UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação

No meio do caminho:

entre o discurso adolescente e a norma

Fabiane Lopes Teixeira

Pelotas, 2009

FABIANE LOPES TEIXEIRA

NO MEIO DO CAMINHO:

entre o discurso adolescente e a norma

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Pelotas, 2009

T266m Teixeira, Fabiane Lopes
No meio do caminho: entre o discurso adolescente e a norma / Fabiane Lopes Teixeira ; orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito . - 2009.
141f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

1. Educação de adolescentes 2.Sexualidade I. Título II. Hypolito, Álvaro Moreira

CDU: 37.046.12:159.938.363.2

Catalogação na Fonte: Roseli Senna Prestes – CRB10/1601

Banca Examinadora

_____
Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito (orientador)
Universidade Federal de Pelotas – PPGE

_____
Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira
Universidade Federal de Pelotas – PPGE

_____
Profa. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

_____
Profa. Dra. Ruth Sabat
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

A minha filha Yéssica pelo amor incondicional, incentivo e compreensão.

Dedico esta Dissertação

Gentes no meu caminho

> [...] Um trem corre veloz para o seu destino. Corta os campos como uma seta. Fura as montanhas. Passa os rios. Desliza como um fio em movimento. Lá dentro se desenrola todo o drama humano. Gente de todas as gentes. Gente que conversa. Gente que cala. Gente que trabalha em seu computador. Gente de negócios, preocupada. Gente que contempla serenamente a paisagem. Gente que cometeu crimes. Gente que é boa gente. Gente que pensa mal de todo mundo. Gente solar que se alegra com o mínimo de luz que encontra em cada pessoa. Gente que adora viajar de trem. Gente que por razões ecológicas é contra o trem. Gente que errou de trem. Gente que não se questiona; sabe estar no rumo certo e a que horas chega em sua cidade. Gente ansiosa que corre para os primeiros vagões no afã de chegar antes que os outros. Gente estressada que quer retardar o mais possível a chegada e se coloca nos últimos vagões. E absurdamente gente que pretende fugir do trem andando na direção oposta a ele. E o trem impassível segue o seu destino, traçado pelos trilhos. Despreocupadamente carrega a todos. A ninguém se furta. Serve a todos e a todos propicia uma viagem que pode ser esplendorosa e feliz. E garante deixá-los todos no destino inscrito em sua rota. Neste trem, como na vida, todos viajam gratuitamente. Uma vez em movimento, não há como fugir, descer ou sair. Pode se enfurecer ou se alegrar. Nem por isso o trem deixa de correr para o seu destino predeterminado e carregar a todos cortesmente. [...] (BOFF, 2006)

Parafraseando Leonardo Boff, assim como outros textos intitulados “Trem da vida” dos quais tive acesso, sinto-me nessa viagem – embora veloz e bem difícil no ano passado, atravessando um caminho tortuoso, cansativo, quase intransponível no desenrolar de meu drama pessoal. No entanto, nesse percurso fui encontrando gentes de todas as gentes que foram muitos e muitas companheiros e companheiras de viagem, logo sinto a necessidade de agradecer a todos e todas.

Gentes de amor profundo e infinito que jamais deixaram o banco vago do meu lado, sempre me mostrando que essa viagem valia a pena, por isso eu agradeço aos meus pais **Tânia** e **Norberto** por estarem sempre no meu vagão. Gentes que nos carregam quando não conseguimos subir num dos degraus como meus irmãos **Fernandinha**, a caçula doce que já subiu numa próxima estação e me

incentivou muito a fazer o Mestrado e **Fabrício**, o homem mais corajoso que conheço por não ter vergonha em mostrar pureza e docilidade.

Gente solar, como minha filha **Yéssica**, que ilumina a minha vida e me ajuda a seguir nessa “tranqueira”, obrigada, verdadeiro amor da minha vida.

Gentes do mesmo sangue ou de sangue emprestado, que foram muitos e muitas, familiares e amigos, que me apoiaram quando eu achei que a minha viagem tinha terminado.

Gentes que falam e calam, que são minhas irmãs de alma, me servindo, me apoiando, me alegrando, me alertando, tornando essa viagem mais esplendorosa e feliz nestes trinta e poucos anos, **Cicília**, **Ângela**, **Zeti**, amo muito todas vocês.

Gentes que já desceram do trem, deixando marcas profundas e saudades ...

