isso n3o 4 papo feminista, n3o, 4 cientificamente comprovado. Prestamos mais atenç3o aos detalhes. Mulher, por exemplo, observa como o jogador faz um

cruzamento, se foi com a perna direita ou esquerda... [...]. (GLOSS, 2010, p. 36).

A apresentadora evoca o discurso de autoridade da ciência, fazendo parecer superior a outro discurso, identificado como feminista e relegado à categoria de mero “papo”. Ainda que, de fato, não haja uma relação entre a “percepção melhor das coisas” pelas mulheres e o feminismo, é de se notar a recusa da apresentadora em uma possível identificação sua com esse movimento. É curioso que, apesar de tantas conquistas que o feminismo tem alcançado no sentido de mitigar as desigualdades entre mulheres e homens, através da crítica radical ao “sistema político, econômico e social em que vivemos” (AUAD, 2003, p. 14), esse movimento não seja reconhecido e valorizado como parece ocorrer na fala destacada da apresentadora.

Em outra edição da Gloss (2012), numa matéria que trata da convivência do casal de namorados numa primeira viagem em conjunto pode-se ler a seguinte prescrição:

Questões banais como as do tipo capilar podem virar um pesadelo para as mulheres por causa de algo que vai dentro da cabeça: o cérebro. O “culpado”, mais precisamente, é o lado direito dele. Dezenas de estudos feitos a partir dos anos 70 mostram que usamos mais essa parcela da máquina, responsável pela emoção. Já os homens acessam mais o lado esquerdo, onde estão os comandos do que é racional. Falemos a verdade: por sermos tão emocionais, às vezes nos tornamos umas verdadeiras malas. Mas eles, os racionais, também caem nessa – afinal, o potencial “malístico” de cada um é pura questão de ponto de vista. (p. 78).

Na tentativa de recorrer ao discurso científico, a revista incorre numa simplificação exagerada, além de passar informações que contrariam os próprios achados das neurociências, área de conhecimento na qual supostamente ela pretende se apoiar. Segundo a teoria dos hemisférios cerebrais, é o lado *direito* – responsável pelas habilidades de orientação espacial e das emoções – o que seria mais acessado pelos homens, e não o esquerdo (VIDAL, 2004). Além disso, adeptos dessa teoria afirmam que os homens são, realmente, *mais emotivos* que as mulheres, porém, elas expressam mais as emoções do que eles (GINGER, 2001). Ao culpar o cérebro do homem, a revista desculpabiliza o homem, fazendo a responsabilidade pelos transtornos do casal retornar para a mulher, cuja emotividade é considerada como sinônimo de chatices.

Magalhães (2008, p. 65) analisou uma reportagem veiculada na revista Capricho e encontrou “explicações e teorias formuladas pelas neurociências e neuropsicologia quanto às questões relacionadas às diferenças na anatomia e fisiologia do cérebro de meninas e

meninos”. Assim, mais uma vez o cérebro surge como responsável pelas diferenças – supostamente irreconciliáveis – entre os sexos!

Além desses aspectos, as revistas femininas enfatizam também uma certa maneira de ser mulher. Falando de sexo ou sugerindo conselhos de como se tornar uma menina atraente e antenada com a moda, essas revistas são verdadeiros manuais de feminilidade. E isso inclui oferecer explicações sobre os garotos! Fischer (1996) encontrou em um exemplar da revista *Capricho* um “guia geral do comportamento dos meninos”, especialmente desenvolvido por eles a pedido da revista a fim de auxiliar a menina leitora a “entender o outro sexo”:

Segundo a revista, os meninos – essas “autoridades competentes” na constituição da menina – em geral são assim: “debocham de todos os apaixonados”, “têm um lado animal”, “não trafegam com desenvoltura no terreno dos sentimentos”, preferem continuar livres e “ficar com um monte de meninas” (...) “mesmo estando ligados em alguém”, em razão da “famosa ética masculina de quantidade”; “conseguem separar sexo de sentimento mais facilmente que as meninas” [...]. Há, inclusive, uma “explicação científica” para o fato de eles terem mais necessidade de ‘transar’ que as mulheres: “o desejo sexual dos homens atinge seu ápice durante a puberdade” (...); além disso, “o garoto escuta desde pequeno que tem que ser conquistador, tem que transar com todas as meninas e acaba acreditando nisso”. (FISCHER, 1996, p. 238).

A autora assinala que o referido “guia” dos garotos é, igualmente, um guia para as meninas, destacando o tom prescritivo dos textos. E que esse discurso é essencialmente produzido por adultos, apesar de fazer parecer que foram os adolescentes meninos que os produziram – pois foram direcionados pelos editores da revista, desde a seleção das questões a serem respondidas pelos garotos até a versão final publicada na revista.

A partir de uma revisão bibliográfica realizada a esse respeito, Zucco (2006) destaca que as revistas femininas,

apesar da aparente modernidade que envolve a idéia sobre a mulher, as revistas ensinam figuras femininas, jovens, belas e heterossexuais a seduzir. Portanto, dispõem às leitoras um manual a ser seguido, além de manterem as mulheres na condição de objeto, a ser observado, avaliado, produzido, informado, desejado e vendido. (p. 2).

Também para Figueira (2008), a revista *Capricho* é uma pedagogia que educa as leitoras adolescentes, concluindo que a revista constrói culturalmente os corpos femininos desde que as leitoras invistam esforços para adquirir um porte atlético, saudável, magro e portador de um visual em conformidade com os ditames da moda. Em geral, o discurso é

bastante conservador no que toca a construção da identidade de gênero, tanto em relação ao público adulto como ao adolescente (FREITAS, I., 2005). Noções de sexualidade e de gênero permeiam todo o conteúdo dessas revistas, mesmo quando se trata, por exemplo, de uma reportagem sobre maquiagem. Para tanto, recorrem a diferentes fontes, que vão da ciência ao senso comum. Uma característica notável é que,

Usando uma estrutura textual bem definida e com poder de persuasão, essas revistas acabam por transferir para si papéis educacionais outrora já estabelecidos na sociedade. O público leitor, em uma fase de incerteza e insegurança, deixa então de consultar profissionais e pessoas a seu alcance para apostar em soluções propostas por uma instituição abstrata e distante de seu cotidiano. (PEREIRA; ALMEIDA, Marina, 2002, p. 240).

Segundo Dall’Cortivo (2006), a análise de textos extraídos da revista *Capricho* relacionados ao tema do feminismo, mostrou que, apesar de ressaltar conquistas femininas devidas a esse movimento – “pílula anticoncepcional, a liberdade de participação política para as mulheres, a liberdade na escolha da profissão, a saída para o mercado de trabalho, a liberdade nos relacionamentos e na hora de escolher as roupas que irá vestir” (p. 3-4), a revista, por vezes, reafirmou a divisão tradicional de papéis de homens e mulheres na sociedade.

A análise de matérias veiculadas nas revistas *Capricho* e *Todateen* (SANTOS, D.; SILVA, R., 2008) quanto aos “ideais de mulher subjacentes aos conteúdos midiáticos” (p. 25) em relação a “sexualidade, saúde sexual e relações entre gêneros” (p. 31), revelou a existência de verdadeiras prescrições de modos de conduta para as meninas, em função de um perfil masculino pré-estabelecido.

Miranda-Ribeiro e Moore (2002) ao analisarem o conteúdo das revistas para adolescentes *Querida* e *Capricho*, concluíram que tais artefatos ocupam um espaço em termos da “falta de informação sobre saúde reprodutiva, sexualidade e métodos contraceptivos entre as meninas” (p. 265). As autoras destacam, entretanto, que os garotos não dispõem de um material como esse para buscarem informações.

A revista *Mundo Estranho* (2006; 2010), classificada no segmento de revistas infantis e jovens pela Editora Abril, indica em sua capa a que público visa: “para quem é louco por curiosidades!”. Entretanto, é reconhecida pelos/as próprios/as adolescentes como uma revista mais direcionada ao público masculino. Embora as edições mensais regulares da revista tragam uma série de reportagens sobre temas “curiosos” variados, relacionados à ciência, história, tecnologia, saúde, música, ambiente, etc., o direcionamento ao público masculino

pode ser notado. Por exemplo, observa-se em algumas matérias sobre temas de sexualidade um discurso intencionalmente dirigido aos rapazes, embora nada impeça que sua leitura possa ser também apreciada pelas meninas. Além disso, as ausências também reforçam essa percepção, na medida em que não há reportagens sobre moda, beleza, dietas ou relacionamentos afetivos, que correspondem à maioria das pautas das revistas femininas.

O primeiro número especial desta revista, a Mundo Estranho Hot (2007), porém, aborda somente matérias relacionadas a sexo e é explicitamente dirigida ao público adolescente masculino, como se pode ler na capa, abaixo do nome da revista: “curiosidades picantes só para garotos!”. O elenco de matérias dessa edição, recheado de imagens de mulheres seminuas e em posição *sexy*, inclui desde “testes” aplicados em meninas sobre o universo masculino, como conhecimentos sobre futebol e teor alcoólico de bebidas, passando por matérias sobre *sex shops*, motéis e bastidores de filmes pornográficos, até dicas de músicas ideais para a conquista. Em uma reportagem intitulada “Sexo! O melhor e o pior” (p. 48-52), a menção ao uso da camisinha, que inclui instruções para seu uso, surge como a sexta “melhor coisa” em relação ao sexo, aparecendo após “seu orgasmo”, “o orgasmo dela”, “ser criativo”, “bem-estar físico” e “bem-estar emocional” (p. 50). Ao veicularem tais mensagens, as pedagogias culturais, das quais essa edição da Mundo Estranho Hot é um exemplo,

não estão apenas “informando” o adolescente acerca de determinados temas, elas na verdade estão ativamente “produzindo” esse adolescente, constituindo esse “sujeito adolescente”, que passa a definir sua identidade na relação com as “verdades” apresentadas pelas propostas pedagógicas. (SEFFNER; FIGLIUZZI, 2011, p. 51).

Assim, esta publicação constitui uma exceção, se considerada a visão polarizada dos gêneros sustentada pela indústria da mídia, sendo mesmo curiosa a fraca presença de revistas para garotos diante da profusão de títulos voltados às meninas.

4.3.1 Meninos X Meninas: análise de uma reportagem da revista Todateen

Todateen (2012a)²⁴ é uma publicação da editora Alto Astral que se considera uma “referência no universo *teen*”, voltada especialmente para meninas entre 13 e 17 anos, que “têm estilo e atitude, adoram novidades, decidem as compras e a revista inspira seus hábitos comportamentais. O foco de consumo está nos segmentos de moda, vestuário e cosméticos”.

²⁴ Todas as informações sobre a revista Todateen foram retiradas de seu *site* oficial. Disponível em: <http://altoastral.com.br/2011/index.php/publicidade/>. Acesso em: 21 fev. 2012.

Possui um público de cerca de um milhão e meio de leitoras, estimado a partir de projeções do ano de 2010, sendo 51% provenientes da classe C e 37% da classe B. A revista oferece matérias sobre “música, moda, dicas sobre paquera, segredos de beleza, testes e tudo sobre os gatos do momento, com pôsteres e entrevistas exclusivas”.

O exemplar que contém a reportagem analisada corresponde à edição nº 166, de setembro de 2009, tem 86 páginas e exibe na capa (ANEXO A) a fotografia da cantora estadunidense Miley Cyrus, entrevistada especial da edição. Na capa há também um destaque para a reportagem da seção comportamento intitulada “50 segredos da paquera. As dicas (certeiras!) que vão mudar o seu jeito de conquistar o cara”.

A escolha da reportagem Meninos X Meninas (TODATEEN, 2009, p. 34-35; ANEXO B; ANEXO C) como objeto de análise deveu-se ao fato de abordar explicitamente o tema gênero, além de trazer elementos relacionados à sexualidade.

A metodologia de análise da reportagem baseou-se na concepção tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Tal metodologia mostra-se adequada para a análise de materiais midiáticos como revistas femininas, pois:

Ao se investigar os traços lexicogramaticais dos textos das RF [revistas femininas], ao se utilizar “lentes críticas”, levando-se em conta as dualidades/polarizações/contradições contidas nelas, pode-se compreender melhor, creio eu, os discursos que permeiam essas publicações e sua relação com as diversas práticas sociais na contemporaneidade. (HEBERLE, 2004, p. 87).

Foram considerados, para tanto, além dos aspectos linguísticos presentes – contidos no título, lide, créditos, parágrafos – e as imagens, também as suas formas de produção, consumo e distribuição, assumindo que os discursos refletem, constituem e são constituídos pelas relações sociais. A partir desses elementos, busquei identificar possíveis relações estabelecidas entre a revista e as adolescentes, suas potenciais leitoras, no que diz respeito aos modos de ser menina e menino e como viver a sexualidade (FAIRCLOUGH, 2001; PEREIRA; ALMEIDA, Marina, 2002; ZUCCO; MINAYO, 2009). Os trechos do texto da revista que foram transcritos literalmente estão entre aspas.

A matéria é assinada por uma jornalista e conta com a consultoria de duas psicólogas e psicoterapeutas, sendo uma delas especializada na área de sexualidade humana, além de uma profissional responsável pelo *design* da matéria. Tal menção pode ser interpretada como um recurso ao argumento de autoridade, na medida em que a presença das “especialistas” confere cientificidade às informações veiculadas.

A reportagem ocupa duas páginas da revista, cujo *layout* tem o aspecto de um “quadro de avisos” afixado por parafusos, onde estão inscritas as informações. Tal possibilita pensar que as ideias da matéria são veiculadas como advertências às meninas, ou, ainda, que são estabelecidas como informações corretas e fixas. O título é colocado à esquerda, na mesma página em que se encontra a figura icônica que representa o menino. A figura que representa a menina surge à direita, na segunda página. Os parágrafos do texto estão inseridos em boxes, ao lado de cada figura, correspondendo às partes do corpo destacadas nas figuras. No ícone masculino as correspondências entre a imagem e os parágrafos são: cabeça – “Eles são práticos”; boca – “Poucas palavras”; coração – “Ficada é ficada” e órgãos genitais – “O que os olhos não veem...”. Na figura da menina, as correspondências são: cabeça – “Meninas sonham acordadas”; boca – “Falando mais do que a boca”; coração – “Ficada, namoro e casamento” e órgãos genitais – “Beleza + carinho + declarações de amor...” (TODATEEN, 2009, p. 34-35). Ao final, há um último box, destacado com uma cor diferente dos demais e afixado por parafusos, com o título: “Eles nunca encanam?” (p. 35).

As figuras representativas de meninos e meninas também merecem destaque. Em comum, além da cor verde, apresentam: a altura do corpo, a cabeça, representada por um círculo, e o coração, vermelho, centralizado na região do tórax. No mais, as representações das figuras masculinas e femininas seguem alguns estereótipos de gênero, nomeadamente os relativos às características físicas (BASOW, 1986 apud VIEIRA, 2006)²⁵: os ombros, largos e em esquadria no menino, estreitos e em declive na menina; o quadril, reto e mais estreito do que os ombros no menino, mais largo do que os ombros na menina. No plano postural, o menino tem os braços pendentes, e as pernas afastadas um da outra. Na menina, os braços estão para trás do corpo e as pernas mostram-se fechadas, sugerindo uma postura de recato.

Já no título a reportagem anuncia que a questão da diferença entre meninos e meninas será tratada em termos de oposição, pela utilização do sinal “X” (*versus*), amplamente reconhecido como tal. Auad (2006a) destaca que o modo como as pessoas percebem “cada um dos gêneros pressupõe oposição e polaridade. O feminino é associado, na maioria das vezes, à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculino correspondem atributos como a agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem” (p. 22). Assim, ao partir da oposição como pressuposto, a reportagem parece desejar conduzir as leitoras à mesma conclusão.

²⁵ BASOW, Susan A. **Gender stereotypes: traditions and alternatives**. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company, 1986.

O vocabulário utilizado é simples, rico em gírias, cujo tom informal permite uma maior aproximação com seu público-alvo, ao mesmo tempo em que faz uso de elementos exortativos e de argumentos de autoridade (PEREIRA; ALMEIDA, Marina, 2002). No subtítulo “Os garotos são complicados mesmo... Mas tudo tem explicação!”, é assumida a postura de quem já sabe o que as meninas pensam sobre os meninos, indicando uma certa cumplicidade e atraindo a simpatia das leitoras, a fim de facilitar a comunicação com elas, para então afirmar que o modo de ser dos meninos pode ser explicado. Além disso, ao ensinar para as meninas como são os meninos, a revista revela sua opção pela perspectiva heteronormativa.

Em seguida, no lide, a revista manifesta novamente sua posição de cumplicidade com as leitoras, buscando estabelecer uma certa simetria na relação entre elas, o que pode ser percebido pelo uso do verbo na primeira pessoa do plural, que indica a sua inclusão no grupo de meninas que têm dificuldade de compreender os garotos: “Apesar de falarmos a mesma língua, a conversa com eles nem sempre é tranquila [...]” (TODATEEN, 2009, p. 34). Este recurso linguístico, utilizado em textos persuasivos, visa fazer com que o/a leitor/a coloque-se como protagonista da ação e não como destinatário/a (PEREIRA; ALMEIDA, Marina, 2002).

Ainda no lide, a revista oferece a primeira explicação para a dificuldade das meninas em “entender a cabeça” e conseguir conversar com um menino, referindo-se ao fato de que “meninos e meninas pensam e foram criados de um jeito bem oposto” (TODATEEN, 2009, p. 34). Em princípio, se poderia pensar que a publicação irá privilegiar a noção de gênero como construção sociocultural, afastando ideias essencialistas, mas não é isso que se depreende da leitura. Em primeiro lugar, porque a palavra cultura sequer é mencionada em nenhuma passagem do texto. Em segundo, porque se a criação pudesse ser compreendida como fazendo referência à cultura, esta parece também como naturalizada. Como observado por Sales e Paraíso (2011), “por mais paradoxal que isso possa parecer, trata-se de um uso da cultura para justificar uma desigualdade e não problematizá-la ou questioná-la” (p. 539). A noção de cultura como algo estático e essencializado é característica das visões tradicionais, pois,

mesmo quando vista como resultado da criação humana, é concebida como um produto acabado, finalizado. A cultura, aqui, é abstraída de seu processo de produção e torna-se simplesmente uma coisa: ela é reificada. Esse processo de reificação é concomitante ao processo de essencialização: a cultura “é”, a cultura não é feita, não se transforma. (SILVA, T., 2006, p. 14).

Ora, perceber que as relações entre os gêneros são construções da cultura forjadas nas relações sociais ao longo da história implica reconhecer, como diz Auad (2006a), que, “uma vez construídas, elas podem ser *transformadas!*” (p. 20, grifo da autora). Porém, o que se observa no texto é um discurso que busca conformar as meninas, remetendo para a ideia de que, embora possam ser explicadas, as diferenças são assim mesmo!

4.3.1.1 “Eles são práticos” X “Meninas sonham acordadas”

O parágrafo intitulado “Eles são práticos” (TODATEEN, 2009, p. 34) corresponde à parte superior da cabeça do menino, com a seta partindo do que poderia ser a região do cérebro. O texto afirma que “o cérebro de um garoto é educado para ter sempre resultados concretos (por exemplo, tudo o que se pode ver e medir) e com a maior rapidez possível”. Mas, na frase seguinte a ideia de educação já é abandonada e a biologia é convocada para sugerir que “a explicação vem da época das cavernas, pode acreditar, que é o período em que eles precisavam sair, ser megaespertos para caçar e alimentar a mulher e os filhos!”.

Ao não mencionar como teria se dado o desenvolvimento de tal comportamento através da educação, por quais mecanismos, e enfatizando que a evolução teria sido a responsável por ele, inclusive com explicações finalísticas, a revista acaba por minimizar a primeira informação, referente à educação. Afinal, de que “educação” se está falando aqui? A leitora da revista poderia imaginar referir-se àquela educação realizada em casa, pelos pais, ou na escola, na sociedade, enfim, no sentido comum do termo. Ou se estaria falando de cultura, de compartilhamento de práticas sociais, de processos coletivos e históricos a constituírem os sujeitos portadores de determinados comportamentos tidos como masculinos? E, se o apelo à biologia confere um *status* científico à explicação, tornando-a mais convincente, o barateamento da explicação pode levar as leitoras a pensar na evolução como um processo teleológico, e mencionando a “necessidade” como guia para os acontecimentos descritos. Além disso, a explicação com base na “evolução da espécie” essencializa mais uma vez o comportamento do menino, fazendo parecer que é da sua “natureza” ser e agir como o modo descrito, sugerindo que o comportamento masculino esperado seja o de eficiência na ação e de proteção familiar. Já o texto indicado pela seta que sai do desenho da cabeça da figura feminina diz que “Meninas sonham acordadas”. Aqui a explicação consiste em considerar que as garotas são “meio que treinadas”, desde cedo, primeiro a prestar atenção aos sentimentos e, depois, a expressá-los, justificando ser essa a razão de a menina desde logo imaginar a

quantidade de filhos que deseja ter, bem como seus nomes, “e outros detalhes do tipo” (TODATEEN, 2009, p. 35).

Burges (2006) admite a existência de diferenças na organização funcional do cérebro de homens e mulheres e considera os variados fatores que podem estar na base dessas diferenças – não apenas os biológicos (evolutivos, genéticos e hormonais), mas também os “fatores externos, as influências sociais e ambientais ou contextuais” (p. 43). A autora tece críticas à “hipótese do homem caçador”, cuja formulação original coube a Charles Darwin, em 1871, tendo sido posteriormente retomada e reformulada por outros autores. Tal hipótese, segundo ela, possui um viés androcêntrico, relegando à mulher um papel passivo, “centrado única e exclusivamente na reprodução” (p. 66). Ela considera que “a ênfase na caça, reflexo do domínio masculino, é também um reflexo dos valores que o mesmo Darwin [...] tomaria da sociedade vitoriana na Inglaterra de sua época” (p. 66).

Derivada dessa hipótese surgiu uma interpretação evolucionista que explica a origem das diferenças sexuais com base nas habilidades cognitivas, especialmente quanto à superioridade masculina em orientação viso-espacial e a feminina em atividades de linguagem. Assim, os homens, os caçadores, não podiam se comunicar entre si através da linguagem articulada, pois isto alertava as presas, tal como sugerido na reportagem da Todateen (2009), no box seguinte. Já as mulheres permaneciam em “casa”, criando os filhos e ensinando-lhes a falar. Porém, Burges chama a atenção para a falta de provas concludentes desses eventos e que tal modelo explicativo se baseia na observação do modo de vida de uma “sociedade atual de caçadores-coletores, a dos Hadza” (p. 68), na Tanzânia. Por outro lado, a autora argumenta que há vários estudos indicando que foi a atividade de coleta, realizada pelas mulheres, e não a caça, o que “promoveu o êxito adaptativo do gênero *Homo* e de seus antecessores” (p. 69). Além disso, ela sugere pensar que as mulheres poderiam também ser capazes de capturar pequenas presas, complementando a dieta protéica do grupo, tal como as sociedades coletoras que subsistem atualmente. A autora destaca que:

A consequência mais importante que se pode tirar da hipótese do homem caçador e de suas críticas é que a suposta especialização dos papéis sexuais (mulheres reprodutoras e homens provedores econômicos) ignora a potencial flexibilidade da natureza e a conduta de ambos os sexos. Ambos os sexos deviam ser capazes de cuidar dos mais jovens, de protegerem-se dos predadores, de elaborar e utilizar ferramentas e de mover-se livre e amplamente em seu meio para explorar com eficiência todos os recursos que tinham a seu alcance. [...] Assim sendo, não existe um caráter específico no físico masculino ou feminino de nossos ancestrais que possa ser interpretado para aportar argumentos acerca das diferenças nas habilidades cognitivas. (BURGES, 2006, p. 70, tradução nossa).

Vidal (2005), neurobióloga francesa, em uma entrevista ao *Journal des Femmes*, também discorda sobre haver evidências científicas suficientes para se afirmar sobre o comportamento humano na pré-história. Quando indagada do por que tais ideias alcançam tanta repercussão, ela asseverou:

Essas idéias têm sucesso porque são apresentadas com uma espécie de respaldo científico. Por exemplo, vamos nos apoiar na evolução para dizer que é normal que os homens sejam bons no espaço, porque no tempo do homem das cavernas eles caçavam o mamute, enquanto as mulheres ficavam na caverna ocupando-se dos filhos. Este tipo de declaração é evidentemente completamente especulativo (ninguém estava lá para saber se isso se passou realmente assim!). Mas isso dá uma resposta simples para nossas perguntas, e aspecto "científico" nos convence facilmente. Nós usamos o cérebro, os hormônios, a genética... para encontrar nas diferenças uma razão biológica que colocamos a frente, quando se ignora cada vez mais as razões sociológicas e culturais. (VIDAL, 2005, tradução nossa).

Além disso, ao afirmar a praticidade masculina e sua herança do “período em que eles precisavam sair, ser megaespertos para caçar e alimentar a mulher e os filhos” (TODATEEN, 2009, p. 34), a revista parece sugerir ou que atualmente os homens não precisem mais fazer isso, pois, afinal, os direitos agora são iguais (!), ou, o que parece mais provável pela coerência do argumento, que ainda é papel masculino colocar a comida na mesa, para tranquilização da jovem leitora, o que casa muito bem com o papel de mulher reprodutora, conforme apontado por Burges (2006), pois não há qualquer menção ao lado prático e “batalhador” das meninas. Isto contribui para reforçar os estereótipos de gênero em que a mulher – a sonhadora, cuja característica típica é a expressividade, é vista como aquela que, juntamente com os filhos tão desejados, deve ser sustentada pelo homem – o prático provedor, cuja instrumentalidade (PINTO, 2009; VIEIRA, 2006) é notável. De fato, ainda é elevado o número de famílias brasileiras em que o homem é referido como o provedor. Porém, é importante destacar que essa realidade vem se modificando, com repercussões até mesmo na linguagem utilizada pelo órgão recenseador brasileiro, que abandonou a expressão “chefe de família”, passando a utilizar a expressão “pessoa responsável”²⁶ pela família. Dados referentes ao censo populacional de 2010, recentemente divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), indicam um aumento de 68,02% no número de famílias que têm a mulher como responsável, sendo que

²⁶ “Pessoa responsável pela família: é aquela que é reconhecida como tal pelos demais membros da unidade doméstica”. (IBGE, 2012, p.80).

Os motivos para esse aumento podem ser creditados a uma mudança de valores culturais relativa ao papel da mulher na sociedade brasileira. O ingresso maciço no mercado de trabalho e o aumento da escolaridade em nível superior combinados com a redução da fecundidade são fatores que podem explicar esse reconhecimento da mulher como responsável pela família. (IBGE, 2012, p. 82).

Também merece destaque a utilização da palavra treino ao se referir às meninas, o que sugere condicionamento, enquanto que para os meninos o texto mencionou que “o cérebro de um garoto é educado [...]” (TODATEEN, 2009, p. 34). Não há qualquer relação lógica entre o treino em prestar atenção aos sentimentos e sua expressividade e a manifestação no desejo de composição familiar por uma garota, embora a revista faça parecer que sim. Além disso, a revista diz que “não é porque os garotos parecem ser tão práticos que não sonham com nada disso. A hora deles também chega, só que demora mais!” (p. 35). Aqui há uma relativização da praticidade masculina, através da modulação feita com o emprego do “parecem”. Assim, a praticidade masculina já não é mais tão certa e, ainda, os sentimentos e os desejos de formação de família por parte dos meninos são uma questão de tempo! O uso do advérbio “mais” indica ainda que as meninas também demoram para imaginarem-se tendo filhos, apesar do texto ter afirmado que elas começam “desde cedo” neste treino. Essa contradição sugere, talvez, a possibilidade de a revista desejar se comunicar com toda a sua faixa de público feminino, desde as leitoras mais jovens.

É igualmente interessante observar que no texto referente às meninas, em nenhum momento é mencionada a palavra cérebro, enquanto que este órgão surge como a sede das habilidades masculinas típicas, segundo a revista: obter resultados concretos, ver, medir, e com rapidez. Estas características tanto podem estar relacionadas com aquelas atribuídas aos homens pela teoria dos hemisférios cerebrais, que afirma sua prevalência em atividades desse naipe, como também aos estereótipos de gênero, que confere ao homem o atributo da instrumentalidade, em oposição à expressividade feminina (PINTO, 2009; VIEIRA, 2006), claramente afirmada no texto pelas expressões “sonham acordadas”, “prestar atenção aos sentimentos e, depois, expressá-los” (TODATEEN, 2009, p. 35).

4.3.1.2 “Poucas palavras” X “Falando mais do que a boca”

O texto intitulado “Poucas palavras” (TODATEEN, 2009, p. 34) refere-se à região da boca da figura masculina, enquanto que, da figura feminina, a frase que encima o box é “Falando mais do que a boca” (p. 35). A revista informa que os meninos falam de duas a

quatro mil palavras/dia, concluindo que são “objetivos”, enquanto que as meninas falam de seis a oito mil palavras/dia, além de gesticularem “bem mais”. Afirma que os rapazes não compreendem as meninas, que falam “sem parar”, remetendo a explicação para o comportamento masculino novamente ao tempo das cavernas e com o aval explícito da psicoterapeuta consultada: “Naquele período, se eles ficassem no ‘tititi’, acabavam espantando a caça”, aludindo novamente à “hipótese do homem caçador” (Burges, 2006). O texto tranquiliza as meninas, lembrando que “as poucas palavras” do garoto têm um “fundo histórico” e, mais uma vez, relaciona o comportamento masculino ao papel de provedor. A revista, assim, sugere às meninas que aceitem o modo de ser dos meninos, apelando para um argumento da natureza, capaz de explicar esta diferença de comportamento. Por outro lado, enquanto o comportamento do homem é justificado através de raízes históricas supostamente ligadas à sobrevivência do grupo que dele dependia, a revista não apresenta qual teria sido a vantagem evolutiva de as meninas falarem “sem parar”, a fim de cumprir sua suposta função de transmitir a linguagem aos/às filhos/as.

Além disso, importa destacar que a acentuada diferença do número de palavras faladas por meninos e meninas como apontado pela reportagem não é consensual, nem mesmo entre os/as neurocientistas. Para Eliot (MENTE E CÉREBRO, 2010, p. 43), essa concepção é como uma “lenda urbana”, referindo-se a uma pesquisa realizada por um psicólogo junto a estudantes universitários/as americanos/as, que encontrou uma diferença de apenas 3,4% em favor do número de palavras faladas por mulheres em relação às faladas pelos homens.

4.3.1.3 “Ficada é ficada” X “Ficada, namoro e casamento”

Também quando se refere aos relacionamentos afetivos e sexuais a revista insiste na oposição entre os modos de ser menino e menina. O texto relacionado ao coração do menino intitula-se “Ficada é ficada” (TODATEEN, 2009, p. 34) enquanto que ao coração da menina corresponde o texto “Ficada, namoro e casamento” (p. 35).

O primeiro afirma que, para os meninos, o ficar significa muito menos do que para as meninas, podendo inclusive ser apenas “uma disputa com a turma para ver quem beija mais” (TODATEEN, 2009, p. 34). Já a leitora é convidada a admitir que “quando fica com um carinho de que gosta” (p. 35) já vai pensando em namoro, pois que são condicionadas a sonhar com seu príncipe encantado, razão pela qual sofrem mais do que os meninos quando são dispensadas. Afirma que eles não saem à procura de uma namorada, mas aqui há uma

relativização feita pela psicóloga consultora da revista, ao dizer que “quando se apaixonam de verdade, deixam o seu lado instintivo em segundo plano na hora!” (p. 34).

A educação do cérebro não é mais a explicação para o comportamento masculino, mas agora é o *instinto* que surge, finalmente, explicitado, porém, desde que o sentimento de paixão não esteja presente. Porém, parece haver uma contradição no discurso da revista, pois, se a menina pensa em namoro quando gosta do seu ficante, isto também é o que ela diz ocorrer com o menino, embora a palavra apaixonado pareça mais forte.

Também o atributo de competitividade, característica masculina inata segundo teóricos da biologia evolutiva é trazida para justificar a indiferença masculina quanto aos relacionamentos duradouros. No artigo “Diferentes desde o nascimento” (MENTE E CÉREBRO, 2005), o autor afirma, em relação à característica de competitividade dos homens ao longo da evolução que:

A competição estimula a iniciativa, mas sua desvantagem é que nem toda disputa por fêmea será bem sucedida. Aqueles com tendência a se desencorajar facilmente diante do fracasso tiveram pouca chance de chegar ao acasalamento e transmitir essa característica aos descendentes, ou seja, desistiram muito cedo. Mas os outros munidos de uma casca grossa, que continuavam tentando incansavelmente aproximar-se de uma fêmea, tiveram maior possibilidade de passar adiante seu material genético. O resultado foi o aparecimento de uma das mais marcantes características do comportamento competitivo masculino: a capacidade – verdadeiramente assombrosa do ponto de vista feminino – de resistir com obstinação ao insucesso. (MENTE E CÉREBRO, 2005, p. 36-37).

Por outro lado, a “‘arte’ de ser menina” (TODATEEN, 2009, p. 35), segundo a reportagem, se dá pelo condicionamento a que as jovens mulheres são submetidas e que as fazem “sonhar com o príncipe, serem românticas e imaginar que serão felizes ao lado dele”. Porém, enquanto a revista faz crer que o comportamento dos meninos seja, digamos, promíscuo por natureza, posto que instintivo e algo do qual eles não podem fugir, a não ser que se apaixonem, a característica das meninas, desenvolvida como uma “arte” de pretender apenas um rapaz para com ele ter um relacionamento duradouro, nunca é referida como um “instinto”. Também esta ideia encontra eco em um texto da revista *Mente e Cérebro* (2005), destacado no box “A misteriosa inclinação dos homens pelo harém”, em que o autor afirma, baseando-se na biologia evolutiva, que as disposições características de cada um dos sexos relacionam-se com o fenômeno do

investimento parental, isto é, quanto cada progenitor contribui em termos de energia, tempo e risco para cada descendente. [...] Um dos progenitores – e, na verdade, por razões óbvias, aquele que produzia o óvulo – deveria tomar a seu cargo a nova vida que surgia e, durante algum tempo, levá-la consigo. Isso aumentou consideravelmente a parcela que a mãe deveria investir. Quanto aos machos, permaneceram livres para outros acasalamentos, podendo gerar maior número de descendentes. [...] No caso dos humanos, a monogamia talvez não seja a forma de acasalamento estabelecida biologicamente. Em contraste com os animais de fato monogâmicos, ela representa antes uma conquista cultural. Do ponto de vista quantitativo, o sistema que predomina em nossa espécie é a poliginia moderada – um homem pode casar-se com várias mulheres. Com isso os homens dão determinada contribuição ao cuidado dos filhos, mas seu investimento permanece menor que o das mulheres. (MENTE E CÉREBRO, 2005, p. 38).

Parece que é esta tese que subjaz ao discurso da revista. Tese esta que, de repente, lança mão da cultura, mas somente quando faltam elementos para justificar certos aspectos das características humanas que parecem não fazer sentido de acordo com o raciocínio biológico. A cultura, aqui, é subsidiária da biologia, mas não menos naturalizada do que ela.

4.3.1.4 “O que os olhos não veem...” X “Beleza + carinho + declarações de amor...”

A região genital masculina remete ao texto “O que os olhos não veem...” (TODATEEN, 2009, p. 34), enquanto que a mesma região feminina leva à “Beleza + carinho + declarações de amor...” (p. 35). Isso significa mais uma vez falar dos instintos, mais uma vez masculinos, só que agora assumidos como sexuais e determinados por “hormônios”, que faz com que os rapazes se tornem incontroláveis, desejosos apenas de “satisfazer seus instintos atuais”, como afirma a consultora psicóloga. Porém, em relação às meninas, a explicação não tem a mesma origem, pois apesar dos conhecimentos adquiridos em aulas de Ciências e Biologia, elas são levadas a acreditar que os hormônios sexuais constituem uma prerrogativa masculina. A revista diz que as meninas valorizam “o jeito carinhoso”, “a aparência” e “a certeza dos sentimentos” (p. 35) do menino para se envolverem. Se a menina até aqui já era descrita como “sonhadora”, agora, em relação ao sexo e segundo a psicóloga, elas são muito mais!

Além disso, a revista afirma que basta a beleza da garota para o menino se tornar excitado. Já para as meninas há um conjunto de condições, entre elas a “aparência”. Isso pode sugerir que, enquanto os meninos não precisam se preocupar com sua beleza, as meninas devem se manter belas para que sejam suficientemente atraentes. Isto parece confirmado através de outra reportagem desta mesma edição da revista, que, aliás, mereceu o maior

destaque na capa: nada menos do que “50 segredos da paquera. As dicas (certeiras!) que vão mudar o seu jeito de conquistar o cara”. Na reportagem, através do uso de imperativos, são oferecidos conselhos sobre o comportamento que a menina deve adotar, como por exemplo: “Entenda melhor os garotos. Às vezes eles têm umas brincadeiras meio infantis mesmo, mas, se você está a fim, entre nas risadas. Censurá-lo é a pior viagem!” (TODATEEN, 2009, p. 53) ou “Meninos e meninas têm diferenças (ainda bem!). Por isso, não tente dar uma de menino e evite grosserias e palavrões!” (p. 54). Destacam-se, também, as dicas referentes aos aspectos da aparência e da beleza. Como também observa Fischer (1996), a menina é incentivada a investir em maquiagem, esmaltes, cremes, vestidos, saltos altos, bolsas, cabelos, sendo as dicas sempre acompanhadas de imagens de produtos e sugestões de marcas, tudo para ter sucesso em sua estratégia de sedução.

4.3.1.5 “Eles nunca encanam?”

Um último parágrafo traz a questão “eles nunca encanam²⁷?” que é prontamente respondida: “mentira!” (TODATEEN, 2009, p. 35). A revista informa que os meninos também “encanam” em muitos assuntos, mas que são mais reservados e que não falam “pra todo mundo sobre os problemas”, por receio de se passarem por “frágeis”, embora possam se abrir com alguns amigos mais próximos, enquanto que as meninas não têm “vergonha nenhuma de abrir o coração” (p. 35). Tais características parecem coincidir, uma vez mais, com ideias consideradas como estereótipos de gênero que consideram a expressividade como típica das mulheres, e, por oposição, a instrumentalidade, aí incluído o ser/parecer forte, como definidora dos homens (PINTO, 2009; VIEIRA, 2006).

4.3.1.6 À guisa de conclusão

A análise revelou que o texto da reportagem da revista Todateen (2009) aborda as características dos gêneros a partir de uma visão binária e estereotipada, destacando a influência hormonal e do instinto sexual sobre os meninos, contra os sentimentos e a emotividade nas meninas, reduzindo toda a diversidade humana a dois únicos padrões de gênero, com raras relativizações. Trata-se de uma representação essencialista de gênero,

²⁷ Para Pasquale Cipro Neto, na gíria utilizada pelos/as jovens, “encanar” significa cismar, não tirar da cabeça. Disponível em: <http://www2.tvcultura.com.br/galera/pragalera/giriasdagalera.htm>. Acesso em: 23 fev. 2012.

apoiada principalmente em argumentos evolutivos e neurocientíficos, que sugere que as diferenças observadas são inatas, “naturais”, e, portanto, inexoráveis, não colocando em destaque outras perspectivas como as abordagens que enfatizam o caráter construído dessas diferenças. Acredito que, na medida em que justifica e desculpabiliza os meninos sobre seus modos de ser e suas condutas, a reportagem parece sugerir às meninas que se conformem e se adaptem, não contribuindo para a superação das assimetrias de gênero que tantas consequências trazem para as relações afetivo-sexuais, escolha de profissões, divisão do trabalho doméstico e muitas outras questões com sérias repercussões individuais e sociais que os/as adolescentes enfrentam ou virão a enfrentar.

Revistas para adolescentes são amplamente consumidas, sobretudo por meninas. De nada adianta a escola ignorar esse fato, mantendo-se afastada desse universo, pois,

Diferentes práticas culturais, e diferentes produtos culturais continuamente produzem ensinamentos acerca de uma diversidade de temas. A prática docente, mais própria do regime escolar, ensina a partir de uma organização curricular explícita, distribuída por um critério etário, na forma de disciplinas e temas transversais, para crianças e adolescentes, seu público cativo. Pensamos que essa prática docente precisa cada vez mais estar conectada com outras práticas culturais, que também ensinam sobre ampla gama de temas. Um bom professor é aquele que reconhece a ação das pedagogias culturais, e isso vale com especial vigor para os temas do gênero, da sexualidade e da construção corporal. (SEFFNER; FIGLIUZZI, 2011, p. 49).

Assim, a utilização de artefatos de mídia em sala de aula pode representar uma oportunidade para a problematização dos discursos que elas veiculam, na medida em que outras perspectivas podem ser oferecidas para se pensar as relações de gênero e a vivência da sexualidade.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA

A natureza desta pesquisa impôs que se realizasse uma investigação de índole qualitativa. Questões de sexualidade e de gênero possuem forte conotação idiossincrática, aliado ao interesse em analisar interações em sala de aula, tornou a subjetividade uma característica inerente ao presente estudo. Para Flick (2009), na pesquisa qualitativa, “a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (p. 25). Além desta, outras características atribuídas a esta modalidade de pesquisa subsidiaram o processo ora relatado: a fonte direta de dados é o ambiente natural, o que exige do pesquisador um contato direto com a situação investigada; a ênfase do pesquisador recai sobre a descrição dos dados coletados, buscando melhor compreender o fenômeno em estudo em sua diversidade e riqueza; o pesquisador interessa-se mais pelos processos do que simplesmente pelos resultados ou produtos (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

Embora de natureza contrastante, a análise de dados em pesquisa qualitativa utiliza tanto a indução quanto a dedução. Gibbs (2009, p.19-20) assevera que, no primeiro caso, busca-se “a produção e a justificação de uma explicação geral com base no acúmulo de grandes quantidades de circunstâncias específicas, mas semelhantes”. No segundo caso, ao contrário, “uma situação é explicada partindo-se de um enunciado sobre as circunstâncias”. A pesquisa indutiva desenvolve conceitos e teorias “junto com a coleta de dados, para produzir e justificar novas generalizações e, assim, criar novos conhecimentos e visões”. Mas, como afirma o autor, é inevitável a presença de pressupostos, ideias e conceitos *a priori*, o que faz com que também ocorra dedução, isto é, a “elaboração de explicações particulares a partir de teorias gerais” além de considerar “se as circunstâncias que observam realmente são consistentes”.

Tendo como objeto de estudo a Educação em Sexualidade, o objeto de investigação se circunscreveu a sexualidade e ao gênero, que foi analisado junto a uma turma de alunos/as do 9º ano ensino fundamental, ao longo de um trimestre letivo, em um curso sobre essa temática, em que atuei como a professora da turma.

Segundo Angrosino (2009), minha atuação como pesquisadora se deu como participante, uma vez que estava completamente integrada ao grupo, mas também como

observadora, uma vez que todos/as reconheciam minhas atividades de pesquisa, estratégia denominada de observação participante.

Para Flick (2009), a observação participante implica a imersão do pesquisador no campo, “que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação” (p. 207), o que certamente ocorreu, já que fui a responsável pelo planejamento e condução das aulas durante todo o processo da pesquisa.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (ANEXO D).

Cerca de dez dias antes do início das aulas na turma do Módulo, e de posse da lista de estudantes inscritos/as, que foi obtida junto à Secretaria da escola, fui a cada uma das três turmas de 9º ano e distribuí duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A) aos/às estudantes matriculados/as. Expliquei aos/às estudantes os objetivos da pesquisa e os motivos para a assinatura do documento, solicitando que o levassem até seus/suas responsáveis. Solicitei que, em caso de concordância com a participação, trouxessem uma via do TCLE assinada por um/a dos/as responsáveis até o primeiro dia de aula do Módulo, indicando que a outra via deveria ficar em posse dos/as responsáveis. Enfatizei que me colocava à disposição para maiores esclarecimentos, sempre que necessário, inclusive de seus/suas responsáveis, indicando os telefones para contato e horários disponíveis para atendimento individualizado. Tanto os/as estudantes como seus/suas responsáveis concordaram com a participação dos/as alunos/as na pesquisa, não tendo havido qualquer recusa à assinatura do TCLE. Também não houve solicitação de esclarecimento adicional por parte de nenhum dos/as participantes ou de seus/suas responsáveis.

Os dados coletados foram oriundos das interações em sala de aula, além de textos e documentos produzidos e/ou utilizados nas aulas. A diversificação dos procedimentos para a coleta dos dados visou trazer um maior grau de confiabilidade quando da análise dos mesmos (FLICK, 2009).

As aulas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, o que resultou um grande volume de dados. Utilizei dois gravadores, um digital e outro analógico, que ficavam posicionados em locais diferentes. O digital, de maior alcance, ficava sobre uma das mesas da sala de aula e o analógico ficava em uma pequena bolsa afixada em minha cintura. O procedimento visou evitar perda de material coletado em função de eventual mau funcionamento de algum dos equipamentos. Percebi, ao longo das aulas, que os/as alunos/as

foram, aos poucos, se acostumando com a presença do gravador, e, após algumas aulas, pareceu mesmo terem se esquecido de sua existência.

O conjunto de dados obtido a partir das transcrições encontra-se em minha posse, mas, em virtude do posicionamento pessoal, por vezes assumido pelos/as alunos/as durante as aulas, e frente a necessidade de preservar a privacidade das informações, tal como afirmado no TCLE, optei por não divulgá-lo na íntegra neste texto.

Após cada aula, registrava no caderno de campo as situações e impressões que julgava serem relevantes para a pesquisa. Embora fosse desejável realizar as anotações imediatamente após cada situação ocorrida, não era viável interromper a aula para proceder ao registro no exato momento em que ela acontecia (FLICK, 2009). Tais anotações diziam respeito às ideias manifestadas por determinado/a aluno/a, reflexões da pesquisadora sobre o andamento das aulas em relação à pesquisa, descrição de situações não verbais que o gravador não captava, ocorrências relacionadas à pesquisa, mas que ocorreram fora do horário das aulas etc. Esses registros foram fundamentais para, além de documentar o desenvolvimento das ações planejadas, permitir uma reflexão sobre o processo da pesquisa (FLICK, 2009). Também foram importantes para complementar o processo de transcrição, por exemplo, quando o ruído do ambiente da sala de aula não permitia identificar o/a emissor/a de alguma fala.

Os materiais originados da pesquisa de campo foram processadas segundo a análise de conteúdo (ANGROSINO, 2009; BARDIN, 1988; FLICK, 2009; GIBBS, 2009; MORAES, 1999). Segundo Bardin (1988), em linhas gerais, “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38; grifo da autora). Para Moraes (1999), “a análise de conteúdo possibilita o atendimento de inúmeras necessidades de pesquisadores envolvidos na análise de dados de comunicação, especialmente aqueles voltados a uma abordagem qualitativa” (p. 15).

Foram considerados para análise tanto os dados obtidos junto a textos e atividades escritas realizadas pelos/as estudantes, mais estáveis e categorizáveis, como trechos de episódios recortados da interação em sala de aula. Neste último caso, a opção se deu pelo entendimento de que a redução do material, inerente ao processo de categorização (BARDIN, 1988; FLICK, 2009), não permitiria conservar a dinâmica do debate ocorrido na turma, cujos discursos mostraram-se ricos em representações sobre o tema em estudo.

Em que pese ser possível perseguirem-se objetivos outros com este procedimento, a análise de conteúdo aqui empreendida concentrou-se nos “significados” (BARDIN, 1988, p. 34) das mensagens, buscando identificar “seu valor informacional, as palavras, argumentos e

idéias nelas expressos (MORAES, 1999, p. 5), constituindo-se, portanto, em uma “análise temática” (BARDIN, 1988, p. 34; MORAES, 1999, p. 5).

A análise de conteúdo desenvolvida nesta pesquisa perpassou todas as suas fases ou etapas, descritas pelos/as autores/as da área de diferentes maneiras, mas que podem ser assim sintetizadas: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1988, p. 95).

A “leitura ‘flutuante’” e exaustiva do material disponível, que “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1988, p. 96), permitiu a emergência de hipóteses e a verificação de relação com os objetivos propostos na pesquisa, bem como a identificação e seleção dos trechos a serem analisados. Além disso, durante as leituras do material, fui procedendo à codificação, utilizando uma determinada cor sempre que um mesmo tema era explicitado na mensagem analisada, o que permitiu recortar o texto em diversas unidades de registro, relacionando-as com suas respectivas unidades de contexto, a fim de “compreender a significação exacta da unidade de registro” (BARDIN, 1988, p. 107). Tais procedimentos serviram de base para a posterior construção das categorias de análise.

Num primeiro momento utilizei tanto categorias estabelecidas *a priori*, levantadas a partir da questão de pesquisa, como categorias originárias da revisão de literatura da área. Após a leitura e releitura dos materiais, porém, novas categorias emergiram, levando a uma reorganização das mesmas. Comentando sobre a diversidade de meios de se proceder à codificação e categorização do material empírico na pesquisa qualitativa, e sobre qual seria a melhor alternativa, Gibbs (2009) ressalta que:

As categorias ou conceitos que os códigos representam podem vir da literatura de pesquisa, de estudos anteriores, de tópicos no roteiro da entrevista, de percepções sobre o que está acontecendo e assim por diante. [...] O oposto de começar com uma lista de códigos é começar sem nenhum. Essa abordagem geralmente é chamada de codificação aberta, talvez porque se tente fazê-la com a mente aberta. É claro que ninguém inicia absolutamente sem ideias. [Mas] pode-se tentar, na medida do possível, não começar com visões preconcebidas. [...] A questão é que, na medida do possível, deve-se tentar tirar dos dados o que de fato significam, e não impor uma interpretação com base em teorias preexistentes. (p. 67-68).

Procedi também a uma análise documental de materiais de outras fontes que apresentaram alguma relação com as aulas ou com a discussão teórica da pesquisa. Documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de

informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38)²⁸. Indo além, Prior (2003 apud FLICK, 2009, p. 236)²⁹ afirma que até fotografias e filmes podem ser considerados como “documentos de práticas ou de atividades”. Os documentos utilizados foram atividades propostas e produções escritas realizadas pelos/as alunos/as, materiais utilizados nas oficinas pedagógicas, instrumento de avaliação do curso, entre outros.

Os dados coletados foram interpretados frente a referenciais teóricos relativos à Educação em Sexualidade, Educação para a Ciência, Estudos de Gênero, Estudos Feministas, Estudos Culturais e Pedagogias Culturais.

A estruturação e a normalização do presente texto basearam-se em normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2011), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP, 2010a; 2010b) e nas recomendações do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru. Cumpre esclarecer, entretanto, que utilizo marcadores de gênero na escrita por entender que essa pode ser uma maneira de favorecer a democratização do discurso, mitigando “desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 248).

A assunção das duas funções – de professora e de pesquisadora, não implicou confundi-los e nem tomar os procedimentos de ensino como aqueles que são próprios de uma investigação científica. A pesquisa, quando realizada pelo/a próprio/a professor/a a partir de temas de seu real interesse, aponta para a superação de uma visão impregnada pela racionalidade técnica, em que não são valorizadas as capacidades docentes de deliberação e reflexão, abrindo novas perspectivas não apenas no campo da produção de conhecimento, mas também no processo de formação do/a professor/a que a realiza, com potencial repercussão na qualidade do ensino (FRANCO; VIEIRA; RABELLO, 2011). Ao investigar questões atinentes à função de ensinar e presentes em seu cotidiano, o/a professor/a da escola básica pode contribuir para a produção de um conhecimento novo, na área do ensino, rompendo com a ideia de professor/a como mero reprodutor/a de conhecimentos produzidos na academia (ANDRÉ, 2001; BEILLEROT, 2001; LÜDKE; CRUZ; BOING, 2009; PONTE, 2004; VILLANI; FREITAS, D.; BRASILIS, 2009; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005).

²⁸ PHILLIPS, Bernard S. **Pesquisa social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

²⁹ PRIOR, Lindsay. **Using documents in social research**. London: SAGE, 2003.

5.2 DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES

A pesquisa se desenvolveu numa escola pública da rede federal de ensino do município de Juiz de Fora-MG, pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o Colégio de Aplicação “João XXIII”, instituição em que trabalho há muitos anos, lecionando Ciências, Biologia e Sexualidade Humana para o ensino fundamental e médio.

O Colégio de Aplicação “João XXIII” foi criado em 1965 pelo professor Murílio de Avellar Hingel, ex-Ministro da Educação, então professor da Faculdade de Educação da UFJF, como uma “escola de experimentação, demonstração e aplicação” e para “realização de estágios supervisionados” das licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento, sendo, desde 1998, uma Unidade de Educação Básica da UFJF. O ingresso de estudantes se dá através de sorteio público, e o corpo docente é composto por cerca de 100 professores/as, a grande maioria com estudos de pós-graduação *stricto sensu* ou em processo de capacitação. Atualmente o Colégio conta com cerca de 1250 alunos/as matriculados/as em 28 turmas de ensino fundamental e nove turmas de ensino médio. A escola também oferece, no período noturno, sete turmas de educação de jovens e adultos. A filosofia de trabalho do Colégio assenta-se na “formação do cidadão crítico, criativo e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, livre e fraterna” e tem como objetivo oferecer um “ensino de qualidade, dando ênfase à pesquisa, à extensão e ao atendimento de estagiários” das Licenciaturas (Pedagogia, Filosofia, Ciências Sociais, Geografia, História, Letras e Línguas Estrangeiras, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências Biológicas), e de cursos da UFJF como Serviço Social, Psicologia, Ciência da Computação e Comunicação Social (COLÉGIO DE APLICAÇÃO “JOÃO XXIII”, 2011).