E durante o percurso, muitos foram os sentimentos e relacionamentos que se instauraram, seja por afinidades afetivas, seja por concordâncias acadêmicas, ou até mesmo por discordâncias ferrenhas, com uns querendo pular os vagões apressadamente, outros fazendo paradas maiores, mas todos os momentos foram inesquecíveis, até mesmo quando nosso “trem” sofreu um acidente real e assustador, fomos fortes e seguimos em frente. E, dessas gentes: dos/as colegas de curso, restam saudades; dos professores e das professoras, restam admiração e gratidão pelas contribuições; em especial à **Profª Madalena Klein** por me ajudar a adentrar no campo dos Estudos Culturais e à **Profª Márcia Ondina** pelas contestações sobre a utilização do conceito de gênero em nossas pesquisas.

E para gente que adora viajar de trem em suas leituras e escrituras, como o **Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito**, meu orientador, gente do bem, preciso fazer um agradecimento especial, pelas leituras, pelo apoio e carinho no momento em que eu pensei em regressar ao último vagão ou até mesmo desistir da viagem. Obrigada, de coração, por respeitar o meu tempo descompassado.

Gentes que são muito especiais, que atravessaram o vagão acadêmico e passaram para meu vagão pessoal: **Vanessa**, companheira e amiga de discussões e conversas, que saiu da sala de aula e invadiu meu coração, minha casa, minha família; **Roberta**, querida, amiga engraçada, companheira de discussão, chimarrão, vacinas, minha “co-orientadora”, obrigada pelas tuas indagações e contribuições.

Gente que é boa gente como a **Profª Drª Paula Costa Ribeiro**, que despreocupadamente acolhe a todos e todas que se aproximam – chamada de mãezona – e cuidadosamente não deixa o vagão sair dos trilhos e também me

acolheu com carinho. Obrigada por me despertar o interesse pelo estudo sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, pelos questionamentos, pelas leituras, pelas conversas.

Gentes que são crias de boa gente, todos e todas integrantes do GESE – Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola/FURG – não apenas “os super-heróis da Festa da Barbie”, mas todos/as participantes desde o primeiro dia em que, timidamente adentrei pelas portas do CEAMECIM em direção ao grupo, obrigada pelas discussões, pelas leituras, pelas risadas, por me fazer (re)pensar diversas verdades instituídas.

Gente que sabe estar no rumo certo e a que horas chega em sua cidade... que pode se enfurecer ou se alegrar, que provoca, que contesta; por tudo aquilo que foi dito e não dito, eu te agradeço, **Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira**, por dizer que eu precisava sair de cima do muro, me fazendo (re)pensar as minhas verdades e pelas contribuições ao meu texto.

Gente que é artista porque o seu texto é poético e que com certeza já tinha um lugar especial reservado nessa viagem, que me possibilitou o deleite de ler sua Tese e me fez embarcar no mesmo vagão por afinidades teóricas. No entanto, ao conhecê-la pessoalmente, pude ver que a sensibilidade da sua escrita transparece também em sua fala; obrigada **Profª Drª Ruth Sabat** pelas contribuições e por compartilhar comigo desse momento.

Gentes que são parceiras, que trabalham comigo na **Escola** onde foi realizada a pesquisa, o apoio de vocês foi importantíssimo para a concretização deste projeto.

Gentes de todas as gentes, **meus alunos e minhas alunas, companheiros/as queridos/as de viagem**, ao narrar nossas histórias fomos construindo, juntos, este trajeto, nossos momentos foram/são inesquecíveis, devo a vocês este texto.

Gente boa que é apoio técnico, valeu pela força **Thiago** e **Yéssica** nas filmagens e fotos.

Obrigada, **Deus**, por permitir que eu ainda esteja nesta viagem.

Uma vez em movimento, não há como fugir, descer ou sair

Então, sigo em frente...

RESUMO

TEIXEIRA, Fabiane Lopes . **No meio do caminho**: entre o discurso adolescente e a norma. 2009. 141f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas

Esta dissertação teve como objetivo investigar como alguns/algumas adolescentes vêm construindo suas diversas possibilidades identitárias – e dentre elas as de gênero – a partir do dispositivo da sexualidade. Para tanto, analisei narrativas de alguns/algumas adolescentes, que eram meus alunos e minhas alunas das oitavas séries, no ano de 2007, numa Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade do Rio Grande/RS. Essas narrativas foram produzidas a partir de estratégias de "fazer falar", por mim adotadas, que consistiram de atividades desenvolvidas com os/as alunos/as a respeito da temática da Sexualidade. No estudo, estabeleci conexões com os Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas, dialogando com autores como Bauman, Fischer, Hall, Louro, Silva, Veiga-Neto, entre outros; além de tomar empréstimo de algumas preposições de Foucault. Entendo que as diversas instituições tais como a família e a escola, além dos artefatos culturais – que funcionam como uma pedagogia cultural – direcionados aos/às adolescentes acabam produzindo esses corpos adolescentes, instituindo-lhes marcas e identidades, como também (re)posicionando-os nos diversos espaços sociais em que circulam. Essas práticas discursivas vêm interpelando de modo especial, os/as adolescentes, inscrevendo-se em seus corpos e constituindo as suas identidades. Buscando lançar um olhar sobre como os discursos direcionados aos/às adolescentes colaboram na constituição das suas identidades, a investigação narrativa mostrou-se uma estratégia atraente, pois possibilitou analisar a rede de enunciados que emergiram nos encontros, a partir de um entrecruzamento de narrativas, pois ao narrar-se e agirem, os sujeitos – alunos/as e professora – foram construindo os sentidos tanto de si quanto de suas experiências no processo de contar/ouvir/contrapor histórias. Ao escolher a Sexualidade como tema de pesquisa e as narrativas produzidas pelos/as alunos/as adolescentes, material de investigação, simultaneamente outras questões foram se apresentando, tais como corpo, gênero, norma, mídia, identidade, diferença. Ao proceder os movimentos de análise, optei, inicialmente, por selecionar algumas das atividades desenvolvidas a fim de analisar a multiplicidade de discursos e estratégias presentes nas narrativas, que vêm produzindo os corpos desses/as adolescentes, ensinando-lhes modos de ser e viver a sexualidade e a adolescência na contemporaneidade. A partir dos marcadores sociais relacionados à adolescência, pôde ser problematizada a

adolescência como uma construção discursiva e não apenas como uma fase da vida ligada a mudanças corporais e nomeada de forma estereotipada como rebelde, ou até mesmo como possíveis alienígenas pós-modernos. Partindo do entendimento da sexualidade como uma construção histórica e culturalmente constituída nas experiências de vida das pessoas, nos diferentes espaços sociais – e dentre eles a escola – foi possível perceber que os/as adolescentes têm vivenciado a sua sexualidade a partir dos discursos institucionais da família e da escola (o da prevenção), associando sexualidade ao ato sexual. Em suas falas percebeu-se um entrecruzamento entre as identidades sexuais e as identidades de gênero. Foi percebido, também, que a identidade considerada para eles/elas como normal é a heterossexual. A partir das análises feitas, vejo a sexualidade como um dispositivo histórico, como indicado por Foucault, em que o sexo é posto em discurso pelas diversas instituições sociais, com o intuito de regular a sexualidade dos sujeitos e, a partir dessas práticas discursivas, contribuir para a subjetivação de suas identidades.

Palavras-chaves: Sexualidade. Adolescentes. Identidade. Currículo. Norma.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Fabiane Lopes. **In the middle of the way:** between the adolescent speech and the norm. 2009. 141f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas

This dissertation aims at investigating how teenagers have been constructing their possible identities – such as gender identities – from devices of sexuality. To do so, 8th grade teenagers narratives were analyzed, during 2007, in a Municipal Elementary School in the city of Rio Grande, Rio Grande do Sul State, Brazil. These narratives were produced following a "speak up" strategy, which consisted in many classroom tasks concerning on sexuality. This study is based on Cultural Studies approach, according to post-structuralist tenets, dialogging with many authors such as Bauman, Foucault and Hall, among others. Family, school, and other cultural artifacts – that work as cultural pedagogy – address teenagers to produce teenager bodies, inscribing marks and identities, and position them in social spaces. These discursive practices address specially teenagers, inscribing in their bodies many identities. Trying to understand how these discourses construct identities, narrative methodology seemed to be an attractive strategy, allowing powerful analyses of ideas that emerged from meetings with students. Teachers and students construct notions about themselves as well as about their experiences in the process of telling/listening/and discussing stories. In choosing sexuality and students narratives about, other aspects were showing up, such as body, gender, norm, media, identity, difference. Analytical strategy included practices in order to see multiple discourses in the narratives that have been constructing teen bodies, teaching them modes of being and living sexuality and contemporary teenage. Teenage was not only consider a moment of life or rebels (or postmodern aliens) but as a discursive, historical and cultural construction as part of different social spaces, among them, school. Students and teenagers have experienced their sexuality considering institutional discourses of family and school, associating sexuality to sexual intercourse. Following students' discourse it is possible to find out that sexual identities and gender identities are connected and crossed. They understand that the normal identity, in terms of sexuality, is the heterosexual. As a conclusion, I think that sexuality can be considered as a historical device, as indicated by Foucault, in the sense that sex is a discourse presented in many social institutions to regulate sexuality and create a subjectivity of constructing identities.