O Colégio oferece, além das disciplinas que compõem a parte geral do currículo do ensino fundamental e médio, os “Módulos de Ensino Especializado” (MEE), integrantes da parte diversificada da matriz curricular. Os MEE abordam temáticas variadas, como jogos em Matemática, leitura, atividades físicas, Inglês, Filosofia, entre outros, sendo oferecidos trimestralmente, com carga horária de uma aula de 50 minutos por semana, perfazendo um total de 12 aulas aproximadamente.

Cada turma de MEE é composta por um grupo de 15 alunos/as, em média. Em minha atuação como professora de Ciências e Biologia da escola, percebia a demanda dos/as estudantes em relação a temas de sexualidade e gênero, além de refletir sobre a necessidade de um espaço próprio para a sua abordagem, para além do enquadre das Ciências Biológicas. Com a oportunidade criada pela reforma curricular que instituiu os MEE em 2004, propus, já

no ano seguinte, o MEE “Sexualidade Humana”, inicialmente oferecido aos/às alunos/as das três séries do ensino médio e, a partir de 2009, para os/as estudantes das turmas de 9º ano do ensino fundamental.

No ano letivo de 2010³⁰, quando ocorreu a coleta de dados para a pesquisa, cada aluno/a participava de três MEE diferentes ao longo do ano, no primeiro, segundo e terceiro trimestre letivo. A composição das turmas ocorria a partir da inscrição, no primeiro dia de aula, por cada aluno/a, no MEE de sua preferência, classificando-os como primeira, segunda e terceira opção. As turmas de MEE podiam conter alunos/as de classes regulares distintas, desde que da mesma série/ano. Havendo um número de inscrições de alunos/as acima do número de vagas em determinado MEE, a Coordenação de Ensino realizava um sorteio para promover uma distribuição equânime dos/as alunos/as em cada um. Desse modo, a turma em que se desenvolveu esta pesquisa foi composta a partir de critérios previamente estabelecidos pela escola, não tendo havido qualquer interferência de minha parte na seleção de seus membros.

A turma do Módulo em que foi realizada a pesquisa era composta por 14 estudantes (Quadro 1), sendo 8 meninas e 6 meninos. No primeiro dia de aula, 13 estudantes contavam 14 anos e um já havia completado 15 anos de idade. Os nomes dos/as alunos/as foram substituídos por nomes fictícios.

QUADRO 1 – Nome, sexo e idade dos/as alunos/as

Nome	Sexo	Idade
Bia	Feminino	14
Céu	Feminino	14
Clô	Feminino	14
Dag	Masculino	15
Gal	Feminino	14
Isa	Feminino	14
Léa	Feminino	14
Léo	Masculino	14
Liz	Feminino	14
Max	Masculino	14
Mel	Feminino	14
Oto	Masculino	14
Rui	Masculino	14
Téo	Masculino	14

Fonte: A autora (2012).

³⁰ A organização dos MEE pode sofrer alterações de um ano letivo para outro, a partir da avaliação dos/as professores/as e Coordenação de Ensino, nos Conselhos de Classe, e após aprovação em Reunião da Congregação do Colégio.

Embora fossem provenientes das três turmas regulares de 9º ano (A, B e C), os/as estudantes já se conheciam e também a professora, que havia lecionando Ciências para todos/as eles/as no ano anterior.

O perfil geral dos/as adolescentes não fugia à regra do esperado para um grupo de pessoas dessa faixa etária: de modo geral eram inteligentes, curiosos, animados, falantes, dedicados, alegres, brincalhões, agitados, irônicos, interessados, questionadores, participativos... Entretanto, o nível de participação nas discussões em classe não foi o mesmo para todos os/as alunos/as. Sete estudantes destacaram-se como mais participativos durante as aulas: Léa, Mel, Max, Gal, Dag, Téó e Oto. As alunas Clô, Isa, Bia, Liz, Céu e o aluno Rui contribuíam na medida em que isso era requerido nominalmente pela professora. O aluno Léó, extremamente tímido e de comportamento semelhante também em outras aulas, quase não se manifestava, apenas quando questionado diretamente pela professora, ainda assim, o fazia emitindo respostas lacônicas e monossilábicas.

Os conteúdos de ensino abordados no Módulo foram selecionados a partir de temas elencados pela professora combinados com sugestões oferecidas pelos/as estudantes através de uma sondagem de interesses ocorrida no primeiro encontro. Esta sondagem foi realizada por escrito, através de uma ficha de papel, com a seguinte solicitação: “Indique 3 (três) temas relacionados à sexualidade humana que você tem interesse que seja abordado neste Módulo. (Você não precisa se identificar)”.

Ao organizar a listagem dos temas no texto de apresentação do Módulo (APÊNDICE B), a professora não pretendeu propor uma sequência estática, e nem que cada tema se desenvolvesse de modo estanque. Ao contrário, assumia que os vários temas se entrelaçariam, por exemplo: a discussão a respeito do tema “identidades sexuais” poderia contemplar aspectos do tema “discriminação, preconceito, estereótipos sexuais” bem como “direitos humanos, direitos sexuais e direitos reprodutivos”. Assim, a intenção era de que a listagem servisse como um roteiro aberto para a montagem do Módulo, uma vez que as sugestões oferecidas pelos/as estudantes seriam ainda incorporadas.

As aulas foram planejadas não todas de uma vez, mas a cada encontro semanal, visando não apenas contemplar os temas de interesse dos/as alunos/as, mas também questões postas por eles/as e situações vividas em sala de aula. Além disso, quando o tempo não era suficiente para desenvolver todo o conteúdo planejado, principalmente em função da intensa participação dos/as alunos/as nas discussões, havia a necessidade de reorganizar os temas e atividades para as aulas subsequentes.

No Quadro 2, a seguir, apresento uma visão geral das dez aulas efetivamente desenvolvidas no Módulo, fazendo referência aos temas abordados e às atividades desenvolvidas.

QUADRO 2 – Sinopse das aulas do Módulo “Sexualidade Humana”

AULA	TEMAS E ATIVIDADES
01	<p>1.1 Recolha dos TCLE (APÊNDICE A) assinados pelos/as responsáveis.</p> <p>1.2 Sondagem de interesses dos/as estudantes. Distribuição de fichas para indicação de temas de interesse. Recolha das fichas.</p> <p>1.3 Apresentação do Módulo: comentários e discussões a respeito dos objetivos, temas, dinâmica das aulas, formas de participação e avaliação (APÊNDICE B).</p> <p>1.4 Atividade oral. Tempestade cerebral sobre o tema Sexualidade – “Que ideias vêm à mente quando se fala a palavra Sexualidade?”. Discussão sobre as sugestões oferecidas.</p> <p>1.5 Atividade oral. Tema incidental: Gênero. Discussão em classe – “O caso do banheiro do <i>shopping</i>”.</p> <p>1.6 Exposição da professora sobre Sexualidade. Sistematização dos tópicos abordados.</p>
02	<p>2.1 Retorno da sondagem: apresentação de gráfico com temas sugeridos pelo/as alunos/as na primeira aula (APÊNDICE C). Discussão sobre possibilidades de abordagem de temas solicitados.</p> <p>2.2 Atividade oral. Discussão sobre termos/expressões populares e científicos utilizados no contexto da sexualidade. Tema incidental: Órgãos sexuais (nomenclatura, anatomia, fisiologia). Leitura e discussão de texto acerca da origem do termo Bacanal (DUARTE, M.; BOUER, 2001).</p> <p>2.3 Atividade escrita. “Escreva uma frase ou parágrafo para cada uma das palavras abaixo: Sexualidade, Sexo, Gênero”. Recolha da atividade.</p> <p>2.4 Atividade em duplas de alunos/as. Análise de exemplares de revistas <i>Todayteen</i>, <i>Atrevida</i>, <i>Mundo Estranho</i>, <i>Gloss</i>, <i>TPM</i> e <i>Capricho</i>. Identificação de matéria(s) abordando temas de Sexualidade. Apresentação das matérias identificadas pelas duplas à turma. Comentários e discussões sobre temas identificados como relacionados à sexualidade.</p>
03	<p>3.1 Atividade escrita. Oficina de “Frases Feitas” (concordo, discordo, concordo em parte, não sei) sobre o tema masturbação (APÊNDICE D).</p> <p>3.2 Atividade oral. Discussão sobre opiniões dos/as alunos/as a respeito das “Frases Feitas” sobre Masturbação.</p>
04	<p>4.1 Distribuição de cópias da reportagem <i>Meninos X Meninas</i> (TODATEEN, 2009) sobre o tema Gênero (ANEXO B; ANEXO C). Leitura da reportagem.</p> <p>4.2 Atividade escrita. Questões propostas a partir de reportagem <i>Meninos X Meninas</i> (APÊNDICE E). Recolha da atividade.</p> <p>4.3 Atividade oral. Discussão sobre a reportagem <i>Meninos X Meninas</i>.</p> <p>4.4 Exposição da professora sobre Gênero. Apresentação de reportagens de revistas de divulgação científica (MENTE E CÉREBRO, 2005; 2010) com abordagens distintas sobre gênero. Sistematização dos tópicos discutidos em classe.</p>
05	<p>5.1 Distribuição de cartas de leitoras de revista para adolescentes (APÊNDICE F) sobre o tema Virgindade/Primeira vez/Iniciação sexual. Leitura e discussão em duplas de alunos/as sobre as perguntas das leitoras e respostas do consultor da revista.</p> <p>5.2 Atividade oral. Discussão em classe das cartas endereçadas à revista.</p> <p>5.3 Exposição da professora. Origem do termo virgindade.</p> <p>5.4 Distribuição de roteiro de aula contendo reportagem de jornal sobre tabu da virgindade (APÊNDICE G). Atividade oral. Leitura e discussão da reportagem sobre aspectos históricos relacionados à Virgindade.</p>
06	<p>6.1 Atividade oral. Tempestade cerebral – “O que vocês acham que seja orgasmo?”. Discussão sobre as sugestões oferecidas.</p>

AULA	TEMAS E ATIVIDADES
	<p>6.2 Exposição da professora sobre Resposta Sexual Humana. Discussão em classe.</p> <p>6.3 Distribuição de roteiro de aula sobre Resposta Sexual Humana (APÊNDICE H). Atividade oral. Leitura e discussão do roteiro de aula.</p>
07	<p>7.1 Exibição do filme (documentário) Meninas (2005; ANEXO E) sobre o tema Gravidez na adolescência – 1ª parte.</p>
08	<p>8.1 Continuação da exibição de filme (documentário) Meninas (2005; ANEXO E) sobre o tema Gravidez na adolescência – parte final.</p> <p>8.2 Atividade oral. Comentários e discussão acerca das situações mostradas no filme.</p> <p>8.3 Atividade escrita. Questões propostas a partir da exibição do filme (APÊNDICE I). Recolha da atividade.</p>
09	<p>9.1 Atividade oral. Discussão a respeito dos tópicos abordados na atividade escrita realizada na aula anterior (APÊNDICE I) sobre o filme Meninas (2005; ANEXO E).</p> <p>9.2 Atividade em duplas de alunos/as. Análise de reportagens de revistas e de jornais sobre o tema Gravidez em outros contextos: Gravidez/maternidade em adolescentes de classe média (APÊNDICE J). Gravidez em adolescentes com deficiência (APÊNDICE K). Gravidez em criança (APÊNDICE L). Gravidez na maturidade (APÊNDICE M).</p> <p>9.3 Atividade oral. Discussão acerca dos aspectos comuns e distintos em cada uma das situações de gravidez abordadas nas reportagens analisadas.</p>
10	<p>10.1 Distribuição de roteiro de aula contendo reportagem de jornal sobre adolescentes e jovens com HIV (APÊNDICE N). Atividade oral. Discussão sobre a reportagem: vulnerabilidade, transmissão, prevenção e tratamento.</p> <p>10.2 Distribuição de roteiro de aula contendo dados do Ministério da Saúde sobre aspectos epidemiológicos do HIV/Aids (APÊNDICE O). Atividade oral. Discussão sobre os dados do material institucional: aspectos epidemiológicos, reprodução em pessoas com HIV, direitos, preconceito e discriminação.</p> <p>10.3 Distribuição de preservativos masculinos. Demonstração de uso do preservativo e discussão sobre prevenção.</p> <p>10.4 Distribuição de roteiro de aula contendo reportagem de jornal sobre utilização do preservativo masculino para prática de sexo oral seguro (APÊNDICE P). Demonstração em classe do uso adaptado do preservativo masculino para a prática de sexo oral.</p> <p>10.5 Atividade oral. Discussão em classe sobre o tema HIV/Aids: campanhas oficiais, políticas públicas, testagem compulsória da população, direito à privacidade.</p> <p>10.6 Distribuição de instrumento de avaliação do Módulo “Sexualidade Humana” (APÊNDICE Q). Atividade escrita. Preenchimento do instrumento de avaliação pelos/as alunos/as. Recolha do instrumento de avaliação.</p>

Fonte: A autora (2012).

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta os resultados das análises empreendidas em episódios selecionados a partir do material originado de aulas do Módulo “Sexualidade Humana”, em consonância com os objetivos específicos previstos nesta pesquisa que visam identificar representações de sexualidade e gênero sustentadas pelos/as alunos/as e analisar a utilização de artefatos culturais em contexto de ensino. Optei por realizar as descrições e as análises de maneira concomitante, a fim de minimizar a perda do contexto ocasionada pela redução às categorias de análise, inerente ao processo de categorização (BARDIN, 1988; FLICK, 2009).

6.1 REPRESENTAÇÕES DE SEXUALIDADE E GÊNERO MANIFESTADAS PELOS/AS ALUNOS/AS DO 9º ANO

A busca pela identificação das representações dos/as estudantes sobre sexualidade e gênero percorreu diferentes atividades. Num primeiro momento, foram analisadas as representações sustentadas pelos/as alunos/as do 9º ano no momento inicial do Módulo “Sexualidade Humana”. Para isto foram selecionadas três atividades desenvolvidas na primeira aula: (1) atividade escrita de sondagem de interesses dos/as estudantes sobre temas de sexualidade. Esta foi a primeira atividade realizada no Módulo, antes mesmo da apresentação do curso; (2) atividade oral de tempestade cerebral³¹ sobre sexualidade, realizada após a sondagem de interesses e (3) discussão em classe, a partir de uma questão formulada por uma aluna, referente a um episódio ocorrido em um *shopping* da cidade envolvendo um casal de adolescentes.

6.1.1 Sondagem de interesses

Na primeira aula a professora solicitou aos/às alunos/as que indicassem três “temas”, “tópicos” ou “assuntos” que gostariam que fossem abordados no Módulo “Sexualidade Humana”. Como procedimento de ensino, a atividade tinha por objetivo contemplar, no programa do curso e na medida do possível, temas que fossem de interesse dos/as alunos/as. Para os propósitos da pesquisa, o elenco de temas sugeridos mostrou-se como uma fonte

³¹ Tempestade cerebral: atividade que “trabalha a construção de estratégias de memória, de pensamento. Apresenta-se uma palavra e o desafio é fazer com que o educando se manifeste sobre o que sabe, pensa, imagina em relação ao que foi sugerido”. (CARDOSO, A.; BRITO, 2012, p.118).

potencial de representações de sexualidade sustentadas pelos/as estudantes no momento inicial do Módulo. Ao relacionar determinado assunto com o tema geral do Módulo, os/as alunos/as, poderiam estar externando, ainda que de modo indireto, representações de sexualidade. Por essa razão, esta atividade foi selecionada e submetida aos processos de análise de conteúdo (BARDIN, 1988).

Do total de 14 estudantes matriculados, 13 estavam presentes e participaram da atividade e, em conjunto, ofereceram 40 sugestões de temas. Como os/as estudantes não se identificaram, são aqui referidos pela letra “A”, seguida de um número, de 1 a 13.

As representações sobre sexualidade a partir das sugestões dos/as alunos/as, processadas através de análise temática, foram agrupadas em três categorias: (1) Sexualidade vista como “sexo”, no sentido de “práticas sexuais”; (2) Sexualidade vista como “sexo”, no sentido de “sexo biológico” e (3) Sexualidade vista como “saúde e direitos sexuais e reprodutivos”. As categorias foram construídas a partir de leituras exaustivas dos temas sugeridos pelos/as alunos/as em confronto com o referencial adotado no Capítulo 1, a respeito das abordagens conceituais sobre “sexo”, “gênero”, “sexualidade”, “saúde e direitos sexuais e reprodutivos”. Uma visão geral das categorias e subcategorias é apresentada no Quadro 3.

QUADRO 3 – Categorização das representações dos/as alunos/as sobre sexualidade a partir dos temas sugeridos na atividade escrita de sondagem de interesses

	Categorias	Subcategorias	Total de temas sugeridos (N=40)	Alunos/as	Total de alunos/as (N=13)
1	Sexualidade como “sexo”, no sentido de “práticas sexuais”	Relação sexual Iniciação sexual Masturbação Resposta sexual humana	24	A1; A2; A3; A5; A6; A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13	12
2	Sexualidade como “sexo”, no sentido de “sexo biológico”	Órgãos sexuais Hormônios sexuais	3	A2; A8; A9	3
3	Sexualidade como “saúde e direitos sexuais e reprodutivos”	DST Preservativos Métodos contraceptivos Prevenção Disfunção sexual	13	A1; A2; A4; A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13	10

Fonte: A autora (2012).

Do total de 40 sugestões oferecidas pelos/as alunos/as, a grande maioria recaiu sobre aspectos ligados às práticas sexuais, incluídos na Categoria 1, o que, em termos de

representações de sexualidade, corresponde a um dos sentidos da palavra “sexo”, no caso, associado à noção de genitalidade. Considerando as sugestões por aluno/a, é possível observar que apenas A4 não sugeriu nenhum tema que revelasse tal representação. Um número razoável de sugestões, oferecidas por dez alunos/as, referiram-se a temas ligados à saúde e direitos sexuais e reprodutivos. Foram também sugeridos, embora em menor proporção, temas relacionados ao corpo biológico, aproximando-se do sentido dado à palavra sexo quando utilizada para se referir ao conjunto de características físicas de homens e mulheres (WEEKS, 1999). Como as ausências também se constituem em dados de análise (BARDIN, 1988), destaca-se a não sugestão de temas como gênero, diversidade sexual³² e relacionamentos afetivos, o que parece reforçar tanto o predomínio da representação de sexualidade como ato sexual como a necessidade de inclusão desses conteúdos no currículo escolar.

Em relação aos temas de interesse em sexualidade manifestados pelos/as alunos/as, os dados referentes a essa atividade corroboram ao menos parcialmente o encontrado em outras pesquisas realizadas com estudantes das séries finais do ensino fundamental. Ana Maia (1998), em pesquisa realizada junto a 14 meninas estudantes do oitavo ano do ensino fundamental do município de Bauru-SP, relata que os seis temas de maior interesse, dentre 22 listados, foram: menstruação/menopausa, relação sexual/sexo, excitação/tesão, masturbação, anticoncepção e gravidez.

Segundo Reis (2009), os temas de maior interesse manifestado por 19 alunos/as do 9º ano do ensino fundamental do município de Juiz de Fora-MG, revelados em sua pesquisa, em ordem de preferência, foram: transformações que ocorrem no corpo do adolescente, masturbação e aborto, sendo que estes três temas corresponderam a mais da metade das manifestações; outros temas que também surgiram foram: violência sexual, orgasmo, gravidez, métodos anticoncepcionais, uso de camisinha, Aids e outras doenças sexualmente transmissíveis e homossexualidade.

Altmann (2005) observou que os/as estudantes de uma escola carioca por ela investigada, ao serem solicitados a sugerir temas a serem abordados pela professora propuseram: sexo, sexo precoce na adolescência, DST/AIDS, corpo, relacionamentos, relação sexual, gravidez, prevenção, métodos anticoncepcionais e prostituição.

³² Diversidade sexual refere-se a “um conjunto dinâmico, plural e múltiplice de práticas, formas e experiências multifariamente relacionadas a vivências, prazeres e desejos sexuais [...], geralmente objetivadas em termos de identidades, preferências, orientações e expressões sexuais e de gênero” (JUNQUEIRA, 2009, p.369).

Barreto (2009) encontrou “sistemas reprodutores, gravidez na adolescência, namoro, DST/AIDS, e relações sexuais” (p. 6) como os temas de maior interesse em pesquisa realizada com 50 estudantes de ambos os sexos do 8º ano do ensino fundamental de Aracaju.

Rosa e António Marques (2012), ao inquirirem estudantes de 9º ano de escolaridade dos meios urbano e rural portugueses, obtiveram como resposta os “métodos contraceptivos, as IST³³, as transformações físicas da adolescência e a concepção” (p. 86).

A fim de discutir as representações sustentadas pelos/as estudantes nesta primeira atividade, passo à descrição e análise de cada uma das categorias. As sugestões dos/as alunos/as foram transcritas literalmente, estando o núcleo principal de cada uma destacado em negrito.

QUADRO 4 – Categoria 1: Sexualidade como “sexo”, no sentido de “práticas sexuais” na atividade de sondagem de interesses

Subcategorias	Temas	Nº de sugestões	Alunos/as	Total de sugestões (n=24)
Relação sexual	Relação sexual	3	A10; A12; A13	16
	Relações sexuais	1	A9	
	Os benefícios e malefícios das relações sexuais	1	A5	
	Relações sexuais entre jovens	1	A5	
	A sexualidade é essencial na vida de um adolescente ?	1	A5	
	Sexo oral	1	A3	
	Sexo anal	1	A3	
	Sexo vaginal	1	A3	
	Tipos e posições sexuais	2	A8; A11	
	Qual a melhor posição para se praticar o sexo ? E o local , interfere?	1	A6	
	Qual é a hora certa para se perder a virgindade ?	1		
Quando a pessoa está pronta para fazer sexo	1	A7		
Masturbação	Masturbação	2	A1; A2	4
	Que idade mais ou menos o menino começa a se masturbar	1	A7	
	O que ocorre quando o homem se masturba ?	1	A6	

³³ IST: Infecções Sexualmente Transmissíveis. Embora esta nomenclatura seja recomendada pela OMS desde 1999, considerada mais adequada por abranger as infecções assintomáticas (OMS, 2003), no Brasil utiliza-se majoritariamente a sigla DST e a expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis, tanto em publicações científicas como em documentos do Ministério da Saúde (BRASIL, 2011a).

Subcategorias	Temas	Nº de sugestões	Alunos/as	Total de sugestões (n=24)
Resposta sexual humana	Orgasmo	3	A1; A10; A13	4
	Orgasmos	1	A11	

Fonte: A autora (2012).

Na Categoria 1, Sexualidade vista como “sexo”, no sentido de “práticas sexuais” (Quadro 4), foram incluídas 24 das 40 sugestões oferecidas pelos/as alunos/as. Destas, a mais recorrente foi a subcategoria “relação sexual”, com 16 sugestões que incluem temas como tipos e posições sexuais além de dúvidas sobre a iniciação sexual. A generalidade com que muitas sugestões foram apresentadas, mencionando simplesmente “relação sexual”, por exemplo, parece revelar uma curiosidade, uma “vontade de saber” (FOUCAULT, 1999) dos/as adolescentes a respeito das práticas sexuais.

É interessante notar que algumas sugestões apontam para representações de sexualidade impregnadas pelos discursos repressivos (MAIA, Ana, 2010), como a alusão aos “malefícios” das relações sexuais e a dúvida sobre a “hora certa” e a prontidão para a iniciação sexual³⁴, referida como a perda da “virgindade”, expressão utilizada recorrentemente na sociedade em relação às mulheres. De fato, há muitas mensagens – explícitas ou subliminares – veiculadas na sociedade, sobretudo as endereçadas às meninas, voltadas à postergação do início das relações sexuais, seja por questões de saúde pública como a vulnerabilidade a doenças ou a gravidez, seja por padrões culturais que não valorizam jovens mulheres que tenham uma vida sexual ativa (CASTRO, M.; ABRAMOVAY; SILVA, L. 2004). Destaca-se a pergunta sobre a “essencialidade” da “sexualidade na vida de um adolescente”, sugerida pelo/a mesmo/a estudante que mencionou “relações sexuais entre jovens”. Vistas em conjunto, tais sugestões permitem pensar em uma representação de sexualidade como ato sexual em termos de vivência futura, na medida em que a interrogação parece colocar em questão o exercício da sexualidade na fase de vida em que este/a aluno/a se encontra.

As sugestões de sexo oral, sexo anal e sexo vaginal, todas oferecidas pelo aluno A3, constituem-se em um elenco das práticas sexuais reconhecidas como relações sexuais que podem envolver ou não a penetração (BARBOSA, R.; KOYAMA; GRUPO DE ESTUDOS EM POPULAÇÃO, SEXUALIDADE E AIDS, 2008). Em uma pesquisa que objetivou investigar os comportamentos sexuais e reprodutivos de jovens brasileiros entre 18 a 24 anos

³⁴ No contexto desta pesquisa, inicial sexual refere-se à primeira relação sexual.

de ambos os sexos (HEILBORN; CABRAL; BOZON, 2006), os/as autores/as concluíram que o sexo vaginal é, de longe, a relação sexual mais praticada. Ainda de acordo com esse estudo, o sexo anal surgiu como forma de interação sexual adotada mais frequentemente por homens do que por mulheres, enquanto que o sexo oral foi referido por cerca de 80% dos/as jovens, independentemente do sexo. Tais dados são corroborados por Regina Barbosa, Koyama e Grupo de Estudos em População, Sexualidade e Aids (2008), em pesquisa acerca do comportamento sexual de homens e mulheres com idades entre 16 e 65 anos de idade. O sexo vaginal foi referido como praticado no ano anterior à pesquisa por praticamente a totalidade dos sujeitos, enquanto que o sexo anal foi mais referido por rapazes na faixa etária de 16 a 19 anos, e o sexo oral predominou entre as pessoas mais jovens, aparecendo como “uma prática mais difundida e praticada de forma menos assimétrica entre homens e mulheres” (BARBOSA, R.; KOYAMA; GRUPO DE ESTUDOS EM POPULAÇÃO, SEXUALIDADE E AIDS, 2008, p. 31).

A masturbação, tema sugerido por quatro alunos/as, é tema bastante recorrente entre adolescentes, por vezes carregado de mitos e tabus (FURLANI, 2003), possíveis resquícios da influência de uma abordagem médica, inaugurada no século XIX, mas com repercussões ao longo do século XX, que relacionava esta prática à loucura e outras doenças (RIBEIRO, Paulo, 2009; SCLiar, 2007). Mas isto não implica que a masturbação não seja praticada, sobretudo pelos/as rapazes, como parte do processo de iniciação sexual. Heilborn, Cabral e Bozon (2006) encontraram que a masturbação é a forma como se dá a entrada na vida sexual para os homens, o mesmo não ocorrendo em relação às mulheres. Nascimento e Gomes (2009), em pesquisa junto a dezenove adolescentes do sexo masculino com idades entre 15 e 17 anos, também abordaram o tema da masturbação:

Nos depoimentos dos jovens, a masturbação revela-se como uma prática bastante comum, sendo vista como parte constitutiva do processo de iniciação sexual. Nessa perspectiva, é considerada por eles como muito importante. Inúmeros sentidos a ela são atribuídos: algo natural, descoberta do prazer no próprio corpo, simulação da presença do feminino, atestado da virilidade e preparo para a relação sexual. (NASCIMENTO; GOMES, 2009, p. 1107).

Quanto à masturbação feminina, pesquisa de Brêtas et al. (2011), num universo de 920 estudantes adolescentes com idades entre 12 e 19 anos, sendo um pouco mais da metade constituído por meninas, encontrou que apenas 12% delas referiram-se à masturbação como prática sexual usual. Entre os meninos, entretanto, esse percentual alcançou 53%.

As menções feitas pelos/as alunos/as A6 e A7 à idade de início e ao processo de masturbação, ambas especificamente em relação ao sexo masculino, podem indicar a curiosidade genuína de meninos, seus possíveis autores, em relação a uma prática autoerótica atual ou futura. Mas também podem revelar, pela não referência à masturbação feminina, que esses/as alunos/as sustentam representações baseadas na “ideia que se constitui no mito [...] de que apenas os homens se masturbam, não sendo as atividades masturbatórias feitas pelas mulheres” (FURLANI, 2003, p. 136).

Quatro estudantes sugeriram o tema do orgasmo, que foi incluído na subcategoria “resposta sexual humana”, uma vez que, para a sexologia, corresponde a uma de suas fases (MARQUES, Florence; CHEDID; EIZERICK, 2008), podendo ocorrer em uma relação sexual ou através da masturbação.

Destaca-se a utilização, pelos/as alunos/as que mencionaram o tema, de uma linguagem técnica para se referir a esse fenômeno, quando seria de se esperar que, como no senso comum, a palavra gozo fosse preferida. Por um lado, isto pode revelar a busca pela utilização de uma linguagem formal, entendida como mais adequada ao ambiente escolar. Por outro, considerando que os/as alunos/as A1, A10, A11 e A13 também mencionaram masturbação, tipos e posições sexuais, relação sexual e ejaculação precoce (Quadro 4), permite inferir que estivessem se referindo ao fenômeno da ejaculação.

Estudos realizados junto a adolescentes e jovens mostram uma certa superposição de termos e significados referentes a orgasmo, ejaculação e prazer. Segundo Furlani (2003), há uma tendência a associar o orgasmo à ejaculação, ambos sendo vistos como fenômenos fisiológicos restritos aos órgãos genitais dos homens, o que faria supor a não existência do orgasmo feminino, visto que a mulher não elimina sêmen. Também pode ocorrer a coincidência entre o significado de orgasmo e prazer, porém, vistos como restritos à genitalidade, “limitando as possibilidades de uma maior exploração do corpo e da descoberta de inúmeras outras sensações proporcionadas pelos chamados ‘jogos sexuais’ [...]” (FURLANI, 2003, p. 51). Isto reforça a ideia de que esses/as alunos/as representam a sexualidade como genitalidade, na medida em que o orgasmo pode estar envolvido tanto em práticas sexuais solitárias como compartilhadas.

O interesse manifestado por temas relacionados aos órgãos e hormônios sexuais levou à consideração da representação de sexualidade desses/as três estudantes também como “sexo”, porém em sentido diferente da categoria anterior, pois aqui a referência é feita ao corpo biológico (Quadro 5).

QUADRO 5 – Categoria 2: Sexualidade como “sexo”, no sentido de “sexo biológico” na atividade de sondagem de interesses

Subcategorias	Temas	Nº de sugestões	Alunos/as	Total de sugestões (N=3)
Órgãos sexuais	Órgãos sexuais	2	A8; A9	3
Hormônios sexuais	Testosterona	1	A2	

Fonte: A autora (2012).

Do ponto de vista da biologia, há diferentes níveis de consideração dos sexos, tanto anatômica quanto fisiologicamente, como os cromossomos e genes, gametas, órgãos e gônadas sexuais, além dos hormônios sexuais que estão envolvidos no desenvolvimento das características sexuais secundárias e nas funções sexuais e reprodutivas. Assim, em conformidade com o referencial teórico adotado, este foi o critério utilizado na construção dessa categoria. Porém, a mera citação desses itens corporais não confere segurança para inferir se os/as alunos/as mencionaram tais temas a partir do interesse em aspectos do corpo humano relativos às diferenças entre os sexos, ou se, uma vez mais, buscaram relacionar elementos corporais com as práticas sexuais, que envolvem os órgãos sexuais bem como, especialmente nos meninos, o hormônio testosterona.

QUADRO 6 – Categoria 3: Sexualidade como “saúde e direitos sexuais e reprodutivos” na atividade de sondagem de interesses

Subcategorias	Temas	Nº de sugestões	Alunos/as	Total de sugestões (N=13)
DST	Doenças sexualmente transmissíveis	4	A8; A9; A11; A12	5
	As doenças que são transmitidas sem usar camisinha	1	A4	
Preservativos	O uso da camisinha	1	A4	3
	Os preservativos que devem ser utilizados na hora do sexo	1	A4	
	Preservativos	1	A12	
Métodos contraceptivos	Métodos contraceptivos	1	A10	2
	Contraceptivos	1	A13	
Prevenção	Prevenções	1	A7	1
Disfunção sexual	Ejaculação precoce	2	A1; A2	2

Fonte: A autora (2012).

Conforme apontado no referencial teórico, temas sugeridos pelos/as alunos/as referentes a doenças sexualmente transmissíveis, preservativos, métodos anticoncepcionais, prevenção e ejaculação precoce mostram-se entrelaçados, referindo-se tanto à saúde quanto

aos direitos no campo da sexualidade, o que motivou a construção dessa categoria, apta a incluir representações de sexualidade relacionadas à “saúde e direitos sexuais e reprodutivos” (Quadro 6). Porém, não é certo que os/as dez estudantes que indicaram tais temas estivessem conscientes dessas implicações em toda sua extensão e profundidade, podendo tê-los mencionado por associação com conteúdos das aulas de Ciências, em que essas questões são tradicionalmente abordadas. Mas também não se pode desconsiderar que em todas as cinco subcategorias, para além de aspectos de saúde, reprodução e direitos, estão presentes questões diretamente relacionadas às práticas sexuais, o que pode ser observado pelo teor dos temas mencionados pelos/as estudantes.

Dentre as subcategorias, destaca-se o maior número de menções às DST, seguido de preservativos, mecanismo de prevenção tanto em relação a doenças como à gravidez. A gravidez não aparece como um tema, mas os métodos para evitá-la são mencionados por dois/duas alunos/as. A subcategoria “prevenção”, com uma sugestão, pode estar relacionada a doenças, a gravidez ou a ambas. De todo modo, emerge desta categoria uma possível representação de sexualidade como algo que envolve “riscos” – de doenças e de gravidez, principalmente.

De fato, dados estatísticos apontam para o elevado número de mulheres que engravidam antes dos 20 anos de idade (OMS, 2011; BRASIL 2011b), bem como para a vulnerabilidade crescente de adolescentes em relação às DST, especialmente o HIV/Aids (BRASIL, 2011a).

O Ministério da Saúde (BRASIL, 2010d) destaca que, desde os anos finais da década de 1990, tem havido um aumento no número de casos de Aids notificados entre adolescentes do sexo feminino na faixa etária de 13 a 19 anos, segundo a categoria de exposição sexual. Dados recentes apontam que a “taxa de incidência (por 100.000 hab.)” para este segmento populacional é de 2,9 contra 2,5 entre adolescentes do sexo masculino (BRASIL, 2011a, p. 19). Esses dados também indicam que, “nos últimos 12 anos, considerando os casos de aids notificados entre homens na faixa etária de 15 a 24 anos, houve um aumento de 45,9% na proporção de casos com categoria de exposição HSH³⁵, 46,4% em 2010” (BRASIL, 2011a, p. 9).

No que diz respeito aos direitos sexuais e reprodutivos, o Ministério da Saúde preconiza que “o acesso aos preservativos e ao teste de gravidez deve ser o mais abrangente e simples possível, favorecendo as ações de anticoncepção, de prevenção das DST/HIV/Aids e

³⁵ HSH: “homens que fazem sexo com homens” (BRASIL, 2011b, p.8).

o acesso precoce ao pré-natal” (BRASIL, 2010e, p. 67), destacando, ainda, que “os serviços também devem procurar desenvolver estratégias para envolver os adolescentes e jovens do sexo masculino, estimulando a corresponsabilidade nas questões relacionadas à prevenção da gravidez, das doenças sexualmente transmissíveis e na criação dos filhos”. Tais diretrizes coadunam-se com proposições de agências internacionais, como a OMS (2011), que propõe “o aconselhamento e o fornecimento de serviços sobre anticoncepção e a criação de ambientes de apoio [para] prevenir a gravidez na adolescência” (p. 39, tradução nossa). Porém, o direito efetivo de acesso a métodos anticoncepcionais pela parcela da população adolescente que deseja não engravidar encontra resistências junto ao sistema público de saúde brasileiro:

O fato de a Lei de Planejamento Familiar e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não possuírem dispositivo legal específico em relação à assistência à saúde sexual e reprodutiva das meninas vem gerando algumas dúvidas quanto ao direito ao acesso a métodos contraceptivos reversíveis, sem anuência dos pais ou responsáveis. A orientação do gestor federal e das sociedades médicas tem sido no sentido de recomendar o acesso, independentemente da autorização dos pais, garantindo o direito ao sigilo médico, à privacidade e ao consentimento informado dos adolescentes, desde que constatado que a adolescente possui discernimento para o uso do contraceptivo e para conduzir sua vida sexual de forma livre e segura. (VENTURA, 2011, p. 324).

Em pesquisa realizada com adolescentes do sexo feminino em Belo Horizonte, Amaral e Fonseca (2006) encontraram a possibilidade de gravidez e de infecção por DST como parte dos “medos comuns” (p. 473) em relação à iniciação sexual. Nesse contexto, a gravidez foi considerada como o “*pior*” (p. 474, grifo das autoras) dos receios, sobretudo pela expectativa negativa de reação da família e pela observação da experiência de outras adolescentes que engravidaram.

Uma ampla pesquisa realizada junto a mais de 16 mil estudantes de ambos os sexos de diversas capitais brasileiras, com a maioria se situando na faixa etária de 15 a 19 anos revelou que, em relação as DST, “mais de um terço dos alunos afirmam que não têm conhecimento suficiente sobre tal tema” (CASTRO, M.; ABRAMOVAY; SILVA, L. 2004, p. 114). Já quanto aos métodos anticoncepcionais, a mesma pesquisa constatou que os sujeitos detêm “um nível de informação significativo sobre as formas de contracepção mais conhecidas” (p. 212), especialmente o preservativo, reconhecido também como forma de proteção contra as DST, a pílula, a tabelinha e a injeção hormonal. Descartando a falta de informação como razão para uma gravidez indesejada na adolescência, os estudantes inquiridos na referida pesquisa tenderam a atribuir esse acontecimento principalmente à “‘irresponsabilidade’ ou

‘falta de consciência’ dos jovens” (p. 145). A investigação também mostrou que, embora fosse assumida como um local adequado para a “orientação sexual dos jovens” (p. 118), a escola nem sempre foi apontada como a principal fonte de informação sobre esses temas, sendo os “programas voltados para adolescentes, bem como o acesso à internet” (p. 119) os principais veículos indicados pelos/as participantes.

Assim, mesmo admitindo que os/as alunos/as que solicitaram esses temas já possuíssem algum nível de informação a respeito de DST e métodos anticoncepcionais, talvez vislumbrassem no Módulo uma oportunidade para a ampliação de seus conhecimentos, por não se sentirem seguros para a tomada de decisões em relação à prevenção. Realmente, a prevenção envolve mais do que o manejo das técnicas e vai além da simplista noção de “irresponsabilidade” de quem não a pratica, dadas as complexas ligações desse tema com questões de políticas públicas, relações familiares e de gênero, por exemplo. Desse modo, a sexualidade vista pelos/as estudantes como “fator de risco” para a saúde e para a reprodução torna-se plausível. E essa observação também reforça a importância da Educação em Sexualidade em contexto escolar, para além da mera informação (RIBEIRO, Paulo, 1990; MAIA, Ana; RIBEIRO, Paulo, 2011), com uma abordagem baseada

na compreensão de que a sexualidade não se reduz a explicação do amadurecimento sexual orgânico, pois abrange a compreensão dos cenários relacionais da mesma que importam em relações de gênero, em reconhecer o desejo ou não de estabelecer intimidade corporal com alguém, capacidade de refletir sobre as convenções sexuais e proteger-se tanto da eventualidade reprodutiva como de potenciais infecções sexualmente transmissíveis. (HEILBORN, 2012, p. 66).

A ejaculação precoce foi incluída nesta categoria por ser considerada, no campo de saúde sexual, como uma disfunção sexual masculina rotulada na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) como uma “disfunção sexual não causada por transtorno ou doença orgânica” (OMS, 1993, p. 34) e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV) como um “transtorno do orgasmo” (APA, 2000, p. 22).

A ejaculação precoce é um tema que suscita o interesse de muitos/as adolescentes, o que pode ser observado pela presença frequente de questões de leitores/as sobre o assunto em revistas e *sites* voltados para esse público (ATREVIDA, 2011; BOUER, 2012; MULLER, 2011; RIBEIRO, M., 2012). As principais preocupações referidas ao “problema” da ejaculação precoce presentes nesses veículos referem-se a suas causas, sua relação com o

desempenho sexual e com a masturbação, especialmente as formuladas por adolescentes que iniciam sua vida sexual.

A percepção da ejaculação precoce como uma questão de saúde e sua relação com as práticas sexuais, já que os/as alunos/as A1 e A2 também mencionaram masturbação (Quadro 4), pode ter sido a motivação para a indicação desse tema, como no caso do público leitor dos artefatos da mídia acima referidos.

6.1.2 Tempestade cerebral

Logo após recolher a atividade de sondagem de interesses, a professora propôs à turma uma atividade oral do tipo tempestade cerebral. A solicitação foi que os/as alunos/as fornecessem ideias que “viesses à mente” quando o assunto era sexualidade. O objetivo era identificar as representações de sexualidade sustentadas pelos estudantes e, a partir delas, propor discussões com vistas a ampliar, se fosse o caso, ao longo do curso, essa perspectiva.

A categorização desses dados mostrou novamente a predominância de representações sobre sexualidade enquanto “práticas sexuais”, tal como indicado no Quadro 7. Como esses dados foram obtidos da transcrição da aula, foi possível identificar os/as autores/as das falas.

QUADRO 7 – Categorização das representações dos/as alunos/as sobre sexualidade a partir da atividade de tempestade cerebral

	Categorias	Subcategorias	Alunos/as e quantidade de contribuições	Total (N=24)
1	Sexualidade como “sexo”, no sentido de “práticas sexuais”	Relação sexual	Oto (7); Dag (2);	18
		Masturbação	Rui (2); Max (5);	
		Resposta sexual humana	Téo (1); Isa (1)	
2	Sexualidade como “sexo”, no sentido de “sexo biológico”	Órgãos sexuais	Téo (2)	2
3	Sexualidade como “saúde e direitos sexuais e reprodutivos”	Reprodução	Gal (1); Téo (1)	3
		Disfunção sexual	Oto (1)	
4	Sexualidade como “orientação sexual”	Heteronormatividade	Dag (1)	1

Fonte: A autora (2012).

Do total de 14 alunos/as matriculados/as no Módulo, 13 estavam presentes, dentre os/as quais, apenas sete ofereceram suas ideias: cinco meninos e duas meninas. Os alunos Oto, Dag, Rui, Max e Téo ofereceram 22 contribuições, sendo que o aluno Oto, sozinho, foi responsável por um terço do total de sugestões. Assim, dos seis meninos da turma, apenas o

tímido aluno Léo não se manifestou na atividade, mantendo-se quieto durante todo o tempo da aula. Das sete meninas presentes à aula, somente Isa e Gal se pronunciaram, mencionando uma ideia cada. Léa, Clô, Mel, Bia e Liz, embora tenham interagido com os/as colegas durante a atividade, rindo e comentando, em alguns momentos, as colocações feitas pelos meninos, não atenderam ao que havia sido solicitado pela professora, qual seja, explicitar ideias do que considerassem ser sexualidade.

Talvez por ser a primeira aula do Módulo, em que os/as alunos/as, provenientes de diferentes turmas regulares de 9º ano estivessem reunidos/as, nem todos/as os/ alunos/as se sentissem à vontade para participar da atividade em que era solicitada a sua manifestação oral sobre assunto incomum no cotidiano escolar. Mas, observando a quantidade de falas de meninos e meninas, é razoável supor que questões de gênero pudessem estar na base dessa diferença de participação. Afinal, a escola opera de maneira muito eficiente na constituição dos gêneros, pois, através dos mais variados comandos e códigos explícitos e implícitos, vai ensinando como qual deve ser e se comportar (AUAD, 2006a; LOURO, 1998). Pode ser que, a essa altura, a escolarização já tivesse forjado, sobretudo nas meninas, crenças a respeito de que “certos assuntos” não seriam próprios a elas, como os que se referem à sexualidade. Além disso, o imediato atendimento dos meninos à solicitação da professora, que passaram a oferecer uma verdadeira “chuva” de palavras, dominando, assim, o espaço discursivo da sala de aula, pode ter provocado um sentimento de autodesvalorização das meninas em relação as suas ideias, fazendo com que se retraíssem, preferindo a participação paralela (AUAD, 2006a).

Percebendo, desde o início da atividade, que os turnos de fala concentravam-se em alguns meninos, a professora buscava incentivar a participação de todos/as chamando pelo nome e insistindo em que oferecessem suas ideias, como no trecho destacado a seguir:

P: O quê que vêm à mente quando falamos a palavra sexualidade? [...] Clô, alguma ideia?... Liz?... Léo?... [...] O que mais que vocês fariam? [...].

Ao longo da aula, porém, bem como no decorrer do curso, de modo geral, as alunas mostraram-se bastante participativas, oferecendo contribuições e problematizando questões surgidas durante as discussões.

Cada uma das quatro categorias são apresentadas e discutidas a seguir, nos Quadros 8, 9, 10 e 11. Tendo sido realizada oralmente, com cada aluno/a ouvindo o que o/a colega propunha, não houve mais de uma menção a cada tema.

Na Categoria 1, Sexualidade como “sexo”, no sentido de “práticas sexuais” (Quadro 8), foram incluídas 17 das 24 manifestações dos/as estudantes. Destas, 15 foram classificadas na subcategoria “relação sexual”, enquanto que as subcategorias “masturbação” e “resposta sexual humana” receberam apenas uma menção cada.

QUADRO 8 – Categoria 1: Sexualidade como “sexo”, no sentido de “práticas sexuais” na atividade de tempestade cerebral

Subcategorias	Temas	Alunos/as	Total de temas (N=18)
Relação sexual	Sexo	Dag	16
	Rapidinha	Max	
	Meter	Oto	
	Suruba	Max	
	Bacanal	Oto	
	Boquete; Sexo oral	Oto	
	Peitos	Max	
	Espanhola	Rui	
	Sexo anal	Max	
	Cu	Téo	
	Posições	Oto	
	De quatro	Oto	
	Papai e mamãe	Max	
	Pornografia; O computador! [...] É... assim... a sexualidade hoje está no computador. [...] Ninguém aprende sobre isso com a mãe ou vendo o Jornal Nacional, como é que é... Não, você vê no computador!	Oto	
	Beijo	Isa	
Masturbação	Masturbação	Dag	1
Resposta sexual humana	Orgasmo	Rui	1

Fonte: A autora (2012).

Como na atividade anterior, na subcategoria “relação sexual” predominaram falas referentes aos tipos e posições sexuais, porém, nessa atividade houve menção também a práticas sexuais grupais e pornografia. A linguagem popular foi a mais utilizada, como no caso de rapidinha, meter, suruba, boquete e cu. A indicação de sexo oral imediatamente em seguida à palavra boquete, pelo aluno Oto, que afirmou serem sinônimas, pareceu ter o intuito de demonstrar que este aluno dominava o vocabulário para além da variante popular.

Como a análise temática é um processo dependente do contexto (BARDIN, 1988), algumas representações foram incluídas nesta subcategoria embora não se referissem diretamente a relações sexuais. Assim, os temas cu e peitos, embora pudessem ser

categorizados à parte, como zonas erógenas, por exemplo, foram aqui incluídos por associação a outros temas mencionados, respectivamente, sexo anal e espanhola, prática sexual que envolve pênis e seios.

As práticas sexuais reconhecidas como relações sexuais foram nomeadas como boquete/sexo oral, meter e sexo anal. A expressão sexo vaginal não foi mencionada, como na atividade de sondagem, mas a palavra meter pode também estar se referindo a essa prática sexual.

As manifestações de Oto referentes à pornografia e ao computador, que veicula sexo explícito através da internet, foram classificadas como “relação sexual” em virtude de sua explicação, referindo-se à aprendizagem sobre “como é que é” – o sexo – por meio desse veículo, e não através “da mãe” ou de noticiário televisivo. Ainda, ao final da atividade, Max informou que Oto havia, de maneira privativa, citado a fonte à qual se referia naquele momento:

Max: O Oto falou... ele deu o nome... tem um site na internet, chama *Hotredtube*, de pornografia... [...] É igual o *Youtube*, sabe, você vai entrar... tem os vídeos... [...] Ele falou agora ali...

Parreiras (2012), baseando-se em levantamentos realizados por empresas de consultoria, órgãos governamentais e organizações anti-pornografia, em especial nos Estados Unidos, chama a atenção para o quanto a pornografia está presente na internet:

[...] De acordo com algumas pesquisas quantitativas, cerca de 40% das atividades realizadas *online* envolvem algum conteúdo pornográfico. [...] Outras pesquisas feitas em 2009 afirmam que, em média, 43% dos usuários da internet ao redor do mundo acessam material considerado pornográfico e que 35% de todos os *downloads* realizados envolvem pornografia. (PARREIRAS, 2012, p. 200).

Assim, embora a pornografia seja considerada como “conteúdo adulto”, por uma ausência de controle no acesso aos *sites* da *web*, não causa espanto que um adolescente menor de idade considere esse artefato como uma pedagogia cultural, apta a “ensinar” como é o sexo, através das imagens, sons e interatividade. E tal indicação de Oto reitera uma representação de sexualidade enquanto sexo, em especial, com referência às relações sexuais.

Beijo, mencionado por Isa, quando visto como ato sexualizado, é frequentemente associado a relações de intimidade, podendo estar presente tanto em relações sexuais como em “experiências pré-sexuais, ou seja, que antecedem o início da vida sexual, como [...] o

‘ficar’ e o namorar” (BORGES; SCHOR, 2005, p. 2), já que estas experiências podem não envolver intercuro sexual. Assim, considerando o contexto em que foi mencionado, o beijo foi incluído na subcategoria “relação sexual”, na medida em que remete para uma representação de sexualidade no sentido de contato físico íntimo.

Os temas masturbação, e orgasmo, com uma menção cada, foram incluídos nas subcategorias “masturbação” e “resposta sexual humana”, respectivamente. Ambos também foram mencionados no exercício de sondagem de interesses, anteriormente apresentado.

QUADRO 9 – Categoria 2: Sexualidade como “sexo”, no sentido de “sexo biológico” na atividade de tempestade cerebral

Subcategoria	Temas	Aluno	Total de temas (N=2)
Órgãos sexuais	Pênis e vagina	Téo	2

Fonte: A autora (2012).

Na Categoria 2 – Sexualidade como “sexo biológico” (Quadro 9) foram incluídos temas referentes aos órgãos sexuais. A fala de Téo permite considerar a representação de sexualidade como “sexo biológico”, na medida em que foram mencionados os órgãos corporais pênis e vagina, distintos e exclusivos de homens e mulheres. Mas também pode indicar uma relação com a representação de sexualidade como sexo, no sentido de “práticas sexuais”. Como observam Carvalho, C. et al. (2012, p. 70), dada a ênfase da genitalidade como componente da sexualidade humana nos discursos que circulam na sociedade, sua presença se mostra notável “no momento da vida em que a genitália se apresenta biologicamente desenvolvida para exercer a prática sexual”. Nesse caso, parece haver nessa representação um traço que remete para a noção de sexualidade “normal”. Segundo Weeks (1999), a definição do que é normal ou anormal em sexualidade remonta ao final do século XIX, tarefa empreendida pela sexologia vigente à época, que:

Em primeiro lugar, tentou definir as características básicas do que constitui a masculinidade e a feminilidade normais, vistas como características distintas dos homens e das mulheres biológicos [sic]. Em segundo lugar, ao catalogar a infinita variedade de práticas sexuais, ela produziu uma hierarquia na qual o anormal e o normal poderiam ser distinguidos. Para a maioria dos pioneiros, os dois empreendimentos estavam intimamente ligados: a escolha do objeto heterossexual estava estreitamente ligada ao intercuro genital. Outras atividades sexuais ou eram aceitas como prazeres preliminares ou eram condenadas como aberrações. (WEEKS, 1999, p. 63).

A fala de Téo parece apontar para uma representação de sexualidade “normal” porque vinculada aos órgãos sexuais de homens e de mulheres voltados às relações sexuais heterossexuais, em especial o sexo vaginal, referido como a prática sexual mais adotada por jovens homens e mulheres (HEILBORN; CABRAL; BOZON, 2006; BARBOSA, R.; KOYAMA; GRUPO DE ESTUDOS EM POPULAÇÃO, SEXUALIDADE E AIDS, 2008).

QUADRO 10 – Categoria 3: Sexualidade como “saúde e direitos sexuais e reprodutivos” na atividade de tempestade cerebral

Subcategoria	Temas	Alunos/as	Total de temas (N=3)
Reprodução	Gravidez	Gal	2
	Aborto	Téo	
Disfunção sexual	Ejaculação precoce	Oto	1

Fonte: A autora (2012).

No Quadro 10 encontram-se os dados da Categoria 3, que inclui os temas gravidez, aborto e ejaculação precoce, aqui consideradas como representações de sexualidade como “saúde e direitos sexuais e reprodutivos”, ainda que a aluna e os dois alunos que os mencionaram possam não ter a real dimensão da relação desses eventos com a saúde, a reprodução e os direitos. Segundo o referencial teórico adotado, a opção pela construção dessa categoria se deu pela imbricação desses temas com a saúde e os direitos sexuais, porém, esses temas poderiam também remeter a uma representação de sexualidade desse grupo de estudantes relacionada a possíveis consequências das relações sexuais, como o “risco” de uma gravidez e de um aborto, bem como a questões relacionadas a performances sexuais.

Em relação à gravidez, dados da OMS (2011) indicam que em torno de 16 milhões de meninas adolescentes entre 15 e 19 anos de idade dão à luz a cada ano em todo o mundo, sendo que os bebês nascidos de mães adolescentes representam cerca de 11% do total de nascimentos, com 95% deles ocorrendo em países em desenvolvimento. No Brasil, embora em notável queda desde o ano 2000, o número de partos realizados em mulheres na faixa etária entre 15 e 19 anos correspondeu, em 2009, a 19% do total (BRASIL, 2011b). Além disso, não se pode desconsiderar que o número de casos de gravidez em adolescentes, especialmente nas mais jovens, com idades entre 10 e 14 anos, pode estar relacionado a situações de abuso e violência sexual, tanto pelo menor nível de informação, como a menor autonomia dessas jovens para a negociação das relações sexuais, como revela pesquisa realizada em cinco capitais brasileiras (ECOS, 2004). Todos esses dados são ilustrativos, porém, não correspondem ao conjunto de eventos envolvidos na expressão gravidez na

adolescência³⁶, pois que é necessário considerar, para uma visão ampla da questão, “não apenas a maternidade, mas também o aborto e a paternidade na adolescência” (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2009, p. 15).

A gravidez na adolescência é um tema que suscita grande debate no campo acadêmico e tem sido objeto de diversas pesquisas que buscam identificar suas causas e consequências, além de avaliar as políticas públicas voltadas à saúde e direitos sexuais e reprodutivos desse grupo da população. Quando a gravidez na adolescência é vista como um problema de saúde pública e social, argumenta-se que ela contribui para a aceleração do crescimento demográfico, aludindo-se, também, para os efeitos negativos sobre a saúde da adolescente e de sua criança e para a perpetuação da situação de pobreza e de exclusão social (BARKER; CASTRO, D., 2002). Essas autoras, porém, colocam outros elementos a serem considerados quando da análise da questão, como os modos de vida e desejos de constituição familiar, a fuga de situações de abuso e violência doméstica, a busca por *status* social, além de reconhecer que nem toda gravidez na adolescência é uma gravidez indesejada. De fato, a gravidez faz parte dos projetos de muitos/as pessoas nessa etapa da vida, constituindo-se em um direito, como preconizado no artigo nono da Declaração dos Direitos Sexuais da IPPF (2009, p. 20): “direito de optar por casar ou não casar, constituir família, e de decidir ter ou não ter filhos, como e quando tê-los”, para o qual se exige o seu cumprimento.

Enquanto a taxa de fecundidade entre os/as adolescentes vem caindo (BRASIL 2011b), pesquisas indicam que a pobreza, a desigualdade social e o nível de escolarização são fatores que contribuem para a ocorrência da gravidez na adolescência, apontando para um quadro de vulnerabilidade social, para além dos aspectos individuais.

Investigações têm demonstrado que é maior o índice de gravidez na adolescência em municípios com menor IDH³⁷ (MARTINEZ et al., 2011); que a gravidez tende a interromper a trajetória de vida dos/as adolescentes nessa situação, com maior intensidade entre aqueles/as de níveis socioeconômicos mais baixos (MADEIRA, 2006), enquanto que entre os/as pertencentes à classe média, provoca atraso em suas carreiras profissionais (BRANDÃO et al., 2001); que com o nascimento de um/a filho/a durante a adolescência muitas jovens deixam a escola, embora um certo número delas abandone os estudos antes mesmo desse

³⁶ A expressão “gravidez na adolescência”, no contexto deste trabalho, segue o parâmetro etário dos indicadores oficiais, como o proposto pela OMS, que considera a gravidez na adolescência como aquela que ocorre antes dos 20 anos de idade (OMS, 2011). Tal não implica, porém, compreender a adolescência como evento homogêneo e universal, determinado por aspectos meramente biológicos e restrito a faixas etárias fixas, mas como uma experiência de vida que sofre influências de fatores culturais, históricos e econômicos (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2009).

³⁷ IDH: Índice de Desenvolvimento Humano.

evento (ALMEIDA, Maria; AQUINO; BARROS, 2006; AQUINO et al., 2003; SANTOS, K., 2012); que é maior a probabilidade de uma moça ou um rapaz viver a experiência da gravidez quando sua mãe também teve um/a filho/a antes dos 20 anos de idade, principalmente quando o nível de escolaridade é baixo (ALMEIDA, Maria; AQUINO, 2009).

Como formas de enfrentamento dessa questão, e em convergência com as conclusões dessas pesquisas, afirmo que é mister a implementação de políticas públicas efetivas voltadas a esse grupo da população, visando a interrupção do ciclo de pobreza e a ampliação do acesso à educação formal, com a devida atenção à Educação em Sexualidade. Essas ações têm o potencial de oferecer aos/às adolescentes novas perspectivas de vida, além de oportunizar a reflexão para que façam escolhas informadas em relação à gravidez.

Uma gravidez malsucedida ou não desejada pode levar ao aborto, tema indicado pelo aluno Téo. Como esta prática não é legalizada no Brasil – exceto em situações de estupro, risco de vida da mãe (VENTURA, 2011) e quando o feto é portador de anencefalia (BRASIL, 2012) – o aborto inseguro torna-se um problema de saúde pública:

O aborto realizado de forma insegura, em contextos de ilegalidade, tal qual a situação brasileira, resulta em graves consequências para a sociedade, pois afeta a saúde da mulher, com elevada morbidade e mortalidade. Por outro lado, sobrecarrega o sistema de saúde, implica em custos, reduz a produtividade e ainda traz repercussões familiares, além de estigmatizar a mulher. (CECATTI et al., 2010, p. 107).

Em virtude da ilegalidade, a subnotificação dos casos de aborto no país é presumivelmente alta, e os dados quantitativos disponíveis, em geral, são obtidos junto a hospitais que recebem mulheres com aborto incompleto e que apresentam complicações, o que não assegura uma dimensão real da questão. Os dados sobre aborto entre adolescentes também são de difícil dimensionamento, sendo os mais referidos aqueles que ocorrem em menores de 14 anos, não necessariamente por serem mais frequentes, mas porque são notificados aos sistemas de saúde, já que amparados por lei (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; MENEZES; AQUINO, 2009; VICTORA et al., 2011).

Uma revisão bibliográfica da produção científica brasileira em relação ao aborto ao longo de vinte anos (BRASIL, 2009) apontou o seguinte perfil da mulher que recorre à interrupção da gravidez: “predominantemente, mulheres entre 20 e 29 anos, em união estável, com até oito anos de estudo, trabalhadoras, católicas, com pelo menos um filho e usuárias de

métodos contraceptivos, as quais abortam com misoprostol³⁸” (p. 16). O estudo mostra que, especificamente em relação às adolescentes, o perfil não é de todo diferente: “predominantemente [...] entre 17 e 19 anos, em relacionamento conjugal estabelecido, dependentes economicamente da família ou do companheiro, as quais não planejaram a gravidez e abortam com misoprostol” (p. 28). Outra pesquisa, realizada em âmbito nacional junto a 2002 mulheres entre 18 e 39 anos de idade, mostrou que 22% delas relataram já ter praticado aborto, algumas, inclusive, quando na idade entre 12 e 17 anos, tendo sido essa prática mais comum entre aquelas que detinham menor índice de escolaridade, independentemente de sua crença religiosa (DINIZ; MEDEIROS, 2010).

Correia et al. (2011), ao investigarem os motivos que levaram adolescentes escolares de uma capital nordestina a praticarem o aborto, encontraram “o medo da reação dos pais, a idade, a falta de apoio do companheiro ou da mãe, [e] a rejeição em si da gravidez” (p. 2475) como os mais referidos. Porém, quando se trata de opinar sobre a prática do aborto, a tendência entre os/as adolescentes escolares é de ser contrário a ela (BRÊTAS et al., 2011), ou, quando admitida, somente nos casos previstos em lei, sendo os argumentos de ordem moral e religiosa os mais presentes como justificativas para sua negação (CASTRO, M.; ABRAMOVAY; SILVA, L. 2004).

Esses dados permitem concluir que a questão do aborto coloca-se como um tema difícil, porém atual para os/as adolescentes, sobretudo aqueles/as que vivem o momento de sua iniciação sexual, como no caso do aluno Téó.

A ejaculação precoce, mencionado pelo aluno Oto, tema também presente na atividade anterior, foi aqui considerada como relacionada à saúde posto que se refere a uma disfunção sexual masculina (APA, 2000; OMS, 1993). Mas, também a noção de performance sexual masculina não pode ser descartada, já que Oto, que a mencionou, ofereceu várias pistas de que representa sexualidade como a prática de relações sexuais.

QUADRO 11 – Categoria 4: Sexualidade como “orientação sexual” na atividade de tempestade cerebral

Subcategoria	Tema	Aluno/a	Total de temas (N=1)
Heteronormatividade	Mulheres bonitas	Dag	1

Fonte: A autora (2012).

³⁸ Misoprostol é um análogo da prostaglandina para tratamento de úlcera gástrica que possui efeito abortivo, conhecido pelas marcas comerciais Cytotec e Prostokos (FREITAS, A., 2011).

A fala “mulheres bonitas”, mencionada por um menino, não faz referência à beleza dos corpos sexuados, mas à beleza do “sexo oposto”. A aluna Léa, inclusive, estranhou tal referência, questionando Dag sobre a pertinência de tal contribuição. Porém, o aluno manteve sua fala, o que pareceu revelar um apelo à heteronormatividade, pois, sendo ele um menino, via sentido em relacionar sexualidade com a beleza feminina, razão pela qual este tema foi categorizado como “sexualidade como orientação sexual” (Quadro 11).

6.1.3 O caso do sexo no banheiro do *shopping*

Como antes indicado, gênero como tema explicitamente relacionado à sexualidade não surgiu nas duas primeiras atividades realizadas nesta aula. Porém, logo após o fechamento da atividade de tempestade cerebral, a aluna Mel trouxe uma questão que permitiu a ampliação da discussão sobre temas de sexualidade.

Mel: Posso perguntar?

P: Pode... deve! Gente... olha... ela ta falando pra todo mundo, vamo ouvir então!

Mel: Todo mundo sabe daquela história da... menina e do menino lá no *shopping* [cita o nome do *shopping*]. Que filmaram lá...

P: Eu não vi [o vídeo], mas me contaram e tal.

Mel: Porque tipo assim, o quê que leva uma pessoa a fazer isso no banheiro do *shopping* [cita o nome do *shopping*]?

Mel se referia a um fato recente ocorrido na cidade em que um casal de adolescentes foi filmado enquanto mantinha relações sexuais no interior do banheiro de um *shopping* bastante frequentado por jovens da classe média da cidade. O vídeo se espalhou pela internet e através de celulares, tornando-se o assunto preferencial nas rodinhas de conversas nos corredores das escolas. O fato trazido pela aluna configura-se como um caso de *sexting*, cada vez mais frequente no mundo e mesmo no Brasil, conforme noticiado pela mídia, e que pode ser definido como segue:

Sexting é o envio por celular de imagens de alguém nu, seminua ou em ação sexual. O envio pode ser feito pelo próprio protagonista da imagem ou por terceiro. A palavra vem de *sex* mais *texting*, verbo utilizado para designar o envio de SMS (mensagem de texto) por celular. O envio das imagens é feito por meio das tecnologias de comunicação, tais como: mensagens pelo celular ou redes sociais como *Facebook*, *Twitter* e *Orkut*. (CONTE; ROSSINI, 2010, p. 56).

A questão trazida por Mel gerou uma reação imediata na turma, e os/as alunos/as começaram a emitir suas opiniões. As primeiras manifestações foram no sentido de responder a pergunta de Mel, sobre a motivação para a prática de sexo em local público.

Téo: O orgasmo! Porque os pais não iam deixar fazer em casa, então...

Max: Hormônios à flor da pele!

Oto: Por que eles não podem fazer em casa, uai...

Gal: Foi uma coisa momentânea, tipo assim, do nada, ficou com vontade... eles não tinham aonde ir... e foi ali mesmo...

Mel: Tipo assim, você tá com vontade de chupar um chiclete... aí você vai lá e fala assim, ah, eu preciso de um chiclete!

P: Ah, abre a bolsa aí que eu vou pegar o seu!... assim...

Mel: É, uai!

P: Você acha que, por mais que tenha sido vontade, não era o caso de fazer ali? Por essa razão, houve aquele problema todo da divulgação?

Téo: Já que eu não posso fazer em casa, então eu vou fazer... ali mesmo...

P: O Téo diz: se não pode fazer em casa, tem que arranjar um jeito de fazer, um lugar pra fazer...

Téo: Lógico, uai!

P: O que você acha disso, Rui, a pergunta da Mel era: o que leva uma pessoa a fazer isso?

Rui: A pessoa faz porque tá com vontade, aí faz...

P: Clô, alguma opinião sobre isso? O que leva uma pessoa a fazer isso?

Clô: Professora, eu acho que é o que as pessoas falaram...

Esses discursos parecem se referir a representações sobre práticas sexuais como algo ligado a um “instinto”, que uma vez despertado, precisa ser satisfeito pelo casal. A invocação do “orgasmo”, dos “hormônios à flor da pele”, a reiteração do espontaneísmo e da “vontade” parecem autorizar essa inferência. Mel relativiza essa dimensão, demonstrando a impropriedade das justificativas, com o exemplo de “tomar o chiclete” de outra pessoa, a fim de satisfazer um desejo atual. A professora prosseguiu com o debate, indagando quem havia sido o/a autor/a da filmagem.

P: [...] Quem que filmou? Foi um rapaz ou uma menina?

Max: Um rapaz...

P: Um rapaz, um menino...

Liz: O amigo do cara!

A professora então perguntou se a repercussão do vídeo na internet havia trazido problemas para o casal, e três estudantes responderam de pronto.

P: [...] E... vocês acham que ficou chato pras pessoas que estavam lá no banheiro?

Max: Ficou...

Léa: Só pra menina!

Mel: Só pra menina!

P: Léa! Ficou chato só pra menina? Por que que você acha?

Léa: Porque a menina... ela vai sair como a... piranha, puta, safada...

A resposta de Max, genérica, contrasta-se com as falas de Léa e Mel, que enfatizaram o fato da exposição do vídeo ter trazido repercussões negativas apenas para a menina, e não para o casal. Léa, em tom revoltado, elenca os adjetivos que são atribuídos a menina, quando flagrada em tal circunstância.

A professora indagou a turma sobre os motivos de apenas a menina ficar mal falada, e não o menino. Léa logo dá sua opinião, que foi compartilhada por Mel.

P: [...] Por que que a menina sai como piranha ou puta... e o menino não sai assim?

Léa: Porque a sociedade é assim, tipo assim é... por exemplo... nem é só com... sexo não... é também com... assim... por exemplo... um menino vai numa festa e pega 10 meninas, aí chega uma menina e pega dez meninos, aí a menina é a puta e o menino é o top!

P: É o top... se ela pegar dois já costumam dizer que tá ruim pra ela né, dois!

Léa: É!

P: Ele 10... bem desproporcional mesmo!

Léa: Mas assim, não que eu concorde, eu acho que os dois tem que ser, tipo assim, os dois têm que ter... direitos, tipo assim, o menino vai numa festa fica com *uma* menina, a menina vai numa festa fica com *um* menino! Não precisa esse exagero aí...

P: Você acha que os direitos iguais, mas que não precisa exagerar... cada um ficar com um tá tudo bem...

Léa: Por que ficar com meio mundo numa festa?

P: Não tem por quê? E menino gosta disso... e você não entende?

Mel: Eles querem *nome* assim, sabe, ah, eu, *eu fiquei com dez...*

P: *Sou pegador...*

Mel: É...!

P: Você acha que eles querem uma fama?

Mel: É!

Léa percebe a diferença como a sociedade valoriza os comportamentos de meninos e meninas não apenas em relação a sexo, mas também em relacionamentos afetivos como o ficar – por ela referido pela gíria “pegar”. Segundo a aluna, meninos e meninas são tão mais valorizados quanto mais se comportarem de modo oposto. O foco da fala de Léa, agora, não está mais nas razões pelas quais a menina do *shopping* ficaria em situação de desvantagem em relação a seu parceiro ao ser identificada como a garota que fez sexo em local público, mas na situação em que se colocam todas as meninas que fogem às regras sociais estabelecidas segundo o gênero. Aproximando-se da questão da igualdade de direitos entre os sexos, Léa manifesta uma representação de que o modo de ser que a sociedade espera das meninas é que

deveria ser o modelo a ser seguido também pelos meninos. Quando a professora questiona se Léa entende as razões pelas quais os meninos agem desta forma, é Mel quem responde, atribuindo ao desejo dos meninos de serem reconhecidos pelo número de meninas que conquistam, reforçando a valorização social da quantidade em relação aos meninos.

A professora quis saber a opinião dos rapazes da turma sobre a questão, perguntando diretamente a eles.

P: O que que vocês acham... vocês que são meninos?

Oto: Tem que pegar de qualquer jeito...

P: Você acha que tem que pegar de qualquer jeito por quê?

Max: Não é assim... de qualquer jeito... *é a maneira...*

P: Como assim? Não entendi...

Max: Tem que pegar *a maneira...*

P: *A maneira?*

Max: Não precisa pegar um milhão não, tem que pegar a que você gosta... é o amor...

P: Ah, tá... é o amor, tá bom... entendi!

Os dois meninos que se pronunciaram emitiram opiniões diferentes. Oto pareceu concordar com a norma social vigente, na medida em que não contestou a fala de Léa quando esta apontou o contraste na valorização de atitudes iguais, quando adotadas por meninos ou por meninas, e também ao afirmar a obrigação do menino em agir dessa forma. Ao ser questionado pela professora, preferiu o silêncio, que logo foi quebrado por Max. Já este aluno contestou a postura de Oto, aproximando-se, em certa medida, da visão apresentada por Léa, ao desconsiderar o ideal numérico, mas também dela se afastando, ao destacar a importância de se escolher uma menina, porém, não uma menina qualquer, mas aquela que se destaca das demais e por quem se nutre um sentimento.

A professora destacou o tema surgido na aula sobre a diferença de tratamento que mulheres e homens recebem na sociedade, informando que aquela seria uma questão frequente no curso, manifestando a intenção de se refletir sobre ela. Em seguida, indagou a turma sobre a possibilidade de mudança desses parâmetros sociais, perguntando se consideravam que tal situação ocorresse desde sempre.

P: [...] Queridos, queridas, então... nós, então, trabalhando esse tema aqui, já apareceu uma coisa interessante aqui... o tratamento diferente que tem entre homens e mulheres na nossa sociedade com relação a esse tema da sexualidade, acabou de aparecer uma coisa aqui. Esse é um assunto que nós vamos estar volta e meia falando nele aqui. [...] Como que a gente pode mudar isso, se pode, se não tem jeito, se tem... será que sempre foi assim?

Mel: Não!

P: Você acha que não?

Mel: Pior ainda!

Oto: Pra mim o pessoal é machista desde...

Mel foi enfática ao afirmar que a situação já foi pior, embora não tenha dado detalhes sobre seu ponto de vista. Oto admitiu que o machismo sempre existiu, mas foi interrompido por Max, que pediu a palavra.

Max: Posso falar, por favor?

P: Pode falar, meu amor! Vamo ouvir o Max aqui...

Max: Aí... todas as mulheres sentem, nossa... se eu fizer isso... a minha família vai descobrir, aí vão comentar... aí a... nossa, minha namorada, já tem cinco meses, ela não quer dar pra mim, aí, tá, ela foi e deu pra ele, aí fala, ah, tá dando pro moleque, aí fica sem graça, toda tímida assim, sem jeito... aí depois esses homens ficam falando assim, pô, a mulher não quer dar, por quê? Porque a gente... trata mal! Não tem esse negócio, se tratasse bem, não era tão difícil... nem tanta dúvida se ela quer dar pro namorado. Mas o cara fica um tempão tentando conseguir que a menina dê, depois de uns cinco meses ela dá, aí ela fala pra melhor amiga dela, aí ela fala: nossa, amiga, você deu pro Dag? [risos]. Ela fica sem jeito! Aí depois os homens... ah, se ela deu pra aquele cara, ele...! A sociedade é machista!

P: É, a sociedade é machista!

Max aludiu à repercussão negativa que uma menina que tem vida sexual ativa enfrenta, tanto no seio familiar como no meio social, responsabilizando os próprios homens bem como outras pessoas que com quem ela convive por tal fato, o que o fez concluir que a sociedade é machista. No discurso de Max fica nítida a representação de que para o rapaz não há qualquer dificuldade em se relacionar sexualmente com a namorada, apenas para a menina, e que esta reluta por ser maltratada pelo homem, ao dar publicidade às vivências sexuais de ambos. Interessante notar que este aluno também indica o período de tempo – cinco meses – como o que considera um longo tempo de relacionamento para uma menina concordar com a prática de relações sexuais, deixando entrever, assim, a pressão exercida pelo homem a fim de manter relações sexuais com sua namorada. Nesse sentido, a fala de Max parece indicar que a “solução” para o problema da interdição das meninas à prática das relações sexuais seria não a necessidade de modificação das regras postas na sociedade, mas sim a estratégia do ocultamento, através da não publicização das relações sexuais praticadas no âmbito do namoro.

Na sequência, Téo levanta a mão e pede a palavra.

Téo: Tem outra coisa também, a Mel falou que... [...] Tipo, ela levantou a questão o quê que leva uma pessoa a fazer isso no banheiro do *shopping*

[cita o nome]. E pensando pelo outro lado, o quê que leva o cara a filmar a intimidade dos outros?!

P: Que boa pergunta! Por que que ele faz isso?

Gal: Por que ele não tem mais o que fazer!

P: Por que ele não tem mais o que fazer, será que é? [...] o que vocês acham que faz uma pessoa filmar a intimidade da outra?

Mel: Provar que não era mais virgem, professora, uai...

P: Provar que a menina não era mais virgem?

Mel: Ele! Que ele não era...

P: Ah... que ele não era mais virgem...

Mel: É... [...] Pô, mas eles namoram há oito anos... [...] Ah, mas olha só, se eles eram namorados já, como é que o namorado expõe a namorada dele assim?

Oto: Mas não foi culpa dele não, uai...

Mel: Ah, mas o outro não era amigo dele?

Oto: Coitadinho!

Max: A gente não sabe...

P: É, você tem razão, são hipóteses né, a gente fica elucubrando...

Oto: Para filmar e colocar na internet pros outros verem, fazer pornografia...

Max: Eu nunca vi não... [o vídeo].

P: O que ta me chamando a atenção, o que eu tô achando bacana, é o seguinte: o mais interessante não é nem a gente responder isso, o quê que faz uma pessoa estar lá no *shopping* [cita o nome], ou o que faz alguém filmar? O mais importante é fazer essas perguntas! É vocês se perguntarem sobre essas coisas e vocês procurarem as respostas pra vocês! [...] Porque nós não vamos encontrar uma resposta pra isso, “uma” resposta, “a” certa! [...] Mas o importante [...] é perguntar, questionar, indagar, pensar, se colocar no lugar, pensar: será que eu gostaria disso pra mim? [...].

A questão de Téo refere-se ao motivo que leva alguém a filmar a intimidade de outrem. Mel sugere que a filmagem – e sua divulgação – seria uma maneira de provar a não virgindade do rapaz, remetendo a uma representação de que somente o homem precisa fazer prova de sua iniciação sexual. Além disso, ao questionar, indignada, a exposição da menina pelo namorado, além de reforçar a ideia de que a repercussão do caso afetou somente a garota, invoca uma representação do ideal de proteção da mulher pelo homem. A fala de Oto desculpabiliza o rapaz, enquanto Max observa que não se sabe os motivos do acontecimento. Oto sugere que a intenção poderia ser a produção de pornografia, realçando o aspecto da exibição de práticas sexuais, tema que ele mesmo havia mencionado na atividade anterior como relacionada à sexualidade. A professora destaca a reflexão dos/as alunos/as sobre o caso do *shopping*, valorizando-a como um caminho para cada um/a encontrar a sua resposta, revelando sua descrença na existência de apenas uma resposta para essas questões.

Esse episódio mostrou-se rico em representações de sexualidade e, surgindo, de modo conexo, importantes questões relativas a gênero, o que não havia ocorrido nas duas atividades anteriores propostas pela professora. A emergência do gênero se deu como consequência de um tema incidentalmente colocado pela aluna Mel, e revelou-se uma oportunidade para que

os/as estudantes manifestassem também suas representações sobre as diferenças entre meninos e meninas quanto ao comportamento sexual, principalmente em relação ao contexto social.

A leitura das falas dos/alunos/as levou à construção de três categorias em relação ao modo como representam gênero em relação às práticas afetivo-sexuais, tal como dispostas no Quadro 12: 1) representação de gênero em termos de um duplo padrão de sexualidade; 2) representação de gênero em termos de um padrão único de sexualidade e 3) representação de gênero em termos de relativização do padrão de sexualidade.

QUADRO 12 – Categorização das representações dos/as alunos/as sobre gênero em relação ao padrão de sexualidade

	Categorias	Temas	Alunos/as
1	Representação de gênero em termos de um duplo padrão de sexualidade	Ficou [chato] só para a menina; Ela vai sair como a... piranha, puta, safada; Um menino vai numa festa e pega 10 meninas [...] aí chega uma menina e pega dez meninos, aí a menina é a puta e o menino é o top!	Léa
		Eles querem nome [...] eu fiquei com dez... [O tratamento diferente em relação a homens e mulheres na sociedade já foi] pior ainda! Provar que [o menino] não era mais virgem Como é que o namorado expõe a namorada dele assim?	Mel
		Tem que pegar de qualquer jeito... Pra mim o pessoal é machista [...]	Oto
		[...] Todas as mulheres sentem , nossa... se eu fizer isso... a minha família vai descobrir, aí vão comentar... [...] Nossa, minha namorada, já tem cinco meses, ela não quer dar pra mim , aí, tá, ela foi e deu pra ele , aí fala, ah, tá dando pro moleque, aí fica sem graça, toda tímida assim, sem jeito... [...] A sociedade é machista!	Max
2	Representação de gênero em termos de um padrão único de sexualidade	Os dois têm que ter... direitos , tipo assim, o menino vai numa festa fica com uma menina , a menina vai numa festa fica com um menino!	Léa
3	Representação de gênero em termos de relativização do padrão de sexualidade	Não é assim... de qualquer jeito... é a maneira... [...] Não precisa pegar um milhão não, tem que pegar a que você gosta... é o amor...	Max

Fonte: A autora (2012).

Na Categoria 1 foram incluídas as representações gênero que admitem a existência de diferentes e opostos modos de ser homem e mulher em relação às vivências afetivas e sexuais. Segundo Bozon (2004), é inegável que transformações sociais importantes vêm ocorrendo,

desde a década de 60 do século XX no que diz respeito à situação das mulheres no mundo, impulsionadas, em grande medida, pelo movimento feminista. Porém, em relação à sexualidade, embora muitas mudanças tenham ocorrido como a desvinculação da vida sexual à reprodução, o advento do divórcio, e as novas conjugalidades, por exemplo, o autor afirma que “não é certo que as relações entre os sexos tenham sofrido uma transformação radical equivalente” (p. 81). Ele observa que as manifestações de diferenças de atitudes entre homens e mulheres referentes à sexualidade iniciam-se na adolescência e persistem assimétricas ao longo da vida, sendo esperado que homens e mulheres hajam de maneira oposta quando se trata de sexualidade. Assim, conforme pesquisas desenvolvidas em contexto europeu e latino-americano revisadas pelo autor, o homem é representado como quem deve tomar a iniciativa para o sexo, cabendo à mulher corresponder a ela; o homem é visto como detentor do desejo, enquanto a mulher permanece sendo vista como objeto a ser possuído; o homem solteiro e que tem uma vida sexual ativa não sofre, em princípio, a desvalorização que a mulher, na mesma situação, experimenta; o homem permanece sendo considerado o principal agente da relação sexual, enquanto a mulher continua a ter seu desejo sexual ignorado, aí subentendido que seu espaço deve limitar-se à afetividade.

Essas oposições, que perpassam cada indivíduo e os indivíduos de cada sexo, são geralmente apresentadas como uma divisão estável entre os sexos, justificada em termos de diferenças de natureza psicológica entre homens e mulheres. Revistas femininas ou masculinas e literatura de divulgação psicológica ou psicanalítica são o suporte dessa teoria da estabilidade das diferenças entre homens e mulheres, entrando em ressonância com dicotomias espontâneas que prolongam representações muito antigas sobre a natureza dos homens e das mulheres. (BOZON, 2004, p. 94).

Esse “duplo padrão” em relação à sexualidade de homens e mulheres, muitas vezes visto como um dado da natureza, e não como fruto de construções históricas, fundamentam uma “psicologia das diferenças, que as reforça” e serve, inclusive, para justificar as desigualdades de gênero existentes na sociedade (BOZON, 2004, p. 95).

Como era de esperar, a categoria referente a essa representação de gênero foi a que apresentou maior quantidade de temas, uma vez que os/as alunos/as já têm vivência suficiente para a incorporação dos modos como são valorizadas as atitudes de homens e mulheres no meio social. O modo como percebem a existência desse duplo padrão de sexualidade pode ser exemplificado pela referência ao machismo, feita pelos alunos Oto e Max e também pela manifestação de Mel, quando afirmou que, no passado, as desigualdades observadas entre homens e mulheres eram ainda maiores.

As representações sobre o modo com é vista a menina que fica com muitos rapazes, em contraste com o desejo masculino de reconhecimento pela quantidade de conquistas, bem como a indicação que a divulgação do vídeo serviria ao propósito de provar a não virgindade do rapaz, apontadas pelas alunas Léa e Mel, são corroboradas por pesquisas realizadas com adolescentes tanto no Brasil (AMARAL; FONSECA, 2006; CASTRO, M.; ABRAMOVAY; SILVA, L. 2004; CASTRO, M.; RIBEIRO, I.; BUSSON, 2010; MATOS; FÉRES-CARNEIRO; JABLONSKI, 2005) como em contexto português, em que “para as raparigas ter ‘muitos’ parceiros sexuais ou ter uma relação sexual num primeiro encontro significa serem condenadas, enquanto que para os rapazes estas situações não parecem ter uma reprovação moral” (MARQUES, Ana, 2009, p. 23).

Oto, ao mencionar que “tem que pegar de qualquer jeito”, indica o caráter de “obrigação social” (HEILBORN et al., 2008; NASCIMENTO; GOMES, 2009) com que se reveste a atividade sexual para o menino, que, com essa atitude, faz prova de sua virilidade.

A fala de Max, reveladora da insistência e da pressão masculina para que a menina consinta no ato sexual, é corroborado por Borges (2007), em pesquisa envolvendo adolescentes do sexo feminino sobre a primeira relação sexual, quando estas relataram ter iniciado “a vida sexual porque se sentiram pressionadas pelos seus parceiros” (p. 603). Também Heilborn et al. (2008, p. 46), em pesquisa junto a jovens entre 18 e 24 anos, asseverou que “a insistência do homem e a resistência da mulher são comportamentos esperados”, destacando relatos de mulheres que explicitaram a “pressão exercida pelos homens para manter relações sexuais”.

A Categoria 2 incluiu a representação referente à possibilidade de homens e mulheres apresentarem condutas e atitudes sexuais semelhantes, como sugerido pela aluna Léa, quando apontou para o seu ideal de parceria única. Interessante notar que a aluna parece propor uma igualdade “para menos”, de tal forma que meninos e meninas fossem capazes de cumprir. Em outras palavras, se ficar com muitos parceiros não é uma prática adequada às meninas, então, também não é para os meninos. Por outro lado, é possível inferir que o reconhecimento da força do duplo padrão sexual segundo o gênero no meio social, por essa aluna, pode não ter permitido a emergência de uma proposição que aludisse a um outro tipo de igualdade, aquele em que meninos e meninas se relacionam conforme suas demandas pessoais, e não movidos/as pela “arbitrariedade dessas condutas determinadas em função do sexo [que] é tão pesada para os homens quanto para as mulheres” (BOZON, 2004, p. 96).

A Categoria 3 contempla a representação manifestada por Max, quando rechaçou a importância do número elevado de parceiras, indicando que a menina ideal é aquela de quem

se gosta. O discurso de Max, colocado em termos de qualidade *versus* quantidade justifica a atitude de meninos que não ficam com muitas garotas numa festa, e, ainda que ele mantenha a noção de obrigatoriedade da conduta de ficar com alguém, revela um apelo aos sentimentos como critério de escolha. Ana Marques (2008) encontrou, em pesquisa realizada com adolescentes e jovens portugueses, que, embora admitissem que a sociedade realize distinções entre os comportamentos padronizados de homens e mulheres, os rapazes apontaram, com frequência, para uma “maior aproximação ao comportamento ideal feminino” (p. 14), no que se refere a valorização dos sentimentos e das emoções em relação à iniciação sexual. Assim, o discurso de Max, por remeter a uma representação de gênero que admite a possibilidade de construção de uma forma diferente de masculinidade, foi categorizado como uma relativização do padrão de sexualidade.

6.1.4 A linguagem da sexualidade

A linguagem utilizada para se referir a aspectos da sexualidade, como os órgãos e as práticas sexuais, pode ser bastante abrangente, incluindo desde palavras populares ou de uso familiar, até termos pertencentes ao vocabulário científico. Braga (2008), em ampla pesquisa realizada em ambiente de formação de professores/as em sexualidade, encontrou um rol bastante extenso de sinônimos para os termos pênis, vulva, masturbação e relação sexual, havendo casos em que o nome científico era desconhecido por parte das pessoas da amostra. Paiva (2000) admite que as expressões populares e gírias, como aquelas utilizadas no dia a dia, aprendidas através do processo de socialização, são as que prevalecem até mesmo nos pensamentos em relação à própria vida sexual das pessoas, e não a linguagem culta, científica, mesmo quando esta faz parte de seu universo linguístico. Assim, é inegável que o uso dessas expressões tornou-se generalizado, fazendo-se presente em diferentes contextos em nível individual e social, inclusive na escola. Também os/as alunos/as do Módulo manifestaram-se utilizando expressões populares e gírias, o que pode ser exemplificado pelas expressões meter e cu (Quadro 6) bem como termos relativos à norma culta, como no caso de pênis e vagina (Quadro 7).

Na segunda aula, a professora abordou a questão da linguagem junto aos/às alunos/as, admitindo os termos trazidos por eles/as, mas, também, chamando a atenção para as diferentes maneiras de expressão linguística conforme o contexto em que se encontra, visando, ainda, a ampliação do vocabulário, explicitando sua crença de que esta seria uma tarefa da escola. A atividade proposta foi também uma oportunidade para problematizar as noções de “órgãos

sexuais” e “pênis e vagina”, mencionados, respectivamente, na sondagem de interesses e na atividade de tempestade cerebral.

A professora considerou que há termos que são apropriados ao contexto familiar, quando geralmente são utilizadas expressões infantilizadas, outros que são utilizados na rua, entre amigos/as, em ambientes informais, lembrando ainda de expressões que são mencionadas em xingamentos, os “palavrões” de cunho sexual, de tom mais agressivo, contrapondo a linguagem científica como aquela empregada em contextos mais formais, como na escola e na academia. A professora destacou algumas palavras surgidas na atividade de tempestade cerebral e propôs uma discussão sobre os sinônimos que estas poderiam apresentar, destacando o contexto de utilização de cada uma.

P: [...] Existem palavras para designar as coisas da sexualidade que têm a ver com um lado carinhoso, um lado afetivo, que a gente aprende em casa quando criança, por exemplo, o nome do pênis, cada família pode usar um nome para se referir à ele com as crianças, não pode? Piupiu, por exemplo, não é um nome ofensivo é, Clô?

Clô: Piupiu, não!

P: [...] Existem também os nomes de rua, que a gente usa com os amigos, pênis, por exemplo, vai usar a palavra pênis com um amigo, “que cara careta, formal!”, acha que ele tá usando uma linguagem formal, então com os amigos a gente não usa nem o piru, nem piupiu né? Nem o pênis muitas vezes né? Usa uma palavra mais apropriada, na gíria né? Seria por exemplo qual?

Oto: Pau

P: Pau, né? Qual outra? Pinto, mesmo, né?

Max: Bilau

P: Bilau, poderia ser...

Rui: Ganso...

P: [...] O que eu quero chamar a atenção de vocês é o seguinte: a ciência também cria palavras para designar coisas que ela estuda, então existem também palavras científicas, palavras técnicas para designar as coisas da sexualidade. Por exemplo, pênis é um nome técnico, é um nome científico do piru, do pau, ou do bilau, ou do piupiu, mas a ciência chama de pênis, né, e assim por diante. Então nós podemos também acrescentar ao nosso vocabulário o vocabulário científico? Podemos! É uma das funções da escola trabalhar a linguagem científica com os alunos, aprender como a ciência constrói o conhecimento também.

Porém, a questão da nomenclatura científica não deixou de encontrar resistência. Na sequência desse episódio, o aluno Max perguntou o motivo de o apelido perereca ser utilizado pelas mulheres, mobilizando as representações da professora, que apoiou-se em seus conhecimentos sobre os anfíbios, já que não conhecia a origem do termo popular. O aluno Oto, por sua vez, insistiu na preferência pela variante popular para se referir à vagina, apontando para a dificuldade de comunicação gerada pelo uso da nomenclatura científica.

Max: Por que que a mulher chama a vagina de perereca?

P: É possível que seja por ser úmida... [...]

Oto: Mas num fala vagina, fala xana...

P: Ô Oto, veja bem, você tem razão, dependendo do contexto falar vagina pode ser estranho, mas se for, por exemplo, uma sala de aula, uma palestra científica, o professor tiver dando uma palestra e falar “porque a perereca é então a genitália”... não seria estranho? Você mesmo não ia cair na risada? Se alguém falasse “a perereca”?

Oto: Eu não sei...

P: É o ambiente...

Oto: Eu conheço mais por perereca do que por vagina... Você fala: “você conhece a vagina? Eu vou falar: não! Ah, é perereca, né?” Eu vou fazer isso!

P: Mas você sabe então, né? Você sabe que são sinônimos. [...].

Altmann (2010) chama a atenção para o fato de os/as professores/as desconsiderarem os termos utilizados pelos/as alunos/as, o que para esta autora é uma das maneiras pelas quais a escola interfere “no conhecimento trazido pelos estudantes, negando-o ou apresentando-o sob uma nova perspectiva, demarcando-o com certo crivo de verdade” (p. 142). Ainda que a professora tenha pretendido problematizar o contexto de utilização de cada modalidade linguística, a fala de Oto parece ser uma maneira de resistir à adoção de um vocabulário que não faz parte de seu cotidiano, numa atitude que poderia ser interpretada como recusa em aceitar aquilo que seria uma “verdade” da escola.

Por outro lado, a abordagem adotada pela professora encontra ressonância em autores/as da área de Educação em Sexualidade que discutem a pertinência de trabalhar, no contexto do ensino, a partir dos termos populares e apelidos dos órgãos e práticas sexuais, em direção à respectiva nomenclatura científica (BONFIM, 2012; COIMBRA et al., 2008; FIGUEIRÓ, 2009a; FURLANI, 2008a, 2008b; MAIA, Ana, 2005c; PAIVA, 2000; VEIGA; TEIXEIRA; COUCEIRO, 2001; VITIELLO, 1997; XAVIER FILHA, 2011). Destaco a lição de Figueiró (2009a) que, além de reconhecer que as expressões populares fazem parte da cultura, afirma que o uso desses termos pode representar, ainda, uma boa estratégia para a abordagem da sexualidade com os/as alunos/as:

Em toda minha experiência de trabalhos com professores, vários são os que conversaram com alunos sobre os apelidos dados aos órgãos sexuais, deixando-os citar quais os que conhecem; com essa abertura, obtiveram bons resultados, seja com alunos de séries iniciais, seja com pré-adolescentes ou adolescentes. (FIGUEIRÓ, 2009a, p. 82).

De fato, a partir da discussão sobre as palavras vagina e perereca, a professora percebeu que era o momento para esclarecer conceitos relacionados ao tema.

P: [...] Na verdade a perereca, o sinônimo dela não é vagina. Quem sabe qual é o sinônimo da perereca?

Dag: Sapo

Léa: Hã?

P: Olha, eu tô levando a sério, vocês não estão não? [...] A perereca não é sinônimo da vagina, a perereca é sinônimo de outro nome técnico, quem sabe? [silêncio] O que corresponde ao que a gente chama popularmente de perereca na menina não é a vagina, é a vulva.

Alunos/as: Ahnnnn...

P: A vulva que seria a genitália externa. A vagina, qual que é a diferença?

Dag: Tem diferença?

Téo: Tem, ahan

P: Tem diferença. A vagina...

Liz: O que que é vulva?

P: A vagina é o canal, olha só, olha aqui no quadro [desenhando]. [...]. A vagina é um canal [...] tem o útero aqui e a vagina aqui [indicando]. Não é isso? Então a vagina vai ligar o útero à parte externa e a parte externa seria a vulva. Só que pra eu olhar nesse ângulo eu não vejo a vulva. Pra ver a vulva, qual é o sentido que eu tenho que fazer?

Téo: Deitadinho!

P: Como se fosse deitadinho, ok? E deitadinho então o quê que eu vou ter? Clitóris, uretra, a abertura da vagina, grandes lábios e pequenos lábios, pêlos no monte pubiano... [desenhando]. Então veja bem, Oto, toda essa região externa aqui chama vulva. [...] Então quando se diz a perereca está se referindo na verdade à vulva que é o que corresponde ao órgão sexual feminino externo, entende, Oto, o que eu quero dizer?

Oto: Ahan

Max: E o órgão masculino externo?

P: Seria qual?

Max: Seria o pênis...

P: O externo seria o pênis!

Braga (2008) encontrou, dentre os/as participantes de sua pesquisa, integrantes de atividades de formação continuada em sexualidade, um grande número de pessoas que utiliza a palavra vagina para se referir à vulva, e observou que a maioria apresentou dificuldade de entendimento do termo vulva, mesmo após as explicações realizadas. Para a autora, “no imaginário popular vagina é palavra mais bem assimilada como o órgão sexual feminino, como um simbólico buraco, receptáculo para guardar algo, que seria o pênis” (p. 69). A exposição das pessoas ao termo vagina parece iniciar-se ainda na infância, não apenas pela convivência social e familiar, mas também através da educação formal. Em análise de livros didáticos portugueses voltados às séries iniciais de escolarização, Veiga, Teixeira e Couceiro (2001) encontraram a menção ao termo vagina como o correspondente ao órgão sexual externo das mulheres:

É o caso do texto em que se diz que *os rapazes e as raparigas são diferentes nos órgãos genitais – os rapazes têm um pênis e as raparigas têm uma vagina*, mas em que a ilustração que o acompanha representa somente os

órgãos genitais externos do rapaz e da rapariga, ou seja, considera a *vagina* como órgão genital externo. Este erro é quase generalizado a todos os manuais que identificam os órgãos genitais externos e coincidente com a ideia veiculada por grande parte da população. (VEIGA; TEIXEIRA; COUCEIRO, 2001, p. 32; grifo das autoras).

Entre nós, Furlani (2008a) também constatou, em sua pesquisa junto a publicações voltadas à educação infantil, que a distinção anatômica entre meninos e meninas é feita através da menção ao pênis e à vagina, omitindo a vulva. Ela questiona:

Mas, por que as pessoas se referem à vagina? Por que se fala de uma parte do corpo da mulher que é interna, que não é visível, que não pode ser vista, exatamente quando o que as crianças ‘querem ver/entender’ é a diferença anatômica? Por que a vagina assume toda essa importância? (FURLANI, 2008a, p. 72).

A autora acredita que a preferência pela expressão vagina pode estar associada à ênfase no aspecto reprodutivo da sexualidade, pois que sobreleva o órgão da mulher que é penetrado pelo pênis, reiterando, assim, a prática heterossexual hegemônica e de pessoas em idade reprodutiva. Xavier Filha (2011) observa, ainda, que “o uso do termo [vagina] também oculta uma parte da vulva, o clitóris, que é um importante elemento do prazer feminino” (p. 85). Assim, a partir de uma problematização envolvendo os nomes populares para designar os órgãos sexuais, foi possível trabalhar aspectos conceituais envolvidos na questão, além de discutir a nomenclatura científica e seu contexto de aplicação.

6.1.5 Oficina sobre o tema masturbação

Na aula em que o tema central foi a masturbação, a professora considerou a relevância de sua abordagem não apenas por ter sido mencionada como tema de interesse na sondagem, mas também em função de sua experiência docente, pois, quando trabalhado em sala de aula, por vezes, as representações dos/as alunos/as evidenciam mitos e informações equivocadas, suscitando muitos questionamentos.

Uma oficina de “frases feitas” foi a estratégia utilizada e consistiu em apresentar aos/às alunos/as 25 frases contendo afirmações sobre masturbação (APÊNDICE D), selecionadas e/ou redigidas a partir de obras área da Educação em Sexualidade (FIGUEIRÓ, 2006; 2009a; FURLANI, 2003; MAIA, Ana, 2005a; 2005b; MARTINS, 2001; RIBEIRO, M., 2008; SUPLICY, 1985; 1998) e de um dicionário (FERREIRA, 1975). Após a leitura de cada frase, cada aluno/a deveria se posicionar em relação a ela, concordando ou discordando, ou

concordando parcialmente, ou, ainda, manifestando não saber sobre seu conteúdo. Esta estratégia foi adotada a fim de favorecer a reflexão sobre o tema pelos/as estudantes antes de iniciar a discussão, envolvendo-os/as “de maneira ativa no aprendizado” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 12). Em seguida, foi proposta uma discussão em grupo, a fim de favorecer a ampliação dos conhecimentos dos/as alunos/as sobre o tema. Em virtude da dinâmica da aula, com intensa participação dos/as estudantes, não houve tempo suficiente para a discussão de todas as frases. As folhas preenchidas pelos/as alunos/as foram recolhidas para análise.

A escolha desse episódio para análise prende-se ao fato de que, embora o tema abordado fosse relativo a práticas sexuais, a interação em sala de aula permitiu a emergência de outras questões de sexualidade. Na sequência, apresento uma análise das opiniões dos/as alunos/as em relação ao conteúdo das frases, realizada a partir da atividade escrita, entremeada com episódios de sala de aula ilustrativos das manifestações dos/as estudantes durante a abordagem do tema.

Dois episódios chamaram a atenção logo no início da discussão em classe. O primeiro deles refere-se à manifestação da aluna Gal em relação ao tratamento do tema da masturbação em ambiente familiar. A professora indagou a turma sobre o vocabulário empregado nas frases, visando identificar o desconhecimento de algum termo ou o uso inadequado de alguma expressão, observando que havia procurado utilizar palavras “comuns em situações do dia a dia ou em contexto familiar, e, também, termos científicos”. A esse respeito, Gal fez o seguinte comentário:

Gal: Eu não falo isso com a minha mãe não...

P: Oi Gal?

Gal: Eu não falo isso com a minha mãe, não!

P: Você não trata desse assunto com a sua mãe?

Gal: Não, nossa, nem essa palavra não falo não...

Este trecho evidencia que, embora os/as alunos/as considerassem o vocabulário empregado como adequado, tal não era suficiente para que o tema da masturbação fosse visto como um assunto trivial, apto a ser abordado em contexto familiar, por exemplo, como manifestado por Gal. Esta aluna comentou, na sequência, que sua mãe, em determinada ocasião, ao falar com ela sobre sexo, utilizou uma linguagem figurada, fazendo com que ela não compreendesse o real sentido da mensagem. Essa manifestação ilustra como a sexualidade ainda é tratada como tabu no seio familiar. A dificuldade de Gal em imaginar como sendo possível conversar com sua mãe a respeito da masturbação parece dever-se à permanência de crenças arraigadas, construídas historicamente, de que a masturbação é uma

“prática pecaminosa e danosa” (MAIA, Ana, 2005b, p. 108). Entretanto, Gal foi uma das alunas mais participativas durante a aula, demonstrando seu interesse pelo assunto, o que reforça a importância da escola em proporcionar oportunidades para os/as alunos/as manifestarem seus pontos de vista e refletirem sobre questões de sexualidade.

O outro episódio que merece destaque foi desencadeado por um questionamento de Léa, que manifestou não compreender a própria palavra masturbação. A professora recorreu, então, aos termos populares, a fim de esclarecer a aluna.

Léa: Como assim, é... masturbação? Eu não sei direito...

P: Então vamo lá, [...] a professora pegou uma fala que saiu na sondagem e trouxe aqui [...]. Quer ver uma coisa? [...] Ah! Olha a frase 16. Eu vou pedir pro Oto falar pra mim a frase 16, pulei lá pra frase 16, Léa. Lê pra mim a 16, Oto!

Oto: 16: Há vários nomes utilizados para significar masturbação.

P: Qual você colocou?

Oto: Concordo.

P: Concordo. Você poderia dizer quais seriam esses nomes que você conhece? Olha só gente, veja bem: Eu estou pedindo ao Oto que fale esses nomes, porque ao falar os nomes populares a gente sabe do quê que está sendo falado aqui. [...] Oto, quais são os outros nomes que você conhece para masturbação?

Oto: Tem aquele lá né? Punheta!

P: Punheta, qual mais?

Oto: Siririca!

P: Siririca é pra quando? Qual é a situação?

Oto: É para as mulheres!

P: Quando é para as mulheres, então siririca é usado para mulheres. Punheta é mais usado para homens. Alguma outra palavra que vocês conhecem? Rui, você conhece alguma?

Rui: Bronha! Bronha!

P: [...] Eu já ouvi outros, por exemplo, 5 contra 1.

Oto: É..., 5 contra 1

P: [...] A palavra masturbação [...] significa mexer, manipular o próprio corpo, o próprio órgão sexual. [...] Hoje em dia, a palavra masturbação já foi tão criticada, por ser assim, a prática da masturbação já foi tão considerada uma coisa ruim que a palavra às vezes ficou pejorativa. Você vê, a Gal tem dificuldade pra tratar esse assunto em casa né? Então, como que se diz hoje: autoerotismo!

Dag: Nossa! Autoerotismo?

P: Auto não é a si próprio? Autoerotismo é a prática do ato sexual consigo mesmo, digamos assim. Então, hoje em dia, se diz autoerotismo, autoestimulação sexual, é uma outra forma de falar sobre a masturbação, ok? Léa, esclareceu, minha linda? Do quê que nós estamos realmente falando?

Léa: Esclareceu!

P: Ótimo! E tem que ser assim, tem que falar: não, professora, vamo lá, do quê que nós tamos falando aqui?

A professora partiu do princípio de que todos/as os/as alunos/as dominavam o significado da palavra masturbação, já que fora mencionado dessa forma pelos/as alunos/as na primeira aula, o que se mostrou equivocado. O recurso aos termos populares foi adequado aos propósitos de esclarecer a aluna, oportunizando a explicação do significado da palavra, a menção à masturbação feminina, o sentido pejorativo do termo, bem como a introdução de outros sinônimos utilizados mais recentemente.

Segundo Furlani (2003), a etimologia da palavra masturbação

[...] pode ser derivada da expressão *manu stuprare*, que significaria ‘estuprar, violar a si próprio com a mão’. [Isto] demonstra uma conotação negativa (de violência) a esta vivência sexual, da mesma forma que historicamente os atos masturbatórios têm se constituído num violento tabu sexual. (p. 134).

A autora atribui a essa origem da palavra a oposição que estudiosos/as do assunto vêm colocando em relação ao termo masturbação, preferindo, em seu lugar, as expressões “autoerotismo, autoestimulação ou, ainda, [...] automanipulação” (FURLANI, 2003, p. 134).

As opiniões sobre as frases dos/as 13 alunos/as presentes à aula foram categorizadas nos seguintes grupos: concordância da maioria dos/as alunos/as, o que ocorreu em relação a 12 frases (Quadro 13); discordância da maioria dos/as alunos/as, ocorrida em relação a sete frases (Quadro 14); concordância parcial da maioria dos/as alunos/as, verificado em relação a uma única frase (Quadro 15) e, por último, foram classificadas as opiniões dos/as alunos/as que apresentaram dispersão em termos de concordância, discordância, concordância parcial ou indicação de desconhecimento do assunto, sendo que nenhuma das opções dadas correspondeu à opinião da maioria dos/as alunos/as (Quadro 16). As obras de onde as frases foram retiradas, literalmente transcritas ou ligeiramente adaptadas, estão indicadas entre colchetes.