Key-words: Sexuality. Teenagers. Identity. Curriculum. Norm.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alunos/as mostram-se tímidos/as ao começar as atividades.....72

Figura 2 – Alunos/as mostram-se descontraídos/as ao terminar as atividades.....72

Figura 3 – Imagens mostradas aos/às alunos/as para análise.....86

Figura 4 – Alunos/as construindo um corpo feminino.....93

Figura 5 – Alunos/as construindo um corpo masculino. 93

Figura 6 – Alguns corpos construídos pelos/as alunos/as. 97

Figura 7 – Alunas envolvendo um menino em sua dança.....101

Figura 8 – Professora disciplinando o comportamento do/as aluno/as. 102

Figura 9 – Alunos/as observando o material trazido pela colega. 103

Figura 10 – Aluna levantando-se para uma demonstração de como deveria ser utilizado o preservativo masculino.....104

Figura 11 – Alunas rindo após a demonstração. 105

Figura 12 – Alunos conversando sobre o novo colega.....105

Figura 13 – Aluno Novo sendo integrado ao grupo dos meninos.....107

Figura 14 – A camisinha sendo utilizada como um indicativo da hora de falar. 112

Figura 15 – Alunos e alunas vestidos/as diferentemente dos outros dias de aula. .112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo da atividade 3: Namorar x Ficar 80

Quadro 2 – Cartas propostas para a Atividade 6 – Bate papo com a galera 90

LISTAS DE SIGLAS

AIDS	Acquired Immune Deficiency Syndrome
CEAMECIM	Centro de Apoio à Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CME	Conselho Municipal de Educação
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GESE	Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola
GLBT	Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos

SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UFPel	Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO 16

2 “O INÍCIO, O FIM, E O MEIO...” 20
2.1 PRODUZINDO O OBJETO DE PESQUISA 22
2.1.1 “Eu me sinto redondo.” 24
2.1.2 Discutindo identidade juvenil na escola 25
2.2 O QUE EU DESEJO... OU QUAIS MECANISMOS PRODUZEM MINHAS PRÁTICAS DISCURSIVAS? 31
2.3 Situando a perspectiva teórica 33

3 CURRÍCULO (A)NORMAL OU (A)NORMALIDADES CURRICULARES? 37
3.1 OS ESTUDOS CULTURAIS E O CURRÍCULO 37
3.2 NOMEANDO OS ALIENÍGENAS 41
3.2.1 Identidade juvenil, representação e currículo 41
3.2.2 Juventude: um estágio temporário no movimento em direção à normalidade? 45
3.3 A (RE)CONSTRUÇÃO DO (A)NORMAL 47

4 A SEXUALIDADE EM FOCO 50
4.1 A SEXUALIDADE COMO TEMA TRANSVERSAL 50
4.2 A SEXUALIDADE E A BIOPOLÍTICA 53
4.3 ESTUDANDO AS POLÍTICAS DE IDENTIDADE 57
4.3.1 Identidade Cultural e Diferença 59

5 CAMINHOS DA PESQUISA 62

5.1 ARTICULANDO ENCONTROS E ESTRATÉGIAS 62
5.2 E OS PASSAGEIROS SEGUEM A VIAGEM... 68

6 AS ATIVIDADES.....73
6.1 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS NARRATIVOS.....73

7 RETOMANDO ALGUMAS QUESTÕES.....123

REFERÊNCIAS.....128

APÊNDICE A – Autorização enviada aos/às responsáveis dos/as alunos/as que quisessem participar das filmagens dos esquetes teatrais e da roda de discussão.....136

ANEXO A – Texto "As Mulheres do Brasil" 137

ANEXO B – Reportagem "Eles ficam. Quem namora?", Jornal Zero Hora.....139

1 APRESENTAÇÃO

> Meu ponto de vista é que as pesquisas se tornam vivas somente se elas se encarnam do ponto de vista histórico. Teses e dissertações ganham em densidade se – mesmo tendo como objetivo, por exemplo, analisar manuais, livros-texto, livros de ocorrência, autos de processos judiciais, protocolos diversos – pudermos incursionar, de alguma forma, pelos corredores das instituições, pelos de nossa própria experiência pessoal, profissional, com a temática em foco, e trazer não explicitamente o depoimento deste ou daquele sujeito (o que poderia ser também uma opção), mas a vida que pulsa nas práticas que aqueles mesmos manuais narram (FISCHER, 2002, p.64).