QUADRO 13 – Frases feitas sobre masturbação: concordância

Frases	C	D	CP	NS
1. A masturbação é positiva para o indivíduo, faz bem à saúde e é parte do processo de conhecer-se e sentir seu corpo. [FIGUEIRÓ, 2009a; FURLANI, 2003; MARTINS, 2001; SUPLICY, 1985]	8	-	5	1
5. Masturbação faz parte da sexualidade humana. [FURLANI, 2003; SUPLICY, 1985]	10	2	1	-
6. A masturbação é uma atividade saudável e boa, mas deve-se praticá-la num ambiente de privacidade. [FIGUEIRÓ, 2006; SUPLICY, 1985]	11	-	2	-
7. A masturbação é uma atividade sexual normal para homens e mulheres de todas as idades. [FIGUEIRÓ, 2006]	8	1	3	1

Frases	C	D	CP	NS
11. Masturbação é uma forma de autoerotismo caracterizada pela excitação sexual através da manipulação dos órgãos sexuais, especialmente o pênis e o clitóris. [FERREIRA, 1975]	11	-	-	2
12. A masturbação pode levar a pessoa a atingir o orgasmo. [MARTINS, 2001]	8	-	-	5
13. A masturbação é feita pela estimulação da genitália pela própria pessoa ou por outra pessoa, pelas mãos ou por algum outro objeto, visando o prazer genital, mesmo que não ocorra o orgasmo. [MAIA, Ana, 2005b]	10	1	-	2
14. Masturbação quer dizer tocar ou acariciar de propósito os órgãos sexuais para provocar prazer. [SUPLICY, 1998]	12	-	1	-
16. Há vários nomes utilizados para significar a masturbação. [FURLANI, 2003]	12	-	-	1
17. Se a masturbação for praticada sem repressões, é um bom treino para a vida sexual futura, a dois. [FIGUEIRÓ, 2006; RIBEIRO, M., 2008; SUPLICY, 1985]	8	-	5	-
18. Através da masturbação as pessoas podem conhecer melhor seus corpos e descobrir onde sentem mais prazer. [FURLANI, 2003; MAIA, Ana, 2005b; SUPLICY, 1985]	13	-	-	-
20. O estímulo para a masturbação vem das fantasias sexuais. [FURLANI, 2003; RIBEIRO, M., 2008]	8	1	3	1

Legenda: C: Concordo; D: Discordo; CP: Concordo em parte; NS: Não sei.

Fonte: A autora (2012).

A leitura do Quadro 13 demonstra que a maioria dos/as alunos/as, ao concordar com essas frases, reconhecia a masturbação como prática sexual saudável de autoestimulação dos órgãos genitais, que permite o autoconhecimento corporal e a obtenção de prazer, e inserida no repertório sexual humano. Porém, a existência de posições divergentes, concordando em parte ou indicando desconhecer o assunto, aponta para a necessidade de problematização de questões como a relação da masturbação com a saúde, idade, orgasmo, práticas sexuais compartilhadas e fantasias sexuais.

Em relação à frase que afirma que a masturbação “faz bem à saúde”, a discussão em grupo propiciou a exposição dos pontos de vista de certos/as alunos/as, permitindo uma reflexão sobre o tema. A aluna Céu manifestou concordar em parte com a frase que trazia essa questão.

Céu: Ah, eu não sei se faz bem pra saúde...

P: Você não sabe se faz bem pra saúde. Alguém colocou concordo?

Dag: Eu, eu concordo!

P: Dag, porque você colocou concordo?

Dag: Acho que faz bem pra saúde porque faz bem pra autoestima.

Gal: Porque você conhece o seu corpo!

Dag: É, você acaba se conhecendo... o corpo.

P: Você acaba conhecendo o corpo, então acaba fazendo bem pra saúde. [...] Os estudos têm mostrado que antigamente se acreditava que masturbação até fizesse mal pra saúde, se proibia a masturbação, era vista como um tabu, mas os estudos tanto físicos, da medicina, como psicológicos têm mostrado que pelo contrário, não faz mal e faz bem. Porque a pessoa se conhece, porque a pessoa desenvolve a autoestima, como o Dag falou né? A pessoa conhece o

próprio corpo, experimenta as áreas de prazer do corpo, então, hoje em dia se sabe, vamos dizer, a ciência sabe que a masturbação faz bem pra saúde.

A questão da masturbação fazer bem à saúde não é encontrada na literatura consultada na mesma proporção em que se indica que a masturbação não faz mal. De fato, uma prática que não faz mal não implica, necessariamente, que faça bem à saúde. Ana Maia (2005b, p. 108), a partir de estudos de outros/as pesquisadores, afirma que “é consenso entre os cientistas que lidam com este tema que a masturbação não faz mal e deve ser considerada uma prática normal no desenvolvimento humano”. Suplicy (1985, p. 100), ao responder a pergunta: “então a masturbação não faz mal?” menciona que essa prática não tem relação com doenças de nenhum tipo, podendo ser “benéfica e positiva para o indivíduo” (p. 102), mas sem se referir especificamente ao fato de fazer bem à saúde. Já em Figueiró (2009a) é possível encontrar uma menção genérica, porém explícita, da relação entre masturbação e saúde sexual:

Por muito tempo, a masturbação foi motivo de tabus, em que se dizia que se masturbar poderia provocar enfraquecimento físico e mental e, até levar à loucura. Sempre severamente proibida e punida, a masturbação hoje é reconhecida pelos estudiosos da sexualidade como um meio de conhecimento pessoal que, inclusive, se vivenciada sem repressões e culpa, **pode contribuir para a saúde sexual.** (p. 195, grifo nosso).

Concordando com essa posição, argumento tomando por base o conceito de saúde sexual (OMS, 2006), utilizado como referência neste trabalho, entendendo que a masturbação, enquanto expressão legítima das vivências sexuais das pessoas pode contribuir para o alcance dessa meta tão almejada, na medida em que: “[...] *A saúde sexual requer* uma abordagem positiva e respeitosa da sexualidade e das relações sexuais, tanto quanto *a possibilidade de ter experiências sexuais prazerosas* e seguras, livre de coerção, discriminação e violência” (OMS, 2006, p. 5, grifo nosso). Nesse sentido, tudo o quanto a masturbação pode proporcionar de positivo para a pessoa que a pratica, como o a experimentação do corpo e o autoconhecimento, bem como o prazer sexual em si, conduz à concepção de que a masturbação faz bem à saúde.

Na discussão da frase que afirmava que a masturbação faz parte da sexualidade humana, Isa manifestou sua discordância, o que foi problematizado por Mel.

Isa: Eu pus que discordo [porque] eu acho que masturbação é uma opção da pessoa... [...] Ela vai escolher se quer se masturbar ou não, agora, já o sexo, eu acho que já é uma coisa que vai acontecer...

P: Você acha que é mais... natural que aconteça?

Isa: Ahan...

P: Olha que interessante, a Isa discordou da frase 5, que faz parte da sexualidade humana porque ela entendeu que dessa forma seria assim: todo mundo faria masturbação. Então ela acha que não. Já sexo ela acha que todo mundo uma hora vai fazer, então sexo faz parte da sexualidade humana, masturbação, pra ela, não. Alguém pensa diferente?

Mel: Eu penso assim, que não tem muito a ver esse negócio, sabe? Tipo, eu concordo com ela que é opcional, sabe? [...] Mas, é, olhando, tipo assim, eu não olhei a sexualidade como só sexo, sabe? Sexualidade é tudo que a pessoa tem de... sabe?... tem a ver com... tudo, sabe? Até ela gostar de uma pessoa também é... aí eu acho que masturbação faz parte disso.

Isa assumiu o sentido da frase como uma afirmação da masturbação como sendo praticada de maneira generalizada pelas pessoas, com o que discordou, associando com sua ideia sobre as relações sexuais, estas sim, incluídas na sexualidade humana, pois que, em algum momento, as pessoas a realizariam. Isa revelou, assim, a permanência de uma representação de sexualidade como restrita ao sexo, no sentido de relações sexuais, bem como indicou a exigência de um comportamento reiterado como critério para a consideração de algo como pertencente à sexualidade.

Já a fala de Mel indicou uma ampliação em seu conceito de sexualidade, na medida em que ela mencionou o “gostar de uma pessoa” como integrante da dimensão da sexualidade, explicitando que a “sexualidade tem a ver com tudo”, e, que, portanto, a masturbação estaria incluída, afastando-se, desse modo, da noção de sexualidade identificada apenas com as relações sexuais. A concordância de Mel com sua colega sobre a masturbação ser “opcional” não rompeu com a coerência de seu argumento, pois, o critério utilizado por ela foi o tema, e não a extensão que este tema pode alcançar no conjunto humano.

As frases em que houve predominância de respostas discordantes encontram-se dispostas no Quadro 14.

QUADRO 14 – Frases feitas sobre masturbação: discordância

Frases	C	D	CP	NS
2. O hábito de se masturbar prejudica o relacionamento com pessoas de outro sexo. [FIGUEIRÓ, 2006; SUPLICY, 1985]	-	10	-	3
3. Quem muito se masturba não tem interesse em se relacionar sexualmente com um(a) parceiro(a). [FURLANI, 2003]	-	10	2	1
4. A masturbação faz crescer mamas nos meninos. [FURLANI, 2003; RIBEIRO, M., 2008; SUPLICY, 1998]	1	9	-	3
8. Com a masturbação a mulher nunca chega ao orgasmo. [FIGUEIRÓ, 2006; SUPLICY, 1998]	-	10	-	3
9. A prática da masturbação faz nascer pelos na mão de quem a pratica. [FURLANI, 2003; MAIA, Ana, 2005b; RIBEIRO, M., 2008]	-	10	1	2

Frases	C	D	CP	NS
23. Masturbação feminina é coisa de prostituta. [SUPLICY, 1998]	-	12	-	1
25. Masturbação faz a pessoa desenvolver espinhas no rosto. [FURLANI, 2003; SUPLICY, 1998]	-	8	1	5

Legenda: C: Concordo; D: Discordo; CP: Concordo em parte; NS: Não sei.

Fonte: A autora (2012).

A maioria dos/as alunos/as, ao discordar desse conjunto de frases que veicula crendices e mitos acerca da masturbação, que, por muito tempo, foram consideradas como verdadeiras, mostra coerência com as opiniões manifestadas no grupo de frases anteriormente apresentado. De fato, aqui figuram frases contendo afirmações baseadas em discursos sem fundamento empírico ou em preconceitos, devidamente afastadas pela ciência sexológica e pelas ciências sociais. Porém, nenhuma resposta foi unânime, tendo a opção “não sei” como a segunda mais escolhida em quase todos os casos, podendo indicar que a quebra dos tabus ainda não se deu por completo. Nesse sentido, destacam-se os resultados referentes às frases que mencionam o desenvolvimento de mamas em meninos e espinhas no rosto de quem pratica a masturbação, que, ao revelarem um maior desconhecimento sobre o assunto, podem indicar uma possível permanência de discursos que veiculam essas crenças nos contextos sociais em que esses/as alunos/as estão inseridos. Chama a atenção, ainda, a frase referente ao alcance do orgasmo pela mulher através da masturbação, que apenas três estudantes manifestaram não saber, enquanto que, na atividade anterior, a frase sobre o tema do orgasmo, embora não se referisse especificamente à mulher, teve a indicação de desconhecimento do assunto por parte de cinco alunos/as.

A abordagem dessas questões pela professora em sala de aula buscou oferecer alternativas explicativas, com base no conhecimento científico atual, para a ginecomastia e o surgimento de espinhas no rosto, por exemplo, associando-os a fenômenos ligados ao desenvolvimento corporal, sem vinculação com a prática da masturbação. Além disso, foram considerados os aspectos históricos do surgimento de crenças como o nascimento de pelos nas mãos e a associação da masturbação com doenças e a noção de pecado, enquanto mecanismos de coibição da prática da masturbação, considerada nefasta à saúde e à moral, que deveria ser evitada a todo custo.

Um episódio que merece destaque decorreu da discussão das frases de número 2 e número 3, que faziam referências ao fato de a masturbação prejudicar o relacionamento com “pessoas de outro sexo” ou resultar em desinteresse no relacionamento sexual “com um(a) parceiro(a)”. Clô manifestou sua discordância em relação a ambas as frases, argumentando que, ao contrário, a prática da masturbação poderia melhorar o relacionamento, no que foi

acompanhada por Liz, que considerou que poderia “até aumentar o desejo sexual da pessoa” e por Gal, que acrescentou que “a pessoa fica mais experiente”. Porém, a noção de heteronormatividade presente nas frases não foi destacada, nem por essas alunas, nem pelos/as demais estudantes. A professora, então, indagou à turma se as referidas frases seriam cabíveis quando se tratasse de pessoas homossexuais, o que propiciou uma discussão interessante envolvendo outros/as alunos/as. A primeira a se manifestar foi Mel, que negou haver qualquer relação entre a prática da masturbação e o relacionamento com pessoas do mesmo sexo. Em seguida, Oto pediu a palavra e manifestou seu ponto de vista:

Oto: O gay tem prazer em ser penetrado pelo seu parceiro, então ele não tem prazer em se masturbar com o seu pequeno pinto.

P: Por que que você acha?

Oto: Por que ele gosta de... levar, ele não gosta de... dar... quer dizer, penetrar...

Alunos/as: Hahahahahahah...

P: Mas a masturbação é dar? A masturbação é penetrar?

Oto: É, ué. É uma simulação de penetração...

P: É uma simulação de penetração, sempre? Ou é uma estimulação do próprio corpo pra busca do prazer?

Oto: Mas você estimula, fingindo que você tá... penetrando!

Nesse momento, Léa, que comentava sobre o assunto com Gal, pede a palavra e assim se pronuncia:

Léa: Lá no outro Módulo de Filosofia, a professora tava falando que a mulher... [...] ela, tipo assim, se relacionando com outra mulher, ela comprava aqueles viba... vibradores... Que assim, tipo assim, que não tem muito a ver com o que o Oto falou então... [...] ela não fica só naquele negócio de... [gesticulando].

Oto: Anh, tô entendendo o que você tá falando...

Gal: Tipo assim...

P: Pode ocorrer penetração.

Léa: É... pode ter penetração...

P: Isso, mesmo sendo duas mulheres!

Gal: É, mas a mulher, ela pode gostar da penetração. Ela pode não gostar do homem!

P: Sim...

Oto: E ela pode gostar de se masturbar também.

P: Sim, pode...

Oto: Muito obrigado, Léa!

P: A gente não pode fechar a ideia, Oto, de repertório sexual, que a pessoa só faz aquilo, a outra só faz aquilo outro, não, o repertório sexual humano é muito vasto... [...] A imaginação é o limite, então não dá pra dizer se uma pessoa é gay ou é heterossexual ou é bissexual, por causa disso que ela vai fazer tal ou qual prática. É a imaginação dessa pessoa e o desejo e o prazer é o limite, ok?

A fala de Oto, que se manifestou sobre o desinteresse de uma pessoa homossexual na masturbação, e não no relacionamento com um/a parceiro/a, revelou suas representações sobre as pessoas homossexuais, no caso, os homens. Para Oto, os homossexuais são aqueles que se comportam sexualmente como “passivos”, já que ele assume a masturbação como prática motivada exclusivamente pela fantasia da penetração, realizada por um “parceiro”, que seria o “ativo”. Interessante destacar, neste trecho, que Oto não se refere ao homem “ativo” como sendo “gay”, mas sim como sendo o “parceiro” do “gay”. Isto poderia indicar que, em sendo ativo, um homem não seria considerado gay.

Lago (1999), apoiada em pesquisas antropológicas brasileiras, observa que mais do que a consideração das categorias de homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade, a noção presente em nossa cultura sexual se baseia numa “lógica hierárquica de gênero, expressa na dicotomia atividade/passividade” (p. 158). A autora esclarece que:

O modelo dominante seria o que dá relevância aos papéis de ativo e passivo, no qual a atividade está relacionada à masculinidade e a passividade, à feminilidade, com evidente supremacia social da primeira sobre a segunda. Com base nessa noção, admite-se que um homem possa ter relações sexuais com outro homem e manter sua identidade masculina, embora não sem alguns problemas, se desempenhar a posição de ativo na relação. (LAGO, 1999, p. 158).

Além disso, Oto manifestou a ideia de que os homossexuais possuem pênis pequeno. Esta representação também se mostrou presente num estudo sobre xingamentos considerados como mais ofensivos por um grupo de adolescentes brasilienses de ambos os sexos (ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011), que teve como pressuposto que as palavras utilizadas para ofender são sintomas da cultura e reveladoras de valores sociais. Entre os termos utilizados pelos rapazes, quando em relação aos atributos físicos, predominou “um centramento sobre o pênis ou os traços de virilidade [por] exemplo: ‘pinto pequeno’ e ‘pau mole’” (p. 162) dentre as expressões utilizadas para ofender outro homem. Assim, Oto poderia supor que um homem gay não seria viril, no caso, por possuir pênis pequeno.

Por outro lado, a situação proposta por Léa mostrou-se adequada na desconstrução da ideia de Oto, na medida em que ela foi buscar, num exemplo referente a práticas sexuais entre lésbicas, de que a questão da homossexualidade é mais ampla, não se restringindo aos comportamentos de passividade e atividade. A conclusão de Oto de que as lésbicas podem ter interesse na masturbação, aliada a sua fala irônica, agradecendo à Léa pela contribuição dada,

parece indicar que os argumentos da colega, propiciados pela discussão em classe, foram capazes de desestabilizar suas certezas, levando-o a refletir sob uma nova perspectiva.

Na sequência, provavelmente motivada pela fala da professora que mencionou a palavra “bissexual”, Mel colocou a seguinte questão:

Mel: Professora! Vou levantar uma questão aqui, posso até estar sendo meio preconceituosa... Mas tem pessoas que são bissexuais...

P: Sim.

Mel: É muito estranho isso!

P: Por quê?

Mel: Porque parece que ela não se decide sabe? Ela fala assim: Ah, eu quero isso. Ah, não, agora eu quero isso... Não, agora eu quero os dois juntos... Eu acho que uma pessoa que é bissexual ela é muito triste assim e pouco decidida porque ela não sabe nem o que ela gosta!

Gal: Ela pode gostar dos dois ué!

Mel: Mas é estranho ow...

Téo: Estranho pra você!

Gal: Sei lá, igual o homem [...] Ele pode gostar de beijar um homem, que sei lá, vai saber exatamente o que ele quer, entendeu? Tipo assim, ele vai ter aquela pegada e pode gostar de pegar uma mulher também pra eles... entendeu? Eu acho que é isso...

P: Então, Mel, olha só... eu entendo o que você está falando porque quando a gente tem uma maneira de ver os outros, às vezes a gente não compreende...

Mel: Não, professora, eu não tô falando que é errado, sabe? [...] Mas eu tô falando, que, tipo, assim, é uma pessoa que é muito...

Léa: Indecisa!

Mel: É, ela não deve ser feliz assim sabe?

Téo: Agora uma pessoa indecisa é uma pessoa triste?

Mel: Não, mas o pior é que é, ow! Quando você não tem certeza de uma coisa, você fica indeciso.

P: Mas não necessariamente isso seja uma indecisão, ou traga sofrimento. Pode ser o jeito dela que é esse e isso torna ela bem! [...] Se ela tivesse que escolher, talvez aí ela fosse ser infeliz. [...]

Gal: Ô professora, e também não tem nada de errado ficar com bissexual...

Oto: Não, não... Ahaha... O heterossexual não fica com bissexual, nunca! Não! Não fica, não fica!

Gal: Lógico que fica! Porque é assim, o bissexual vai saber exatamente o que você quer, entendeu? Tipo assim, ele vai saber, tipo assim, pô, mulher gosta que, sei lá, que pegue... então faz isso...

P: É uma possibilidade, mas também não é uma garantia, que cada pessoa tem um jeito, né? [...] O fato da pessoa ser bissexual não torna ela uma pessoa mais bem preparada sexualmente. Ela pode ter limitações também!

Mel manifesta a representação de que pessoas bissexuais são indecisas, infelizes e tristes, ao mesmo tempo em que se preocupa em não passar uma ideia de que se trata de preconceito, insistindo na sua não consideração dessa orientação sexual como “errada”, possivelmente por estar atenta aos discursos que são identificados como homofóbicos. Esta representação do bissexual como uma pessoa indecisa manifestada por Mel é bastante

frequente nos discursos que circulam na sociedade, e tanto é veiculada por heterossexuais como por homossexuais.

Os bissexuais sempre foram acusados de indecisos, de estar em cima do muro, de não conseguir se definir. Os heterossexuais costumam ver a bissexualidade como um *estágio* e não como uma condição alcançada na vida. Muitos gays e lésbicas desprezam os bissexuais acusando-os de insistir em manter os "privilégios heterossexuais" e de não ter coragem de se assumir. (LINS, 2007, p. 386, grifo da autora).

Seffner (2003) também encontrou as ideias de indecisão, indefinição e ambiguidade entre as representações sobre bissexualidade manifestada por homens bissexuais, no contexto de sua pesquisa sobre masculinidades bissexuais. Para esse autor, “vincular a masculinidade bissexual com a noção de indefinição acentua a ideia de que nela não há uma identidade possível ou viável, na medida em que muitos entendem a identidade como necessariamente fixa ou estável” (p. 174).

Para Gal, a bissexualidade parece ser aceita com tranquilidade, e sem envolver a ideia de indecisão, ao menos pela sua manifestação de que a pessoa bissexual pode “gostar dos dois”. Essa aluna chega a exaltar o relacionamento com “o bissexual” na medida em que ela o considera como conhecedor privilegiado das preferências eróticas de homens e de mulheres. Este posicionamento foi também referido por mulheres que se relacionam com homens bissexuais, informantes da pesquisa de Seffner (2003): “algumas declararam, de formas explícitas, que os homens bissexuais estavam em melhores condições de entender o que uma mulher gostava de fazer na cama, pois experimentavam a posição ‘do outro lado’” (p. 191, grifo do autor). Entretanto, ao mesmo tempo que revela uma visão positiva sobre a pessoa bissexual, entendida como aquela que se mostra mais preparada para um relacionamento sexual em função de sua orientação sexual, o que foi problematizado pela professora, a fala de Gal também parece conter uma visão estereotipada da bissexualidade masculina. É possível que Gal represente que o homem bissexual sempre ocupará o “lado passivo” numa relação com outro homem, o que supostamente favoreceria sua percepção sobre as preferências das mulheres.

Quanto aos meninos que participaram da discussão, Téo problematizou as ideias manifestadas por Mel, contrapondo que o que parece estranho a uma pessoa pode não ser assim para outras e, ainda, questionando a relação estabelecida por Mel entre indecisão e o sentimento de tristeza. Oto, ao afirmar veementemente que heterossexuais não se relacionam com bissexuais, pareceu apontar para a ideia de que as pessoas bissexuais são, afinal,

homossexuais. Para Lago (1999, p. 159), a bissexualidade, enquanto categoria intermediária entre a homossexualidade e a heterossexualidade, e porque fortemente marcada por tal oposição, é “vista mais como variação da homossexualidade do que como uma extensão do desejo heterossexual [sendo] alvo de desconfiança tanto por parte de hetero quanto de homossexuais”.

QUADRO 15 – Frases feitas sobre masturbação: concordância parcial

Frases	C	D	CP	NS
15. A masturbação é uma atividade sexual que começa na infância, aumenta na puberdade e adolescência, diminui na vida adulta e prossegue na velhice. [SUPLICY, 1985]	2	1	9	1

Legenda: C: Concordo; D: Discordo; CP: Concordo em parte; NS: Não sei.

Fonte: A autora (2012).

A frase 15, selecionada com o objetivo de abordar a masturbação nas diferentes fases da vida e problematizar a intensidade com que é praticada em cada momento, suscitou a concordância parcial da maioria dos/as estudantes (Quadro 15). De fato, a prática da masturbação, bem como sua frequência ao longo da vida, “vai depender muito das necessidades individuais de cada pessoa e das circunstâncias afetivo-emocionais da mesma em cada período da vida” (SUPLICY, 1985, p. 99), o que prejudica a concordância integral com os termos da frase. Nesse sentido, a opinião da maioria dos/as alunos/as mostrou-se coerente com os termos da frase.

A referência à masturbação na infância pode ser outra afirmação que motivou a concordância parcial dos/as alunos/as, especialmente se esta foi considerada como associada ao prazer genital, e não como parte das brincadeiras de descoberta do corpo, comuns nesta fase da vida. Talvez para esses/as adolescentes – assim como para muitas pessoas adultas, conforme observado por Ana Maia (2005b) – seja difícil admitir a masturbação na infância como parte do processo de desenvolvimento das crianças, tendendo a vê-las mais como atividades genitalizadas:

Nossos olhares são genitalizados, isto é, olhamos as manifestações eróticas interpretando-as como sexo, coito, relação sexual, pornografia, etc. Mas essas idéias correspondem à imagem da sexualidade própria de um grande número de adultos na nossa cultura. É importante dizer novamente que as crianças vivem a fase da experimentação corporal, baseada em uma curiosidade natural, para descobrir novas sensações e o seu lugar na vida social. Elas não vivem tais experiências do mesmo modo e com as mesmas fantasias que os adultos. (MAIA, Ana, 2005b, p. 115).

Ainda, a masturbação na velhice pode não ser admitida por todos/as os/as alunos/as em virtude de uma noção bastante disseminada, no senso comum, de que as pessoas idosas não têm vida sexual. Segundo a literatura da área, a masturbação nessa fase da vida, quando admitida, é malvista, pois “praticada por idosos perturbados” (FÁVERO; BARBOSA, S. 2011, p. 20), constituindo-se, assim, em um dos mitos sobre a sexualidade na velhice.

QUADRO 16 – Frases feitas sobre masturbação: dispersão de opiniões

Frases	C	D	CP	NS
10. A masturbação feminina faz romper o hímen. [FURLANI, 2003; MARTINS, 2001]	3	2	4	4
19. A masturbação em excesso pode levar a pessoa a desenvolver problemas emocionais. [FIGUEIRÓ, 2006]	3	3	1	6
21. Masturbação é uma forma de sexo seguro. [FURLANI, 2003]	4	3	4	2
*22. A masturbação faz com que o clitóris da menina ou o pênis do menino aumente de tamanho. [SUPLICY, 1998]	1	1	4	6
24. A masturbação em excesso deixa a pessoa fisicamente fraca. [SUPLICY, 1985]	1	5	1	6

Legenda: C: Concordo; D: Discordo; CP: Concordo em parte; NS: Não sei

*A frase 22 não foi respondida por um/a aluno/a.

Fonte: A autora (2012).

As frases reunidas no Quadro 16 trazem informações baseadas em crenças e mitos, bem como outras afirmações passíveis de problematizações. A frase sobre a possibilidade de rompimento do hímen através da masturbação recebeu apenas duas discordâncias, o que pode indicar uma forte vinculação da ideia de masturbação feminina com a penetração, por analogia com relações sexuais vaginais. Esta hipótese mostra-se mais plausível considerando a discussão havida em classe, quando Gal mencionou a possibilidade de rompimento do hímen durante a masturbação:

Gal: Ele pode tanto tocar siririca pra ela como também pode enfiar o dedo, aí se enfiar o dedo vai, talvez, romper o hímen.

P: Tá, aí você tá falando da masturbação a dois né? Tá falando do menino fazendo a masturbação na menina. E se for a masturbação da menina... só ela, sozinha?

Gal: Ela pode enfiar o dedo também, ué...

P: E o dedo pode romper o hímen?

Gal: Pode...

Téo: Mas pode também só tocar o clitóris e não chegar a romper!

P: O que os sexólogos dizem é que a masturbação com as mãos não é suficiente para romper o hímen, mas o uso de um objeto, de um pênis artificial, de algum objeto que faça a penetração na vagina pode romper o hímen.

Oto: Uai, qualquer tipo de coisa dá pra você romper seu hímen... Qualquer tipo de coisa, relacionadamente, brinquedo erótico...

De fato, embora o rompimento do hímen seja improvável com a masturbação (MARTINS, 2001), há autores/as que não descartam esta hipótese em caso de tal prática envolver a “penetração dos dedos ou utilização de objetos” (FURLANI, 2003, p. 141). Talvez a tônica na ideia de masturbação com penetração tenha sido responsável por apenas quatro estudantes terem concordado com a frase que indicava a masturbação como forma de sexo seguro.

Duas frases mencionavam situações envolvendo a ideia de masturbação em “excesso”, em relação a problemas de ordem emocional e enfraquecimento físico (Quadro 16, frases 19 e 24). A escolha dessas frases teve como propósito provocar uma reflexão sobre tais crenças bem como sobre a dificuldade de se definir o que é considerado como excesso. Apesar de poucos/as alunos/as terem concordado com elas, uma parcela importante indicou desconhecer o assunto. De maneira semelhante a outros mitos acerca do tema, parece que a origem de tal noção remonta à medicina sexológica do século XIX, em que a prática masturbatória e os efeitos de seus excessos, sobretudo em crianças e jovens, eram associados a uma infinidade de males e disfunções orgânicas e mentais, como mostram descrições médicas da época (RIBEIRO, Paulo, 2006). A noção atualmente aceita, que descarta a associação da masturbação com doenças ou desordens emocionais, procura refletir sobre a questão do “excesso” em relação ao contexto global da vida das pessoas:

É difícil estabelecer o que seja “masturbação excessiva”. Talvez possamos dizer que o “excessivo” seja o que ocupa um tal espaço que resulta algo em prejuízo do desenvolvimento harmonioso de todas as outras funções do ser humano. Neste raciocínio não haveria muita diferença entre masturbação, beber, ler ou dormir em demasia. Todas estas atividades podem ser gostosas e saudáveis ou “excessivas”, se em prejuízo de viver a vida. (SUPLICY, 1985, p. 100).

A maioria dos/as alunos/as indicou uma concordância parcial ou o desconhecimento em relação à frase que menciona a possibilidade de aumento dos órgãos genitais de homens e mulheres com a prática da masturbação. Embora esta afirmação tenha sido coletada em um rol de crenças infundadas acerca da masturbação (SUPLICY, 1998), tanto é razoável supor que os/as alunos/as acreditassem que a estimulação dos órgãos genitais proporcionasse seu crescimento, como pode ser que tenham imaginado um aumento temporário no tamanho, especialmente do pênis, porque bastante mais evidente, em virtude da ereção proporcionada pela excitação sexual.

6.2 PEDAGOGIAS CULTURAIS EM SALA DE AULA

O uso de artefatos de mídia em sala de aula constituiu-se numa das estratégias utilizadas pela professora para a abordagem de temas de sexualidade e gênero junto à turma do Módulo. Os materiais utilizados foram revistas para adolescentes, revistas de divulgação científica, jornais, materiais institucionais e um filme do gênero documentário.

A opção pela utilização desses artefatos se deu por reconhecer o potencial informativo e formativo que o currículo cultural da mídia representa na sociedade, instituindo modos de ser e estar no mundo com uma intensidade possivelmente maior do que os discursos tradicionalmente presentes em contextos escolares. Ao analisar o papel da mídia enquanto produtora de “verdades”, Fischer (1996) destaca que:

Uma de suas características principais [da mídia] é que, nela, por uma razão basicamente do alcance das tecnologias investidas nesse campo, qualquer discurso, materializado em entrevista de TV, cena de telenovela, reportagem de jornal, coluna de revista feminina, é passível de ter sua força de efeito ampliada, de uma forma radicalmente diferente do que sucede a um discurso que, por exemplo, opera através das páginas de um livro didático ou de um regulamento disciplinar escolar. (p. 123-124).

Assim, trazer para a sala de aula materiais de mídia que abordam questões de sexualidade e gênero teve como objetivo favorecer a discussão de temas presentes nesses materiais, permitindo novas possibilidades de ler e interpretar os discursos que circulam na sociedade acerca desses temas (RABELLO; CALDEIRA; TEIXEIRA, 2012).

A seleção dos materiais se deu em função dos objetivos de cada aula, visando apresentar pontos de vista de diferentes veículos sobre um mesmo tema bem como problematizar representações ali contidas. A seguir, teço algumas considerações gerais a respeito dos materiais utilizados em classe, para, em seguida, analisar mais detidamente uma reportagem retirada de uma revista para adolescentes que foi selecionada para a abordagem do tema gênero.

6.2.1 Considerações sobre os artefatos de mídia utilizados no Módulo

A primeira atividade que envolveu artefatos de mídia ocorreu na segunda aula do Módulo. A professora distribuiu diferentes exemplares de revistas para adolescentes (Todateen, Atrevida, Mundo Estranho, Gloss, TPM – Trip para Mulheres e Capricho), e

solicitou aos/às alunos/as que, trabalhando em duplas, buscassem identificar matérias relacionadas à sexualidade. A hipótese era de que, embora estivessem recorrentemente associando sexualidade com as práticas sexuais, uma vez diante de outros temas além destes, como relações afetivas (ficada, namoro, noivado), questões de gênero, traição em relacionamentos, beijo, dicas de conquista, diversidade sexual, sentimentos, prostituição feminina, etc., presentes nas reportagens dessas revistas, os/as alunos/as fossem capazes de reconhecê-los como sendo relacionados à sexualidade. Outro objetivo foi o de introduzir a utilização dessas pedagogias culturais no Módulo, verificando sua aceitação tanto da parte das meninas como dos meninos.

Após analisarem as revistas, cada dupla apresentou para todo o grupo os temas que consideraram como referentes à sexualidade, com as devidas observações da professora sobre as escolhas realizadas. De um modo geral, a maioria dos/as alunos/as selecionou matérias referentes a práticas sexuais e aspectos biológicos (anticoncepção, tensão pré-menstrual). Em menor proporção, foram identificados temas como prostituição (garotas de programa de luxo), gênero (características masculinas e femininas), pornografia (fotógrafo especializado em fotos sensuais), conversar com mãe sobre sexo e publicidade de jeans (casal seminu se beijando) como relacionados à sexualidade. Porém, houve muitas reportagens que não foram identificadas pelos/as alunos/as, principalmente as que abordavam relacionamentos afetivos, gênero (profissões masculinas e femininas, estereótipos de gênero) e diversidade sexual. Quanto à aceitação, todos/as os/as alunos/as manifestaram interesse pelas revistas, não tendo havido nenhum estranhamento ou recusa em realizar a atividade por se tratar de revista voltada ao público adolescente, sobretudo feminino.

A reportagem “O que acontece no corpo durante o orgasmo?”, retirada da revista Mundo Estranho (2006), foi o ponto de partida para a aula cujo tema foi o orgasmo, solicitado pelos/as alunos/as na atividade de sondagem de interesses realizada no início do Módulo. Na ausência de artefatos produzidos para adolescentes que contemplassem questões de sexualidade sem se dirigir ou às meninas ou aos meninos, já que a indústria da mídia opera em função de segmentos da população e a categoria gênero corresponde a um segmento claramente perseguido por ela, a escolha desta revista se deu justamente para buscar incorporar um material que apresentasse uma perspectiva diferente das revistas femininas. Assim, embora fizesse menção ao orgasmo feminino, a reportagem enfatizava os processos fisiológicos envolvidos no orgasmo em relação aos homens, sendo, inclusive, ilustrada com o esquema de um pênis. Foi necessário, então, complementar a informação através de outros materiais retirados de *sites* da *web* e de livros e artigos científicos da área, a fim de referir e

ênfatisar, igualmente, o orgasmo feminino (APÊNDICE H). Além disso, para situar o orgasmo no contexto da resposta sexual humana, foram oferecidas informações a respeito do conhecimento produzido na área da sexologia, adotando o conceito vigente na atualidade que considera que as fases correspondem ao desejo, excitação, orgasmo e resolução (ABDO, 2005; MAIA, Ana, 2009; RIBEIRO, M., 2008).

Além da abordagem de questões relativas ao ciclo da resposta sexual, incluindo a problematização da descrição “didática” apresentada, a aula permitiu também a abordagem de temas como “ejaculação feminina”, ejaculação precoce, estimulação do clitóris, ponto G, tamanho do pênis, além de propiciar a discussão sobre aspectos envolvidos na qualidade das relações afetivas e sua relação com o prazer sexual.

O tema virgindade/primeira vez/iniciação sexual foi introduzido a partir de excertos de uma seção de cartas de leitoras endereçadas à revista *Todateen* (2010) e respondidas por um sexólogo consultor da publicação (APÊNDICE F). Os temas das cartas versavam sobre questões frequentemente feitas por adolescentes quando este assunto é abordado, como primeira relação sexual, com dúvidas sobre hímen, dor, sangramento, possibilidade (ou não) de gravidez, idade ideal para a primeira relação sexual, consequências da perda da virgindade etc.. A professora distribuiu uma carta a cada dupla de alunos/as e propôs que as questões fossem primeiramente lidas e discutidas entre eles/as para, então, abrir a discussão para todo o grupo. Durante a discussão, os/as alunos/as comentaram sobre a pertinência das perguntas e das respostas oferecidas pelo consultor, bem como endereçaram suas dúvidas à professora. Diferentes temas surgiram ao longo dessa atividade como idade ideal para a primeira relação sexual, idade de consentimento, pedofilia, estupro de vulnerável, entre outros.

A fim de ampliar a visão sobre o tema da virgindade para além dos aspectos físicos e psicológicos, a professora apresentou, também, uma reportagem intitulada “Tabu da virgindade feminina veio com a agricultura, diz cientista”, extraído do Caderno *Ciência* do jornal *Folha de S. Paulo* (APÊNDICE G). Esta matéria foi selecionada por fazer referência à obra de Peter Stearns (2010) em que o tabu da virgindade é abordado segundo uma visão histórica e cultural, mencionando desde a religião até o desenvolvimento das cidades e sua influência sobre a sexualidade. O conjunto de atividades permitiu situar a questão da virgindade numa perspectiva histórica, para além das questões de foro íntimo, recorrentemente relacionadas ao tema.

Artefatos fílmicos mostram-se como disparadores apropriados para a discussão de temas de Educação em Sexualidade com os/as estudantes, pois,

a imagem nos constitui, nos constrói, educa nosso olhar, nossas formas de ver e de pensar, de forma que ela passa a ser o ponto central nesses processos na medida em que servem para construir significados que são produzidos em meio a contextos culturais. (FERRARI, 2010, p. 177).

O disparador, segundo Carrara et al. (2009b), é todo recurso utilizado como motivação para a discussão de um tema. O filme do tipo documentário “Meninas” (2005) – cuja ficha técnica encontra-se no ANEXO E – por abordar a gravidez a partir de histórias de adolescentes pobres, foi utilizado como disparador das discussões sobre o tema da gravidez na adolescência. O *site*³⁹ oficial do filme Meninas (2005) traz a seguinte sinopse:

No dia em que completa 13 anos, Evelin descobre que está grávida de seu namorado, um rapaz de 22 anos que acaba de se desligar do tráfico de drogas para o qual trabalhava na Rocinha, Rio de Janeiro, onde vivem. A gravidez não a impede de continuar sendo a garota de sempre.

A possibilidade de um aborto nem passou pela cabeça de Luana, 15 anos, quando ela descobriu que estava grávida. Órfã de pai, Luana vive com quatro irmãs e a mãe em uma casa onde só há mulheres. Desde cedo ajuda a mãe a criar as irmãs mais novas, e há meses vinha alimentando a idéia de ter um filho “só para ela”.

Edilene não planejou nem evitou sua gravidez. Tampouco o fez sua mãe. Agora, mãe e filha estão grávidas. Edilene espera um filho de Alex, por quem é apaixonada. Alex engravidou ao mesmo tempo sua vizinha, Joice, de 15 anos. Edilene, aos 14 anos e grávida, já vai viver o drama de um triângulo amoroso.

Ao longo de um ano a equipe acompanhou o cotidiano destas quatro “meninas-mães”.

Após a exibição do filme, que demandou mais de uma aula, foi proposta uma atividade escrita (APÊNDICE I) e uma discussão em classe acerca do mesmo, com intensa participação dos/as estudantes. A partir das situações vividas pelas meninas, seus companheiros e suas famílias, retratadas no documentário, foi possível discutir questões referentes à maternidade e paternidade, motivação e momento de vida para uma gravidez, idade, maturidade, estado civil, aspectos sociais e econômicos, direitos sexuais e reprodutivos bem como políticas públicas relativas à gravidez na adolescência.

A fim de permitir a reflexão acerca da gravidez em outras situações em que ela também pode ocorrer, a professora apresentou aos estudantes reportagens retiradas de jornal e de revista para adolescentes. A professora solicitou aos/às alunos/as que discutissem, em duplas, e depois junto ao grupo todo, as semelhanças e diferenças entre os casos, identificando as peculiaridades de cada situação.

³⁹ Disponível em: <http://www.cineluz.com.br/meninas/>. Acesso em: 05 mar. 2012.

Da revista para adolescentes *Capricho* foi utilizada a reportagem “Meninas mães” (APÊNDICE J), que dá voz às histórias de quatro meninas de classe média que se tornaram mães durante a adolescência, a fim de fazer um contraponto com as situações vividas pelos/as adolescentes retratados/as no filme. Afinal, a “‘gravidez na adolescência’ contém uma grande diversidade de significados e contextos, cujo colorido é dado pelos diferenciais sociais, como gênero, classe, raça-etnia, localidade, região etc.” (CARRARA et al. 2009a, p. 14).

A partir da reportagem “Mamã é Down”, publicada na revista semanal de informação geral *Época* (APÊNDICE K), foi abordado o tema da gravidez em adolescentes com deficiência, destacando os aspectos relativos aos direitos sexuais e reprodutivos, buscando desestabilizar crenças errôneas e preconceituosas, bastante comuns nesse domínio (MAIA, Ana; RIBEIRO, Paulo, 2010) e que também foram manifestadas durante a discussão.

Uma notícia do jornal digital *Folhaonline*, “Índia de 9 anos dá à luz uma menina em Manaus” (APÊNDICE L), trouxe à tona a discussão da gravidez de uma criança possivelmente vítima de estupro. Esta reportagem permitiu a discussão sobre temas como abuso sexual, aborto permitido por lei, gravidez de risco, diferenças culturais quanto à idade de entrada na vida sexual e reprodutiva, entre outros.

Também foi abordada a situação, cada vez mais atual, devido aos avanços nas tecnologias de reprodução assistida, da gravidez em pessoas maduras, que foi trabalhada a partir da matéria “Mulheres contam como é ser mãe depois dos 50 anos”, publicada no jornal impresso *Folha de S. Paulo* (APÊNDICE M). Aspectos como idade da mulher e saúde do/a bebê e o preconceito enfrentado por essas mães e pais que por vezes são confundidas/os com as/os avós das crianças foram destacados.

Na aula dedicada ao tema HIV/Aids foram utilizados diferentes artefatos de mídia. A discussão sobre o tema foi iniciada com a leitura da reportagem “Achei que nunca aconteceria comigo”, retirada da versão impressa do Suplemento *Folhateen* do jornal *Folha de S. Paulo* (APÊNDICE N), focalizando histórias de jovens que haviam contraído HIV pela via sexual, bem como o caso de uma garota que adquiriu o vírus por transmissão vertical.

Em seguida, foram utilizados excertos de um material de divulgação produzido pelo Ministério da Saúde brasileiro por ocasião do “Dia Mundial de Luta contra a Aids”, enfocando a incidência de casos de HIV/Aids no país. Das vinte lâminas disponibilizadas pelo órgão governamental (BRASIL, 2010d), foram selecionadas para compor o roteiro de aula aquelas que pareceram mais significativas em função do contexto da turma. Assim, foram destacadas informações relativas à incidência de casos e razão de sexos na população com idades entre 13 e 19 anos, os principais avanços e desafios na luta contra a epidemia

especialmente em relação à população jovem, bem como as mensagens de combate aos estereótipos, ao preconceito e à discriminação das pessoas que vivem com HIV (APÊNDICE O).

Num terceiro momento, com o objetivo de incentivar o debate sobre prevenção, foi distribuída aos/às alunos/as outra matéria retirada da versão impressa do Suplemento Folhateen do jornal Folha de S. Paulo, intitulada “Na ponta da língua”, abordando a necessidade do uso de preservativo para a prática de sexo oral (APÊNDICE P), assunto muito pouco divulgado e debatido pela mídia e também pela escola. Esta reportagem serviu de base para a realização, em sala de aula, de uma demonstração do uso adaptado do preservativo masculino para práticas sexuais orais.

A aula propiciou discussões a respeito de vários temas relacionados à saúde e direitos sexuais e reprodutivos como formas de transmissão do HIV, aspectos epidemiológicos, números e tendências da epidemia, vulnerabilidade, imunidade e doença, vacina, gravidez em pessoas portadoras de HIV, incluindo reprodução assistida, políticas públicas e campanhas oficiais de prevenção, sexo seguro, questões éticas referentes à testagem da população, direito à privacidade, preconceito para com portadores/as do HIV, entre outros.

Para uma abordagem do tema “gênero”, foi utilizada a reportagem “Meninos X Meninas”, da revista Todateen (2009; ANEXO B; ANEXO C), cuja análise de conteúdo foi apresentada no Capítulo 4. Além de ser trabalhada em sala de aula, esta reportagem também foi alvo da elaboração de uma proposta de roteiro de análise em contexto de formação de professores/as em Educação em Sexualidade. Por esta razão, este artefato foi selecionado, dentre todos os que foram abordados no Módulo, para uma consideração sobre as possibilidades de abordagem de temas de sexualidade e gênero a partir de pedagogias culturais. Assim, num primeiro momento, apresento os resultados da utilização da reportagem na turma do Módulo para, em seguida, apresentar o roteiro de análise elaborado com vistas a contribuir para a formação de professores/as da área.

6.2.2 Meninos X Meninas: representações de gênero dos/as alunos/as

Ao iniciar a aula dedicada ao tema gênero, a professora distribuiu aos/às alunos/as fotocópias coloridas da reportagem “Meninos X Meninas” (ANEXO B). Após a leitura, solicitou que respondessem, por escrito, algumas questões sobre o texto bem como sobre suas opiniões pessoais acerca do tema abordado (APÊNDICE E). O objetivo da atividade era permitir a leitura e reflexão sobre a reportagem, para, em seguida, promover uma discussão

em classe sobre o tema gênero. As questões escritas foram elaboradas a fim de identificar as aproximações e distanciamentos das representações sustentadas os/as alunos/as em relação ao texto da reportagem, marcado por uma visão binária e estereotipada sobre os modos de ser de meninos e meninas, conforme considerações apresentadas no Capítulo 3.

A primeira questão proposta pela professora indagava sobre a concordância dos/as alunos/as acerca dos modos de ser de meninos e meninas veiculados no texto. Uma visão geral das respostas pode ser vista no Quadro 17.

QUADRO 17 – Questão proposta: Você concorda com as colocações feitas pelo texto a respeito dos modos de ser dos meninos e das meninas? Sim – Não – Em parte. Justifique sua resposta.

Respostas dos/as alunos/as	Nº de alunos/as (N=13)	Alunos/as
Sim.	12	Clô; Rui; Liz; Isa; Max; Dag; Téó; Oto; Léó; Gal; Mel; Léa
Em parte.	1	Bia

Fonte: A autora (2012).

As justificativas apresentadas, de modo geral, reforçaram as afirmações feitas pelo texto, o que pode ser visto no Quadro 18, a seguir. Dentre os/as alunos/as que concordaram com o teor da reportagem, Clô, Léa e Mel mencionaram a existência de exceções, assim como Bia, que indicou ser justamente esta a razão para sua concordância parcial.

QUADRO 18 – Justificativas apresentadas pelos/as alunos/as para suas respostas sobre as colocações feitas pelo texto sobre os modos de ser dos meninos e das meninas

Temas	Justificativas dos/as alunos/as	Alunos/as
Constatação das afirmações do texto	“Quando lemos essas colocações, paramos para pensar e vemos que isso acontece mesmo no dia a dia. E que existe essa diferença entre meninas e meninos”.	Isa
	“Todas elas são verdades”.	Max
	“No texto explicam as características que os meninos e as meninas fazem”.	Dag
	“Tem uma parte no texto que fala que os garotos são complicados”.	Léo
	“Eu acho em relação a ‘Eles são práticos’ e das meninas ‘Meninas sonham acordadas’ e outros”.	Rui
	“Nós meninas somos muito mais carinhosas e ligamos muito mais para ‘coisinhas’ do que eles”.	Liz
	“Concordo com os dados apresentados. Isso até explica o por quê da nossa sociedade ser assim”.	Téó
	“Pois todas as atividades do homem e da mulher têm fundamento histórico e que é típico do sexo”.	Oto
Indicação de	“A realidade é essa, lógico existem algumas meninas ou meninos	Clô

Temas	Justificativas dos/as alunos/as	Alunos/as
exceções	que não são do jeito descrito, mas a maioria sim”.	
	“Concordo com várias das opiniões, mas existem exceções”.	Léa
	“O que eles falaram na revista não é uma regra, pode haver meninas diferentes, assim como meninos diferentes também”.	Bia
	“Existe exceção. Para mim o fato de um menino ser sentimental vem com a maturidade, seu crescimento ou o fato de gostar de alguém. O mesmo acontece com as meninas elas colocam os pés no chão após um tempo, uma experiência ou talvez, pés na bunda”.	Mel
Relacionamento entre homens e mulheres	“Mas acredito que isso não impeça o diálogo entre homens e mulheres”.	Gal

Fonte: A autora (2012).

As diferenças existentes entre meninos e meninas foram, em grande medida, afirmadas como verdadeiras, corroboradas por exemplos retirados do texto ou das observações pessoais dos/as alunos/as. Téó não forneceu exemplos, mas destacou o aspecto explicativo da reportagem como forma de compreensão da sociedade atual, o que indicou sua concordância. Oto, embora tenha mencionado a explicação histórica, ao mencionar que as atividades são típicas do sexo, pareceu indicar que o modo de ser de homens e mulheres estaria vinculado às características biológicas com as quais as pessoas nascem.

Para Clô, a existência de exceções parece servir para confirmar a regra, representada pela visão apresentada pela reportagem, o que também pode apontar a resposta de Léa. Bia, porém, admitiu não haver uma regra, afastando-se, assim, um pouco mais da visão contida na revista. Mel também afirmou a existência de exceção à regra, manifestando sua crença em relação a uma modificação dos modos de ser decorrente do desenvolvimento pessoal e de experiências de vida, com o rapaz se tornando mais sentimental e a garota fazendo o percurso inverso, mas não aludiu quanto à possibilidade de haver meninos e meninas que não se encaixem nos padrões delineados no texto da reportagem. Nesse sentido, Mel pareceu concordar com o texto da reportagem, nos trechos em que algumas relativizações foram feitas, como por exemplo: “Mas quando se apaixonam de verdade, [os meninos] deixam o seu lado instintivo em segundo plano na hora!” e “Mas uma coisa é certa: não é porque os garotos parecem ser tão práticos que não sonham com nada disso. A hora deles também chega, só que demora mais!” (TODATEEN, 2009). Isto sugere que, para Mel, uma certa instabilidade em relação ao gênero seria admitida, porém, tal se daria durante o processo de amadurecimento, que, uma vez concluído, conduziria homens e mulheres a padrões menos discrepantes, mas não menos fixos quanto aos modos de ser e de viver. Em todo caso, é interessante notar que a percepção da existência de modos diferenciados de ser de meninos e meninas por parte dessas

alunas, pode sugerir uma disposição para romper com caracterizações fixas e estereotipadas de gênero.

A justificativa de Gal indicou uma busca por uma reconciliação entre as diferenças estabelecidas, ao manifestar que estas não seriam suficientes para impedir o diálogo entre homens e mulheres.

A segunda questão abordou as explicações oferecidas pelo texto para os modos de ser de meninos e meninas, visando identificar qual justificativa lhes parecia mais razoável e se percebiam diferenças entre as explicações dadas para os comportamentos de meninos e de meninas. As respostas dos/as alunos/as são apresentadas abaixo, no Quadro 19.

QUADRO 19 – Questão proposta: De acordo com o texto, qual é a explicação para os modos de ser dos meninos e das meninas? Explique sua resposta.

Respostas dos/as alunos/as	Nº de alunos/as (N=13)	Alunos/as
Menção a características atribuídas a meninos e meninas.	6	Rui; Liz; Bia; Dag; Léo; Léa
Explicação histórica para modo de ser dos meninos.	3	Max; Oto; Téó
Educação/criação/treino.	3	Clô; Isa; Gal
Explicação científica.	1	Mel

Fonte: A autora (2012).

Seis alunos/as se limitaram a citar características atribuídas aos sexos, destacado pela reportagem, não mencionando explicações em suas respostas. As características mais mencionadas foram o número de palavras faladas por cada um, a praticidade masculina e o sentimentalismo feminino.

Três alunos indicaram a perspectiva histórica, mencionando o tempo das cavernas, como explicação apontada pelo texto para o comportamento dos meninos, enquanto que a explicação dada para os comportamentos femininos teriam outra origem. Para Max, seria o “modo como cresceram”, sendo que, durante a discussão, Max reiterou que a revista oferecia explicações diferentes, mencionando que “homens são assim por causa dos homens das cavernas e as mulheres ficam assim por como são criadas né?”. Embora Oto, na questão anterior, tivesse se referido ao aspecto histórico como uma explicação que abrangia tanto mulheres como homens, agora mencionou que “a explicação [...] das meninas é mais sentimental”. Téó indicou que os homens “tinham que ser eficazes nas caçadas”, o mesmo não sendo requerido das mulheres. Este aspecto evidenciou o destaque dado pela reportagem para o aspecto histórico relacionado apenas aos meninos, como indicado na análise do texto

apresentada no Capítulo 4. Vale observar, ainda, que foram três *meninos* que mencionaram tais aspectos.

Três alunas apontaram a “educação”, “criação” e “treino” como explicações oferecidas pela reportagem, mas a não menção a possibilidades de mudanças apontam para a noção naturalizada, essencializada da cultura (SILVA, T., 2006; SALES, PARAÍSO, 2011). A informação sobre a história ou o aspecto evolutivo não foi considerada por essas alunas.

Ainda assim, Clô destacou esses aspectos somente em relação aos meninos, através de exemplos, não apontando para a explicação da reportagem em relação aos modos de ser das meninas. Já Isa e Gal indicaram que tais explicações se aplicariam a meninos e meninas. Mel mencionou que o texto baseava-se em uma “explicação científica, estudada a partir do comportamento”. Durante a discussão, porém, Mel apresentou seu ponto de vista, contestando o de Max, de que a explicação para as características das mulheres também tinha fundo histórico, desde as cavernas, e que a dos homens também seria baseada na criação: “A criação delas sempre foi ser protegida. E ter os filhos e ficar em casa, cuidando do marido. Mas também os dois têm a ver com criação!”.

A terceira questão solicitava uma opinião pessoal dos/as alunos/as em relação aos comportamentos de ficar e de namorar, descritos no texto como sendo próprios de meninos e meninas, respectivamente. O objetivo foi identificar se os/as estudantes percebiam os papéis de gênero como rígidos, bem como se revelavam preconceitos em relação aos comportamentos divergentes da norma sugerida pela reportagem. O Quadro 20 sintetiza a primeira resposta oferecida pelos/as estudantes.

QUADRO 20 – Questão proposta: Você acha “tudo bem” um menino que gosta de namorar e uma menina que só pensa em ficar?

Respostas dos/as alunos/as	Nº de alunos/as (N=13)	Alunos/as
Sim.	13	Bia; Mel; Léa; Liz; Isa; Max; Dag; Téó; Oto; Léó; Gal; Clô; Rui

Fonte: A autora (2012).

Nas justificativas apresentadas, de modo geral, os/as alunos/as mostraram-se propensos a reconhecer como legítimas as atitudes de meninos e meninas que escapassem aos padrões descritos na matéria, não sem apontar que a menina preferir “ficar” e o menino “namorar” seriam comportamentos divergentes da norma social estabelecida, como mostram os trechos abaixo:

Liz: Sim, apesar de que hoje em dia seja ao contrário, eu não tenho nada contra.

Isa: Eu acho normal; porque apesar de que na sociedade as pessoas acham que um menino gosta de ficar e as meninas devem namorar, não vejo problema de ser ao contrário.

Léa: Acho, mas é diferente... Mas exceções existem.

Bia e Max argumentaram tratar-se mesmo de um “direito” que cada um/a tem de ser e viver como quiser. Bia, porém, argumentou que tal discrepância de interesses poderia dificultar o relacionamento na eventualidade da formação de um par.

Max: Sim, pois cada menino ou menina tem que fazer o que gosta, se um menino gosta de namorar, ele tem todo o direito, e se uma menina gosta de ficar, ela tem todo direito.

Bia: Sim. Eu acho que um menino tem todo o direito de querer e gostar mais de namorar, assim como a menina tem de ficar. Porém, quando um menino ou uma menina se juntam, seja para ficar ou namorar, eles têm que ter o mesmo objetivo, senão um acabará gostando mais do que o outro.

Mel, Téó e Gal mencionaram que esses comportamentos fazem parte do jeito de ser de cada pessoa, e que, portanto, mereciam ser reconhecidos e aceitos. Tais manifestações poderiam indicar uma visão que desvincularia os modos de ser do sexo de cada pessoa.

Mel: Acho sim, cada um tem seu jeito de ser e de viver e podemos e devemos aceitar.

Téó: Sim, cada um tem sua opinião e seu gosto.

Gal: Sim, isso é uma coisa relativa entre pensamentos.

Rui não explicitou se considerava tais atitudes como adequadas ou não, mas explicou seu entendimento de porque isso acontece.

Rui: Eu acho que o menino que uma coisa mais seria e a menina uma coisa sem compromisso.

Sua afirmação, porém, permite inferir que ele também admitia a existência de comportamentos diferenciados em relação aos sugeridos na reportagem conforme os objetivos das pessoas em relação aos relacionamentos afetivo-sexuais.

Oto e Clô, embora tenham considerado “normal” a situação sugerida, destacaram que os comportamentos que contrariam a regra indicada na reportagem são alvo de preconceitos. Clô foi a mais incisiva em relação ao preconceito enfrentado pelas meninas, reafirmando sua

percepção sobre o padrão social vigente ao considerar que a inversão de papéis entre meninos e meninas teria consequências apenas para a menina.

Oto: Sim, porque para mim é normal, hoje em dia não se pode ter esse tipo de preconceito além de ele existir.

Clô: É diferente, mas porque não, hoje em dia não é tão cobrado a menina querer só namorar, é normal algumas pensarem em só ficar, “trocando de papel” com o menino, mas ainda existe um certo preconceito em relação a isso, por isso esta escolha pode trazer algumas consequências, como ficar mal falada.

A quarta pergunta indagava quanto ao “tom” utilizado na reportagem, se mais favorável aos meninos ou se às meninas. O Quadro 21 traz informações gerais sobre as respostas dos/as alunos/as.

QUADRO 21 – Questão proposta: Você acha que o texto tem um “tom” mais favorável para as meninas ou para os meninos? Ou você acha que o texto fala sobre meninos e meninas no mesmo tom? Explique.

Respostas dos/as alunos/as	Nº de alunos/as (N=13)	Alunos/as
O texto tem o mesmo “tom” para meninos e meninas.	9	Rui; Clô; Mel; Léa; Liz; Max; Dag; Téó; Gal
O “tom” do texto favorece as meninas.	4	Bia; Isa; Oto; Léo

Fonte: A autora (2012).

Nenhum/a aluno/a percebeu a reportagem como mais favorável aos meninos. Dentre as respostas majoritárias, que não avaliou como favorável a nenhum dos “lados”, houve justificativas diferentes. Mel, embora tenha afirmado sua não percepção de “tons diferentes”, expressou seu entendimento de que a matéria seria mais “puxada para o pensamento das meninas por ser uma revista delas”. Clô justificou sua resposta utilizando o mesmo recurso da reportagem, isto é, referiu que os tons estavam equilibrados, porque o texto adotava uma linguagem mais “direta” para se referir aos meninos enquanto que se valia de um “jeito feminino” para falar sobre as características das meninas. Rui, por sua vez, mencionou perceber o texto como “imparcial” no trato da questão, “sem dar opinião”.

No outro grupo de respostas, Bia, Isa e Oto afirmaram apenas que o tom mais favorável às meninas devia-se ao fato de tratar-se de uma revista feminina. Léo considerou que a matéria era favorável às meninas devido à informação contida no lide da reportagem, que mencionava que “os garotos são complicados mesmo”, afirmação possivelmente entendida por ele como uma depreciação aos meninos.

A última questão proposta aos/as estudantes era aberta, solicitando uma observação pessoal a respeito do assunto. As observações feitas pelos/as alunos/as encontram-se agrupadas no Quadro 22. O aluno Oto não respondeu a essa questão. Como os/as demais alunos/as colocaram uma ou mais observações, seus nomes poderão aparecer mais de uma vez.

QUADRO 22 – Questão proposta: Coloque aqui uma observação sua sobre o assunto.

Respostas dos/as alunos/as	Nº de alunos/as (N=12)	Alunos/as
Manifestação sobre ter gostado e/ou concordado com o texto.	7	Clô; Liz; Bia; Léo; Dag; Téó; Isa
Afirmção sobre a existência de exceções na caracterização de meninos e meninas presente no texto.	3	Rui; Clô; Max
Criação determina os modos de ser de meninos e meninas.	1	Clô
Sociedade determina os modos de ser de meninos e meninas.	1	Isa
Texto explica por que a sociedade é assim.	1	Téó
Texto traz informações novas.	1	Léo
Conhecimento sobre os meninos auxilia sobre como agir com eles.	1	Liz
Meninas buscam amor, meninos buscam prazer.	1	Léa
Maturidade e amor produzem mudanças nas características de meninos e meninas apontadas pelo texto.	1	Mel
Homens são mais confiáveis que mulheres.	1	Gal

Fonte: A autora (2012).

Poucos elementos novos foram apresentados pelos/as alunos/as em relação ao manifestado nas respostas da primeira questão. Embora nem todos os/as estudantes tenham explicitado ter gostado do texto, ninguém manifestou o contrário.

Quanto às exceções à regra sobre os comportamentos de meninos e meninas, Rui e Max somaram-se às Clô, Léa e Bia, que haviam procedido a tal relativização na primeira questão, enquanto Mel reiterou sua posição de que os comportamentos modificam-se ao longo da vida, em função do desenvolvimento e sentimento.

Sobre as explicações para os modos de ser menino e menina, Clô considerou ser “o jeito como a gente é a criado, [que] vem de gerações”, enquanto Isa indicou que é a sociedade que “praticamente dita o modo a seguir”. Téó, por sua vez, apontou que importância do texto residia em trazer explicações para a compreensão da sociedade nos dias atuais.

Liz considerou a relevância da matéria em acordo com o objetivo supostamente previsto pela própria revista, na medida em que explicitou que as informações sobre o “jeito de ser dos meninos” poderiam ser úteis para lhe ensinar sobre como “agir na hora ‘H’”.

Léa, ao destacar a busca por ideais diferentes por mulheres e homens, como o amor e o prazer, respectivamente, reforçou a ideia de oposição entre os gêneros tão bem marcada no texto.

Gal, em uma observação lacônica, revelou uma representação negativa sobre as mulheres, ainda que não tenha fornecido elementos que permitissem inferir se tal ideia se devia aos argumentos contidos no texto ou se, afinal, tratava-se de uma opinião pré-concebida, mas que o texto também não teria sido capaz de modificar.

Considerando as análises das respostas em termos globais, é possível concluir que a maioria dos/as alunos/as concordou com a caracterização de meninos e meninas proposta pela reportagem. Porém, o reconhecimento de exceções, como ficou evidenciado em respostas dadas por Clô, Léa, Bia, Max e Rui, pode indicar uma tendência, por parte desses/as estudantes, em relação ao rompimento com padrões binários, fixos e estereotipados de gênero, senão em relação a si próprios, ao menos no que se refere a outras pessoas. Segundo Vieira (2006, p. 124), há estudos que indicam que o “ponto máximo do processo de estereotipia tende a ser atingido, em ambos os sexos, por volta dos 7 anos de idade”, decrescendo nos anos posteriores. Assim, ao chegar à adolescência, tanto os rapazes como as garotas apresentam uma tendência em se desprenderem de visões estereotipadas em relação ao gênero, apontando para “uma aceitação crescente da possibilidade de os próprios indivíduos, ou as outras pessoas, poderem vir a desempenhar actividades não típicas do respectivo sexo” (p. 125).

Ao propor a discussão em classe, a professora contextualizou o tema em destaque como sendo relativo a gênero, referindo-se aos modos de ser mulher e de ser homem como construções que ocorrem no contexto social, contrastando-o com o significado da palavra sexo, empregado em referência às características corporais das pessoas. As manifestações dos/as estudantes durante a aula permitiram que alguns pontos de vista fossem explicitados. O episódio a seguir é ilustrativo do modo como os/as alunos/as representaram as diferenças entre meninos e meninas nesse momento da aula.

No início da discussão, os/as alunos/as formularam exemplos próprios, baseados em suas vivências pessoais, em consonância com as características apresentadas pela reportagem, predominando uma visão de que estas seriam opostas e tendentes à exclusividade de cada um dos sexos. Max, por exemplo, manifestou, através do relato de uma situação familiar, sua percepção de que as “mulheres são muito cimentas, ficam lembrando muito o passado”. A professora questionou se a característica do ciúme era inerente às mulheres, desafiando os/as alunos/as a refletirem se os homens não seriam, também, ciumentos. Não sem alguma resistência, Max terminou admitindo tal possibilidade.

P: Homem [não tem ciúme] não?

Max: Ah, não, não... depende muito do momento...

P: Mas você acha então que a mulher tem isso, essa coisa do ciúme, é mais da mulher?

Max: Mulher é muito cimenta, é mais de mulher. Mas tem homem que é assim também, não é só mulher não.

P: Tem homem que faz o quê por ciúme?

Isa: Mata! Muito!

Max: Mas tem mulher que mata também!

P: Tem. Mas não tem muito mais homem que mata mulher do que mulher que mata homem?

Gal: É instinto! Ele é muito mais agressivo do que a mulher! Aí, tipo assim, ele pode se sentir injustiçado em ver a mulher dele com outro... Sei lá, ele vai lá e parte pra cima! Tipo assim, eu sou o fortão, eu sou macho, vou te matar...

Téo: É, eu acho que tipo, não é questão de sentimentalismo do homem... É questão tipo, o homem sempre foi criado tipo, ele caça, a caça é minha, igual leão, leoa, essas coisas assim, então, tipo, ele não aceita ver a coisa dele com outro... Ele acha que é dele!

P: Ele acha que é dele? E você? Acha que é também? Uma pessoa é da outra?

Téo: Não, mas...

Isa: Professora, eu acho que é machismo!

Léa: Tem mulher que também é assim!

P: Desse jeito que o Téo falou, possessiva?

Léa: É... tem sim...

Gal: Você vê em novela, um monte de mulher armando planinho pra homem terminar com a outra... Ela é mais estratégica, ela não vai, tipo, vou te matar, ela quer fazer a outra sofrer!

P: Rui, o quê que você acha?

Rui: Eu acho que tem pessoas que é assim e tem pessoas que não faz isso, vai mais por causa da pessoa...

P: Vai de cada um e não por ser homem ou ser mulher?

Rui: É!

Embora Max tenha resistido à ideia de que os homens também podem ser ciumentos, não encontrou dificuldade em asseverar que as mulheres são, também, capazes de matar por ciúme, como mencionado por Isa. Assim, embora Max tenha sido capaz de relativizar a oposição quanto às características femininas e masculinas, parece que tal possibilidade se mostrou mais evidente para ele quando a questão se referiu a um aspecto feminino negativo.

Gal, ao mencionar o “instinto”, fez coro com a reportagem da revista, que mencionou sua existência, ainda assim, somente em relação aos homens. A ideia de instintividade se relaciona a uma noção essencialista, pois que compreende as pessoas como resultado de seus impulsos internos (WEEKS, 1999). Nesse caso, Gal se referiu a uma agressividade inata dos homens como justificativa para o fato de eles serem mais violentos, trazendo em seu exemplo as ideias de possessividade, força bruta e dominação masculina, embora não tenha se referido sobre porque um homem se sentiria “injustiçado” por uma traição. A isso Gal contrapôs a

noção de que as mulheres, por serem supostamente menos agressivas, agiriam mediante ações estratégicas e planejadas, o que não deixa de apontar para um traço de racionalidade, não identificada por ela como presente nos homens.

Téo aludiu à criação, e não ao instinto – que ele pareceu ter entendido como “sentimentalismo” – para explicar a possessividade e a dominação masculina verificada no comportamento dos homens, aproximando-se do texto da reportagem, na medida em que mencionou que tais comportamentos teriam se originado no tempo das caçadas. Numa elaboração pessoal, entretanto, esse aluno explicitou que o homem, enquanto caçador, possuía os direitos sobre a caça, que seria de sua propriedade, o que teria sido transferido para as mulheres, parecendo indicar que estas se caracterizariam pela passividade. Léa relativizou o argumento de Téo, opinando sobre a existência de mulheres que também são possessivas.

Isa, que havia mencionado que os crimes ditos passionais são mais praticados por homens, concluiu pela existência do “machismo” como razão para tal comportamento. O machismo, do ponto de vista sociológico, constitui “um sistema de representações-dominação que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações ente os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados, divididos em polo dominante e polo dominado que se confirmam mutuamente numa situação de objetos” (DRUMONT, 1980, p. 82). Também no senso comum, o machismo pode ser visto como uma atitude de dominação do homem sobre a mulher, ao menos pelo que se depreende das acepções da palavra conforme o dicionário: “exagerado senso de orgulho masculino, virilidade agressiva; [...]; comportamento que tende a negar à mulher a extensão de prerrogativas ou direitos do homem” (HOUAISS, 2009). Assim, Isa parece ter apontado para sua percepção das relações de dominação dos homens sobre as mulheres como razão para os feminicídios⁴⁰.

Por fim, Rui ofereceu seu ponto de vista, de que as pessoas podem ter modos de ser diferenciados, independentemente de ser homem ou mulher, rompendo com a ideia de uma competição do tipo “guerra dos sexos”. Assim, Rui foi o aluno que mais se aproximou, ao menos nesse momento, da crença na existência de masculinidades e feminilidades, apto a negar a ideia de um padrão binário e fixo.

⁴⁰ Segundo Pasinato (2011), a palavra *femicídio* (do inglês, “femicide”) foi utilizada pela primeira vez por Diana Russel, em 1976, “para designar os assassinatos de mulheres que teriam sido provocados pelo fato de serem mulheres [resultantes] de uma discriminação baseada no gênero” (p.224). O termo *feminicídio*, também empregado com frequência, foi introduzido pela autora mexicana Marcela Lagarde, para “revelar a impunidade penal como causa de perpetuação dos atos de violência contra as mulheres” (PASINATO, 2011, p.232). Porém, muitos estudos fazem uso indistinto das duas expressões, “sem se preocupar com as diferenças, o que poderia ajudar no desenvolvimento de uma formulação mais política para o conceito” (PASINATO, 2011, p.233).

Analisando os núcleos temáticos das falas dos/as alunos/as, é possível inferir que as características masculinas foram as mais apontadas, destacando-se, entre elas, a agressividade (Gal), a instintividade (Gal), a dominação (Téo; Isa) e a atividade (Téo). As características femininas, pouco comentadas, foram vistas como sentimentalismo (Max), passividade (Téo) e racionalidade (Gal). De modo geral, as caracterizações mostraram-se em acordo com as proposições da reportagem, que, por sua vez, traduzem representações estereotipadas como a instrumentalidade masculina e a expressividade feminina (PINTO, 2009; VIEIRA, 2006). Contudo, as exceções apontadas pelos/as alunos/as podem indicar um indício de flexibilização da visão dos modos de ser homem e mulher como sempre opostos e exclusivos.

A professora apresentou aos/às alunos/as outros pontos de vista sobre os modos de ser homem e mulher, tomando por base reportagens diferentes das revistas de divulgação científica *Mente e Cérebro*. Argumentou que há explicações variadas para as diferenças entre homens e mulheres, sendo algumas baseadas na biologia (MENTE E CÉREBRO, 2005), nomeadamente na anatomia e fisiologia do cérebro e nos hormônios, que implicava a crença de que as características seriam inatas. Aludiu a outras formas explicativas que atribuem os modos de ser das pessoas à sociedade e à cultura (MENTE E CÉREBRO, 2010), do que decorria a ideia de que as diferenças são constituídas através das relações sociais. Problematizou alguns trechos da reportagem, indagando o porquê de ali não terem sido mencionados, por exemplo, o cérebro, os hormônios ou mesmo o “instinto” feminino. Reforçou o papel da educação na constituição dos gêneros, mencionando as expectativas que são criadas em torno das crianças, conforme sejam meninos ou meninas, com tratamentos diferenciados pela família e demais instituições sociais (AUAD, 2006a). Enfatizou a grande diversidade dos modos de ser mulher e homem exibida pelas pessoas, para além de um padrão único de feminilidade e masculinidade.

Nesse momento, alguns/as alunos/as pediam a palavra para oferecer suas considerações. Max, por exemplo, retomou a reportagem e fez o seguinte comentário:

Max: Que fala aqui ó: Menina sonhando acordada. Desde cedo as garotas são meio que treinadas para prestarem atenção em sentimentos. Aí que fala aqui que elas querem saber quantos filhos que tem, qual vai ser o nome... Pô, professora, eu também presto atenção nisso! [...] Aí que fala aqui a hora deles também chega, só que demora mais... Eu comecei mais cedo!

Também Mel manifestou sua opinião de que meninos podem ser emotivos e sentimentais, afirmando:

Mel: Eu acho que não é homem quem não chora! [...] Se você é humano você tem que ter sentimento, ué!

Essas falas, portanto, parecem ilustrativas da reflexão desses/as alunos/as a respeito das características pessoais e sua atribuição exclusiva a cada sexo.

Ao final da aula, enquanto os/as alunos/as saíam da sala, Oto se aproximou da professora e, referindo-se à reportagem, começou a desenhar no quadro, afirmando que o desenho ali estampado estaria “errado”. Téo e Mel permaneceram na sala, atentos à atitude de Oto, que traçou duas figuras humanas estilizadas, representando um menino e uma menina. Em seguida, colocou um coração nos “órgãos sexuais” do menino e um outro na região da cabeça da menina. Mel logo disparou: “tá errado isso!”. A professora perguntou a Mel se ela considerava que poderia ser diferente. Mel se limitou a concordar dando uma risada, enquanto Téo se manifestou: “com certeza”, e, pegando a caneta, questionou: “e por que que não pode estar os dois juntos ali também?”. Téo, então, acrescentou um coração na cabeça do menino e um outro na região genital da menina, ao que Mel reagiu com um “êêêê...” de aprovação, no que foi acompanhada pela professora. A fotografia do desenho final foi feita por Isa, com seu celular (Figura 1), a quem a professora chamou do lado de fora da sala e solicitou que fizesse o registro.

FIGURA 1 – Desenho feito por Oto e Téo



Fonte: A autora (2012).

Assim, embora cada qual tenha transformado a “realidade” da reportagem a seu modo, ficou a certeza de que o caminho é longo, mas possível de ser trilhado na perspectiva da

superação da arbitrariedade das condutas atribuídas a mulheres e homens, como afirmou Bozon (2004).

6.2.3 Roteiro de análise de artefato de mídia em contexto de formação de professores/as

Como parte do processo de formação no curso de doutorado, realizei estágio⁴¹ junto ao Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, em Aveiro, Portugal, sob a orientação da Professora Doutora Filomena Teixeira.

Uma dos objetivos perseguidos no estágio consistiu no aprofundamento teórico e metodológico relativamente à análise de artefatos de mídia a fim de promover a integração de abordagens críticas das representações de sexualidade e gênero veiculadas nesses materiais. Para tanto, participei também das reuniões do Projecto de Investigação “Sexualidade e Género no Discurso dos *Media*” (SGDM), em curso no Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, coordenado pela investigadora acima referida.

As pesquisas realizadas no âmbito do Projeto buscam, a partir de uma abordagem sociocrítica dos referidos temas e em diversos artefatos de mídia, o desenvolvimento de novas competências de leitura crítica e reflexiva das estratégias discursivas utilizadas nesses veículos com vistas a sua inclusão nos currículos escolares.

O Projeto SGDM é desenvolvido por uma equipe formada por docentes e investigadores da Universidade de Aveiro, bem como estudantes de pós-graduação e professores/as da educação básica e secundária. Também conta com a consultoria de Joaquim Machado Caetano, Professor da Faculdade de Ciências Médicas de Lisboa, especialista na área da Educação em Sexualidade e prevenção em HIV/Aids e de dois consultores internacionais: Enrique Díez Gutiérrez, Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de León, Espanha, e coordenador do estudo “*La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*”, que deu origem a duas importantes publicações a respeito dos conteúdos desses artefatos na perspectiva de gênero (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2004a; 2004b) e Eloína Terrón Bañuelos, especialista em gênero e convivência, integrante da equipe do Ministério de Educação e Ciência de Espanha e coautora do referido estudo (TEIXEIRA et al., 2010b).

De entre as atividades realizadas no âmbito do Projeto SGDM incluem-se a elaboração de roteiros de análise de artefatos de mídia – publicidade, *videogames*, séries televisivas,

⁴¹ Estágio realizado através do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE/ Capes no período de agosto a novembro de 2011.

campanhas de prevenção ao HIV/Aids e revistas para adolescentes (TEIXEIRA; MARQUES, Fernando, 2012), os chamados guiões⁴² de análise.

Na construção desses roteiros de análise a equipe do Projeto SGDM adota como referencial metodológico o trabalho desenvolvido por Díez Gutiérrez e colaboradores/as (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2004a; 2004b). A análise de 250 *videogames* empreendida neste estudo revelou que todos exaltavam a violência, o sexismo e o racismo. O autor assevera que, como tais jogos são primordialmente direcionados ao público masculino, os seus produtores se baseiam em representações sociais de que tais valores corresponderiam aos desejos, afinidades e com a identificação dos homens com uma “cultura macho” (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2004a, p. 358). Assim,

Neste tipo de *videogames* uma ideia distorcida do masculino é elevada à categoria de universal e válida. Nela só são valorizados o poder, a força, a valentia, o domínio, a honra, a vingança, o desafio, o desprezo e o orgulho. É a cultura macho. Ao contrário, o feminino é relacionado à debilidade, covardia, conformismo e submissão. Os protagonistas masculinos ou os heróis destes *videogames* são definidos majoritariamente como “gente dura”, e cada vez mais, também as mulheres protagonistas. (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2004a, p. 360, tradução nossa).

Interessado na desconstrução dessa perspectiva, o autor desenvolveu uma metodologia de análise com a finalidade de identificar a presença do sexismo e dos estereótipos de gênero presentes no conteúdo de *videogames*. A proposta, que se destina a estudantes de todas as idades bem como a professores/as, se baseia “na experimentação, na reflexão e na atuação” (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2004a, p. 430; 2004b, p. 8). Para alcançar os objetivos, o autor propõe quatro etapas de análise: (1) Aprender a olhar (2) Compreender e Analisar (3) Interpretar e Avaliar e (4) Transformar.

Na etapa “aprender a olhar”, o autor propõe que os *videogames* sejam considerados desde uma “perspectiva crítica, observando como as imagens, os sons, os diálogos, a ambientação, etc., ajudam a construir um determinado enfoque da realidade, orientam uma observação concreta sobre o homem e a mulher, sobre sua função e sua missão na vida” (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2004a, p. 431, tradução nossa).

Em seguida, na segunda etapa, trata-se de “compreender e analisar” as imagens, os papéis, bem como as intenções que são mostradas na ação dos *videogames*: “supõe dar mais

⁴² Na variante europeia do português, a palavra guião é a utilizada para se referir ao que no Brasil se denomina por roteiro.

um passo e adentrar o processo de desconstrução dos significados aparentes à primeira vista” (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2004a, p. 431, tradução nossa).

A terceira etapa, que consiste em “interpretar e avaliar”, busca-se mobilizar o “juízo crítico intencional do/a espectador/a que, de uma forma ativa e cada vez mais comprometida, dá voz às suas próprias interpretações sobre a realidade que está analisando e avaliando”, iniciando um processo de “reconstrução dos próprios valores, de outros valores alternativos a partir da própria reflexão e juízo pessoal e coletivo” (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2004a, p. 431, tradução nossa).

A quarta e última etapa, “transformar”, implica ir além da avaliação crítica, transformando a realidade que se apresenta, desde que não se esteja de acordo com ela. “Transformar a realidade implica a transformação da própria pessoa no processo, comprometendo-se definitivamente com a obra que se cria” (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2004a, p. 431, tradução nossa).

Ao longo do desenvolvimento do Projeto SGDM, os membros da equipe foram desafiados a propor roteiros de análise para diferentes artefatos de mídia, a partir da metodologia de análise acima delineada. Assim, foram elaborados instrumentos voltados à análise de peças publicitárias, peças de campanha de prevenção ao HIV/Aids, programa de televisão, *videogame* e revistas para adolescentes. O conjunto dessas atividades constituiu uma “Ação de Formação Contínua para Professores” denominada “Sexualidade e Género nos *Media*: Desafios Éticos e Educacionais”, a cargo dos membros da equipe do Projeto e promovido pela Universidade de Aveiro, no período de dezembro de 2011 a fevereiro de 2012, que teve lugar na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), em Coimbra, Portugal, onde puderam ser validados. O conjunto de roteiros produzidos pela equipe encontra-se em fase de preparação para publicação.

Assim, nesse contexto, elaborei um roteiro de análise (APÊNDICE R) a partir da reportagem Meninos X Meninas, da revista *Todateen* (2009; ANEXO B), cuja análise de conteúdo foi apresentada em momento anterior. A seguir, apresento os elementos do referido roteiro, com os comentários pertinentes.

*6.2.3.1 Roteiro (Guião) de análise de uma reportagem da revista para adolescentes *Todateen**

Artefato: Reportagem Meninos X Meninas

Metodologia de análise – Etapas: (1) Aprender a olhar; (2) Compreender e Analisar; (3) Interpretar e Avaliar e (4) Transformar (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2004a; 2004b).

6.2.3.1.1 Aprender a olhar

Nesta primeira fase pretende-se exercitar o olhar crítico, observando como os signos plásticos, icônicos e verbais que ajudam a construir uma determinada perspectiva da realidade, orientam um olhar concreto sobre homens e mulheres, as suas identidades e papéis sociais. Todas as informações que podem revelar características dos modos de ser dos meninos e meninas, bem como de relações de gênero são relevantes.

Em um primeiro momento, busca-se caracterizar o meio de comunicação que veicula a reportagem “Meninos X Meninas” (TODATEEN, 2009) a partir de dados da sua capa quanto a: suporte, público-alvo, alcance (tiragem, circulação), época, etc.

Em seguida, passa-se a considerar a reportagem selecionada, solicitando que se descreva o seu *layout* quanto ao espaço dedicado pela reportagem, aspecto geral da apresentação, diagramação, títulos e subtítulos, boxes, etc.

As imagens são examinadas levando em consideração aspectos como as cores utilizadas, as figuras humanas representadas bem como a relação entre a imagem e os boxes de texto.

Busca-se considerar os elementos que mais se destacam no *layout*, do ponto de vista do/a observador/a, atentando-se para a identificação da mensagem que mais se destaca, já à primeira vista.

6.2.3.1.2 Compreender e analisar

Esta fase objetiva aprofundar o conhecimento, a compreensão e a análise das mensagens que aparecem na reportagem, para descobrir os valores explícitos e implícitos que veicula. Supõe dar mais um passo no processo de desconstrução iniciado na fase anterior, ganhando consciência das mensagens estereotipadas embutidas nos textos e imagens.

Cabe, então, propor a elaboração de uma listagem dos atributos referentes aos meninos e meninas, conforme indicado nas imagens e no texto na reportagem, para, então, proceder a uma síntese geral do discurso veiculado. Também é importante identificar a eventual menção a características comuns a meninos e meninas, confirmando ou não a presença de uma visão binária em relação ao gênero, ou a existência de uma relativização dessa visão. Busca-se também mobilizar os conhecimentos pessoais a respeito dos estereótipos que se reconhece como referentes aos gêneros, visando identificar sua presença/ausência na reportagem.

6.2.3.1.3 Interpretar e avaliar

Esta fase visa à interpretação e avaliação dos valores que, implícita e explicitamente, estão embutidos nas mensagens. Importa que se ganhe consciência dos estereótipos e da discriminação que se produz em relação ao gênero e que se ative o juízo crítico intencional, realizando interpretações pessoais sobre a reportagem em análise. Este exercício de julgamento supõe uma primeira prática comprometida e uma reflexão sobre valores alternativos, isentos dos processos de dominação.

Como estratégia para a implementação desta fase da análise, sugere-se que o leitor/a se posicione quanto a sua própria identificação com as características apontadas pela reportagem em relação aos gêneros.

Indaga-se, ainda, quanto à crença na estabilidade e fixidez dos gêneros, buscando uma reflexão em termos do processo contínuo de construção de feminilidades e masculinidades.

6.2.3.1.4 Transformar

Esta última fase é dedicada à tarefa de transformar as noções representadas na reportagem. É voltada para a elaboração de propostas alternativas às mensagens veiculadas para que não sejam parciais e discriminatórias em relação ao gênero. Implica transformação na medida em que o/a leitor/a compromete-se no processo de criar algo novo, a partir das reflexões realizadas.

Em contexto de formação de professores/as, é sugerido que o/a leitor/a proponha o roteiro de uma reportagem que seja dedicada a discutir e analisar a questão das diferenças entre meninos e meninas para um público adolescente de ambos os sexos.

6.2.3.2 Implicações do roteiro de análise de artefatos de mídia para práticas educativas

A aplicação do roteiro de análise da reportagem “Meninos X Meninas” (TODATEEN, 2009) em contexto de formação continuada de professores/as da escola básica e secundária da região de Coimbra, Portugal, revelou que o instrumento mostra-se apto a promover a discussão sobre questões de gênero a partir de artefatos de mídia.

As contribuições advindas da interação havida no grupo enriqueceram a discussão e permitiram a problematização das representações de sexualidade e gênero veiculadas na

reportagem bem como a reflexão sobre o papel da escola na formação de uma sociedade que se deseja igualitária e democrática.

A elaboração desse roteiro, no âmbito do estágio de doutoramento realizado junto à Universidade de Aveiro permitiu, a partir da atividade reflexiva partilhada entre os membros da equipe, vislumbrar possibilidades de integração de abordagens críticas das representações de sexualidade e gênero em artefatos de mídia, não apenas em relação à formação de professores/as, mas também junto a alunos/as da educação básica.

Ao se proceder a uma comparação entre o roteiro de análise proposto aos/às alunos/as do Módulo (APÊNDICE E), desenvolvido em momento anterior ao estágio, e o roteiro elaborado a partir de uma metodologia intencionada a desconstruir uma visão binária e estereotipada em relação às diferenças entre meninos e meninas (APÊNDICE R), verifica-se o quanto este último mostra-se mais hábil a provocar uma reflexão sobre os discursos veiculados pela mídia. Na medida em que a análise é orientada para a busca de significados contidos nos diferentes elementos do texto, exigindo o posicionamento reiterado do/a leitor/a acerca do tema, torna-se mais viável a emergência de novas possibilidades de se pensar e transformar a realidade. Assim, um roteiro construído segundo esta metodologia de análise tanto poderá ser implementado em contextos de formação de professores/as como junto aos/às alunos/as da escola básica.

6.3 AVALIAÇÃO DO MÓDULO “SEXUALIDADE HUMANA”: A PERCEPÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS

Na última aula a professora solicitou aos/às alunos/as que respondessem a um instrumento de avaliação do Módulo (APÊNDICE Q), visando identificar sua percepção quanto à condução das aulas, atividades e conteúdos abordados. Estando Max ausente, 13 alunos/as realizaram a avaliação. As respostas foram agrupadas conforme indicado abaixo, nos Quadros 23, 24, 25, 26 e 27. Como os/as alunos/as podem ter oferecido mais de um comentário, seus nomes poderão aparecer mais de uma vez.

A primeira questão referia-se às atividades desenvolvidas durante o Módulo. Todos/as os/as alunos/as manifestaram-se no sentido de ter gostado das atividades realizadas, como indicam os resultados dispostos no Quadro 23.

QUADRO 23 – Questão proposta: O que você pensa sobre as atividades que foram desenvolvidas no Módulo?

Respostas dos/as alunos/as	Alunos/as	
Manifestou ter gostado das atividades	Interessantes	Clô; Mel; Isa; Gal; Céu; Bia
	Legais	Isa; Oto
	Adorei	Gal
	Gostei muito	Liz
	Ótimas	Léa
	Muito boas	Léo
	Bem amplas	Bia
	Bem planejadas	Dag
	Matérias bem distribuídas	Oto
	Importantes	Téo
	Professora legal	Oto

Fonte: A autora (2012).

Algumas justificativas foram oferecidas, nem sempre se referindo às atividades, mas também ao Módulo de maneira geral.

Léa: Eu aprendi e vi várias coisas que não tinha muita ideia de como era e vi que todos nós desde criancinhas já temos sexualidade.

Clô: Os temas foram abordados de acordo com o interesse dos alunos.

Oto: Tudo que eu queria saber foi trabalhado.

Bia: Foi bom porque eu aprendi o que não sabia e aprofundi o que já sabia.

Céu: Gosto de falar e discutir sobre sexo e esse módulo foi muito bom para isso.

Mel: [Atividades] muito abertas para expormos nossa opinião, além de responder à nossas dúvidas e curiosidades.

Téo: Muitas [atividades] me fizeram parar para pensar antes de tomar certa atitude.

Nas opiniões dos/as alunos/as, diferentes, mas não contraditórias, as atividades desenvolvidas no Módulo contemplaram temas de seu interesse, permitiram que expusessem seus pontos de vista e suas dúvidas, promoveram aprendizagens e acenaram para a importância da reflexão sobre atitudes no campo da sexualidade.

A segunda questão da avaliação indagava sobre como cada aluno/a havia se sentido ao participar do Módulo, e o Quadro 24 traz esses resultados. Os/as alunos/as, de modo geral, manifestaram sentimentos de bem estar durante o Módulo, sendo que alguns/mas também fizeram referência a aprendizagens realizadas. É interessante observar a presença dos temas “vergonha” e “medo”, pois pode revelar uma ideia de que tais sentimentos seriam esperados em uma situação que envolve a sexualidade. Também em outras respostas isso pode ser evidenciado, por exemplo, na tranquilidade referida por Céu: “Me senti muito a vontade, na

liberdade de falar tudo que tinha dúvida, fiquei bem tranquila na hora de falar determinados assuntos que costumavam me deixar tímida”.

QUADRO 24 – Questão proposta: Como você se sentiu participando do Módulo?

Respostas dos/as alunos/as	Alunos/as	
Eu me senti	Bem	Léo; Mel; Oto
	À vontade	Mel; Céu; Liz
	Confortável	Gal
	Tranquila	Céu
	Sem ter vergonha	Oto
	Sem medo	Liz
	Com liberdade	Céu; Liz
	Com interesse	Bia
	Mais preparada	Isa
	Participando	Rui; Téó
Eu aprendi	Coisas úteis/Novas	Léa; Clô;
	Bastante; Muito; Mais sobre mim; Mais sobre sexualidade	Bia; Oto; Léa; Dag;
Outras manifestações	Escutei opiniões bem interessantes que me fizeram mudar a forma de pensar	Clô
	Consegui me expressar	Oto

Fonte: A autora (2012).

A abordagem dos temas através de discussões em classe foi destacada por Oto e Clô. O primeiro destacou ter conseguido se “expressar”, enquanto a aluna valorizou o “escutar” como importante para mudar sua maneira de pensar. Este foi um dos objetivos buscados no Módulo, e, ao menos em relação a Oto e Clô, parece ter sido atingido.

A terceira questão teve como principal objetivo colher sugestões do grupo para futuras edições do Módulo (Quadro 25). Além disso, as sugestões feitas poderiam revelar, de maneira indireta, os pontos fracos percebidos pelos/as estudantes e que ainda não tivessem sido apontados.

QUADRO 25 – Questão proposta: Que sugestões você daria para o planejamento desse Módulo para as turmas do ano que vem?

Respostas dos/as alunos/as	Alunos/as
Continuar assim; Continuar a abordar temas de interesse dos alunos.	Léo; Bia; Oto; Céu; Mel; Isa; Gal; Clô
Um jeito que todos falassem e participassem.	Léa
Mais filmes/documentários.	Bia; Dag; Liz; Rui; Oto; Isa
Mais exercícios/dinâmicas.	Céu; Bia
Menos textos.	Gal
Mostrar propaganda do governo para provar que tomam atitude.	Téó

Fonte: A autora (2012).

Em que pese o fato de a maioria dos/as alunos/as ter sugerido que o Módulo não se modificasse, considerando-o adequado no formato apresentado, algumas proposições foram feitas. Destaco a sugestão de Léa, pela percepção da desigualdade na distribuição dos turnos de fala entre todos/as os/as alunos/as e a professora. De fato, mesmo a turma sendo formada por um grupo reduzido, com 14 estudantes, foi bastante difícil assegurar a participação de todos/as na mesma proporção. Inegavelmente, a professora foi quem mais falou, seguida dos/as alunos/as Oto, Mel, Max, Gal, Dag, Téó e a própria Léa. Embora esforços tenham sido feitos nesse sentido, nem sempre a professora conseguiu que todos/as se manifestassem na mesma proporção. Assim, mesmo considerando que a disposição para a manifestação de pontos de vista depende de aspectos pessoais, a sugestão de Léa pode ser vista como um aspecto negativo do Módulo, que merece reflexão em termos da busca por estratégias aptas a possibilitar uma participação mais equitativa entre todos/as.

Em relação às atividades, seis estudantes sugeriram que fossem incluídos mais artefatos fílmicos – possivelmente motivados pela exibição do documentário “Meninas” (2005) – além de mais “exercícios” e “dinâmicas”, sugeridos por duas alunas, e de “menos textos”, proposto por uma aluna. Em que pesem as dificuldades de tempo e espaço que por vezes dificultam a diversificação de atividades, é interessante notar que esses/as alunos/as reconhecem a importância das diferentes linguagens e formas de interação como próprias à abordagem da sexualidade. Há uma vasta diversidade de materiais desse tipo que podem ser empregados como estratégias disparadoras de discussões e problematizações sobre temas de sexualidade e gênero, sendo, inclusive, recomendados por diferentes autores/as da área (BONFIM, 2012; BRASIL, 2011c; CARDOSO, A.; BRITO, 2012; CARRARA et al. 2009a; CARRARA et al., 2009b; RIBEIRO, Paula; QUADRADO, 2008). Assim, tais sugestões são pertinentes e merecem ser levadas em consideração em planejamentos futuros.

A sugestão de Téó, relacionada às ações governamentais, pelo contexto do momento em que se deu a avaliação – na mesma aula em que foram discutidos aspectos referentes ao HIV/Aids – pode ser pensada como uma reação sua às políticas públicas em relação aos números da infecção pelo HIV.

Na quarta questão, a avaliação solicitava que os/as alunos/as indicassem, a partir de um elenco de dez temas abordados durante o Módulo, a atividade de que mais haviam gostado. Todos os temas receberam indicações favoráveis dos/as alunos/as, como mostra o Quadro 26.

Quatro estudantes indicaram apenas uma atividade, enquanto os/as demais indicaram três ou mais. O tema da Aids foi apontado apenas por Clô, que indicou seis atividades no

total. “Virgindade, primeira vez, iniciação sexual” e “gravidez” foram os temas escolhidos pela maioria dos/as alunos/as, o que não surpreende, pelo momento da vida que esses/as adolescentes estavam a experimentar.

QUADRO 26 – Questão proposta: Das atividades realizadas, assinale a(s) que você mais gostou.

Temas abordados durante o Módulo	Nº de alunos/as (N=13)	Alunos/as
(01) interesses dos/as alunos/as sobre sexualidade	4	Mel; Dag; Céu; Oto
(02) sexualidade em revistas para adolescentes	4	Clô; Isa; Liz; Oto
(03) linguagem popular e linguagem científica sobre sexualidade	6	Mel; Dag; Bia; Céu; Liz; Oto
(04) masturbação	6	Mel; Gal; Bia; Céu; Téó; Oto
(05) diferenças entre meninos e meninas	4	Clô; Isa; Dag; Oto
(06) virgindade, primeira vez, iniciação sexual	8	Léa; Clô; Mel; Liz; Isa; Dag; Bia; Céu
(07) orgasmo e ejaculação precoce	4	Dag; Bia; Céu; Oto
(08) exibição do documentário “Meninas”	5	Léa; Clô; Bia; Liz; Rui
(09) gravidez	7	Léa; Clô; Léó; Isa; Dag; Bia; Liz
(10) Aids	1	Clô

Fonte: A autora (2012).

Também foi perguntado se houve atividade(s) de que não tivesse(m) gostado, como indicado no Quadro 27. Cinco temas receberam a indicação de três alunos/as.

QUADRO 27 – Questão proposta: Houve atividade(s) que você não gostou? Se sim, assinale qual (quais).

Temas abordados durante o Módulo	Nº de alunos/as (N=13)	Alunos/as
(02) sexualidade em revistas para adolescentes	1	Dag
(04) masturbação	1	Dag
(08) exibição do documentário “Meninas”	1	Oto
(09) gravidez	2	Gal; Oto
(10) Aids	1	Dag

Fonte: A autora (2012).

Pela deficiência do instrumento, que não contemplou o porquê de não haverem gostado, não foi possível identificar as razões pelas quais esses/as alunos/as indicaram estas atividades, já que, durante essas aulas, Oto, Gal e Dag mostraram-se bastante participativos. Mesmo considerando que Oto indicou não ter gostado do tópico “gravidez”, surpreendeu o fato de este aluno ter também assinalado a exibição do filme que abordou esse tema, uma vez

que, na questão referente às sugestões para o futuro, ele havia indicado “mais aulas com apresentações de vídeos ou filmes”.

Considerando os resultados da análise do instrumento de avaliação, parece que, na visão dos/as alunos/as, o Módulo abordou as questões de sexualidade e gênero em conformidade com os seus interesses, permitiu que manifestassem suas ideias e propiciou reflexões em favor de uma ampliação dos conceitos envolvidos, podendo, ainda, ter contribuído para a tomada de decisões mais seguras. A avaliação feita pelos/as alunos/as indicou, também, a necessidade de aperfeiçoamento no que diz respeito à participação efetiva de todos/as, bem como a diversificação de atividades, incluindo outras linguagens e dinâmicas, na perspectiva de oferecer mais oportunidades para a troca de experiências e conhecimentos em torno do tema.

7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÓDULO “SEXUALIDADE HUMANA”: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

A leitura e releitura dos materiais que serviram de base para esta pesquisa, mesmo aqueles que não foram recortados e privilegiados como objetos de análise, permitiram-me realizar uma reflexão a respeito do curso de Educação em Sexualidade desenvolvido junto à turma do 9º ano do ensino fundamental em relação a sua concepção, organização e implementação. Nesse Capítulo, apresento algumas considerações a respeito do Módulo “Sexualidade Humana”, no intuito não de sugerir “receitas”, o que seria pretensioso e questionável do ponto de vista acadêmico, mas de oferecer uma contribuição para o debate sobre as possibilidades de abordagem de temas de sexualidade e gênero em contexto escolar.

Partindo da premissa que a sexualidade e o gênero são construções sociais e históricas, e afastando as noções essencialistas que supõem tais dimensões humanas como inatas, fixas e estáveis, os referenciais teóricos e metodológicos utilizados no planejamento e condução das aulas basearam-se em pesquisas acadêmicas e formulações teóricas acerca da Educação em Sexualidade que se inserem nessa perspectiva (ALTMANN, 2005; BOZON, 2004; BRITZMAN, 1999; CARRARA et al., 2009a; CARRARA et al., 2009b; CÉSAR, 2009; FIGUEIRÓ, 2006; FURLANI, 2005; HEILBORN, 2012; LOURO, 1998; MAIA, Ana, 2010; RIBEIRO, Paula, 2008; RIBEIRO, Paulo, 2009; TEIXEIRA, 2010; WEEKS, 1999).

O reconhecimento de que a Educação em Sexualidade, quando praticada nas escolas, possui um forte vínculo com as ciências biológicas, é um ponto em comum a essas pesquisas, que consideram essa forma de abordagem tanto reducionista como devotada a uma estratégia de poder apta a regular os corpos e as sexualidades das crianças e adolescentes (ALTMANN, 2005; CÉSAR, 2009; FURLANI, 2005; RIBEIRO, Paula, 2008).

A vinculação sexualidade/biologia se dá em virtude de uma identificação entre sexualidade e sexo biológico, reprodução e DST, temas tradicionalmente abordados pela biologia, sob influência dos conhecimentos da medicina. A crítica a essa visão de sexualidade que enfatiza os aspectos biológicos e preventivos “reside não na sua presença (que é necessária), mas no fato da sua exclusividade implicar um currículo de abordagem limitada e reducionista (FURLANI, 2005, p. 204).

Contudo, a inserção de conteúdos de sexualidade nos currículos de Ciências e de Biologia não é recente. Segundo Paulo Ribeiro (2009, p. 135-136), o médico carioca José de Albuquerque, pioneiro da Educação em Sexualidade no Brasil, propôs, em obra da primeira metade do século XX, que “os conteúdos de educação sexual fossem abordados de forma

natural, nas duas disciplinas que considerava as mais adequadas para estudar sexualidade: Biologia e Higiene”. Para Albuquerque, o sexo era visto como uma “função tão natural quanto qualquer outra do organismo, ou seja, existindo uma função sexual, o ser humano tinha de ter pleno funcionamento do mesmo” (RIBEIRO, Paulo, 2009, p. 136). Assim, em que pese o pioneirismo e o ineditismo da proposição no momento histórico em que ocorreu, torna-se claro que, desde sua origem, a vinculação da sexualidade à biologia se dá por um entendimento essencialista da sexualidade, vista como função orgânica, não considerando as implicações históricas, sociais e culturais que a informam. Porém, recorrendo às contribuições das ciências humanas e sociais, nada impede que a abordagem feita nas disciplinas biológicas possa incorporar tais dimensões na consideração de temas constantes de suas áreas específicas, reconhecendo que também o conhecimento biológico é produzido na cultura (LOURO, 2011a) e promovendo uma ruptura com a visão reducionista da sexualidade restrita aos aspectos referentes à genitalidade e à saúde (MAIA, Ana, 2010).

No caso do Módulo “Sexualidade Humana”, a abordagem de temas de sexualidade e gênero ocorreu em um espaço curricular próprio, o que foi possível em virtude da estrutura curricular da escola, que, através dos “Módulos de Ensino Especializado”, implementados desde o ano de 2004, permitiu a inclusão de temas relevantes não contemplados nos programas das disciplinas obrigatórias. Este espaço, porém, não foi concedido, mas, antes, conquistado, na medida em que participei do processo de reformulação curricular que instituiu os Módulos na escola, como fui responsável pela proposição do Módulo “Sexualidade Humana”, que passou a ser oferecido regularmente a partir do ano de 2005. Assim, foi possível realizar a oferta de Educação em Sexualidade aos/às alunos/as de maneira organizada e sistematizada, não atrelada à disciplina Ciências, ou restrita às margens do currículo, como um tema transversal (MACEDO, 2009), embora esta forma de organização do trabalho pedagógico também possa ser adotada.

Refiro-me aqui à possibilidade da dupla entrada da Educação em Sexualidade no cenário do ensino fundamental sugerida nos PCN, tanto através de espaço específico, a partir do 6º ano, como através da transversalização dos conteúdos em todas as séries do ensino fundamental (BRASIL, 1998). Porém, acredito que a abordagem da Educação em Sexualidade em um espaço próprio representa, do ponto de vista político, dar centralidade a questões que se reputam como importantes e indispensáveis de serem consideradas pela escola objetivando a formação integral dos/as alunos/as. Mas isto não inviabiliza a consideração do tema através do enfoque da transversalidade, ao contrário, por essa via, é possível considerar a contribuição que cada disciplina tem a oferecer a esse campo, bem como

torna possível o necessário aprofundamento teórico de todo o corpo docente acerca de temas de sexualidade e gênero, habilitando-o ao trato de questões que emergem, a todo instante, durante as aulas, nos corredores, no recreio, etc.

Importa considerar, portanto, que a abordagem de temas de sexualidade e gênero é, acima de tudo, um direito dos/as alunos/as, como explicitado em documentos internacionais (CARTA DE AVEIRO, 2010; IPPF, 2009; ONU, 1994; ONU, 1995; UNESCO, 2010a; 2010b), estando incluída nas recomendações nacionais que estabelecem parâmetros curriculares e diretrizes no âmbito da educação básica (BRASIL, 1998; 2010c), devendo sua forma e conteúdo serem discutidos no âmbito do projeto político-pedagógico de cada instituição escolar, a fim de se estabelecer a maneira mais viável para o cumprimento desse direito.

Os temas propostos para o Módulo “Sexualidade Humana” não tiveram como finalidade a composição de uma sequência estática, e nem se pretendeu que cada tema se desenvolvesse de modo estanque e linear. Ao contrário, a abordagem de temas como masturbação, gênero, virgindade, orgasmo, gravidez e HIV/Aids, que compuseram o elenco do Módulo, possibilitou a consideração de questões para além de seus aspectos específicos, relacionando-os com outros temas como os relacionamentos afetivo-sexuais, a diversidade sexual, as relações de gênero, as práticas sexuais, bem como a saúde na perspectiva dos direitos sexuais e reprodutivos, ampliando a abrangência de reflexão sobre as questões tratadas. O tema da gravidez, por exemplo, tradicionalmente vinculado aos aspectos biológicos da reprodução, foi abordado para além dessa perspectiva, considerando as questões de gênero e classe social, de saúde e direitos sexuais e reprodutivos, bem como os aspectos referentes à discriminação e ao preconceito que as pessoas podem experimentar em relação a uma gravidez.

No planejamento das aulas foram consideradas as contribuições de diferentes áreas do conhecimento como a psicologia, as ciências sociais, a sexologia, a história, a biologia, o direito, bem como a educação, com vistas a oferecer uma possibilidade de ampliação conceitual dos/as alunos/as, questionando as representações identificadas com mitos e crenças. A perspectiva adotada procurou considerar o conhecimento científico como precário, pois que “faz-se necessário não perder de vista os processos de produção do conhecimento científico como atividade humana historicamente contextualizada, sendo este um dos instrumentos para o trabalho educativo” (ANDRADE, M. et al. 2008, p. 14).

O critério de seleção dos temas abordados no Módulo levou em consideração tanto os temas incluídos na proposta elaborada pela professora como os sugeridos pelos/as alunos/as.

É certo que faz parte das atribuições da professora estabelecer os tópicos do conteúdo a serem trabalhados em um curso, que devem estar de acordo com a fundamentação e objetivos previstos na ementa do mesmo. Porém, a proposição aberta à incorporação dos temas de interesse dos/as alunos/as permite tanto assegurar a abordagem de temas considerados fundamentais para o alcance dos objetivos, como atender às demandas específicas dos membros de cada grupo, valorizando suas necessidades e comprometendo-os com sua aprendizagem. Assim, por exemplo, o tema gênero, embora não tenha sido mencionado pelos/as alunos/as na sondagem de interesses, foi mantido na programação, dada a centralidade que esse tema ocupa em discussões sobre sexualidade. Por outro lado, temas como orgasmo, masturbação e virgindade/primeira vez/iniciação sexual, que não haviam sido sugeridos na proposta inicial, foram contemplados na programação efetivamente desenvolvida, pelo reconhecimento de que eram de interesse dos/as alunos/as. A abordagem do tema HIV/Aids foi proposta tanto pela professora como sugerida pelos/as estudantes, através da menção às DST. O tema da gravidez, previsto pela professora, mas não sugerido pelos/as alunos/as na sondagem de interesses, embora os métodos contraceptivos tenham sido mencionados, foi incluído pela consideração da possibilidade de abordagem do tema a partir do documentário “Meninas” (2005), na perspectiva aludida acima.

A perspectiva de ensino que pautou as aulas buscou, principalmente, a criação de um espaço para o falar, o dialogar, o manifestar representações e curiosidades sobre temas de sexualidade, entendendo o papel da professora mais como o de mediadora e desafiadora das discussões em classe do que de quem oferece respostas para as questões emergentes. Mas isto não impediu que, em diferentes momentos, os/as alunos/as formulassem questões específicas endereçadas à professora, que, ao responder, procurou sanar suas dúvidas ou fazer novos questionamentos a fim de desafiar seus pontos de vista. Paulo Ribeiro (1990, p. 18) destaca que o/a profissional que desenvolve o trabalho em sexualidade e gênero na escola deve levar “em consideração a importância fundamental do diálogo, ampliando o senso crítico e a visão de mundo do jovem, permitindo discussões e debates”. Concordo com a afirmação de que o grande desafio para o trabalho pedagógico nessa área é que ele implica

o desconforto de operar com a incerteza, a dúvida e a provisoriedade, uma vez que admitimos que aquilo que nomeamos e descrevemos como realidade é sempre multifacetado, heterogêneo e instável. Uma das faces mais visível e referida desse desconforto, quando se trata de discutir intervenções pedagógicas, é que essa é uma abordagem mais problematizadora do que propositiva, que privilegia mais o fazer perguntas do que a elaboração de respostas. Entende-se e assume-se que o exercício da problematização é, por

si só, uma forma particular e necessária de intervenção, na medida em que demanda o exame sistemático daquilo que pensamos, fazemos e somos como sujeitos sociais. (MEYER; FÉLIX, 2012, p. 260-261).

Afinal, a abordagem da sexualidade, pela estreita relação que mantém com questões de intimidade e de maneiras de ser e estar no mundo, não se coaduna com um enfoque prescritivo, de imposição de verdades, baseado no ensino de fatos científicos irrefutáveis, o que, segundo Britzman (1999), “impede qualquer compreensão genuína do alcance e das possibilidades da sexualidade humana” (p. 86). Assim, embora tenha havido momentos em que exposições foram realizadas pela professora, a ênfase recaiu na atividade dialógica, sendo que as representações sustentadas pelos/as alunos/as foram consideradas e problematizadas à luz das contribuições de todos/as, inclusive das representações científicas sobre o tema.

Artefatos de mídia, como revistas para adolescentes e de divulgação científica, jornais, materiais institucionais e um filme foram utilizados como materiais didáticos nas aulas do Módulo. Assim como os textos escolares, esses materiais constituem-se como pedagogias culturais que “produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; fabricam identidades e representações; constituem certas relações de poder” (SABAT, 2001, p. 9). Além disso, em virtude do alcance que esses veículos têm, é forçoso reconhecer que as “questões de sexualidade e gênero disseminadas pelos *media* jogam um papel decisivo no mapeamento das fronteiras que territorializam as sociabilidades juvenis” (TEIXEIRA; MARQUES, Fernando, 2012, p. 16). Assim, foram utilizados tanto artefatos aptos a ensejar questionamentos a respeito de representações hegemônicas de sexualidade e gênero, como materiais que pudessem oferecer um contraponto a tais representações.

Uma abordagem didática que valorize a manifestação dos/as alunos/as requer um número reduzido de participantes, bem como seu interesse pelo tema, e estes foram elementos facilitadores para o trabalho no Módulo, na medida em que a turma era composta por 14 alunos/as que se inscreveram voluntariamente no curso. Seffner (2011), reconhecendo a heterogeneidade de interesses que os/as alunos/as apresentam, advoga pela possibilidade de as escolas oferecerem oportunidades para que os/as alunos/as façam escolhas em função de temas de seu interesse, incluindo aqueles relativos à sexualidade e gênero. Porém, mesmo considerando o interesse pelo tema desses/as alunos/as que escolheram o Módulo, a participação de cada um/a não ocorreu por igual. Tal parece ter ocorrido tanto em função da heterogeneidade da turma, na medida em que a disposição para se expor e se manifestar pode não ser um atributo característico de todos/as, como da dificuldade da professora em fazer com que todos/as se sentissem desafiados a contribuir efetivamente nos diferentes momentos

das aulas. Certamente isto se tornaria ainda mais agravado no caso de uma turma regular, bastante mais numerosa, como é a realidade das escolas públicas brasileiras. A partir da experiência vivida no Módulo reitero a necessidade de se lutar para que as escolas públicas tenham espaços curriculares apropriados e com um número de alunos/as compatível com a proposta de discussão de temas de sexualidade e gênero. Mas também admito que as estratégias didáticas mereçam ser diversificadas, oferecendo alternativas para o envolvimento de todos/as os/as alunos/as com os temas em pauta.

Também o fato de a turma do Módulo ser mista mostrou-se um elemento favorável, na medida em que situações encaradas pelo ângulo de gênero puderam ser confrontadas e problematizadas. Se na primeira atividade do curso as meninas se manifestaram menos intensamente do que os meninos, à medida que o curso avançou, porém, a participação delas se tornou bastante acentuada, oferecendo suas opiniões, argumentando e questionando as posições assumidas pelos/as colegas. Por outro lado, isto não funcionou como inibidor da participação dos meninos, bastante destacada desde a primeira aula. Embora ainda haja espaços escolares que muitas vezes são organizados a partir da separação por sexo, como na Educação Física (CORRINO; AUAD, 2012), e que haja indagações sobre a pertinência ou não de se separar meninos e meninas quando do trabalho com temas de sexualidade na escola (SEFFNER, 2011), acredito que classes mistas, em que a contribuição de todos/as é valorizada, constituem-se no primeiro passo em direção a uma coeducação de meninos e meninas em busca da superação das desigualdades de gênero e construção de uma sociedade democrática (AUAD, 2006a).

O número de aulas dedicado ao Módulo “Sexualidade Humana” não foi suficiente para abranger uma variedade de temáticas que mereceria igualmente ser discutida e problematizada no contexto de um curso de Educação em Sexualidade. Soma-se a isto o fato de que o Módulo é a única intervenção sistematizada nessa área a qual os/as alunos/as dessa escola têm a oportunidade de frequentar. Ainda assim, considerando pelo aspecto positivo, isto é, pelo que foi possível realizar, a consideração de temas que surgiram de maneira incidental, durante as aulas, contribuiu para suprir, ao menos em parte, essas lacunas. De toda forma, a questão da carga horária e da institucionalização da Educação em Sexualidade em todas as séries e níveis de ensino exige um debate entre todos os membros da comunidade escolar, que deve se iniciar pela discussão a respeito da importância da abordagem desses temas na educação de crianças e adolescentes.

A avaliação da aprendizagem dos/as alunos/as do Módulo, de caráter processual, centrou-se na participação dos alunos/as nas aulas, bem como na realização das atividades

orais e escritas propostas durante o curso. Nesse aspecto, é possível afirmar que os/as alunos/as alcançaram tais objetivos, embora alguns/mas estudantes tenham se sobressaído mais do que outros em termos de sua participação. Também é necessário referir que os/as alunos/as, por vezes, apresentam diferenças quanto à disposição para a manifestação de seus pontos de vista, o que pode ser atribuído tanto a características pessoais, como ao próprio tema, que mesmo sendo de seu interesse, não está a salvo de produzir inibições. Tal não significa, porém, que alunos/as que assim se comportam não realizem aprendizagens ou que não incorporem novas possibilidades de consideração dos aspectos de sexualidade e gênero, a partir de sua presença no grupo. Além disso, considerando que a sexualidade e gênero são temas sempre inconclusos, cuja construção de significados e valores ocorre por toda a vida, não seria seguro apostar numa avaliação que visasse “medir” tais construções. A diversidade de situações-problema surgidas ao longo das aulas, propostas pela professora ou pelos/as próprios/as alunos/as, a todo momento colocaram em xeque suas representações, o que permitiu evidenciar tanto a permanência como a mudança de conceitos e pontos de vista relativos aos temas abordados. O que mais importa, nesse campo, é perturbar as certezas e provocar a reflexão, abrindo caminho para uma elaboração contínua que favoreça a tomada de decisão sobre esses aspectos da vida humana com maior segurança.

Por fim, a realização de uma avaliação do Módulo na perspectiva dos/as alunos/as, a partir da identificação dos aspectos considerados como positivos e negativos, é uma estratégia relevante na medida em que permite corrigir os rumos do trabalho docente, buscando novas alternativas para o alcance dos objetivos propostos.

8 CONCLUSÕES

Os caminhos percorridos nesta pesquisa permitiram a consideração sobre diversos aspectos referentes à sexualidade e gênero em contextos de ensino que, nesse momento de encerramento, procuro sintetizar.

Tendo como objetivos a identificação de representações de sexualidade e gênero dos/as alunos/as do 9º ano do ensino fundamental, a análise da utilização de artefatos de mídia no ensino e a reflexão sobre os limites e possibilidades de um curso de Educação em Sexualidade organizado de maneira curricular e sistemática no âmbito da escola básica, a pesquisa recorreu a diferentes fontes de dados. Nessa perspectiva, foram analisados trechos de interações de sala de aula, materiais produzidos pelos/as alunos/as e artefatos de mídia que subsidiaram a proposta do curso implementado.

Em termos conceituais, sexualidade e gênero foram aqui assumidos como conceitos intimamente articulados e vistos como construções históricas e culturais, para além das noções essencialistas e deterministas que atribuem razões de ordem “natural” às características pessoais relativas aos modos de ser e de viver. O conceito atual de sexualidade implica uma visão ampla e dinâmica, que inclui as construções relativas a gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade, saúde, reprodução e direitos, extrapolando, portanto, a noção estreita que associa sexualidade ao sexo biológico e às práticas sexuais, como por vezes referida pelo senso comum. Implica, também, reconhecer tais elementos como passíveis de modificação no tempo e nas culturas, na dinâmica das relações sociais, em meio às relações de poder. Como afirmam Carrara et al. (2009a, p. 186) quando se referem aos aspectos conceituais da sexualidade: “trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai evoluindo e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações, e que se encontra sujeito a debates e a disputas políticas”.

A busca pela terminologia mais adequada a ser adotada para nomear a área levou à pesquisa de fontes bibliográficas que pudessem embasar tal escolha. Uma vez que a abordagem da sexualidade e do gênero na escola esteja compreendida como uma intervenção deliberada e intencional, tendo por base o conceito amplo de sexualidade, afastando o discurso biológico essencialista e assumindo o caráter de construção histórica e social dessa manifestação humana, as expressões Educação Sexual, Orientação Sexual, Educação Afetivo-Sexual, Educação para a Sexualidade e Educação em Sexualidade poderiam ser intercambiáveis. Isto porque, em todas as definições oferecidas pelos/as autores/as que se colocam como adeptos de uma ou outra expressão, tais pressupostos encontram-se presentes.

Assim, parece que o fundamental é a abordagem pretendida, a explicitação dos pressupostos que a embasam, o caráter deliberado de sua implementação, o que tornaria a questão da terminologia de menor importância. Mas, movida pela necessidade de adotar uma nomenclatura que melhor expressasse a abordagem da sexualidade e do gênero em contextos educacionais, e em virtude dos problemas apontados em relação às terminologias mais tradicionalmente utilizadas, acredito que Educação em Sexualidade se mostra a mais adequada, na medida em que aponta a sexualidade como um caminho para a educação integral das pessoas.

Acredito que a escola precisa abordar a Educação em Sexualidade de maneira efetiva e sistemática, em todos os níveis de ensino, adequando os programas às faixas etárias e conforme o interesse e demandas dos/as alunos/as. Para tanto, é mister que os/as professores/as recebam a formação necessária tanto nos cursos de graduação como em formação continuada. O curso de Ciências Biológicas, por exemplo, ao implementar plenamente suas Diretrizes Curriculares poderia contribuir para a formação de professores/as de Ciências e Biologia aptos à abordagem de Educação em Sexualidade numa perspectiva integral, posto que forneceria elementos de História, Filosofia, Sociologia e Antropologia, para além dos conteúdos biológicos já previstos. Os estágios supervisionados curriculares de formação docente poderiam incluir, além das atividades presenciais nas escolas, também a análise de livros didáticos e de artefatos de mídia, a fim de proporcionar uma leitura crítica dos discursos e representações a respeito de sexualidade e gênero veiculados por esses suportes.

A sexualidade e o gênero são abordados pela mídia e de diversas maneiras contribuem para a constituição dos sujeitos, veiculando crenças, valores e ensinando modos de ser e agir nesse campo, constituindo-se, assim, em pedagogias culturais. Revistas de divulgação científica, por exemplo, com frequência abordam temas de sexualidade e gênero pelo viés do determinismo biológico, apontando a preponderância dos genes e dos hormônios na constituição de todas as diferenças observadas entre os sexos. As publicações voltadas ao público feminino, como as revistas para adolescentes, inclusive quando contam com consultorias de especialistas que embasam seus discursos em pressupostos científicos, tendem a oferecer uma visão binária e estereotipada da sexualidade e do gênero, calcada em oposições entre os modos de ser homem e mulher, e, mesmo quando a influência da cultura é considerada, esta é também naturalizada, representada como algo que não pode ser modificado. Embora tais discursos mostrem-se privilegiados porque “carregam a força da tradição, sugerindo uma legitimidade dificilmente questionada, [como as] formulações

construídas pela linguagem médica, marcadas pela autoridade da ciência” (LOURO, 2000, p. 94), a análise de publicações mais recentes mostrou que outras formas de considerar a sexualidade e o gênero têm surgido no campo político da disputa pela construção de significados sobre o tema. Destaca-se a visibilidade que tem alcançado, no âmbito da mídia, perspectivas que buscam realçar o caráter construído da sexualidade e do gênero, seja através da crítica elaborada a partir de setores da própria área das neurociências, seja a partir das construções teóricas ancoradas nas ciências sociais. Isso reforça a importância que a escola tem na consideração dos artefatos culturais no ensino, oferecendo a oportunidade aos/às estudantes de ler criticamente as diferentes representações relativas à sexualidade e ao gênero que circulam na sociedade, com vistas à ampliação dessas noções.

A busca pelas representações de sexualidade e gênero dos/as alunos/as do Módulo percorreu diferentes atividades realizadas, revelando aspectos relativos aos modos como os/as alunos/as compreendem esses temas. As representações sobre sexualidade sustentadas pelos/as alunos/as no momento inicial do Módulo parecem remeter a um conceito estrito, pois se referiam, sobretudo, a aspectos relativos às práticas sexuais, com notável ênfase na genitalidade. Além de tal aspecto ter sido o mais referido em termos quantitativos, também outros temas, como os relacionados à saúde e aos direitos sexuais e reprodutivos, quando presentes, pareceram estar associados à noção de práticas sexuais.

Os/as alunos/as, de modo geral, compreendem a masturbação como atividade saudável de autoestimulação sexual para fins de prazer. Os mitos e crenças sobre essa prática sexual foram, em sua maioria, rechaçados pelos/as estudantes, o que reforça uma visão positiva sustentada por eles/as sobre esse aspecto da sexualidade humana. A discussão sobre masturbação permitiu evidenciar o movimento de ampliação do conceito de sexualidade, como no caso em que a masturbação foi explicitamente admitida por uma aluna como integrante da sexualidade humana, mesmo quando não praticada pela totalidade das pessoas. Ainda, a partir da abordagem do tema da masturbação foram mobilizadas representações sobre outros temas emergentes, como a homossexualidade e a bissexualidade. Nesse contexto, os discursos dos/as estudantes revelaram tanto ideias estereotipadas em relação a esses temas como apontaram para indícios de uma maior flexibilidade na consideração das identidades não hegemônicas como manifestações legítimas da sexualidade humana.

Quanto às relações de gênero, estas parecem ser vistas como opostas e desiguais, atravessadas por relações de poder. Porém, embora reconheçam a influência da sociedade na valorização desigual dos gêneros, os/as alunos/as parecem não vislumbrar uma possibilidade de mudança em direção a relações mais simétricas, a não ser que tais modificações pudessem

ocorrer em favor de condutas aceitáveis como as atualmente postas em relação aos comportamentos femininos, mais restritivos, mas não no sentido de que as pessoas possam viver sua sexualidade conforme seus anseios e desejos, desvinculados das atribuições de papéis conforme o gênero.

O uso de artefatos de mídia utilizados nas aulas permitiu a discussão sobre questões atuais relacionadas à sexualidade e ao gênero bem como a problematização dos discursos que veiculam. A análise de uma atividade a partir da leitura de uma reportagem de revista para adolescentes sobre o tema gênero mostrou que os/as alunos/as, de modo geral, tendem a perceber as diferenças entre meninos e meninas como contrastantes, a partir de características opostas, tal como apresentado na reportagem. Porém, já se insinua alguma abertura em termos de admissão de modos de ser que não se encaixem perfeitamente em padrões de gênero pré-estabelecidos, ao menos em relação aos modos de ser das outras pessoas.

Com o intuito de contribuir com a formação de professores/as na área de Educação em Sexualidade, foi desenvolvido, junto a uma equipe de investigadores da Universidade de Aveiro (PT), um roteiro de análise de artefatos de mídia baseado em uma metodologia que se desenvolve em quatro etapas: aprender a olhar; compreender e analisar; interpretar e avaliar e transformar (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2004a; 2004b). O roteiro de análise mostrou-se como um instrumento eficiente para a leitura crítica dos materiais de mídia com vistas à desconstrução dos discursos que veiculam, podendo ser implementados tanto em contextos de formação de professores/as como nas salas de aula da escola básica.

Em termos de futuras pesquisas, o estudo realizado indicou a necessidade de novas investigações sobre representações que os/as estudantes sustentam sobre diversos temas de sexualidade como, por exemplo, aquelas que envolvem intersexualidade e transexualidade e sua relação com a visão binária de sexo e de gênero, tão frequentemente encontrada nos discursos dos/as adolescentes. Também são merecedoras de aprofundamento investigações sobre temas de sexualidade em relação às pedagogias culturais. Assim, parece ser uma questão de pesquisa pertinente aquela que problematize a questão da pornografia, tão amplamente acessível aos/as adolescentes através da internet, visando identificar e analisar que representações de sexualidade e gênero são veiculadas através das “lições” contidas em vídeos, filmes e *sites* de conteúdo sexual explícito. Também a análise de situações envolvendo *sexting*, tema surgido incidentalmente em uma das aulas do Módulo, pode se constituir em uma promissora questão de pesquisa, a fim de identificar que representações essas atitudes e comportamentos sexuais, incluindo as implicações pessoais, sociais e jurídicas dessas condutas, evocam entre os/as estudantes. Em contexto de formação de professores/as, acredito

que a pesquisa voltada à análise de conteúdo de variados artefatos de mídia no que se refere à sexualidade e ao gênero podem ensejar a elaboração de novos roteiros de análise aptos a propor a reflexão e problematização desses temas com vistas à formação de profissionais que se dedicam ao trabalho com Educação em Sexualidade nas escolas.

Finalmente, afirmo que a realização desse trabalho proporcionou uma oportunidade privilegiada para refletir sobre as minhas próprias representações acerca da sexualidade e do gênero, bem como sobre minha atuação enquanto professora de jovens estudantes da escola pública, confrontando minhas posições com as contribuições teóricas e com as representações dos/as alunos/as, apontando continuamente para novas possibilidades de pensar a respeito desses temas e de seu ensino. Considero que a Educação em Sexualidade, enquanto processo que se prolonga por toda a vida, nunca alcançando uma formação que se julgue concluída, talvez seja a resposta mais satisfatória para tantas perguntas que eu tenho feito em minha caminhada.

REFERÊNCIAS

- ABDO, Carmita H. N. Ciclo de resposta sexual: menos de meio século de evolução de um conceito. **Revista Diagnóstico e Tratamento**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 220-222, out./dez. 2005.
- ALMEIDA, Maria da Conceição C. de; AQUINO, Estela M. L. The Role of education level in the intergenerational pattern of adolescent pregnancy in Brazil. **International Perspectives on Sexual and Reproductive Health**, v. 35, n. 3, p. 139-146, 2009.
- ALMEIDA, Maria da Conceição C.; AQUINO, Estela M. L.; BARROS, Antoniel P. de. School trajectory and teenage pregnancy in three Brazilian state capitals. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 1397-1409, 2006.
- ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, p. 281-315, 2003.
- ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. 2005. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- ALTMANN, Helena. Educação sexual na escola: o conhecimento científico como critério de verdade. **Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 137-145, 2010.
- ALVES, José Eustáquio D. A polêmica Malthus *versus* Condorcet reavaliada à luz da transição demográfica. **Textos para Discussão. Escola Nacional de Ciências Estatísticas**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 1-56, 2002.
- ALVES, José Eustáquio D.; CORRÊA, Sonia. Demografia e ideologia: trajetórias históricas e os desafios do Cairo+10. **Revista Brasileira de Estudos de População**. Campinas, v. 20, n. 2, p. 129-156, 2003.
- ALVES, José Eustáquio D.; CORRÊA, Sonia. Igualdade e desigualdade de gênero no Brasil: um panorama preliminar, 15 anos depois do Cairo. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS - ABEP; FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNFPA). **Brasil, 15 anos após a Conferência do Cairo**. ABEP; UNFPA, Campinas, 2009. p. 121-223.
- ALVES, José Eustáquio D.; CORRÊA, Sonia. **Violência letal e gênero: decifrando números obscuros?** Rio de Janeiro: CLAM, 15 set. 2010.

AMARAL, Marta A.; FONSECA, Rosa M. G. S. da. Entre o desejo e o medo: as representações sociais das adolescentes acerca da iniciação sexual. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v. 40, n. 4, p. 469-476, 2006.

ANDRADE, Carlos D. **O avesso das coisas**: aforismos. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 1997. 170 p.

ANDRADE, Mariana A. B. S. de; BRANDO, Fernanda da R.; MEGLHIORATTI, Fernanda A.; JUSTINA, Lourdes A. D.; CALDEIRA, Ana M. de A. Epistemologia da Biologia: uma proposta didática para o ensino de Biologia. In: ARAUJO, Elaine S. N. N. de; CALUZI, João J.; CALDEIRA, Ana M. de A. (Orgs.). **Práticas integradas para o ensino de Biologia**. São Paulo: Escrituras, 2008. p. 13-36. (Educação para a Ciência 9)

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 55-69.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 138 p. (Coleção Pesquisa Qualitativa)

AQUINO, Estela M. L.; HEILBORN, Maria L.; KNAUTH, Daniela; BOZON, Michel; ALMEIDA, Maria da Conceição; ARAÚJO, Jenny; MENEZES, Greice. Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, suppl.2, p. S377-S388, 2003.

ARAUJO, Elaine S. N. N. de., TIZIOTO, Polyana C., CALUZI, João J. **Ciência e (In)tolerância**. Bauru: Faculdade de Ciências, 2007, 41 p. (Cadernos CDMCT - Série Divulgação Científica, n. 01)

ARAUJO, Elaine S. N. N. de, BATISTETI, Caroline B. In: Bioética e o ensino de Biologia. In: CALDEIRA, Ana M. de A., ARAUJO, Elaine S. N. N. de. (Orgs.). **Introdução à Didática da Biologia**. São Paulo: Escrituras, 2009. p. 139-154. (Educação para a Ciência, 10)

ARILHA, Margareth; BERQUÓ, Elza. Cairo+15: trajetórias globais e caminhos brasileiros em saúde reprodutiva e direitos reprodutivos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS (ABEP); FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNFPA). **Brasil, 15 anos após a Conferência do Cairo**. ABEP; UNFPA, Campinas, 2009. p. 67-119.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABGLT). **Manual de Comunicação LGBT**. Curitiba: Ajir Artes Gráficas e Editora, 2010. 48 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 3.ed. Rio de Janeiro, 2011. 11 p.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 4.ed. rev. Washington, DC: APA, 2000.

ATREVIDA. O que é ejaculação precoce? In: **Tudo sobre sexo**, jun. 2011. Disponível em: <http://atrevida.uol.com.br/arrasa/tudo-sobre-sexo/o-que-e-ejaculacao-precoce/276>. Acesso em: 18 ago. 2012.

AUAD, Daniela. **Feminismo**: que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 106 p.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006a. 92 p.

AUAD, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Pro-Posições**, v. 17, n. 3 (51), p. 137-149, 2006b.

BARBOSA, Izabella R. El género como herramienta de trabajo en la investigación en epidemiología e salud pública. In ESTEBAN, Mari Luz, COMELLES, Josep M., MINTEGUI, Carmen Díez. **Antropología, género, salud e atención**. Barcelona: Bellaterra, 2010. p. 33-47.

BARBOSA, Regina M.; KOYAMA, Mitti A. H.; GRUPO DE ESTUDOS EM POPULAÇÃO, SEXUALIDADE E AIDS. Comportamento e práticas sexuais de homens e mulheres, Brasil 1998 e 2005. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 42, suppl.1, p. 21-33, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antonio Neto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988. 226 p.

BARKER, Suyanna L.; CASTRO, Dulce M. F. de. Gravidez na adolescência: dando sentido ao acontecimento. In: CONTINI, Maria de Lourdes J. (Coord.); KOLLER, Sílvia H. (Org.). **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 78-84.

BARRETO, Mônica I. O que adolescentes de uma escola municipal de Aracaju querem ou não saber sobre sexualidade In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC, 2009. p. 1-11.

BASOW, Susan A. **Gender stereotypes**: traditions and alternatives. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company, 1986.

BEILLEROT, Jacky. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11.ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 71-90.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari K. **Qualitative research for Education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982. 253 p.

BONFIM, Cláudia R. de S. **Educação Sexual e formação de professores de Ciências Biológicas: contradições, limites e possibilidades**. 2009. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BONFIM, Cláudia. **Desnudando a Educação Sexual**. Campinas: Papirus, 2012. 144 p. (Coleção Papirus Educação)

BORGES, Ana L. V. Relações de gênero e iniciação sexual de mulheres adolescentes. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v. 41, n. 4, p. 597-604, 2007.

BORGES, Ana L. V.; SCHOR, Néia. Trajetórias afetivo-amorosas e perfil reprodutivo de mulheres adolescentes residentes no Município de São Paulo. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 5, n. 2, p. 163-170, 2005.

BOUER, Jairo. **Tira-dúvidas: garotos**. Disponível em: <http://doutorjairo.uol.com.br/tira-duvidas.asp?IdTipoItem=1>. Acesso em: 18 ago. 2012.

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. 172 p. (Família, geração e cultura)

BRAGA, Eliane R. M. **”Palavrões” ou Palavras: um estudo com educadoras/es sobre os sinônimos usados na denominação de temas relacionados ao sexo**. 2008. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2008.

BRANDÃO Elaine R.; HEILBORN, Maria L.; AQUINO, Estela; KNAUTH, Daniela; BOZON, Michel. Juventude e família: reflexões preliminares sobre a gravidez na adolescência em camadas médias urbanas. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 159-180, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 1.301/2001**. 2001. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 25, 7 dez. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 7, de 11 de março de 2002: estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas**. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 12, 26 mar. 2002.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres**. Brasília: SPM, 2006. 260 p. (Série Documentos)

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde do adolescente: competências e habilidades**. Brasília: Ed. Ministério da Saúde, 2008. 753 p. (Série B. Textos Básicos de Saúde)

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. **Aborto e saúde pública no Brasil: 20 anos**. Brasília: Ed. Ministério da Saúde, 2009. 428 p. (Série B. Textos Básicos de Saúde)

BRASIL, Ministério da Saúde. Ministério da Saúde - Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Boletim Epidemiológico Aids e DST**, ano VII, n. 1, jul./dez. 2009 e jan./jun. 2010. Brasília – DF, 2010a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Contexto de vulnerabilidade das Lésbicas, Mulheres Bissexuais e Mulheres que Fazem Sexo com Mulheres (MSM)**. Brasília: Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais, 2010b. Disponível em: <http://sistemas.aids.gov.br/feminizacao/index.php?q=vulnerabilidade-1%C3%A9sbicas-bissexuais-e-msm>. Acesso em: 09 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010c.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Dia mundial de luta contra a Aids**. 01 dez. 2010. Brasília: Ministério da Saúde, 2010d. Disponível em: http://www.aids.gov.br/sites/default/files/story/2010/greco_apresentacao_pdf_30635.pdf. Acesso em: 06 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde sexual e saúde reprodutiva**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010e. 300 p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos) (Cadernos de Atenção Básica 26)

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Boletim Epidemiológico - Aids e DST**. Ano VIII, n. 1, jul./dez. 2010. Ano VIII, n. 1, jan./jun.2011. Brasília: Ministério da Saúde, 2011a. 159 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Como nascem os brasileiros: descrição das características sociodemográficas e condições dos nascimentos no Brasil, 2000, 2005 e 2009. In: BRASIL, Ministério da Saúde. **Saúde Brasil 2010: uma análise da situação de saúde e de evidências selecionadas de impacto de ações de vigilância em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011b. p. 21-49. (Série G. Estatística e Informação em Saúde)

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares: metodologias**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011c. 40 p. (Saúde e prevenção nas escolas, v. 3) (Série B. Textos Básicos de Saúde)

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADPF e interrupção de gravidez de feto anencéfalo. **Informativo STF**, n. 661, Brasília, 9-13 abr. 2012.

BRÊTAS, José Roberto da S.; OHARA, Conceição V. da S.; JARDIM, Dulcilene P.; AGUIAR-JUNIOR, Wagner de; OLIVEIRA, José Rodrigo de. Aspectos da sexualidade na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, p. 3221-3228, 2011.

BRODBECK, Regina C. M. S. **Aspectos linguísticos de expressões utilizadas na área de sexualidade e gênero**. (Parecer). Universidade Federal de Juiz de Fora, 16 mar. 2012. mimeo.

BURGES, Lucrecia. Diferencias mentales entre los sexos: innato versus adquirido bajo un enfoque evolutivo. **Ludus Vitalis**, México, D.F., v. 14, n. 25, p. 43-73, 2006.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-111.

CABRAL, Cristiane S., HEILBORN, Maria L. Avaliação das políticas públicas sobre educação sexual e juventude: da Conferência do Cairo aos dias atuais. In: **Compromissos do Governo Brasileiro com a Plataforma da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento: Rumos para Cairo + 20**. Brasília: Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República, 2010. p. 101-128.

CALDEIRA, Ana M. de A. Didática e epistemologia da Biologia. In: CALDEIRA, Ana M. de A., ARAUJO, Elaine S. N. N. de. (Orgs.). **Introdução à Didática da Biologia**. São Paulo: Escrituras, 2009. p. 73-86. (Educação para a Ciência, 10)

CARDOSO, Alcina M. de S.; BRITO, Marisa M. F. L. **A educação afetivo-sexual na infância e na adolescência: um diálogo entre educadores**. Belo Horizonte: Lê, 2012. 192 p.

CARDOSO, Célia S. L. **Educação da Sexualidade em alunos com NEE: um percurso no 1º CEB**. 2007. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico) – Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro-PT, 2007.

CARRARA, Sérgio. **Educação e sexualidade no Brasil: novas experiências no âmbito das políticas públicas**. In: Sexuality education: the way, what and how – strategies from around the world. Talking About Reproductive and Sexual Health Issues (TARSHI). Nova Déli, 15 nov. 2007. mimeo.

CARRARA, Sérgio. Políticas e direitos sexuais no Brasil contemporâneo. **Bagoas**, Natal, n.5, p. 131-147, 2010.

CARRARA, Sérgio L.; HEILBORN, Maria L.; ROHDEN, Fabiola; BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila (Org.). **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo, v. 1. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009a. 266 p.

CARRARA, Sérgio L.; HEILBORN, Maria L.; ROHDEN, Fabiola; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009b. 226 p.

CARTA DE AVEIRO. **Sexualidade e Educação Sexual**. In: TEIXEIRA, Filomena; MARTINS, Isabel; RIBEIRO, Paulo; CHAGAS, Isabel; MAIA, Ana; VILAÇA, Teresa; MAIA, Ari; ROSSI, Célia; MELO, Sônia. (Orgs.). **Sexualidade e Educação Sexual: políticas educativas, investigações e práticas**. Braga-PT: CIEed, Universidade do Minho, 2010. p. 413-416.

CARVALHO, Cíntia de S.; SILVA, Elisângela R.da; SOUZA, Solange J.; SALGADO, Raquel G. Direitos sexuais de crianças e adolescentes: avanços e entraves. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 69-88, 2012.

CARVALHO, Fabiana A. de . Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos na escola?. In: FIGUEIRÓ, Mary N. D. (Org.). **Educação Sexual**: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009. p. 1-16.

CARVALHO, Graça S. de, TRACANA, Rosa B., ARAÚJO, Elaine S. N. N. de, CALDEIRA, Ana M. de A., BERGER, Dominique. Percepção de professores de 15 países sobre educação para a saúde e para a sexualidade. In: BRANCO, Henrique P. L. et al. (Eds.). CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE, 3 & CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE, 1., 2010, Covilhã-PT. **Actas...** Covilhã-PT: Universidade da Beira Interior, 2010. p. 80-92.

CARVALHO, Marília P. de. Gênero: pra que serve esse conceito na prática pedagógica? In: SOARES, Leôncio; SILVA, Lázara C. da, MARQUES, Luciana Pacheco; ROCHA, Maria Isabel A.; FERRARI, Anderson; GOMES, Ana Maria R.; GOMES, Nilma L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 547-564. (Didática e prática de ensino)

CASEMORE, Brian. Free association in sex education: understanding sexuality as the flow of thought in conversation and curriculum. **Sex Education: Sexuality, Society and Learning**, United Kingdom, v. 10, n. 3, p. 309-324, Aug. 2010.

CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. 426 p.

CASTRO, Mary G.; RIBEIRO, Ingrid; BUSSON, Shayana. Norma e cultura: diversificação das infâncias e adolescências na sociedade brasileira contemporânea de acordo com os direitos sexuais e reprodutivos. In: UNGARETTI, Maria America (Org.). **Criança e adolescente: direitos, sexualidades e reprodução**. São Paulo: Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP), 2010. p. 61-85.

CASTRO, Roney. P. **“Apertem os cintos...!”**... uma viagem pelos sentidos e possibilidades do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS). 2008. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

CAVASIN, Sylvia; UNBEHAUM, Sandra; GAVA, Thais. Gênero e sexualidade nos currículos de Pedagogia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 2., 2011, Maringá. **Atas...** Maringá: 2º SIES, 2011. p. 1-13.

CECATTI, José Guilherme; GUERRA, Gláucia V. de Q. L.; SOUSA, Maria Helena de MENEZES, Greice M. de S. Aborto no Brasil: um enfoque demográfico. **Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia**. Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 105-111, 2010.

CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS (CLAM). **A geopolítica do retrocesso**. Notícias CLAM. Rio de Janeiro: CLAM, 27 jun. 2012. Disponível em: <http://www.clam.org.br/noticias-clam/conteudo.asp?cod=9643>. Acesso em: 27 jun. 2012.

CÉSAR, Maria Rita de A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

CLÉMENT, Pierre. Science et idéologie: exemples en didactique et épistémologie de la biologie. COLLOQUE SCIENCES, MÉDIAS ET SOCIÉTÉ, 2004, Lyon. **Actes...** Lyon: École normale supérieure, 2004, p. 53-69.

COIMBRA, Liliane S.; QUADRADO, Raquel P.; NUNES, Maria Teresa O.; SOARES, Guiomar F. Nomes, apelidos e “palavrões” relacionados à sexualidade. In: RIBEIRO, Paula R. C.; QUADRADO, Raquel P. (Orgs.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 2.ed. rev. e ampl. Rio Grande: Ed. FURG, 2008. p. 68. (Caderno Pedagógico – Anos Iniciais)

COLÉGIO DE APLICAÇÃO “JOÃO XXIII”. **Site institucional**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/joaooxxiii/>. Acesso em: 31 mar. 2011.

CONCEIÇÃO, Natália C.; ARAÚJO, Adelita C.; DALÉ, Yomara B. da C.; LUSA, Diana; MELLO, Jenice T. de; NUNES, Georgina H. L.; SANTOS, Ana M. V. dos; FERREIRA, Márcia O. V. Desenvolvimento da produção acerca de gênero e sexualidades no âmbito da ANPed (2000-2006). In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 18., Encontro de

Pós-Graduação, 11. & Mostra Científica, 1., 2009, Pelotas. **Anais...** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2009. p.1-4.

CONTE Christiany P.; ROSSINI Augusto E. de S. Aspectos jurídicos do cyberbullying. **Revista FMU Direito**, São Paulo, ano 24, n. 34, p. 46-65, 2010.

CORRÊA, Sonia; ALVES, José Eustáquio D.; JANNUZZI, Paulo de M. Direitos e saúde sexual e reprodutiva: marco teórico-conceitual e sistema de indicadores. In: CAVENAGHI, Suzana (Org.). **Indicadores municipais de saúde sexual e reprodutiva**. Rio de Janeiro: ABEP; Brasília: UNFPA, 2006. p. 27-62.

CORREIA, Divanise S.; CAVALCANTE, Jairo C.; EGITO, Eryvaldo S. T. do; MAIA, Eulália M. C. Prática do abortamento entre adolescentes: um estudo em dez escolas de Maceió (AL, Brasil). **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 5, p. 2469-2476, 2011.

CORSINO, Luciano N.; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012. 111 p. (Educação & Saúde, v. 7)

COSTA, Marisa V., SILVEIRA, Rosa H., SOMMER, Luis H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago., 2003.

CRUZ, Elizabete F.; ARAÚJO, Natalúcia M.; CAMPOS, Maria Teresa A.; CAMARGO, Joyce C. S. Meninas: gestando relações de gênero e cuidado de si. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 31-59, mar./ago., 2009.

DALL´CORTIVO, Cristiane. Ensino de leitura e gênero em revistas para adolescentes. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7., 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2006. p. 1-8.

DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique J. (Dir.). **La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos**. Madrid: CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia; Instituto de la Mujer/Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004a. 468 p.

DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique J. (Dir.). **Guía didáctica para el análisis de los videojuegos**. Madrid: CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia; Instituto de la Mujer/Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004b. 173 p. (Mujeres em La Educación, 6)

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo. Aborto no Brasil: uma pesquisa domiciliar com técnica de urna. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, suppl.1, p. 959-966, 2010.

DINIZ, Debora. Estereótipos de gênero nas cortes internacionais - um desafio à igualdade: entrevista com Rebecca Cook. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 451-462, maio/ago., 2011.

DRUMONT, Mary P. Elementos para uma análise do machismo. **Perspectivas**, São Paulo, v. 3, p. 81-85, 1980.

DUARTE, Marcelo; BOUER, Jairo. **O guia dos curiosos: sexo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 429 p.

DUARTE, Pedro M. S. **Educação da sexualidade: modelos e representações de professores**. 2010. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Formação Pessoal e Social) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro-PT, 2010.

ECOS – COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE. **Gravidez de adolescentes entre 10 e 14 anos e vulnerabilidade social**: estudo exploratório em cinco capitais brasileiras. São Paulo: ECOS, 2004. 96 p.

EICHLER, Margrit., REISMAN, Anna L., MANACE BORINS, Elaine. **Gender bias in medical research**. *Women and Therapy*, Philadelphia, v. 12, n. 4, p. 61-70, dec. 1992.

EGYPTO, Antonio C. Orientação Sexual nas Escolas Públicas de São Paulo. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. p. 341-353. (Coleção Educação para Todos, vol. 32)

EL-HANI, Charbel N.; MOREIRA, Lília M. A.; SOUZA, Adriana L. M.; ANDRADE, Cristiane P.; SILVA, Mônica S.; FORASTIERI, Válter; MOTT, Luiz R. B.; PEREIRA, Antonio M. Conflitos e perspectivas nas relações entre biologia e cultura. **Interfaces**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 28-39, 1997.

ESTEBAN, Mari L. El estudio de la salud y el género: las ventajas de un enfoque antropológico y feminista. **Salud colectiva**, Buenos Aires, v. 2, n. 1, p. 9-20, 2006.

FACCHINI, Giovana B., MAIA, Ana C. B., MAIA, Ari F. Análise de aspectos relacionados à sexualidade em site para adolescentes. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 57-66, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 316 p.

FÁVERO, Marisalva F.; BARBOSA, Sandra C. S. Sexualidade na velhice: os conhecimentos e as atitudes dos profissionais de enfermagem. **Terapia Sexual**, São Paulo, v. XIV, n. 2, 2011.

FELIPE, Jane. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: RIBEIRO, Paula R. C.; SILVA, Méri R. S.; SOUZA, Nádia

G S.; GOELLNER, Silvana; FELIPE, Jane (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Ed. FURG, 2007. p. 31-45.

FELIPE, Jane. Educação para a Sexualidade: uma proposta de formação docente. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Educação para a igualdade de gênero. **Salto para o futuro**, Brasília, ano XVII, boletim 26, nov. 2008. p. 31-38.

FERRARI, Anderson. Ma vie en Rose: gênero e sexualidades por enquadramento e resistências. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 117-141, mar./ago. 2009.

FERRARI, Anderson. Pra que time ele joga? Cultura visual e educação: contribuições para o trabalho com as homossexualidades. In: SEMINÁRIO ACADÊMICO APEC AMÉRICA LATINA, 15., 2010, Barcelona. **Actas...** Barcelona: APEC, 2010. p. 173-180.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. 1499 p.

FIGUEIRA, Márcia L. M.. A Revista Capricho e a produção de corpos femininos. LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 124-135.

FIGUEIRÓ, Mary Neide D. A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, ago., p. 50-63, 1996.

FIGUEIRÓ, Mary Neide D. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. **Linhas**, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide D. A Educação Sexual presente nos relacionamentos cotidianos. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide D. (Org.). **Educação Sexual**: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009a. 208 p.

FIGUEIRÓ, Mary Neide D. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide D. (Org.). **Educação sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009b. 190 p.

FISCHER, Rosa M. B. **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividade. 1996. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

FISCHER, Rosa M. B. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 586-599, 2001.

FISCHER, Rosa M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Joice E. Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 9.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. 295 p. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências: v. n. 7)

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. 152 p.

FRANCO, Eliana T. S.; VIEIRA, Fabiana A. da C.; RABELLO, Sylvia H. dos S.; CARVALHO, Lizete M. O. de. A potencialidade formativa da pesquisa do professor. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 3., 2011, Bauru. **Anais...** Bauru: 3º CBE, 2011. p. 989-994.

FREITAS, Angela. **Aborto: guia para profissionais de comunicação**. Recife: Grupo Curumim, 2011. 70 p.

FREITAS, Irene de L. A construção de identidade de garotas adolescentes em revistas femininas. **Letras & Letras**, Uberlândia, n. 21, v. 1, p. 49-84, jan./jun. 2005.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a. p. 66-81.

FURLANI, Jimena (Org.). **Educação Sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Florianópolis: UDESC, 2008b. 179 p.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia *Queer*: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO 2009. p. 293-323. (Coleção Educação para Todos, vol. 32)

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198 p. (Coleção Pesquisa Qualitativa)

GINGER, Serge. Cerveau féminin / cerveau masculin. Conférence. 10e Congrès de l'Association Européenne de Psychothérapie, 2001. **Psycho Textes**. Disponível em: <http://www.psycho-ressources.com/bibli/femmes-et-hommes.html>. Acesso em: 21 fev. 2012.

GIRARD, Françoise. Negociando los derechos sexuales y la orientación sexual en la ONU. In: PARKER, Richard; PETCHESKY, Rosalind; SEMBER, Robert (Eds.). **Políticas sobre sexualidad**: reportes desde las líneas del frente. México: Sexuality Policy Watch (SPW); Fundación Arcoiris por el Respeto a la Diversidad Sexual; Grupo de Estudios sobre Sexualidad y Sociedad, 2008. p. 347-398.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.

GLOSS. São Paulo: Abril, n. 33, 2010. 170 p.

GLOSS. São Paulo: Abril, n. 52, 2012. 146 p.

GOULD, Stephen. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 369 p. (Coleção Ciência Aberta)

GRUPO DE TRABALHO E PESQUISA EM ORIENTAÇÃO SEXUAL (GTPOS); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA INTERDISCIPLINAR DE AIDS (ABIA); CENTRO DE ESTUDOS E COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE E REPRODUÇÃO HUMANA (ECOS). **Guia de Orientação Sexual**: diretrizes e metodologia. 4.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. 112 p.

GUIMARÃES, Carmen D. **Descobrimos as mulheres**: uma antropologia da Aids nas camadas populares. 1998. 263 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 128 p.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 201-246, 2004.

HEBERLE, Viviane M. Revistas para mulheres no século 21: ainda uma prática discursiva de consolidação ou de renovação de idéias? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 85-112, 2004.

HEILBORN, Maria L. (Org.). **Sexualidade**: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. 206 p.

HEILBORN, Maria L. Por uma agenda positiva dos direitos sexuais da adolescência. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 57-68, 2012.

HEILBORN, Maria L.; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo, v. 2. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. 98 p.

HEILBORN, Maria L.; BOZON, Michel; AQUINO, Estela; KNAUTH, Daniela; ROHDEN, Fabíola; CABRAL, Cristiane S. Trajetórias sexuais de jovens brasileiros: da iniciação a uma possível gravidez. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. p. 45-60. (Serie B. Textos Básicos de Saúde)

HEILBORN, Maria L.; BRANDÃO, Elaine R. Introdução: ciências sociais e sexualidade. In: HEILBORN, Maria L. (Org.). **Sexualidade**: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 7-17.

HEILBORN, Maria L.; CABRAL, Cristiane S.; BOZON, Michel. Valores sobre sexualidade e elenco de práticas: tensões entre modernização diferencial e lógicas tradicionais. In: HEILBORN, Maria L.; AQUINO, Estela M. L.; BOZON, Michel; KNAUTH, Daniela R. (Orgs.). **O aprendizado da sexualidade**: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond/Fiocruz, 2006. p. 207-266.

HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa A.; JUNQUEIRA, Rogério D.; CHAMUSCA, Adelaide (Orgs.). **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: MEC, SECAD, maio/2007. 87 p. (Cadernos SECAD 4)

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Houaiss eletrônico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**: famílias e domicílios: resultados da amostra. Rio de Janeiro, 2012. 199 p.

INTERNATIONAL PLANNED PARENTHOOD FEDERATION (IPPF). **Direitos sexuais**: uma declaração da IPPF. Edição em Português de BEMFAM. Rio de Janeiro: BEMFAM, 2009. 36 p.

JUNQUEIRA, Rogério D. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. p. 367-444. (Coleção Educação para Todos, vol. 32)

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 104-131.

LAGO, Regina F. do. Bissexualidade masculina: uma identidade negociada? In: HEILBORN, Maria L. (Org.). **Sexualidade**: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 157-174.

LEÃO, Andreza M. de C.; RIBEIRO, Paulo R. M.; BEDIN, Regina C. Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. **Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 36-52, jan./jun. 2010.

LIMA, Ana C. L. M.; SILVA, Andréa C. da; SIQUEIRA, Vera H. F. de. Perspectivas da sexualidade na educação: um olhar retrospectivo das atas do ENPEC. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC, 2009. p. 1-11.

LINS, Regina N. **A cama na varanda**: arejando nossas idéias a respeito de amor e sexo. Ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: BestSeller, 2007. 413 p.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 179 p.

LOURO, Guacira L. Corpo, escola e identidade. In: LOURO, Guacira L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Ed., 2000. p. 87-107.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23. 2008.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade – as múltiplas "verdades" da contemporaneidade. In: GARCIA, Regina L. (Org.). **Diálogos Cotidianos**. 1.ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, v. 1, 2010. p. 331-341.

LOURO, Guacira L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011a.

LOURO, Guacira L. Chega de saudade. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 19, p. 11-20, 2011b.

LOYOLA, M. A. (Org.). **A sexualidade nas ciências humanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 308 p. (Coleção Saúde e Sociedade)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; CRUZ, G. B. da; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 456-468, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Um discurso sobre gênero nos currículos de Ciências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 45-58, jan./jun. 2007.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, 2009.

MADEIRA, Felícia R. Educação e desigualdade no tempo de juventude. In: CAMARANO Ana A. (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2006. p. 139-169.

MAGALHÃES, Joanalira C. Discutindo pedagogias culturais e representações de gênero. In: SILVA, Fabiane F., MAGALHÃES, Joanalira C.; RIBEIRO, Paula R. C.; QUADRADO, Raquel P. (Orgs.). **Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências**. 2.ed. rev. ampl., 2008. p. 64-69.

MAGALHÃES, Joanalira C.; RIBEIRO, Paula R. C. As neurociências ensinando modos de ser homem e mulher em revistas de divulgação científica. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 8, n. 2, p. 692-710, 2009.

MAIA, Ana C. B. Informações sobre temas relativos à sexualidade em um grupo de adolescentes de uma escola pública de Bauru-SP. **Mimesis**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 41-58, 1998.

MAIA, Ana C. B. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, Paulo R. M. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 153-179.

MAIA, Ana C. B. O desenvolvimento da sexualidade na infância. In: MAIA, Ana C. B.; MAIA, Ari F. (Orgs.). **Sexualidade e infância**. Bauru: Faculdade de Ciências, CECEMCA; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 2005a. p. 84-103.

MAIA, Ana C. B. Masturbação e jogos sexuais infantis. In: MAIA, Ana C. B.; MAIA, Ari F. (Orgs.). **Sexualidade e infância**. Bauru: Faculdade de Ciências, CECEMCA; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 2005b. p. 104-119.

MAIA, Ana C. B. Diálogos sobre sexualidade com a criança. In: MAIA, Ana C. B.; MAIA, Ari F. (Orgs.). **Sexualidade e infância**. Bauru: Faculdade de Ciências, CECEMCA; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 2005c. p. 120-141.

MAIA, Ana C. B. Sexualidade, deficiência e gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. p. 265-291. (Coleção Educação para Todos, vol. 32)

MAIA, Ana C. B. Conceito amplo de sexualidade. **Psicopedagogia On line**, São Paulo, 28 out. 2010. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1303. Acesso em: 22 maio 2011.

MAIA, Ana C. B.; RIBEIRO; Paulo R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 159-176, maio/ago. 2010.

MAIA, Ana C. B.; RIBEIRO; Paulo R. M. Educação Sexual: princípios para ação. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 75-84, jan./jun. 2011.

MAIA, Ari F.; CONCEIÇÃO, Maria Flor O. Repressão sexual na indústria cultural: uma análise por meio de revistas. In: TEIXEIRA, Filomena; MARTINS, Isabel; RIBEIRO, Paulo; CHAGAS, Isabel; MAIA, Ana; VILAÇA, Teresa; MAIA, Ari; ROSSI, Célia; MELO, Sônia. (Orgs.). **Sexualidade e Educação Sexual: políticas educativas, investigações e práticas**. 1.ed. (E-book). Braga-PT: CIEd, Universidade do Minho, 2010. p. 404-410.

MARQUES, Ana C. Do meu primeiro beijo à minha primeira relação sexual – questões sobre a iniciação sexual dos jovens. CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa. **Atas...** Universidade Nova de Lisboa, 2008. p. 1-20.

MARQUES, Ana C. Os homens não são iguais e todas as mulheres não são iguais: representações dos jovens sobre sexualidade. **CIES e-Working Paper**, n. 76, p. 1-28, 2009.

MARQUES, Fernando M. Os trajectos da sexualidade entre a esfera íntima e a esfera pública. In: TEIXEIRA, Filomena; MARTINS, Isabel; RIBEIRO, Paulo; CHAGAS, Isabel; MAIA, Ana; VILAÇA, Teresa; MAIA, Ari; ROSSI, Célia; MELO, Sônia. (Orgs.). **Sexualidade e Educação Sexual: políticas educativas, investigações e práticas**. 1.ed. (E-book). Braga-PT: CIEd, Universidade do Minho, 2010. p. 261-270.

MARQUES, Florence Z. C.; CHEDID, Simone B.; EIZERIK, Gibrahn C. Resposta sexual humana. **Revista de Ciências Médicas**, Campinas, v. 17, n. 3-6, p. 175-183, 2008.

MARTINEZ, Edson Z.; ROZA, Daiane L. da; CACCIA-BAVA, Maria do Carmo G. G.; ACHCAR, Jorge A.; DAL-FABBRO, Amaury L. et al. Gravidez na adolescência e características socioeconômicas dos municípios do Estado de São Paulo, Brasil: análise espacial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 5, p. 855-867, 2011.

MARTINS, Maria das Graças T. **Concepções de adolescentes de ambos os sexos sobre a masturbação**: um estudo de crenças entre alunos de uma escola da rede pública de João Pessoa. 2001. 128 f. Monografia (Especialização em Sexualidade Humana) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

MATOS, Mariana; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha; JABLONSKI, Bernardo. Adolescência e relações amorosas: um estudo sobre jovens das camadas populares cariocas. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 21-33, 2005.

MENEZES, Greice; AQUINO, Estela M. L. Pesquisa sobre o aborto no Brasil: avanços e desafios para o campo da saúde coletiva. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, suppl.2, p. S193-S204, 2009.

MENINAS. Direção e Produção de Sandra Werneck. Interpretação de Edilene Ferreira da Silva, Evelin Rodrigues dos Santos, Luana Ferreira dos Santos Amaral, Joice Delfino Rosa. Música de José Miguel Wisnik e Paulo Neves. Rio de Janeiro: Cineluz, 2005. Película 35mm (71 min), colorido.

MENTE E CÉREBRO. São Paulo: Duetto Editorial, n. 146, 2005. 98 p.

MENTE E CÉREBRO. Sexos. São Paulo: Duetto Editorial, Série especial, n. 1, 2008a. 82 p.

MENTE E CÉREBRO. Sexos. São Paulo: Duetto Editorial, Série especial, n. 2, 2008b. 82 p.

MENTE E CÉREBRO. Sexos. São Paulo: Duetto Editorial, Série especial, n. 3, 2008c. 82 p.

MENTE E CÉREBRO. Sexos. São Paulo: Duetto Editorial, Série especial, n. 4, 2008d. 82 p.

MENTE E CÉREBRO. As faces do feminino. São Paulo: Duetto Editorial, Edição especial n. 18, 2009. 82 p.

MENTE E CÉREBRO. São Paulo: Duetto Editorial, n. 209, 2010. 82 p.

MENTE E CÉREBRO. São Paulo: Duetto Editorial, n. 228, 2012. 82 p.

MEYER, Dagmar E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 9-27.

MEYER, Dagmar E. E.; FÉLIX, Jeane. Currículo e diferença: formação de professoras(es), sexualidade e prevenção de HIV/aids. In: SANTOS, Lucíola L. de C. P.; FAVACHO, André M. P. (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012. p. 251-264.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS). **Programa Afetivo-Sexual: um novo olhar**. Belo Horizonte, 2007.

MIRANDA-RIBEIRO, Paula.; MOORE, Ann. Já nas bancas: a saúde reprodutiva das adolescentes vista através das revistas Querida e Capricho. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 236-276, 2002.

MONTEIRO, Nádia; PEREIRA, Vânia; PISCALHO, Isabel. Educação para a sexualidade: as representações sociais das educadoras de infância. **Interacções**, Santarém-PT, v. 6, n. 14, p. 98-119, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MULLER, Laura. Ejaculação Precoce. In: **Laura Muller: Últimas**, jan./fev./2011. Disponível em: http://www.lauramuller.com.br/blog/?category_name=ejaculacao-precoce-duvidas-2. Acesso em: 18 ago. 2012.

MUNDO ESTRANHO. São Paulo: Abril, n. 54, ago. 2006. 74 p.

MUNDO ESTRANHO HOT. São Paulo: Abril, n. 1, 2007. 66 p.

MUNDO ESTRANHO. São Paulo: Abril, n. 100, jun. 2010. 86 p.

NAGEM, Ronaldo L., AMARAL, Silvia E. do. Analogias e metáforas na educação afetivo-sexual. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru, **Anais...** Bauru: ABRAPEC, 2005. p. 1-12.

NASCIMENTO, Elaine F do; GOMES, Romeu. Iniciação sexual masculina: conversas íntimas para fóruns privados. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1101-1110, 2009.

NUNES, César A. **Filosofia, Sexualidade e Educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

OLIVEIRA, Juliana L. de. **Representações de gênero e sexualidade**: análise de conteúdo da coleção Sexos da revista *Mente e Cérebro*. 2012. 497 f. Trabalho de conclusão de graduação. (Curso de Comunicação Social: Habilitação em Jornalismo) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

OLIVEIRA, M. Teresa; CHAGAS, Isabel. Investigação em educação sexual em Portugal. In: TEIXEIRA, Filomena; MARTINS, Isabel; RIBEIRO, Paulo; CHAGAS, Isabel; MAIA, Ana;

VILAÇA, Teresa; MAIA, Ari; ROSSI, Célia; MELO, Sônia. (Orgs.). **Sexualidade e Educação Sexual: políticas educativas, investigações e práticas**. Braga-PT: CIED, Universidade do Minho, 2010. p. 139-167.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Vienna Declaration and Programme of Action**, Viena, 14-25 jun. 1993. Genebra: Organização das Nações Unidas, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Report of the International Conference on Population and Development**, Cairo, 5-13 set. 1994. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Report of the Fourth World Conference on Women**, Pequim, 4-15 set. 1995. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **The future we want: Rio+20 United Nations Conference on Sustainable Development**, Rio de Janeiro, 20-22 jun. 2012. Rio de Janeiro: Organização das Nações Unidas, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **The ICD-10: classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines**. Genebra: OMS, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Defining sexual health: report of a Technical Consultation on sexual health**, Genebra, 28-31 jan. 2002, Genebra: Organização Mundial de Saúde, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Developing sexual health programmes: a framework for action**. Genebra: Organização Mundial de Saúde, 2010a.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Measuring sexual health: conceptual and practical considerations and related indicators**. Working Group on sexual health indicators, Genebra, set. 2007. Genebra: Organização Mundial de Saúde, 2010b.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Guidelines on preventing early pregnancy and poor reproductive outcomes among adolescents in developing countries**. WHO Expert Panel meeting, Genebra, 2-3 nov. 2010. Genebra: OMS, 2011.

PAIVA, Vera. **Fazendo arte com a camisinha: sexualidades jovens em tempos de Aids**. São Paulo: Summus, 2000. 309 p.

PARREIRAS, Carolina. *Altporn, corpos, categorias e cliques: notas etnográficas sobre pornografia online*. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 38, p. 197-222, 2012.

PASINATO, Wânia. "Femicídios" e as mortes de mulheres no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 37, p. 219-246, jul./dez. 2011.

PASTANA, Marcela; MAIA, Ana C. B. "As Leis da Atração": algumas reflexões sobre a heteronormatividade a partir da análise da revista *Capricho*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 2., 2011, Maringá. **Atas...** Maringá: 2º SIES, 2011. p. 1-14.

PEREIRA, Juliana S. do V.; ALMEIDA, Marina B. de. "Sabe tudo sobre tudo": análise da seção de cartas-pergunta em revistas femininas para adolescentes. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2002. p. 239-258. (Coleção Signum)

PHILLIPS, Bernard S. **Pesquisa social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PIMENTEL, Silvia. **Experiências e desafios**: Comitê sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW/ONU): relatório bienal de minha participação. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 92 p. (Série Documentos)

PINTO, Teresa (Coord.). Género e cidadania. In: Pinto, Teresa (Coord.). **Guião de educação, género e cidadania**: 3º ciclo do ensino básico. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), 2009. p. 19-60.

PINTOR, Marta M do C. **Educação em Sexualidade: um percurso em cooperação no 1º CEB**. 2005. 372 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico) – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro-PT, 2005.

PONTE, José Pedro da. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei nº 3 de 24 de março de 1984. Educação sexual e planeamento familiar. **Diário da República**, I Série, N.º 71, p. 981-983.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei n.º 60 de 6 de agosto de 2009. Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. **Diário da República**, 1ª Série, N.º 151, p. 5097-5098.

PORTUGAL. Ministérios da Saúde e da Educação. **Portaria n.º 196-A**, de 9 de abril de 2010. **Diário da República**, 1ª série, N.º 69, p. 1170-(2)-1170-(4).

PORTUGAL, Sílvia; PESSOA, Teresa; TEIXEIRA, Filomena. Esterótipos de género nos videojogos. In: TEIXEIRA, Filomena; MARTINS, Isabel; RIBEIRO, Paulo; CHAGAS, Isabel; MAIA, Ana; VILAÇA, Teresa; MAIA, Ari; ROSSI, Célia; MELO, Sônia. (Orgs.).

Sexualidade e Educação Sexual: políticas educativas, investigações e práticas. 1.ed. (E-book). Braga-PT: CIED, Universidade do Minho, 2010. p. 303-307.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero.** Tradução de Jones de Freitas. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <http://www.clam.org.br/pdf/Yogyakarta.pdf>. Acesso: 20 abr. 2011.

PRIOR, Lindsay. **Using documents in social research.** London: SAGE, 2003.

RABELLO, Sylvia H. dos S. Aspectos epidemiológicos da Aids em contextos de educação e prevenção. **Instrumento – Revista de estudo e pesquisa em educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 65-75, 2000.

RABELLO, Sylvia H. dos S., CALDEIRA, Ana M. de A. Gênero, pedagogias culturais e educação sexual: a questão das diferenças entre meninos e meninas. In: TEIXEIRA, Filomena; MARTINS, Isabel; RIBEIRO, Paulo; CHAGAS, Isabel; MAIA, Ana; VILAÇA, Teresa; MAIA, Ari; ROSSI, Célia; MELO, Sônia. (Orgs.). **Sexualidade e Educação Sexual: políticas educativas, investigações e práticas.** 1.ed. (E-book). Braga-PT: CIED, Universidade do Minho, 2010. p. 297-302.

RABELLO, Sylvia H. dos S., CALDEIRA, Ana M. de A. Educação sexual: gênero, sexualidade e pedagogias culturais no ensino fundamental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 3., 2011, Bauru. **Anais...** Bauru: 3º CBE, 2011. p. 363-370.

RABELLO, Sylvia H. dos S.; CALDEIRA, Ana M. de A.; TEIXEIRA, Filomena. Os artefatos dos *media* na Educação em Sexualidade. **Exedra**, Coimbra-PT, n. 6, p. 71-79, 2012.

RAINHO, Renata R. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais em uma escola juizforana:** um caso de implementação dessa orientação curricular. 2005. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

RAMIRO, Lúcia; REIS, Marta; MATOS, Margarida G. de; DINIZ, José A.; SIMÕES, Celeste. Educação sexual, conhecimentos, crenças, atitudes e comportamentos nos adolescentes. **Revista Portuguesa de Saúde Pública**, Lisboa, v. 29, n. 1, p. 11-21, 2011.

REIS, Eliana F. de A. **Escola e sexualidades:** diferentes concepções/muitos desafios. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

RIBEIRO, Marcos. **Adolescente:** um bate papo sobre sexo. São Paulo: Moderna, 2008. 113 p.

RIBEIRO, Marcos. Tirando dúvidas: ejaculação precoce. In: **Marcos Ribeiro**: Educação sexual: Consultoria. Disponível em: <http://www.marcosribeiro.com.br/rodrigo/ejaculacaoop.htm>. Acesso em: 18 ago. 2012.

RIBEIRO, Paula R. C. (Re)pensando outras possibilidades de discutir a sexualidade na escola. In: RIBEIRO, Paula R. C.; QUADRADO, Raquel P. (Orgs.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. 2.ed. rev. e ampl. Rio Grande: Ed. FURG, 2008. p. 39-43. (Caderno Pedagógico – Anos Finais)

RIBEIRO, Paula R. C. A sexualidade como um dispositivo histórico de poder. In: SOARES, Guiomar F.; SILVA, Méri R. S. da; RIBEIRO, Paula R. C. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. FURG, 2006. p. 109-118.

RIBEIRO, Paula R. C.; QUADRADO, Raquel P. (Orgs.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. 2.ed. rev. e ampl. Rio Grande: Ed. FURG, 2008. 123 p. (Caderno Pedagógico – Anos Finais)

RIBEIRO, Paulo R. M. **Educação Sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990, 66 p. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

RIBEIRO, Paulo R. M. História da saúde mental infantil: a criança brasileira da colônia à república velha. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 29-38, 2006.

RIBEIRO, Paulo R. M. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. In: FIGUEIRÓ, Mary N. D. (Org.). **Educação sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009. p. 129-140.

RIOS, Roger R. Para um direito democrático da sexualidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, a.12, n. 26, p. 71-100, jul./dez. 2006.

ROHDEN, Fabiola. O império dos hormônios e a construção da diferença entre os sexos. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, suplemento, p. 133-152, jun. 2008.

ROHDEN, Fabiola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 157-174, jan./abr. 2009.

ROSA, Rita A.; MARQUES, António M. Educação sexual na adolescência: meio rural *versus* meio urbano. **Saúde reprodutiva, sexualidade e sociedade**, Lisboa, n. 1, p. 83-90, 2012.

ROSE, Steven. Introdução. In: ROSE, Steven, APPIGNANESI, Lisa. (Orgs.). **Para uma nova ciência**. Lisboa: Gradiva, 1989. p. 11-27.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 11-19, 1985.

RUBIO GIL, Ángeles, MARTÍN PÉREZ, Ana Mercedes, MESA OLEA, María José, MESA OLEA, María Belén. **Influencias de las revistas juveniles en la sexualidade de las y los adolescentes**. Espanha: CIDE/Instituto de la Mujer, 2008.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 4-21, 2001.

SALES, Shirlei R.; PARAISO, Marlucy A. Juventude ciborgue e a transgressão das fronteiras de gênero. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 535-548. 2011.

SANTOS, Daniela B., SILVA, Rosalina C. Sexualidade e normas de gênero em revistas para adolescentes brasileiros. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 22-34, 2008.

SANTOS, Franciele M. S. dos, PIOVEZAN, Gustavo, LESSA, Patrícia. Educação da sexualidade: notas sobre a experiência cubana no ensino. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 2., 2011, Maringá. **Atas...** Maringá: 2º SIES, 2011. p. 1-9.

SANTOS, Karine A. Teenage pregnancy contextualized: understanding reproductive intentions in a Brazilian shantytown. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 4, p. 655-664, 2012.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio G. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SCHILLING, Flávia; VIANNA, Cláudia; MOREIRA, Maria de Fátima S. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: um olhar sobre a produção acadêmica entre 1990 e 2006. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS, 2009, Rio de Janeiro. **Papers...** Rio de Janeiro: LASA, 2009. p. 1-25.

SCLIAR, Moacyr. História do conceito de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SEBASTIÃO, Carla A. Ferreira. **Educação em Sexualidade**: um contributo para a Formação Inicial de Professores. 2005. 309 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico) – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro-PT, 2005.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. 2003. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, maio/ago. 2011.

SEFFNER, Fernando; FIGLIUZZI, Adriza. Na escola e nas revistas: reconhecendo pedagogias do gênero, da sexualidade e do corpo. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 19, p. 45-59, jan./jun. 2011.

SEXUALITY INFORMATION AND EDUCATION COUNCIL OF THE UNITED STATES (SIECUS). **Guidelines for comprehensive Sexuality Education**: kindergarten through 12th grade. 3rd ed. New York: Fulton Press, 2004.

SILVA, Benícia O. da; RIBEIRO, Paula R. C. Sexualidade na sala de aula: tecendo aprendizagens a partir de um artefato pedagógico. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 521-533, 2011.

SILVA, Regina C. P. da; MEGID-NETO, Jorge. Formação de professores e educadores para abordagem da Educação Sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

SILVA, Tomaz T. da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128 p. (Estudos Culturais, 4)

SILVA, Tomaz T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 120 p.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 156 p.

SINKINSON, Margaret. ‘Sexuality isn’t just about sex’: pre-service teachers’ shifting constructs of sexuality education. **Sex Education: Sexuality, Society and Learning**, United Kingdom, v. 9, n. 4, p. 421-436, Nov. 2009.

STEARNS, Peter N. **História da Sexualidade**. Tradução de Renato Marques. São Paulo: Contexto, 2010. 287 p.

STOCKER, Pâmela. Ser mulher nas revistas: um estudo sobre cultura jovem, gênero, mídia e educação. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **5º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**: redações, artigos científicos e projetos pedagógicos vencedores. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010. [Anexo].

SUPERINTERESSANTE. São Paulo: Abril, n. 292, 2011a. 90 p.

SUPERINTERESSANTE. Cruz Quebrada-Dafundo-PT: G+J Portugal, n. 161, 2011b. 98 p.

SUPLICY, Marta M. **Conversando sobre sexo**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 367 p.

SUPLICY, Marta M. **Sexo para adolescentes: amor, homossexualidade; masturbação, virgindade, anticoncepção, Aids**. São Paulo: FTD, 1998. 128 p.

SWAIN, Tania N. Feminismo e recortes do tempo presente: mulheres em revistas “femininas”. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 67-81, 2001.

TEIXEIRA, Filomena. Educação em Sexualidade e formação de professores/as. In: TEIXEIRA, Filomena; MARTINS, Isabel; RIBEIRO, Paulo; CHAGAS, Isabel; MAIA, Ana; VILAÇA, Teresa; MAIA, Ari; ROSSI, Célia; MELO, Sônia. (Orgs.). **Sexualidade e Educação Sexual: políticas educativas, investigações e práticas**. Braga-PT: CIED, Universidade do Minho, 2010. p. 315-319.

TEIXEIRA, Filomena; MARQUES, Fernando M.; SÁ, Patrícia; VILAR-CORREIA, Maria Rui; COUCEIRO, Fernanda; FOLHAS, Dulce; PORTUGAL, Sílvia; SILVA, Isolina V.; CARDOSO, Sofia; VILAÇA, Teresa; FRIAS, Ana; LOPES, Paulo. Sexualidade e género nas revistas juvenis: o caso da Bravo. In: TEIXEIRA, Filomena; MARTINS, Isabel; RIBEIRO, Paulo; CHAGAS, Isabel; MAIA, Ana; VILAÇA, Teresa; MAIA, Ari; ROSSI, Célia; MELO, Sônia. (Orgs.). **Sexualidade e Educação Sexual: políticas educativas, investigações e práticas**. Braga-PT: CIED, Universidade do Minho, 2010a. p. 285-291.

TEIXEIRA, Filomena; MARTINS, Isabel P.; VEIGA, Luísa; COUCEIRO, Fernanda; SÁ, Patrícia; CORREIA, Maria Rui; MARQUES, Fernando M.; FOLHAS, Dulce; PORTUGAL, Sílvia; VILAÇA, Teresa; SILVA, Isolina V.; CARDOSO, Sofia. Sexualidade e Género no Discurso dos Media: Implicações Sócio-Educacionais e Desenvolvimento de uma Abordagem Alternativa na Formação de Professores(as). In: SILVEIRINHA, Maria João; PEIXINHO, Ana T.; SANTOS, Clara A. (Eds.). **Género e Culturas Mediáticas**. Coimbra-PT: Mariposa Azul, 2010b. 727 p.

TEIXEIRA, Filomena; MARQUES, Fernando M. A Educação em Sexualidade e os *media*. **Elo: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda**, Guimarães-PT, v. 19, p. 15-21, 2012.

TODATEEN. Bauru: Alto Astral, n. 166, 2009. 86 p.

TODATEEN. **A gente te ajuda com as dúvidas sobre sexo!**. Disponível em: www.todateen.uol.com.br. Acesso em: 18 out. 2010.

TODATEEN. **Site oficial**. Disponível em: <http://altoastral.com.br/2011/index.php/publicidade/>. Acesso em: 21 fev. 2012a.

TRÓPIA, Guilherme. Reflexões sobre o discurso na divulgação neurocientífica. **Ciência & Ensino**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 1-9, jun. 2008.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). The rationale for sexuality education. In: UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **International Technical Guidance on Sexuality Education: an evidence-informed approach for schools, teachers and health educators**. Paris: UNESCO, Dec. 2009a. 53 p.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Topics and learning objectives. In: UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **International Technical Guidance on Sexuality Education: an evidence-informed approach for schools, teachers and health educators**. Paris: UNESCO, Dec. 2009b. 55 p.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Razões em favor da educação em sexualidade. In: **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde**. Tradução de Rita Brossard. Brasília: UNESCO, jun. 2010a. 56 p.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Tópicos e Objetivos de Aprendizado. In: **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde**. Tradução de Rita Brossard. Brasília: UNESCO, jun. 2010b. 56 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP). **Normas para publicação da UNESP: Referências**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010a. 205 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP). **Normas para publicação da UNESP: Trabalhos acadêmicos: teses, dissertações, monografia, TCC e relatório de pesquisa**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010b. 56 p.

VEIGA, Luísa; TEIXEIRA, Filomena; COUCEIRO, Fernanda. **Menina ou menino: eis a questão**. Livro do professor. Lisboa: Plátano, 2001. 79 p. (Educação Sexual no 1º C.E.B.)

VENTURA, Miriam. **Direitos Reprodutivos no Brasil**. 3.ed. Brasília: UNFPA, 2009. 292 p.

VENTURA, Miriam. Saúde feminina e o pleno exercício da sexualidade e dos direitos reprodutivos. In: BARSTED, Leila L., PITANGUY, Jacqueline (Orgs.). **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 304-338.

VIANNA Adriana R. B.; CARRARA, Sérgio. Políticas sexuais y derechos sexuales en Brasil: estudio de caso. In: PARKER, Richard; PETCHESKY, Rosalind; SEMBER, Robert (Eds.). **Políticas sobre sexualidad**: reportes desde las lineas del frente. México: Sexuality Policy Watch (SPW); Fundacion Arcoiris por el Respeto a la Diversidad Sexual; Grupo de Estudios sobre Sexualidad y Sociedad, 2008. p. 27-55.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VICTORA, Cesar G; AQUINO, Estela M L; LEAL, Maria do Carmo; MONTEIRO, Carlos Augusto; BARROS, Fernando C.; SZWARCOWALD, Celia L. Saúde de mães e crianças no Brasil: progressos e desafios. **The Lancet**, maio 2011. p. 32-46.

VIDAL, Catherine. Cerveau, sexe et idéologie. **Diogenè – Revue internationale des sciences humaines**, Paris, v. 4, n. 208, p. 146-156, 2004.

VIDAL, Catherine. **Nous avons tous des cerveaux different**. Propos recueilli par Ada Mercier. Journal des Femmes, 14 avr. 2005. Disponível em: <http://www.linternaute.com/imprimer/femmes/psychologie/0504idees-recues/interview.shtml>. Acesso em: 22 fev. 2012.

VIEIRA, Cristina. **É menino ou menina?** Gênero e educação em contexto familiar. Coimbra: Almedina, 2006. 385 p.

VILAÇA, Maria T. M. **Ação e competência de ação em Educação Sexual**: uma investigação com professores e alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. 2006. 834 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2006.

VILAR, Duarte. As questões éticas de fundo na Educação Sexual. **Educação Sexual em rede**, Lisboa, n. 6, p. 1-3, out. 2009/set. 2010.

VILAR, Duarte. Educação Sexual e masculinidade. **Elo: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda**, Guimarães-PT, v. 19, p. 41-45, 2012.

VILLANI, Alberto, FREITAS, Denise de, BRASILIS, Rosa. Professor pesquisador: o caso Rosa. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 15, n. 3, p. 479-496, 2009.

VITIELLO, Nelson. A educação sexual necessária. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 15-28, jan./jun. 1995.

VITIELLO, Nelson (Coord.). Dessensibilização pela palavra. In: VITIELLO, Nelson (Coord.). **Manual de dinâmicas de grupo**. São Paulo: Iglu, 1997. p. 36-37.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, Paula R. C.; SILVA, Méri; GOELLNER, Silvana. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: Ed. FURG, 2007. p. 85-103.

XAVIER FILHA, Constantina. Representações de corpo masculino e feminino em pesquisa com crianças. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 19, p. 75-89, jan./jun. 2011.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.

WEREBE, Maria J. G. Participação em Mesa-redonda apresentada na XXXII Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. In: CHAUÍ, Marilena; KEHL, Maria Rita; WEREBE, Maria José G. Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 36. p. 99-110, fev. 1981.

ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. Narrativa escolar e texto midiático: subsídios para a formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Atas...** Caxambu: ANPEd, 2007. p. 1-16.

ZANELLO, Valeska; BUKOWITZ, Bruna; COELHO, Elisa. Xingamentos entre adolescentes em Brasília: linguagem, gênero e poder. **Interacções**, Santarém-PT, n. 17, p. 151-169, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Julio E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

ZUCCO, Luciana P. Como vender uma mulher? Uma análise dos discursos sobre gênero nas revistas femininas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7., 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2006. p. 1-7.

ZUCCO, Luciana P.; MINAYO, Maria Cecília de S. Sexualidade feminina em revista(s). **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 13, n. 28, p. 43-54, 2009.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Educação sexual na escola: investigando as ideias sobre gênero em alunos e alunas do nono ano do ensino fundamental” (Título provisório)

CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA

O Colégio de Aplicação “João XXIII” oferece o Módulo de Ensino Especializado “Sexualidade Humana” para as turmas de 9^{os} anos do ensino fundamental, sendo ministrado pela professora Sylvania Helena dos Santos Rabello. O objetivo do Módulo é o de fornecer elementos relacionados à sexualidade humana – históricos, biológicos, psicológicos, antropológicos, jurídicos, culturais etc. - a fim de fomentar a reflexão e a discussão do tema entre estudantes adolescentes com vistas a uma melhor compreensão do fenômeno da sexualidade, possibilitando sua problematização e o favorecimento de tomadas de decisão mais seguras. Os tópicos abordados no referido Módulo são selecionados a partir de temas elencados pela professora, como se segue: 1.A sexualidade do ponto de vista dos vários ramos da ciência; 2.Sexualidade e gênero; 3.Identidades sexuais; 4.Discriminação, preconceito, estereótipos sexuais; 5.Reprodução sexual, hormônios sexuais; 6.Direitos humanos, direitos sexuais e direitos reprodutivos; 7.Gravidez na adolescência; 8.Métodos contraceptivos; 9.Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis; 10.Sexualidade e mídia. Além desses, outros temas de interesse das/os estudantes manifestados a partir de uma sondagem inicial são contemplados ao longo do Módulo. O Módulo é oferecido a grupos de cerca de 15 alunos e alunas das três turmas de 9^o ano do ensino fundamental do C. A. “João XXIII”, e sua duração é de um trimestre letivo.

Sylvia Helena dos Santos Rabello, Mestre em Educação e professora efetiva no C. A. “João XXIII” desde 1986, atualmente cursa o Doutorado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) com Projeto de Tese em Educação Sexual Escolar. O projeto de pesquisa “Educação sexual na escola: investigando as ideias sobre gênero em alunos e alunas do nono ano do ensino fundamental” busca analisar como alunos e alunas adolescentes e estudantes do último ano do ensino fundamental percebem os *modos de ser homem e de ser mulher* conforme apresentados pelos meios de comunicação (revistas para adolescentes, jornais, revistas de divulgação científica, internet, televisão, cinema etc.) e como percebem o *tratamento dado por esses materiais às diferenças observadas entre homens e mulheres* a fim de obter subsídios para o desenvolvimento de uma abordagem de ensino que represente uma contribuição para a diminuição das desigualdades de oportunidades entre homens e mulheres na sociedade atual.

A realização desta pesquisa é fundamental para a produção de conhecimento na área de educação para a ciência e da educação sexual bem como para a elaboração de estratégias de ensino sobre o assunto. Para tanto, será necessário coletar dados por meio de: gravação de voz dos alunos e alunas durante as aulas; análise da produção escrita dos alunos e alunas durante o Módulo; entrevistas individuais de alunos e alunas realizadas pela professora/pesquisadora. Durante o estudo será necessário que os alunos e alunas realizem as seguintes atividades: participar das aulas, interagir com os/as colegas e a professora, responder questões formuladas pela professora oralmente ou por escrito, responder questionários, conceder entrevista à professora sobre assuntos relacionados ao tema das aulas e da pesquisa. Assim, o presente estudo representa um risco mínimo para os/as participantes, isto é, o mesmo risco que têm as atividades escolares rotineiras tais como as descritas acima.

Nesta oportunidade, pedimos a autorização do Sr./Sra. para a realização dos procedimentos acima citados que envolvem os/as estudantes, afirmando que todos os dados pessoais serão mantidos em sigilo, os nomes serão substituídos por nomes fictícios e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluindo a elaboração da tese de doutorado, apresentação de trabalho em eventos científicos e publicação na literatura científica especializada. Esclarecemos, ainda, que os/as estudantes participantes têm total liberdade para não responder a qualquer questão que lhes possa causar constrangimento, estando livres para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, caso em que suas produções não serão consideradas, sem prejuízo de sua participação nas aulas. Este Termo de Consentimento bem como a Carta de Informação ao participante da pesquisa é feito e assinado em duas vias, sendo que uma ficará na posse do/a representante legal do aluno/a e a outra, na posse da pesquisadora.

Para outras informações sobre esta pesquisa, e sempre que julgar necessário, favor contatar:

Professora Msc. Sylvania Helena dos Santos Rabello – Professora do Módulo “Sexualidade Humana” e autora da Pesquisa – Departamento de Ciências Naturais do C. A. “João XXIII” (UFJF). Telefone: [REDACTED]. E-mail: [REDACTED].

Professora Dra. Ana Maria de Andrade Caldeira – Orientadora da Pesquisa – Faculdade de Ciências /Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/Bauru-SP. Telefone: [REDACTED]. E-mail: [REDACTED].

Professor Dr. Ari Fernando Maia – Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/Bauru-SP. Telefone: [REDACTED]. E-mail: [REDACTED].

Eu, _____, responsável pelo/a aluno/a _____ do 9^o ano ____ do C. A. “João XXIII”, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a esta pesquisa com a professora Msc. Sylvania Helena dos Santos Rabello concordo voluntariamente e dou meu total consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação, para meu representado/a participar desta pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do/a representante legal do/a aluno/a

Msc. Sylvania Helena dos Santos Rabello
Prof^a do C.A. João XXIII/UFJF
Doutoranda/Unesp-Bauru/SP

Dra. Ana Maria de Andrade Caldeira
Prof^a da Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru/SP
Orientadora da pesquisa

APÊNDICE B – Roteiro de aula: Apresentação do Módulo “Sexualidade Humana”

UFJF/C. A. “João XXIII” – 9º ano E.F. – Módulo: Sexualidade Humana
Profª Sylvia Rabello – ___/___/2010

Apresentação do Módulo “Sexualidade Humana”

O objetivo deste Módulo é o de fornecer elementos relacionados à sexualidade humana – históricos, sociais, biológicos, psicológicos, culturais etc. a fim de fomentar a reflexão e a discussão do tema com vistas a uma melhor compreensão do fenômeno da sexualidade enquanto construção histórico-social, possibilitando sua problematização e o favorecimento de tomadas de decisão mais seguras.

A avaliação será realizada com base na participação das alunas e dos alunos nas discussões em sala de aula e em seu envolvimento durante a realização das atividades propostas ao longo do trimestre. Para a aprovação no Módulo será necessário, além da participação nas atividades propostas, a realização de uma atividade escrita (exercício, relatório de atividade realizada, trabalho de pesquisa, pôster etc.) individual ou em grupo, a critério da professora.

Além de temas de interesse das alunas e dos alunos, manifestados em uma sondagem inicial, os seguintes assuntos poderão ser abordados ao longo do trimestre:

1. Significados, conceitos e ideias a respeito de sexualidade;
2. Sexualidade e gênero;
3. Identidades sexuais;
4. Discriminação, preconceito, estereótipos sexuais;
5. Reprodução sexuada, hormônios sexuais;
6. Direitos humanos, direitos sexuais e direitos reprodutivos;
7. Gravidez na adolescência;
8. Métodos contraceptivos;
9. Doenças sexualmente transmissíveis;
10. Sexualidade e mídia.

Para o bom andamento do Módulo é importante que todos os membros da turma busquem participar das atividades, debater suas ideias, respeitar as opiniões diferentes, comprometendo-se com a própria aprendizagem e a de seus/suas colegas.

“Temos o direito de sermos iguais quando as diferenças nos inferiorizam, e temos o direito de sermos diferentes quando as igualdades nos escravizam” (*Boaventura de Sousa Santos*).

APÊNDICE C – Roteiro de aula: Gráfico apresentado aos/às alunos/as referente aos temas sugeridos na sondagem de interesses

UFJF/C. A. "João XXIII" - 9º ano E.F. – Módulo: Sexualidade Humana
Profª Sylvia Rabello - ___/___/2010

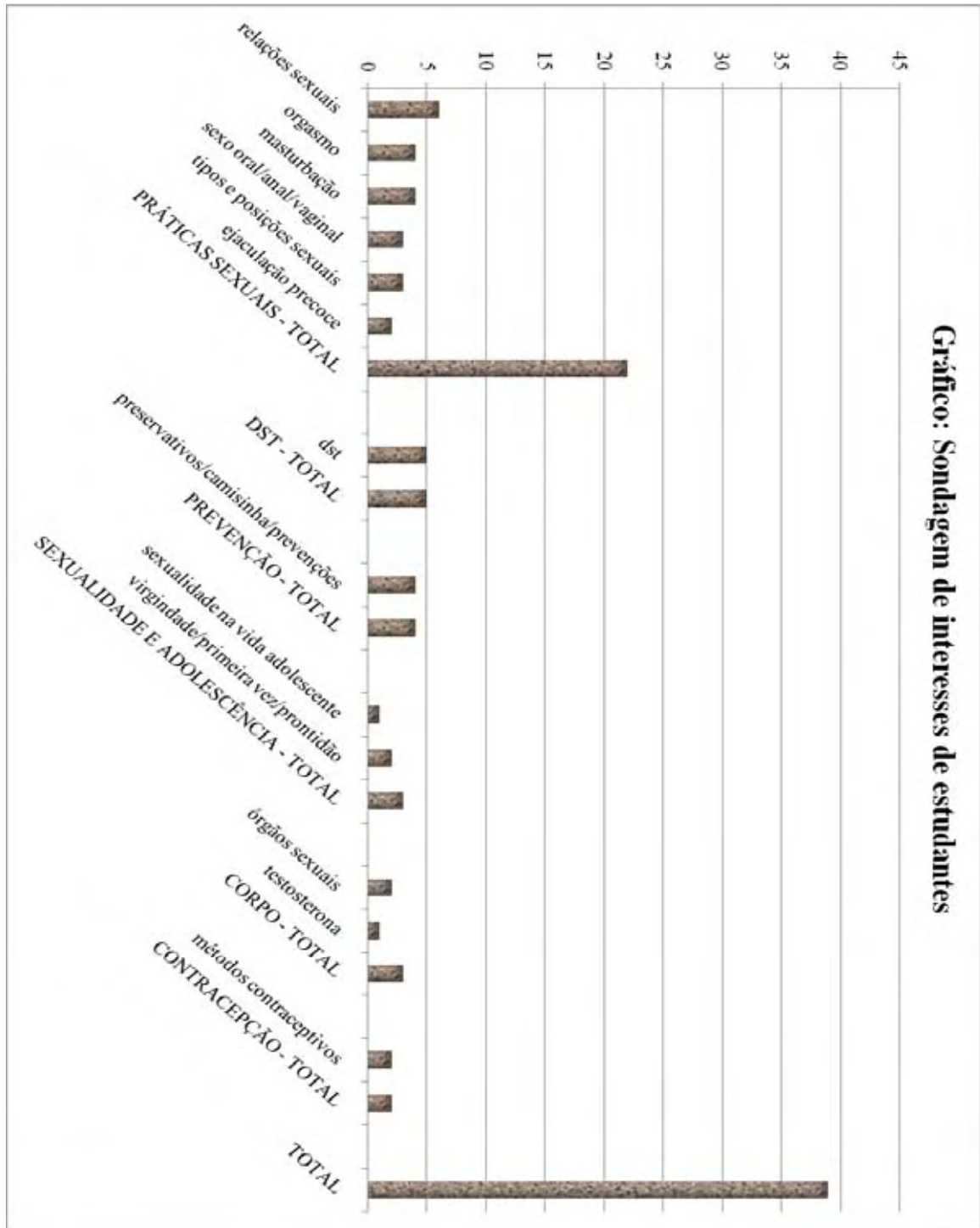


Gráfico: Sondagem de interesses de estudantes

APÊNDICE D – Roteiro de aula: Atividade proposta aos/às estudantes sobre masturbação

UFJF/C. A. "João XXIII" – 9º ano E.F. – Módulo: Sexualidade Humana
Profª Sylvia Rabello – ___/___/2010

Analisar as frases abaixo e manifeste-se quanto ao seu conteúdo, indicando se você CONCORDA, DISCORDA, CONCORDA EM PARTE ou se NÃO SABE.

1. A masturbação é positiva para o indivíduo, faz bem à saúde e é parte do processo de conhecer-se e sentir seu corpo.
() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI
2. O hábito de se masturbar prejudica o relacionamento com pessoas de outro sexo.
() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI
3. Quem muito se masturba não tem interesse em se relacionar sexualmente com um(a) parceiro(a).
() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI
4. A masturbação faz crescer mamas nos meninos.
() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI
5. Masturbação faz parte da sexualidade humana.
() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI
6. A masturbação é uma atividade saudável e boa, mas deve-se praticá-la num ambiente de privacidade.
() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI
7. A masturbação é uma atividade sexual normal para homens e mulheres de todas as idades.
() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI
8. Com a masturbação a mulher nunca chega ao orgasmo.
() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI
9. A prática da masturbação faz nascer pêlos na mão de quem a pratica.
() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI
10. A masturbação feminina faz romper o hímen.
() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI
11. Masturbação é uma forma de auto-erotismo caracterizada pela excitação sexual através da manipulação dos órgãos sexuais, especialmente o pênis e o clitóris.
() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI
12. A masturbação pode levar a pessoa a atingir o orgasmo.
() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI

UFJF/C. A. "João XXIII" - 9º ano E.F. - Módulo: Sexualidade Humana
Profª Sylvia Rabello - ___/___/2010

13. A masturbação é feita pela estimulação da genitália pela própria pessoa ou por outra pessoa, pelas mãos ou por algum outro objeto, visando o prazer genital, mesmo que não ocorra o orgasmo.

() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI

14. Masturbação quer dizer tocar ou acariciar de propósito os órgãos sexuais para provocar prazer.

() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI

15. A masturbação é uma atividade sexual que começa na infância, aumenta na puberdade e adolescência, diminui na vida adulta e prossegue na velhice.

() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI

16. Há vários nomes utilizados para significar a masturbação.

() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI

17. Se a masturbação for praticada sem repressões, é um bom treino para a vida sexual futura, a dois.

() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI

18. Através da masturbação as pessoas podem conhecer melhor seus corpos e descobrir onde sentem mais prazer.

() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI

19. A masturbação em excesso pode levar a pessoa a desenvolver problemas emocionais.

() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI

20. O estímulo para a masturbação vem das fantasias sexuais.

() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI

21. Masturbação é uma forma de sexo seguro.

() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI

22. A masturbação faz com que o clitóris da menina ou o pênis do menino aumente de tamanho.

() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI

23. Masturbação feminina é coisa de prostituta.

() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI

24. A masturbação em excesso deixa a pessoa fisicamente fraca.

() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI

25. Masturbação faz a pessoa desenvolver espinhas no rosto.

() CONCORDO; () DISCORDO; () CONCORDO EM PARTE; () NÃO SEI

APÊNDICE E – Roteiro de aula: Atividade proposta aos/às estudantes a partir de reportagem de revista sobre o tema gênero

UFJF/C. A. "João XXIII" – 9º ano E.F. – Módulo: Sexualidade Humana
Profª Sylvia Rabello – ___/___/2010

Leia o texto “Meninos X Meninas” (Revista *Todateen*, n. 166, setembro/2009).

Responda as questões que se seguem:

1) Você concorda com as colocações feitas pelo texto a respeito dos modos de ser dos meninos e das meninas?

SIM – NÃO – EM PARTE – JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA

2) De acordo com o texto, qual é a explicação para os modos de ser dos meninos e das meninas? **EXPLIQUE SUA RESPOSTA.**

3) Você acha “tudo bem” um menino que gosta de namorar e uma menina que só pensa em ficar?

4) Você acha que o texto tem um “tom” mais favorável para as meninas ou para os meninos? Ou você acha que o texto fala sobre meninos e meninas no mesmo tom? **EXPLIQUE.**

5) Coloque aqui uma observação sua sobre o assunto.

Aluna/o: _____ 9º _____ Data: ___/___/2010

APÊNDICE F – Roteiro de aula: Cartas de leitoras de revista sobre virgindade/primeira vez/iniciação sexual apresentadas aos/às estudantes

UFJF/C. A. "João XXIII" – 9º ano E.F. – Módulo: Sexualidade Humana
Profª Sylvia Rabello – ___/___/2010

(1) "É verdade que se a menina ficar muito tempo sem transar ela pode voltar a ser virgem?"
Edilene, 18 anos - 17/12/2009

Edi, não é verdade. Depois da primeira relação sexual, a próxima sempre vai ser a segunda vez, não importa quanto tempo depois.

Fonte: REVISTA *TODATEEN* - A gente te ajuda com as dúvidas sobre sexo! Disponível em: www.todateen.uol.com.br. Acesso em: 18 out. 2010.

Edição: Julia Dantas. Consultoria: Théo Lerner, sexólogo.

(2) "A minha primeira vez doeu muito, mas não sangrou. Será que ainda sou virgem?"
Ingrid, 15 anos - 17/12/2009

Nem sempre dor ou sangramento são sinais de certeza da perda da virgindade. Algumas meninas não sangram, outras não sentem dor durante as relações mesmo desde a primeira vez. Mas depois que a menina teve uma relação completa, com penetração e tudo, não é a membrana himenal que vai determinar se a garota é virgem ou não.

Fonte: REVISTA *TODATEEN* - A gente te ajuda com as dúvidas sobre sexo! Disponível em: www.todateen.uol.com.br. Acesso em: 18 out. 2010.

Edição: Julia Dantas. Consultoria: Théo Lerner, sexólogo.

(3) "É possível o cara saber se a menina é virgem ou não?"
Carol, 15 anos - 07/07/2009

Só se ela contar para ele... Não dá para saber se a menina é virgem ou não só de olhar para o jeitão dela.

Fonte: REVISTA *TODATEEN* - A gente te ajuda com as dúvidas sobre sexo! Disponível em: www.todateen.uol.com.br. Acesso em: 18 out. 2010.

Edição: Julia Dantas. Consultoria: Théo Lerner, sexólogo.

(4) "Qual é a idade certa para ter a primeira relação sexual?"
Jéssica, 16 - 16/09/2009

Jéssica, não existe idade certa para começar a ter relações sexuais. Cada pessoa decide com base na seu jeito, nos seus valores e nas oportunidades e riscos envolvidos em cada situação. É bom lembrar que a responsabilidade por essa decisão é inteiramente sua, para o melhor e para o pior, por isso você deve avaliar se você tem condições de lidar com a situação, ok?

Fonte: REVISTA *TODATEEN* - A gente te ajuda com as dúvidas sobre sexo! Disponível em: www.todateen.uol.com.br. Acesso em: 18 out. 2010.

Edição: Julia Dantas. Consultoria: Théo Lerner, sexólogo.

(5) "Na primeira vez, o risco de ficar grávida é muito grande?"

Javanir, 17 anos - 20/11/2009

Ja, o risco de engravidar existe sim, como em qualquer outra relação sexual. Esse risco vai depender de um grande número de fatores que estão fora do seu controle, como a proximidade da ovulação, as características físico-químicas do muco cervical, a quantidade e mobilidade dos espermatozóides, entre muitas outras. Portanto, é bem mais fácil você se cuidar e usar um método anticoncepcional ANTES de ter a primeira vez! Fale com seu médico para escolher o método mais adequado para você.

Fonte: REVISTA *TODATEEN* - A gente te ajuda com as dúvidas sobre sexo! Disponível em: www.todateen.uol.com.br. Acesso em: 18 out. 2010.

Edição: Julia Dantas. Consultoria: Théo Lerner, sexólogo.

(6) "Sou virgem e tenho medo de me entregar para o meu namorado, por causa do tamanho do pênis dele. Tem algum problema?"

Damaris, 18 anos 20/11/2009

Fique tranquila, Damaris! A vagina é um órgão bastante elástico, capaz de se acomodar a qualquer tamanho de pênis. O medo pode fazer com que a musculatura ao redor da vagina fique contraída, estreitando a sua entrada e aumentando a possibilidade de dor à relação.

Fonte: REVISTA *TODATEEN* - A gente te ajuda com as dúvidas sobre sexo! Disponível em: www.todateen.uol.com.br. Acesso em: 18 out. 2010.

Edição: Julia Dantas. Consultoria: Théo Lerner, sexólogo.

(7) "Tive minha primeira vez há pouco tempo e não senti prazer. É normal isso?"

Isabela, 14 anos - 20/11/2009

Isa, é normal sim. Acontece que as primeiras relações sexuais normalmente são momentos tensos, cheios de ansiedade, medo e expectativas. O prazer na relação sexual é atrapalhado por esses fatores. À medida em que a atividade sexual se torna uma coisa mais tranquila, a possibilidade de sentir prazer aumenta.

Fonte: REVISTA *TODATEEN* - A gente te ajuda com as dúvidas sobre sexo! Disponível em: www.todateen.uol.com.br. Acesso em: 18 out. 2010.

Edição: Julia Dantas. Consultoria: Théo Lerner, sexólogo.

APÊNDICE G– Roteiro de aula: Reportagem de jornal apresentada aos/às estudantes sobre tabu da virgindade

UFJF/C. A. "João XXIII" – 9º ano E.F. – Módulo: Sexualidade Humana
Profª Sylvia Rabello – ___/___/2010

FOLHA DE S. PAULO
DOMINGO, 12 DE SETEMBRO DE 2010 A22

ciência

Tabu da virgindade feminina veio com a agricultura, diz cientista

Possibilidade de juntar patrimônio fez com que pais quisessem gerir vida sexual das filhas

Casamentos viraram, há 10 mil anos, moeda de troca entre famílias; urbanização recente teve efeito contrário

RICARDO MIOTO
SÃO PAULO

Foi há 10 mil anos que o hímen se tornou importante. Essa é a conclusão de Peter Stearns, grande especialista em história sexual da Universidade George Mason (EUA). Seu livro "História da Sexualidade", recém-lançado no Brasil pela editora Contexto, compara a vida típica de tribos nômades que vivem de caça e coleta com a das primeiras sociedades humanas pós-agricultura. É inevitável, diz, perguntar: por que, de repente, a sexualidade feminina passou a ser vigiada e elas muitas vezes perderam até a chance de escolher seus parceiros? Era diferente entre quem não plantava. "Grupos caçadores-coletores tinham fascínio pela sexualidade. A bissexualidade era comum."

vável que o amor sério surgisse entre homens, pois podia envolver uma mistura de sexo e interessante conversação intelectual", diz Stearns. Isso mostra que mulheres ainda eram reprimidas —ainda que os romanos valorizassem seu prazer, por exemplo. Com a ascensão do cristianismo, porém, a maneira de lidar com o sexo endureceu. Na Idade Média, as cidades diminuem —e, em geral, quanto mais urbano um povo, mais liberal sexualmente. Se religiões clássicas contavam aventuras sexuais dos deuses, Jesus nasceu de uma virgem. O sexo se aproxima do pecado. A homossexualidade cai na clandestinidade.

CIDADES PROMÍSCUAS

Com a Idade Média acabando, aos poucos as cidades voltaram a crescer. A industrialização, a partir do século 18, acelerou o processo. Com o trabalho urbano, herdar terras deixa de ser vital. "Se o pai não podia assegurar herança, havia menos motivos para que os filhos aceitassem plenamente sua autoridade", diz Stearns. O

Houve a mudança porque, com a possibilidade de acumular patrimônio (caçadores não juntam excedente nem terras), filhas viraram moeda de troca entre famílias. Surgiu a herança e o dote.

Com a residência fixa e as famílias agrupadas, ficou fácil, especialmente para pais, supervisionar os outros.

Era importante zelar para que as filhas não engravidassem de gente indesejada — e para que os filhos também não engravidassem qualquer uma, mas sem testes de DNA esse problema era menor.

AMOR SÉRIO

Ainda que restritivas, civilizações antigas tratavam de sexo com naturalidade. Um mito egípcio dizia que o deus Atum se masturbava na água e acabou ejaculando o Nilo.

Isso prosseguiu com as sociedades clássicas. A Grécia foi muito tolerante com homossexuais. Rapazes eram "tutorados" por homens mais velhos na sexualidade.

"Platão disse ser mais pro-

anonimato das cidade grandes também oferece menor controle sobre a vida alheia.

Países da Europa, EUA e Brasil só viraram majoritariamente urbanos no século 20. O sexo acompanhou e dominou a cultura, seja em Hollywood ou nas revistas, e a virgindade perdeu espaço.

A homossexualidade passou a ser vista com mais naturalidade, e países como a Espanha legalizaram o casamento gay recentemente.

Com métodos anticoncepcionais eficientes, o sexo pelo prazer disparou. As mulheres no mercado de trabalho se tornam menos dependentes das ordens paternas.

É um processo que ainda está acontecendo. Ainda hoje, por exemplo, metade do mundo vive em áreas rurais.

"Não sabemos se o mundo todo vai se industrializar. É difícil dizer que o padrão moderno de sexualidade triunfará, apesar de ser tentador dizer que no futuro teremos ainda mais aceitação do sexo pelo prazer", diz Stearns.

APÊNDICE H – Roteiro de aula: Material apresentado aos/às estudantes sobre resposta sexual humana

UFJF/C. A. "João XXIII" – 9º ano E.F. – Módulo: Sexualidade Humana
Profª Sylvia Rabello – ___/___/2010

RESPOSTA SEXUAL HUMANA:

No Ciclo da Resposta Sexual são consideradas as fases (MAIA, 2009; RIBEIRO, 2008; ABDO, 2005):
Desejo. Excitação. Orgasmo. Resolução.

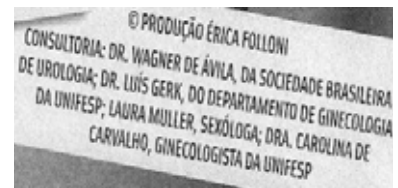
O QUE ACONTECE NO CORPO DURANTE O ORGASMO?

Cérebro ganha descarga de hormônio que gera prazer e manda impulsos nervosos que contraem todos os músculos do corpo

- 1 Pode parecer estranho, mas a orgasmo, a ponto máximo do prazer sexual, acontece mesmo é no cérebro, mais precisamente numa área chamada de **sistema límbico**. Esse sistema é responsável pelo momento de recompensa do nosso organismo: na seja, a satisfação que a gente sente quando come, mata a sede ou tem prazer no sexo.
- 2 A sensação transmitida do orgasmo quem produz é a **endorfina**, também conhecida como "hormônio do prazer". Durante o orgasmo, uma glândula do cérebro chamada **hipófise** solta uma grande descarga de endorfina, o que gera uma sensação de euforia, bem-estar e alívio da dor – efeitos parecidos com o da morfina, usada como anestésico.
- 3 Ali mesmo também o cérebro também dispara **impulsos nervosos** que vão sendo transmitidos pelos neurônios até a medula espinhal. De lá, os impulsos se espalham por terminações nervosas em corpo todo.
- 4 O resultado desses pequenos "choques" mandados pelo cérebro é que todos os **músculos do corpo** se contraem por alguns segundos durante o orgasmo. Nos homens essa contração varia de 2 a 10 segundos; nas mulheres, de 5 a 10 segundos.
- 5 A contração dos músculos ainda gera outros efeitos, como a **aceleração dos batimentos cardíacos** e ondas de tremor pelo corpo. No homem, a contração de músculos na região do ânus e do saco "agregam" a **próstata**, onde fica acumulado o sêmen, resultando na **ejaculação**.

FONTES:

SEXO? TÔ (POR) DENTRO! O que acontece com o corpo durante o orgasmo? Por: Sidney Gusman, Carlo Giovanni, Manuel Nogueira, Renata Steffen. Revista MUNDO ESTRANHO, edição 54, agosto/2006.



RIBEIRO, Marcos. Adolescente: um bate-papo sobre sexo. São Paulo: Moderna, 2008. (p.57-58).

MAIA, Ana Cláudia B. Sexualidade, Deficiência e Gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade. 2009, p.277.

ABDO, Carmita. Ciclo de resposta sexual: menos de meio século de evolução de um conceito. Revista Diagnóstico e Tratamento. 2005.

Mudanças Físicas nas Mulheres Durante o Ciclo de Resposta Sexual. Disponível em:



APÊNDICE I – Roteiro de aula: Atividade proposta aos/às estudantes a partir da exibição do filme Meninas

UFJF/C. A. "João XXIII" – 9º ano E.F. – Módulo: Sexualidade Humana
Profª Sylvia Rabello – ___/___/2010

Documentário: MENINAS, de Sandra Werneck

Ficha Técnica

Titulo original: (Meninas)

Lançamento: 2006 (Brasil)

Direção: Sandra Werneck

Atores: Edilene , Luana , Evelin , Joice , Antonizia Ferreira dos Santos

Duração: 71 min

Gênero: Documentário

Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/meninas/>. Acesso em: 25 nov. 2009.



Questões para refletir e escrever após assistir o filme:

- 1) Escreva um pequeno texto sobre o que você achou do documentário “Meninas”.

- 2) Em sua opinião, por que o Documentário recebeu o nome de “Meninas”?

- 3) O que você acha da postura dos meninos apresentada no Documentário?

"Além dos trabalhos da escola, tenho que preocupar em dar de mamar e trocar fraldas"

Deborah Wolf Almeida, 15 anos, é mãe de 2 meses.

Desde cedo, ela já estava planejando engravidar. Desde o primeiro ano de namoro, ela já estava pensando em ter filhos. Ela começou a namorar com o atual namorado aos 13 anos, e logo depois, quando ela estava no 8º ano do ensino fundamental, eles tiveram os gêmeos. Ela não se lembra muito da gravidez, mas sabe que foi muito difícil. Ela não queria que os outros soubessem que ela estava grávida, então ela decidiu não contar para ninguém. Ela só contou para a mãe e o pai. Ela não queria que os outros soubessem que ela estava grávida, então ela decidiu não contar para ninguém. Ela só contou para a mãe e o pai. Ela não queria que os outros soubessem que ela estava grávida, então ela decidiu não contar para ninguém. Ela só contou para a mãe e o pai.

"Eu amara ir para a balada, mas sei que só poderei fazer isso de novo daqui a muito tempo"

Maria Clara da Rocha Vicente, 14 anos,

"Vou ficando isolada grávida porque nem sempre me dá. Um dia, eu joguei. Na hora que contei para o meu namorado, ele ficou em choque. A gente estava junto há seis meses. Ele pediu em aborto, mas já estava meio bebê. No que me lembro, o meu namorado era muito chato e, quando começou, passou o dia inteiro chorando. Depois, me abraçou e disse que ficaria comigo até o fim. Quando ela apareceu, fiquei um pouco a cruzeiro. Quando ela apareceu, fiquei meio preocupada por causa da estresse. Como é que eu vou para a escola agora? De qualquer forma, por enquanto, só posso fazer atividades leves, como ir à casa das minhas amigas e passear no shopping. Eu amava ir para a balada, mas sei que não poderei sair assim de novo daqui a muito tempo... Vou voltar lá, mas fazer o quê? É para o bem da minha filha. Também vou que parar de estudar para me dedicar a ela, que nasce daqui a pouco. Ano que vem vou voltar. O meu namorado, estou retomando agora. Chegamos a dar um tempo porque o relacionamento estava muito difícil, a gente não estava sabendo lidar com a situação. Acho que só recentemente caiu para ele a ficha de que vai ser pai e que, se não mudar, vai perder a mãe e a filha toda. A gente não pretende se casar ainda, mas que emos tirar a nossa filha juntos. Só que será uma grande responsabilidade: vou ter que deixar de ser adolescente para ser mãe. Por isso, o que mais quero é terminar meus estudos e trabalhar para poder dar o melhor para a Larissa."

**Beatriz Tavano, 17 anos,
está no quinto mês de gravidez**

"Minha mãe desconfiou que eu estava grávida quando comecei a passar mal com o cheiro das comidas em um casamento. No dia seguinte, fiz um teste de farmácia e deu positivo! Fiquei chocada. Então, liguei para o meu namorado e ele me tranqüilizou, dizendo que testes de farmácia não são confiáveis... Quando cheguei em casa, contei para minha mãe. Morri de medo! Ela baixou a cabeça e começou a chorar. Depois, liguei para a médica e marcou uma consulta. Fiz o exame de sangue, que ficou pronto no mesmo dia. O resultado? POSITIVO. Chorei demais! Liguei para o meu namorado e, sem conseguir falar direito, disse: "Parabéns papai!" E desliguei o telefone antes de ouvir a resposta dele. Em casa, encontrei a minha avó. Ela estava chorando e, assim que me viu, disse que eu não tinha juízo, que tinha acabado com a minha família... Depois dessa cena, conversei com minha mãe e decidi mudar minha vida. Saí do meu emprego e fui morar com a família do meu namorado. Não era o que eu sonhava: desde pequena, queria casar na igreja! Agora, passo os dias pesquisando, na internet, sobre gravidez. Algumas amigas vêm me visitar, mas, às vezes, me sinto sozinha e choro de saudades da minha mãe. Também tive que adiar os planos de fazer uma faculdade. Ainda bem que me dou bem com a família do meu namorado: não teríamos condições de nos manter sozinhos!"

*"Deixei meu
emprego e fui
morar com a
família do meu
namorado"*

**Previna-se sempre**

Por mais que agora até curtam a ideia de serem mães, não foi nada fácil para a Isa, a Débora, a Maria Clara e a Bia enfrentarem a situação. Ficar grávida na adolescência significa pular ou, no mínimo, dificultar etapas importantes da sua vida, como se dedicar 100% a passar na faculdade, ser livre para sair e viajar com as suas amigas e paquerar bastante sem muito compromisso. Então, o melhor caminho é a prevenção. Consulte o seu ginecologista para saber qual o método anticoncepcional mais adequado para você. E nunca transe sem camisinha, que ajuda a evitar a gravidez e ainda previne as doenças sexualmente transmissíveis.

Estou grávida! E agora?

A primeira medida é contar o que está rotando para alguém em quem você confia. Essa pessoa vai ajudá-la a tomar decisões com mais calma. Pode ser uma amiga, uma prima, sua tia... Seus pais também precisam saber. Como você viu aqui, o mais comum é que eles se sintam tristes ao receber a notícia, mas, depois, ficarão ao seu lado. Também é essencial que você dê a notícia para o pai da criança. Por mais medo que tenha de que isso o afaste, o garoto tem o direito de saber, e você, de dividir essa responsabilidade com ele. Juntos, mesmo que decidam não continuar namorando, vocês ficam mais fortes para enfrentar os desafios que virão e dar ao bebê o carinho que ele merece.

Quem deu as informações: Luiz Ferraz de Sampaio Neto, professor titular de ginecologia da Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde da PUC-SP, Anícia Helena Giribela, doutora em ginecologia pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, médica do grupo de planejamento familiar do Hospital das Clínicas e membro da Comissão de Anticoncepção da Febrasgo, Lorena Magalhães, ginecologista do Projeto Afródite, da Unifesp e Gabriela Di Giacomo, psicóloga, psicanalista e membro fundadora da Gesto Psicanálise. **Agradecimentos:** Estúdio Glória (tel. 11 4703-6751) e lojas Renner.

APÊNDICE K – Roteiro de aula: Reportagem de revista apresentada aos/às estudantes sobre sexualidade e deficiência

UFJF/C. A. "João XXIII" – 9º ano E.F. – Módulo: Sexualidade Humana
Profª Sylvia Rabello – ___/___/2010

SOCIEDADE INCLUSÃO

Mamãe é Down

Há no mundo cerca de 30 casos documentados de mulheres com a síndrome que deram à luz. Uma delas é Maria Gabriela, mulher de Fábio e mãe da pequena Valentina

Texto: Araceli Pereira e Regina Albuquerque (folha). de Socorro (SP)

"Tudo a história da Gabriela está dentro dela", diz Laurinda, "Minha filha não tinha fé no pé direito desde o nascimento e foi reconhecido. Por causa do histórico de Down, ela poderia ter problemas cardíacos. A gravidez era de risco."

Apesar de o processo de inclusão dos deficientes na sociedade estar dilatando da melhor maneira possível, Maria Gabriela não quer que a filha tenha problemas. Ela quer que ela seja feliz e independente. Ela quer que ela seja feliz e independente. Ela quer que ela seja feliz e independente.

Em pouco tempo, Fábio e Gabriela estão namorando. Já estão pensando em casar. Mas não sabem se vão ter filhos. O médico diz que há uma chance de 1 em 100 de ter um filho com Down. Fábio não quer isso. Gabriela não quer isso. Mas eles não sabem o que fazer. Eles não sabem o que fazer. Eles não sabem o que fazer.

Em pouco tempo, Fábio e Gabriela estão namorando. Já estão pensando em casar. Mas não sabem se vão ter filhos. O médico diz que há uma chance de 1 em 100 de ter um filho com Down. Fábio não quer isso. Gabriela não quer isso. Mas eles não sabem o que fazer. Eles não sabem o que fazer. Eles não sabem o que fazer.

Em pouco tempo, Fábio e Gabriela estão namorando. Já estão pensando em casar. Mas não sabem se vão ter filhos. O médico diz que há uma chance de 1 em 100 de ter um filho com Down. Fábio não quer isso. Gabriela não quer isso. Mas eles não sabem o que fazer. Eles não sabem o que fazer. Eles não sabem o que fazer.

EM FAMÍLIA
Valentina não tem síndrome de Down, mas sua mãe, Gabriela, tem. Fábio não tem a síndrome de Down, mas sua esposa, Gabriela, tem.

A postura positiva de Laurinda, mãe de Gabriela, foi determinante no desenvolvimento da filha. Gabriela deu os primeiros passos aos 2 anos e 8 meses. Na infância, tinha medo de água e de andar de bicicleta. Abstrair-se na piscina, mas não no mar. Como se tratasse de um filho de outra mãe. Apesar de ter sido criada por uma mãe com síndrome de Down, Gabriela não tem problemas de saúde. Ela tem uma vida social e profissional. Ela tem uma vida social e profissional. Ela tem uma vida social e profissional.

A postura positiva de Laurinda, mãe de Gabriela, foi determinante no desenvolvimento da filha. Gabriela deu os primeiros passos aos 2 anos e 8 meses. Na infância, tinha medo de água e de andar de bicicleta. Abstrair-se na piscina, mas não no mar. Como se tratasse de um filho de outra mãe. Apesar de ter sido criada por uma mãe com síndrome de Down, Gabriela não tem problemas de saúde. Ela tem uma vida social e profissional. Ela tem uma vida social e profissional. Ela tem uma vida social e profissional.

idade, de interior paulista onde vive, ela é mais popular que o próprio. Todo mundo conhece um pouco de sua história. Gabriela cresceu longe do pai, quando ele mudou-se para o Rio de Janeiro e ela ficou com a mãe. Ela não sabe o que é ter um pai. Ela não sabe o que é ter um pai. Ela não sabe o que é ter um pai.

O primeiro filho de Gabriela foi Fábio, um filho de Fábio e Gabriela. Fábio nasceu com síndrome de Down. Fábio nasceu com síndrome de Down. Fábio nasceu com síndrome de Down. Fábio nasceu com síndrome de Down. Fábio nasceu com síndrome de Down.

Em pouco tempo, Fábio e Gabriela estão namorando. Já estão pensando em casar. Mas não sabem se vão ter filhos. O médico diz que há uma chance de 1 em 100 de ter um filho com Down. Fábio não quer isso. Gabriela não quer isso. Mas eles não sabem o que fazer. Eles não sabem o que fazer. Eles não sabem o que fazer.

Em pouco tempo, Fábio e Gabriela estão namorando. Já estão pensando em casar. Mas não sabem se vão ter filhos. O médico diz que há uma chance de 1 em 100 de ter um filho com Down. Fábio não quer isso. Gabriela não quer isso. Mas eles não sabem o que fazer. Eles não sabem o que fazer. Eles não sabem o que fazer.

110 | SPINOFF | 127



SOCIEDADE INCLUSIVA

UNIBS
A mãe Laurinda
é quem cuida das
filhas e do paiovo

hipertensão alta Gabrielá não dependente de óculos que ela não usava...
Gabrielá nasceu em 19 de março de 1981, em São Paulo, filha de uma mãe, Laurinda, e de um pai, João. Ela nasceu com deficiência intelectual e síndrome de Down.

Entenda a síndrome de Down

Infographic explaining Down syndrome with illustrations of people and text: 'O que é? É uma alteração genética... A probabilidade de uma mulher com Down ter um bebê com Down é de 1 em 1000.'

embriões Down não chega a nascer. Terminam em abortos espontâneos.
Estima-se que 1 em cada 1000 nascimentos tenha um bebê Down para cada 1000 nascimentos.

Esclarecer os mitos sobre a síndrome é importante para a sociedade. Há muitos mitos que impedem o diagnóstico precoce e o tratamento adequado.

Gabrielá faz parte da primeira geração de mulheres com Down e está formando famílias. Ela tem um filho, João, e duas filhas, Mariana e Carolina.

do o sexo? "construído", a interpretação frequente é que a paternidade pode ser toda da mãe.
Gabrielá nasceu em 19 de março de 1981, em São Paulo, filha de uma mãe, Laurinda, e de um pai, João.

chegar rápido a maturidade. Gabrielá teve de esperar bastante até que seu organismo atingisse os dois pontos de maturação: primeiro os dois pontos de maturação (tudo de feição, boca e carne de porco) e depois os dois pontos de maturação (tudo de gravidez lá fora hospitalizada no título da mãe, filho sobre do nascimento, da filha perto da mãe-mãe). Aos prontos, podia que um amigo o levava ao hospital.

Gabrielá é a primeira mulher na vida de filhos. Ela tem um filho, João, e duas filhas, Mariana e Carolina.

Alberto Demare Júnior, o filho mais velho de Laurinda, é pedreiro da família. A boa se tornou um segundo pai. 'O que mais me preocupa é a situação econômica da família. Como, na infância e na adolescência, ela vai lidar com o fato de ter pais empobrecidos?', diz. 'Ela pode achar o mundo mais bonito quando ela estiver na escola. Ela vai lidar com o fato de ter pais empobrecidos?'. 'Ela pode achar o mundo mais bonito quando ela estiver na escola. Ela vai lidar com o fato de ter pais empobrecidos?'

Infographic titled 'Fertilidade: o mito da mãe solteira'. It states that a woman's fertility is not necessarily reduced by being a single mother.

Infographic titled 'Tratamento: funções médicas e psicológicas'. It discusses the importance of both medical and psychological treatment for individuals with Down syndrome.

Infographic titled 'Desenvolvimento: o que esperar?'. It provides information about the developmental stages and expectations for individuals with Down syndrome.

Infographic titled 'Diagnóstico: como identificar?'. It lists the signs and symptoms that can lead to a diagnosis of Down syndrome.

Infographic titled 'Causas: o que causa?'. It explains the genetic cause of Down syndrome as an extra copy of chromosome 21.

Infographic titled 'Como é a vida?'. It describes the daily lives and challenges of individuals with Down syndrome.

188 | ÉPOCA | 6 de novembro de 2010

APÊNDICE L – Roteiro de aula: Reportagem de jornal apresentada aos/às estudantes sobre gravidez em criança

UFJF/C. A. "João XXIII" – 9º ano E.F. – Módulo: Sexualidade Humana
Profª Sylvia Rabello – ___/___/2010

Índia de 9 anos dá à luz uma menina em Manaus

FOLHA DE S. PAULO - 07/07/2006

Índia de 9 anos dá à luz uma menina em Manaus

da *Folha Online*

Uma índia apurinã de 9 anos deu à luz uma menina às 16h33 de quarta-feira (5), na Maternidade Municipal Moura Tapajoz, em Manaus (AM). Ela sofreu abuso sexual, mas ainda não conseguiu indicar o autor do crime porque tem problemas de fala.

Inicialmente, o nascimento da criança estava previsto para ocorrer entre os últimos dias 14 e 21 de junho, porque os médicos temiam que a índia --que tem 1,3 m de altura e pesa 40 kg-- não suportasse uma gravidez de nove meses. O bebê nasceu na 38ª semana, com 42 cm e 2,210 kg.

Mãe e bebê deverão permanecer internados por um mês e, depois, voltarão à aldeia Jatuarana, em Manacapuru (84 km ao sul de Manaus).

O caso foi descoberto em abril quando a menina, com febre alta, foi encontrada na aldeia por técnicos de enfermagem da organização não-governamental Coiab (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira). Na aldeia, ela morava em uma casa com uma irmã de 15 anos, um cunhado e sobrinhos. Estava com pneumonia e malária. Quando foi internada, os médicos diagnosticaram a índia como surda-muda. Depois, descobriu-se que ela não ouvia devido a um acúmulo de cera nos ouvidos. Os canais foram limpos, mas ela ainda deverá passar por um processo de reabilitação da fala.

Na aldeia Jatuarana, moram 35 pessoas distribuídas em cinco casas de madeira, todos parentes da menina apurinã. A terra de 5.000 hectares está homologada. O lugar fica a uma hora e meia de voadeira (canoa com motor de popa) pelo rio Manacapuru.

O grupo, que fala a língua aruaque, é originário da região do médio Purus, na qual estão espalhados os outros apurinãs. A população total no Amazonas e Rondônia é de 4.087 índios (dado da Funasa).

Violência

O caso está sendo investigado pela PF (Polícia Federal) a pedido da Funasa (Fundação Nacional de Saúde), embora a Coiab o trate como questão cultural.

Segundo a coordenadora de saúde da Coiab, Ana Lúcia Salazar, as apurinãs mantêm relações sexuais a partir da primeira menstruação. "A gravidez da menina apurinã não é tratada como um crime, é tratada como um rito cultural, elas engravidam cedo", disse.

Para a Funasa, o agressor deve ser localizado e preso de acordo com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). "O ECA vale para os índios também", disse coordenador da Funasa no Estado, Francisco Aires.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u123617.shtml>. Acesso em 09 jul 2006.

APÊNDICE M – Roteiro de aula: Reportagem de jornal apresentada aos/às estudantes sobre maternidade na maturidade

UFJF/C. A. "João XXIII" – 9º ano E.F. – Módulo: Sexualidade Humana
Profª Sylvia Rabello – ___/___/2010

cotidiano

FOLHA DE S. PAULO

DOMINGO, 30 DE JULHO DE 2004 • C1

Telefone: (11) 8228-8222 Fax: (11) 8228-2082
E-mail: cotidia@folha.com.br

Serviço de atendimento ao assinante: (0800-771 8888)
Circulação: Folha S/SP (11) 8228-3300
Distribuição: cotidia@folha.com.br

Estátua na USP tem identidade questionada Por G.

Mulheres contam como é ser mãe depois dos 50 anos

Gestação acima dessa idade é conseguida com o auxílio da fertilização in vitro

Medida não é consenso na classe médica, já que cresce o risco de surgirem doenças que afetem grávida e feto; mulheres realizam sonhos

CLÁUDIA COLLUCCI
DA REPORTAGEM LOCAL

“Que lindo! É seu neto?” A pergunta que irrita a bancária aposentada Cleide, 55, mãe de Mathheus, 3, é parte do cotidiano de um número cada vez maior de mulheres que engravidam após os 50 anos, já na menopausa. Algumas, às vésperas de chegar à terceira idade.

Nessa fase, a gravidez é possível graças à doação de óvulos de mulheres mais jovens, que são fertilizados no laboratório com os espermatozoides do marido da mulher mais velha, que vai gerar o bebê. As mulheres, com isso, buscam realizar seus sonhos e os de seus maridos.

No Brasil, ao menos 60 “cinquentonas” foram mães assim, segundo levantamento da **Folha** em clínicas de reprodução. A mais idosa, uma baiana, teve o primeiro filho aos 58 anos.

Não há estatísticas sobre o percentual de mães nessa faixa etária porque elas se somam às gestações acima de 40. Mas, segundo o Ministério da Saúde, subiu a proporção de nascimentos em mães quarentonas ou mais. Em 1996, a incidência era de 1,75% de nascidos vivos e passou, em 2002, para 1,95%.



EX-FREIRA REENCONTRA AMOR DA JUVENTUDE E DA A LUZ GÊMEOS AOS 51

FOLHA DE SÃO PAULO

DOMINGO, 30 DE JULHO DE 2006 cotidiano C7

Médicos divergem sobre gravidez pós-50

Gestação em idade avançada preocupa especialistas devido aos riscos e complicações para a saúde da mãe e do bebê

Meu consultório está cheio de homens acima de 60 anos querendo ter filhos com mulheres mais jovens. Por que eles podem e elas não?

SABER/OPINIÃO LOCAL

A gravidez em idade avançada preocupa os médicos em razão dos maiores riscos e complicações para a mãe e o bebê. No caso de gestações naturais, há mais chances de problemas genéticos na criança em razão da má qualidade dos óvulos. Na reprodução assistida, o risco é menor porque os óvulos são de mulheres jovens.

Segundo o ginecologista Antônio Faúndez, professor da Unicamp, o problema não é a idade em si da grávida, mas o fato de, com o avançar dos anos, haver mais chances de a pessoa ter hipertensão, diabetes, transtornos renais ou cardíacos etc.

"Se a mulher tem mais de 50 anos, mas, após um cuidadoso exame clínico, não apresenta nenhum problema, é possível que seu risco não seja diferente de uma mulher também sadia de menor idade."

O obstetra Thomas Gollop, da USP, tem opinião parecida. "Cada ano que passa, os riscos são maiores. Há uma sobrecarga dos órgãos. Ter filhos após os 50 anos não é fisiológico, mas, se a saúde estiver em ordem, não há que se colocar temor nas mulheres só por causa disso."

Faúndez questiona se a mulher terá condições de cumprir a função materna no futuro. "Não é o mesmo ter uma mãe de 50 anos quando o adolescente estiver com 15 anos e ter uma mãe de 70. Isso sem contar que, inevitavelmente, cresce o risco de orfanidade desse filho conforme a idade da mãe avança."

O ginecologista avalia que a

GRAVIDEZ PÓS-50

Riscos aumentam com avanço da idade

HIPERTENSÃO PRÉ-ECLÂMPSIA

>> Pode levar a convulsões, pois a pressão da grávida sobe muito. Essa é a principal causa de morte materna no Brasil

PLACENTA PRÉVIA

>> Ocorre quando a placenta está situada na região inferior do útero, bloqueando a passagem de fato pelo canal de parto. Se as contrações uterinas seguras a placenta de parir (quando ocorre uma hemorragia grave, se a placenta estiver fixando apenas parte do canal de parto, a hemorragia não é tão grave)

HEMORRAGIAS

>> O sangue perdido costuma pertencer à circulação materna, mas tal perda provoca o deslocamento entre a placenta e o útero, expondo o feto ao risco de lhe faltar oxigênio. Esse quadro pode originar-se de placenta prévia ou evitar o descolamento de placenta

DIABETES GESTACIONAL

>> Ocorre quando a mulher produz uma quantidade insuficiente de insulina para ela e seu bebê. Pode causar problemas no feto e até o aborto

autonomia de a mulher ter um filho por reprodução assistida, independentemente da idade, deve ser respeitada, mas defende que ela seja esclarecida das "riscos dessa aventura".

O médico Edison Borges, da

clínica de reprodução Fertility, diz que todos as mulheres são avisadas sobre os riscos e é exigida uma completa avaliação da saúde antes do tratamento.

Para o médico Roger Abdelmassih, muitas das discussões sobre os problemas da gravidez tardia são preconceituosas. "O meu consultório está cheio de homens acima de 60 anos querendo ter filhos com mulheres muito mais jovens. Por que eles podem e as mulheres não?". Abdelmassih diz que a maioria dos casos que atende acima de 50 anos era de mulheres que já tinham filhos, mas que se casaram de novo e queriam ter um bebê com o novo marido. "Desde que não haja problema com a parte cardiológica, o útero seja viável e ela aceite os óvulos doados, não vejo problemas."

Recente pesquisa da Faculdade de Medicina da USP avaliou 281 gestantes entre 40 e 48 anos, que engravidaram naturalmente, e constatou que 19,2% das grávidas tinham diabetes gestacional e 14,6% doença hipertensiva da gravidez. Em gestantes até 30 anos, a incidência das doenças é de 3% e 8% respectivamente.

O trabalho, fruto da tese de doutorado da obstetra Tânia Regina Schupp, do ambulatório obstétrico de idade materna avançada do Hospital das Clínicas, encontrou taxas de 6% de abortamento espontâneo e de 1,4% de óbito fetal. Três recém-nascidos apresentaram síndrome de Down e seis tiveram outros tipos de malformações.

A romena Adriana Iliescu está no "Guinness", o livro dos recordes, como a mulher que deu à luz na idade mais avançada, aos 66 anos. O parto ocorreu em janeiro do ano passado. Ela fez três tentativas de fertilização, com óvulos e espermatozoides doados, em nove anos.



Raímel, Maria Helena, Noé e Gabriel na fazenda da família, na cidade de Cotrandol (MG)



Maria Cecília, que ficou grávida na segunda fertilização in vitro e teve os dois filhos em janeiro

Mulheres vencem o preconceito e aproveitam a maternidade tardia

DA REPORTAGEM DE

O desejo de ser mãe chegou tarde, aos 40 anos. Foi aí que a professora carista Maria Cecília Rabello Torres percebeu que havia investido na carreira profissional, nos estudos e havia suspenso o relógio biológico. "Eu tinha que ter gravidade e não sabia", diz ela.

No embalo do uterino do marido, três anos mais novo, ainda tendo uma gravidez natural por alguns anos, sem sucesso. A gestação foi conseguida na segunda tentativa de fertilização in vitro, aos 42 anos.

"Sóbi um descolamento do colo do útero no sexto mês. No final, minha pressão arterial subiu um pouco e tive que tomar anti-hipertensivo. Tirando isso, foi normal. Levei a gravidez até a 39ª semana", diz.

Os bebês, um casal, nasceram

em janeiro. Todos os dias que se sente uma mãe de "30 e poucos anos". "Por lidar com criança, tenho o temperamento meio infantil", diz ela, que ainda ama a Oca (uma homenagem ao avô paterno) e Maria Antônia no peito.

A professora conseguiu emendar a licença-maternidade de dois meses no Rio) à licença-prêmio e só deve voltar ao trabalho em julho de 2007. "Sou mãe tempo integral e é ótimo. Tenho dívida se tecla aí do fio bom aos 20 ou 30 anos."

A bancária aposentada Cleide, 55, diz que se acostumou os comentários de quem pensa que Mathews, 3, é seu neto. "No consultório médico, costumam dizer: 'vó, é a vez do Mathews'".

Cleide foi mãe a primeira vez aos 26 anos. Duas décadas depois, separada do primeiro marido e casada com homem 14

anos mais novo que ela, engravidou novamente, mas o bebê morreu antes de nascer.

Aos 40, participou uma fertilização in vitro com óvulos doados. Foram três tentativas frustradas até engravidar aos 42 anos. "Muito sabia que era tão difícil. Na minha cabeça, já ia sair grávida da clínica. Eu dizia para o médico: 'preciso engravidar, senão meu marido vai ter um filho com outra', brinca. A gravidez transcorreu sem problemas e o garoto nasceu com 39 semanas. "Ser mãe nessa idade é ser um pouco avô. É uma relação meio melada, mas aguenta-se muito mais segura", diz. Ela segue com as comparações. "Quando fui mãe aos 26 anos, amamentei dez dias e, quando os seios racheram, parei. Com o Mathews, tive que tomar remédio para aumentar o leite. Ele mamou até os sete meses." (ec)

Em foco

Após reencontrar namorado da adolescência, ex-freira dá à luz gêmeos depois dos 50

DE REPORTAGEM DE

Após 12 anos no convento, Maria Helena reencontrou o amor da sua vida, Noel Justino Cruznet. Já tinha passado de 50 quando decidiu ser mãe. Grávida de tripletos, passou os últimos três meses de gestação em repouso no convento onde havia sido freira.

Hoje, aos 55 anos, vestida as primeiras letras do alfabeto a Gabriela e Rafael, 4. O terceiro bebê, Daniel, nasceu no fim de maio. O pai, Noel, 64, com cabelos e barba grisalhos e longos em razão de uma promessa a Nossa Senhora da Abadia, entrou os meritos como odenbar as voças da fazenda onde moram, em Cerezeiras, do Triângulo Mineiro.

aventura de ser mãe após os 50 anos, em ALUNA CALAZO

"Nascerei o Noel quando tinha 19 anos e dava aulas em uma escola rural. Era aquele namoro à moda antiga. Ele vivia, conversava com meu pai sobre a roça, o tempo e a embora. Nem pagar na mão podia. A mãe dele não queria que ele se casasse. Eu vi que a história não tinha futuro e fui criar a vida, estudar."

Fiz enfermagem, trabalhei na Santa Casa e, aos 26, entrei para a Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição. Passei por Araraquara, Goiânia, Araxá e Uberlândia. Fiz pedagogia, psicologia. Ao final de 12 anos,

procurava uma prostituta para ter um filho, tipo hurriga de alugor, sabe? Eu dizia: 'Noel, deixa isso. Depois vai ficar essa mulher entre nós. Não tem o mesmo cabimento'. Eu também não iria ficar de escanteio. Foi quando descobri que havia a chance de engravidar com óvulos doados.


Tinha ido a Ribeirão Preto (SP) fazer um transplante de cédula e fui até a clínica do Dr. Franco Alencar, conheci minha história e me aceitaram no programa de filantropia. A cada vez que tinha retorno era uma luta. Só o codinho de casa na garupa do cavalo do Noel. São 7 km de terra até a estrada para pegar o ônibus até Uberlândia (MG). De lá, pegava o ônibus para Ribeirão Preto, mais de setenta horas. Os dois primeiros tratamentos não deram certo. No terceiro, os três embriões 'virgaram'. Foi uma festa. O Noel me tratava feito cristal. Ovia opiniões de todos os jeitos, a maioria de que era louca de engravidar nessa idade.

Mas, como não podia ficar fazendo a viagem porque a gravidez era de alto risco, fui para o convento em Ribeirão. Ficava meu quarto em repouso absoluto. Sufia só para ir ao refeitório e à capela. No final, comecei a sentir contrações e descobrimos que um bebê havia morrido. Fiz um parto de emergência. Até as fêmeiras do hospital haviam tratado por mim e pelos bebês. Foi aí que percebi que a vida tinha sido brava. O Gabriel nasceu com 1.750 kg e o Rafael com 1.450 kg.

Com dez dias, voltamos à fazenda. O Noel cuidava da casa e da fazenda. Faria três madeiras por noite, ajudava no lanche. Fiqui por conta das meninas. Amamentei até os três meses e meio. Agora, quero dedicar a vida que me resta a eles. Não me importo quando dizem que eu e o Noel parecemos avós deuses. Se Deus nos deu a possibilidade de conhecê-los, ele nos dará o tanto de vida que for preciso para vê-los criados."

APÊNDICE O – Roteiro de aula: Material institucional apresentado aos/às estudantes sobre HIV/Aids

UFJF/C. A. "João XXIII" – 9º ano E.F. – Módulo: Sexualidade Humana
Profª Sylvia Rabello – ___/___/2010



DIA MUNDIAL DE LUTA CONTRA A AIDS.

1º de dezembro de 2010
Brasília


Boletim Epidemiológico Aids: informações gerais

- Estimativa de infectados pelo HIV: **820.000**
- Prevalência da infecção: **0,81%** (população 15 a 49 anos)
 - feminino 0,41%
 - masculino 0,82%
- Casos acumulados (até 05/2010): **892.914** 37.465 38.538
- Taxa de incidência/100.000 habitantes: 16,7 19,8
- Óbitos acumulados (1980-2009): **229.222** 11.830 11.815

Fonte: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais

A aids não tem preconceito. Você também não deve ter.

Número de casos de aids e razão de sexos em jovens de 13 a 19 anos, segundo ano de diagnóstico, Brasil, 1987 a 2009



A aids não tem preconceito. Você também não deve ter.

Principais avanços

1. Prevalência do HIV estável em 0,6%.
2. Redução da incidência de casos de Aids em menores de 5 anos, de 8,2 (2002) para 3,0/100.000 habitantes (2009).
3. Redução dos casos de Aids entre MSM, passando de 32,0% (1987) para 27,5% (2009).
4. Redução do percentual dos casos de Aids entre usuários de drogas injetáveis, caindo de 9,8% (2002) para 4,4% (2009).
5. Em 12 anos, a sobrevivência dos adultos com Aids dobrou, de 58 meses (1995) para 108 meses (2007) após diagnóstico da doença.
6. Entre os jovens de 15 a 24 anos, o uso da camisinha na primeira relação sexual passou de 62,8% em 1998 para 60,9% em 2008.

A aids não tem preconceito. Você também não deve ter.

Desafios em relação aos jovens

- Os jovens em geral se espelham mais que os não jovens e têm mais parceiros casuais.
- 30% deles não usam preservativos em todas as relações sexuais, apesar do alto conhecimento que sua utilização é a melhor forma de evitar a infecção pelo HIV.
- Entre MSM com idade entre 13 e 24 anos de idade, observa-se aumento na proporção de casos de aids.
- Entre 13 e 19 anos, a aids afeta mais o sexo feminino: 8 semitons notificados com aids para cada 10 masculinos.
- Mesmo com as informações sobre prevenção e formas de infecção a jovem muitas vezes não reconhece a aids como um problema com o qual ela deve se preocupar.

A aids não tem preconceito. Você também não deve ter.

A campanha do Dia Mundial de Luta Contra a Aids 2010 trata de preconceito

**UMA DESSAS PESSOAS TEM HIV E PODE
NÃO SER QUEM VOCÊ PENSA.**

**A Aids NÃO TEM PRECONCEITO.
VOCÊ TAMBÉM NÃO DEVE TER.**

As peças trazem pessoas vivendo com Aids ao lado de
pessoas que não têm a doença.

• Ao mostrar que uma pessoa vivendo com Aids é como qualquer outra e que a Aids faz parte da vida e do meio onde vivem as pessoas, a campanha busca mudar o comportamento de jovens que muitas vezes não veem a camisinha desenhada de na aparência das(ões) parceiro(s).

A aids não tem preconceito. Você também não deve ter.

Para maiores informações e acesso ao Boletim Epidemiológico e à Campanha

www.aids.gov.br

A aids não tem preconceito. Você também não deve ter.

Disponível em: http://www.aids.gov.br/sites/default/files/story/2010/greco_apresentacao_pdf_30635.pdf
Acesso em: 06 dez. 2010.

APÊNDICE P – Roteiro de aula: Reportagem de jornal apresentada aos/às estudantes sobre sexo oral seguro

UFJF/C. A. "João XXIII" – 9º ano E.F. – Módulo: Sexualidade Humana
 Profª Sylvia Rabello – ___/___/2010

8 folhateen SEGUNDA-FEIRA, 29 DE NOVEMBRO DE 2010 FOLHA DE SP PAULO

NA PONTA DA LÍNGUA

SEXO ORAL DESPROTEGIDO COLOCA VOCÊ EM RISCO DE CONTRAIR DST, INCLUSIVE HIV

DE SÃO PAULO

Chupar bala com embalagem e lamber sorvete através de um vidro são algumas das piadas que aparecem entre jovens quando o assunto é fazer sexo oral com camisinha. O tema, no entanto, não é para brincadeira. Colocar a boca no pênis, na vagina e no ânus sem proteção pode transmitir uma série de DSTs (doenças sexualmente transmissíveis) — inclusive HIV.

Uma pesquisa realizada com universitários mostrou que 59,8% deles nunca usavam camisinha para fazer sexo oral. Mais: 48,6% desses jovens nem sabiam dos riscos de contágio.

“Quando eles usam camisinha, estão pensando apenas em evitar a gravidez”, explica a ginecologista Maria Eugênia Caetano, autora da pesquisa. “E sexo oral e sexo anal não engravidam.”

A prática oral, em alguns casos, não é nem vista como sexo, entre adolescentes.

“Você quer transar e a garota não quer. Então, faz oral mesmo”, diz Felipe (nome fictício), 16. “É mais fácil de convencer elas. E, com camisinha, deve ser sem graça.”

O uso do preservativo é recomendado inclusive para garotos fazerem sexo oral em garotas. Nos EUA, foi criado um produto só para isso, o “dental dam”. No Brasil, segundo a Folha apurou, as tentativas de introduzir o produto não trouxeram resultados e foram abortadas.

Veja ao lado como se proteger durante sexo oral na vagina ou no ânus a partir de um preservativo comum.

Na esperança de que a moda pegue, empresas lançaram no Brasil, neste ano, camisinhas com sabores que vão do morango à banana, passando por chocolate. (DIOGO BERCITO)

Sexo oral ‘com embalagem’ é o jeito seguro de fazer

FAÇA VOCÊ MESMO
 Como transformar uma camisinha para sexo oral vaginal

1. Pegue uma camisinha convencional.
2. Com uma tesoura, corte o bico da camisinha
3. Agora, corte a camisinha na transversal
4. Desenrole na largura até obter uma folha de látex

VOCÊ PRECISA SABER SOBRE SEXO ORAL:

- 1 É uma forma de sexo e, como o sexo vaginal e o anal, pode transmitir DSTs, incluindo: HIV, herpes, sífilis, gonorréia, HPV, clamídia e hepatite A
- 2 Entre as maneiras de fazer sexo oral protegido em meninas estão usar papel filme ou recortar uma camisinha (veja ao lado como fazer)
- 3 Para fazer sexo oral protegido em meninos, use camisinha

RISCO RELATIVO DE TRANSMISSÃO NO SEXO ORAL*

SEM CAMISINHA 20x maior

COM CAMISINHA 1

SEM CAMISINHA 40x maior

COM CAMISINHA 2x maior

PARA QUEM INSERE O PÊNIS

PARA QUEM COLOCA A BOCA NO PÊNIS

*Dados comparados – por exemplo, o risco de transmitir HIV através do sexo oral sem proteção é 20 vezes maior do que se usar uma camisinha.

Folha de S. Paulo, 29 de novembro de 2010

FONTE: Folhateen, Folha de S. Paulo, 29 de novembro de 2010.

APÊNDICE Q – Roteiro de aula: Instrumento de avaliação do Módulo “Sexualidade Humana” proposto aos/às estudantes

UFJF/C. A. “João XXIII” – 9º ano E.F. – Módulo: Sexualidade Humana
Profª Sylvia Rabello – ___/___/2010

AVALIAÇÃO DO MÓDULO SEXUALIDADE HUMANA

Durante esse trimestre, tratamos de vários temas ligados à sexualidade humana:

- (01) interesses dos/as alunos/as sobre sexualidade
- (02) sexualidade em revistas para adolescentes
- (03) linguagem popular e linguagem científica sobre sexualidade
- (04) masturbação
- (05) diferenças entre meninos e meninas
- (06) virgindade, primeira vez, iniciação sexual
- (07) orgasmo e ejaculação precoce
- (08) exibição do documentário “Meninas”
- (09) gravidez
- (10) Aids

O que você pensa sobre as atividades que foram desenvolvidas no Módulo?

Como você se sentiu participando do Módulo?

Que sugestões você daria para o planejamento desse Módulo para as turmas do ano que vem?

Das atividades realizadas, assinale a(s) que você mais gostou.

(01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Houve atividade(s) que você não gostou? Se sim, assinale qual (quais).

(01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Nome: _____ 9º ano _____

Obrigada! Sylvia.

APÊNDICE R – Roteiro (Guião) de análise de reportagem de revista em contexto de formação de professores/as



Guião de Análise¹ de uma reportagem da revista para adolescentes *Todateen*

Metodologia de análise²:

1. Aprender a olhar 2. Compreender e Analisar 3. Interpretar e Avaliar 4. Transformar



Capa da Revista Todateen de Set./2009. Editora Alto Astral. Brasil.

Público estimado: cerca de 880 mil leitores

http://www.editoraaltoastral.com.br/site/publicidade_interna.php?id=54

¹ Guião elaborado por Sílvia Helena dos Santos Rabello, Unesp-Bauru-SP-BR /CIDTFF-UA-PT/ Bolseira da Capes/Brasil. Este trabalho foi realizado no âmbito do Projecto de Investigação *Sexualidade e Género no Discurso dos media*, em curso no Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

² Adaptada de Díez Gutiérrez, E. [coord.] (2004). *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. CIDE/Instituto de la Mujer.


1 – Aprender a olhar³

Caracterize o meio de comunicação que veicula a reportagem “Meninos X Meninas”, a partir de dados da sua capa, quanto a: suporte, público-alvo, alcance (tiragem, circulação), época, etc.

Descreva o *layout* da reportagem



Descreva as imagens da reportagem



O que chama mais a atenção no *layout* e nas imagens da reportagem?



Qual é a mensagem que a reportagem veicula, à primeira vista?



³ Nesta primeira fase pretende-se exercitar o olhar crítico, observando como os signos plásticos, icónicos e verbais ajudam a construir uma determinada perspectiva da realidade, orientam um olhar concreto sobre homens e mulheres, as suas identidades e papéis sociais.

2 – Compreender e analisar⁴

Faça uma breve síntese, por tópicos, do conteúdo da reportagem, indicando as principais ideias contidas em cada caixa de texto a respeito das características dos meninos e das meninas.

Meninos	Meninas

Síntese geral:

⁴ Trata-se aqui aprofundar o conhecimento, compreensão e análise das mensagens que aparecem na revista, para descobrir os valores explícitos e implícitos que veiculam. Supõe dar mais um passo no processo de “desconstrução” iniciado na fase anterior, ganhando consciência dos estereótipos embutidos nos textos e imagens.

De entre as características referidas, há alguma que seja típica tanto de meninos como de meninas? Se sim, qual/quais?

As características apontadas pela reportagem são, na sua opinião, válidas para os meninos/homens e meninas/mulheres que conhece ou são estereótipos? Se sim, qual/quais? Explique.

3 – Interpretar e avaliar⁵

Sendo uma mulher, identifica-se com as características apresentadas pela reportagem como sendo típicas de meninas/mulheres?

Se respondeu SIM ou se respondeu EM PARTE, com que características se identifica?

Sendo um homem, identifica-se com as características apresentadas pela reportagem como sendo típicas de meninos/homens?

Se respondeu SIM ou se respondeu EM PARTE, com que características se identifica?

Acredita que as características masculinas e femininas mencionadas na reportagem - ou outras não referidas - se podem modificar ao longo do tempo? Explique.

⁵ Esta terceira fase orienta-se para a interpretação e avaliação dos valores que, implícita e explicitamente, estão embutidos nas mensagens. Importa que se ganhe consciência dos estereótipos e da discriminação que se produz por razão de sexo e género e que se active o juízo crítico intencional, dando voz e palavra às suas próprias interpretações sobre a realidade que se está a analisar e avaliar. Este exercício de ajuizar/julgar, supõe uma primeira prática comprometida e uma reflexão sobre valores alternativos livres de processos de dominação.

4 – Transformar⁶

Proponha o guião de uma reportagem que seja dedicada a discutir e analisar as diferenças entre meninos e meninas para um público adolescente de ambos os sexos.

Glossário



“Tititi”: expressão popular brasileira que significa conversa sem importância, falatório, vozerio.

“Ficada” (“ficar”): no contexto das relações afetivo-sexuais brasileiras, refere-se a uma forma de relacionamento eventual ou mesmo reiterada, sobretudo entre adolescentes, em que não há um compromisso explícito entre os/as envolvidos/as.

“Carinha”: (gíria) rapaz, adolescente, jovem, garoto.

“Encanar”: (gíria) preocupar-se, sofrer, cismar, não tirar da cabeça.

⁶ Nesta última fase, propõe-se transformar a realidade. Orienta-se para a elaboração de propostas alternativas às mensagens veiculadas para que não sejam discriminatórios por razão de sexo e género. Isto implica a pessoa transformar-se no processo e comprometer-se definitivamente com a “obra” que cria.

ANEXO A – Capa da revista Todateen (2009)



ANEXO B – Layout da reportagem Meninos X Meninas (TODATEEN, 2009)

Meninos X Meninas

Os garotos são complicados mesmo... Mas tudo tem explicação!

Meninas sonham acordadas
Desde cedo, as garotas são mais que bruxucas para prestar mais atenção ao comportamento e às dicas, expressões. É por isso que uma menina já imagina quanto fôlego vai ter, qual seria o nome e a altura do futuro namorado. Mas uma coisa é certa: não é porque os garotos parecem ser tão práticos que não sonham com nada disso. A hora deles também chega, só que demora mais!

Falando mais do que a boca
As garotas, por sua vez, falam de 6 mil a 8 mil palavras diariamente e geralmente bem mais. Isso acontece porque os meninos ficam com cara de feio quando estão falando demais. Quando não estão falando, quando você conversa com seu irmão, pai, mãe ou amigo, eles não falam. Quando você conversa com eles, eles falam muito mais do que você imagina.

Ficada, namoro e casamento
Pode falar a verdade, quando fica com um garoto de que gosta, logo você já se imagina namorando o futuro marido. Mas não se deixe levar pelo nome. Quando se trata de meninos, não se deixe levar pelo nome. Os garotos são condicionados a sonhar com o futuro, sem pensar em ficar com alguém. Quando se trata de meninos, não se deixe levar pelo nome. Quando se trata de meninos, não se deixe levar pelo nome.

Beleza + carinho + declarações de amor...
Enquanto os garotos têm os hormônios a flor da pele e se encantam fácil, as meninas vivem em cima do joelho quando se trata de um garoto. Elas são mais sensíveis e precisam ser conquistadas com mais carinho e atenção. Elas são mais sensíveis e precisam ser conquistadas com mais carinho e atenção.

Eles nunca ficam felizes?
Os garotos são mais felizes do que as meninas. Isso acontece porque os garotos são mais felizes do que as meninas. Isso acontece porque os garotos são mais felizes do que as meninas.

Os garotos são complicados mesmo... Mas tudo tem explicação!

Como mais do que quatro milhões de estrelas, a cabeça de um garoto é feita de bilhões de células. A mesma coisa que acontece com elas, mas sempre é diferente. Afinal, mesmo que os meninos pareçam ser tão simples, de um jeito ou de outro, eles são diferentes. Mas tanta diferença tem sempre uma razão...

Eles são práticos
O cérebro de um garoto é educado para ser sempre prático. Isso acontece porque o cérebro de um garoto é educado para ser sempre prático. Isso acontece porque o cérebro de um garoto é educado para ser sempre prático.

Poucas palavras
Os garotos falam de 2 mil a 4 mil palavras por dia e são muito mais práticos do que as meninas. Isso acontece porque os garotos são mais práticos do que as meninas.

Ficada é ficada
Para os garotos, ficar com alguém tem bem menos significado. Isso acontece porque os garotos são mais práticos do que as meninas.

O que os olhos não veem...
Quando o assunto é amor, é mais fácil para um garoto ficar apaixonado. Isso acontece porque os garotos são mais práticos do que as meninas.

34 **Meninas** **setembro de 2009**

ANEXO C – Transcrição da reportagem Meninos X Meninas (TODATEEN, 2009)

<p>Meninos X Meninas</p> <p>Os garotos são complicados mesmo... Mas tudo tem explicação!</p> <p>Texto e entrevistas: Mariana Scherma. Consultorias: Rosa Avelo, psicoterapeuta especializada em sexualidade humana e Olga Inês Tessari, psicóloga e psicoterapeuta. Design: Mariana Zago</p> <p>Coisa mais de outro mundo entender a cabeça de um garoto! Apesar de falarmos a mesma língua, a conversa com eles nem sempre é tranquila, afinal meninos e meninas pensam e foram criados de um jeito bem oposto. Mas tanta diferença tem sempre uma razão...</p>	
<p style="text-align: center;">Eles são práticos</p> <p>O cérebro de um garoto é educado para ter sempre resultados concretos (por exemplo, tudo o que se pode ver e medir) e com a maior rapidez possível. A explicação vem da época das cavernas, pode acreditar, que é o período em que eles precisavam sair, ser megaespertos para caçar e alimentar a mulher e os filhos!</p> <p style="text-align: center;">Poucas palavras</p> <p>Os garotos falam de 2 mil a 4 mil palavras por dia e são objetivos. Eles não dão tantas voltas nem fazem rodeios nos assuntos para se expressar. Mais uma vez, uma das teorias para isso são os tempos das cavernas. “Naquele período, se eles ficassem no ‘tititi’, acabavam espantando a caça”, conta a psicoterapeuta Rosa Avelo. Que doideira, hein!</p> <p style="text-align: center;">Ficada é ficada</p> <p>Para os garotos, ficar com alguém tem bem menos significado. Pode ser só uma vontade que deu na hora ou até uma disputa com a turma pra ver quem beija mais. Dificilmente eles vão pra balada pensando em arrumar uma namorada. “Mas quando se apaixonam de verdade, deixam o seu lado instintivo em segundo plano na hora!”, conta a psicóloga Olga Inês Tessari.</p> <p style="text-align: center;">O que os olhos não veem...</p> <p>Quando o assunto é sexo, é mais fácil para um carinha ficar excitado. Isso porque, para eles, a beleza já é mais que suficiente. “Os meninos estão preocupados em satisfazer seus desejos atuais, até porque os hormônios e o instinto sexual falam muito mais alto para eles nessa fase”, explica Olga.</p>	<p style="text-align: center;">Meninas sonham acordadas</p> <p>Desde cedo, as garotas são meio que treinadas para prestar mais atenção aos sentimentos e, depois, expressá-los. É por isso que uma menina já imagina quantos filhos vai ter, quais serão os nomes e outros detalhes do tipo. Mas uma coisa é certa: não é porque os garotos parecem ser tão práticos que não sonham com nada disso. A hora deles também chega, só que demora mais!</p> <p style="text-align: center;">Falando mais do que a boca</p> <p>As garotas, por sua vez, falam de 6 mil a 8 mil palavras diariamente e gesticulam bem mais. Tá explicado porque os meninos ficam com cara de dúvida quando estão numa roda de meninas falando sem parar. Quando você conversar com seu ficante, paquera ou namorado, lembre-se de que as poucas palavras dele têm um fundo histórico e não encane tanto...</p> <p style="text-align: center;">Ficada, namoro e casamento</p> <p>Pode falar a verdade: quando fica com um carinha de que gosta, logo você já se imagina namorando o fofo, não é? Fique tranquila, isso faz parte da “arte” de ser menina... “As garotas são condicionadas a sonhar com o príncipe, serem românticas e imaginar que serão felizes ao lado dele”. Deu pra sacar por que um pé na bunda costuma ser beem mais dolorido para a gente?</p> <p style="text-align: center;">Beleza + carinho + declarações de amor...</p> <p>Enquanto os garotos têm os hormônios à flor da pele e se encantam fácil, as meninas levam em conta o jeito carinhoso de um carinha, a aparência e precisam ter certeza dos sentimentos desse menino para se entregarem. “As garotas sonham muito mais quando o assunto é sexo”, diz Rosa.</p>
<p>Eles nunca encanam?</p> <p>Mentira! Os garotos também encanam em vários assuntos, ainda mais na adolescência. Só que a grande maioria deles é mais reservada e não fica falando pra todo mundo sobre os problemas. No fundo, o medo dos meninos é passar a impressão de que são frágeis e, por isso, no máximo, eles se abrem com um ou dois amigos. Diferente de uma garota que, quando se sente mal, não tem vergonha nenhuma de abrir o coração.</p>	

**ANEXO D – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Bauru



O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, em sua 59ª Reunião Ordinária realizada no dia 20 de outubro de 2010, no Prédio do STI da Faculdade de Ciências da UNESP, Campus de Bauru, às 09h00, após análise do parecer emitido pelo relator **APROVA** o projeto “Educação sexual na escola: investigando as idéias sobre gênero em alunos e alunas do nono ano do ensino fundamental a partir de pedagogias culturais”, Processo nº 9938/46/01/10, sob responsabilidade da Professora Doutora Ana Maria de Andrade Caldeira.

Bauru (SP), 20 de outubro de 2010

PROF. DR. ARI FERNANDO MAIA
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Av. Engº Luiz Edmundo Corrêa Cozbi, 14-01 - Vargem Limpa - Bauru-SP - CEP: 17.053-300
Fone: (14) 3105-4187 - email: ceta@fci.unesp.br

ANEXO E – Ficha técnica do filme exibido aos/às estudantes sobre gravidez

FICHA TÉCNICA

MENINAS

MENINAS
EDILENE FERREIRA DA SILVA
EVELIN RODRIGUES DOS SANTOS
LUANA FERREIRA DOS SANTOS AMARAL
JOICE DELFINO ROSA

PRODUÇÃO E DIREÇÃO SANDRA WERNECK
DIRETORA ASSISTENTE GISELA CAMARA
ROTEIRO BEBETO ABRANTES

PRODUÇÃO EXECUTIVA LUIS ANTONIO SILVEIRA
FOTOGRAFIA E CÂMERA FRED ROCHA | HELOISA PASSOS
SOM DIRETO VALÉRIA FERRO
MONTAGEM FERNANDA RONDON
EDIÇÃO DE SOM E MIXAGEM DENILSON CAMPOS
MÚSICA-TEMA JOSÉ MIGUEL WISNIK & PAULO NEVES
FINALIZAÇÃO DE IMAGEM FÁBIO SOUZA

71 mins / cor
janela 1:66 / 35 mm
Dolby digital SR 5.1
Brasil 2005

ASSESSORA DE IMPRENSA ANNA LUIZA MÜLLER
tel: (21) 2286 3699 | 9976-4780 annaluizam@terra.com.br

PRESSBOOK FINAL CARLOS ALBERTO MATTOS

FONTE: Meninas - Site oficial. Disponível em: <http://www.cineluz.com.br/meninas/>. Acesso em: 05 mar. 2012.