Partindo das palavras de Fischer, penso que a vivacidade da minha pesquisa pretendeu encarnar um ponto de vista histórico, na medida em que pude incursionar não apenas pelos corredores da instituição na qual foi realizada a pesquisa, mas por ter sido possível incursionar pelos labirintos da minha experiência pessoal e profissional, (re)pensando e (re)significando não só as experiências vivenciadas durante a pesquisa, como também as minhas práticas cotidianas, para que eu pudesse narrar, aqui, este caminho percorrido.

E foi exatamente na incursão pelo contexto escolar que me constituí como aluna e professora. Como professora, pude vivenciar momentos de aprendizado, reflexões, inquietações e indagações. Das indagações, foi surgindo a vontade de problematizar e desestabilizar os significados atribuídos às questões relacionadas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades, principalmente com intuito de analisar as práticas e os discursos direcionados aos/às adolescentes e que contribuem para a constituição de suas identidades. A partir daí, comecei a constituir-me como pesquisadora.

Ao escolher a Sexualidade como tema de pesquisa e as narrativas produzidas pelos/as alunos/as adolescentes, material de investigação, simultaneamente outras questões foram se apresentando, tais como corpo, gênero,

norma, mídia, identidade, diferença. Precisei realizar a difícil tarefa em escolher algumas dessas questões e, com certeza, deixar muitas outras de fora, além de, no decorrer da pesquisa não ter como dar conta de tantas outras questões que iam surgindo. Contudo, espero ter conseguido elaborar um texto coeso e que não fugisse à perspectiva teórica em que propus adotar.

No trajeto percorrido durante estes dois anos, e que agora passo a narrar, talvez o mais difícil tenha sido me desalojar do banco de passageira e compreender que os sujeitos vão se (re)construindo diariamente ao serem interpelados pelos diversos contextos sócio-culturais; logo as minhas diferentes identidades foram se entrecruzando na interlocução com os/as colegas de curso, com os/as professores/as, com os/as autores/as, com os/as alunos/as, entre outros e constituindo outras possibilidades identitárias e, dentre elas, a de pesquisadora.

E é nessa posição de pesquisadora-autora que passo a narrar a história que vivi, pois,

> *[...] los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por la tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo* (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.11).

Ao buscar respostas às minhas inquietações de como a partir do dispositivo da sexualidade, alguns/algumas adolescentes vêm construindo as suas identidades, as considerações do meu olhar de professora e das representações que eu tinha, foram aglutinando-se - a outras perspectivas teóricas e a outras representações - com o olhar de pesquisadora. E com isso, outras inquietações surgiram como: a necessidade de olhar as construções discursivas dos/as adolescentes a respeito da temática da sexualidade, através de suas "narrativas": falas, desenhos, dramatizações, textos; e perceber como os/as adolescentes têm vivenciado a sua sexualidade, como vão percebendo/marcando seu corpo e como vão construindo, dentre suas possibilidades identitárias, suas identidades de gênero.

Dessa forma, nos seis capítulos que constituem esta Dissertação, fui (re)significando não apenas as identidades adolescentes como também as minhas, e juntos, através de nossas narrativas, fomos fabricando, (re)inventando e (re)construindo nossas subjetividades (LARROSA, 1994).

No capítulo “**O início, o fim, e o meio...**”, trago aos leitores e leitoras reflexões da minha trajetória profissional que me causaram inquietação sobre algumas práticas escolares e alguns discursos sobre as sexualidades - nas suas relações com os corpos e os gêneros – direcionados/as aos/às alunos/as considerados adolescentes. Nesse mesmo capítulo, procuro explicar o movimento em que as minhas vivências foram sendo (re)significadas e me fizeram adentrar no campo da pesquisa, bem como foi sendo produzido o objeto deste estudo; faço uma reflexão sobre a construção social da identidade juvenil, trazendo algumas contribuições da Psicologia para chegar na perspectiva teórica em que me situo – o campo dos Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas - assim como os objetivos que me orientaram neste caminho.

No capítulo intitulado **Currículo (A)Normal ou (A)Normalidades Curriculares?**, apresento algumas considerações de autores/as que dialogam na perspectiva dos Estudos Culturais concebendo o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade, em que currículo e conhecimento são compreendidos como campos culturais disputados por diferentes grupos que tentam impor sua hegemonia. Nessa perspectiva, percebe-se que a partir do currículo pode se dar a construção da identidade considerada normal e, também, da diferença; e a partir da norma, os/as adolescentes poderiam ser/são nomeados/as como alienígenas, porque só conseguiriam/conseguirão chegar à normalidade na idade adulta.

No capítulo **A Sexualidade em Foco**, busco nas proposições de Foucault, Louro, Ribeiro e Altmann, questões importantes no estudo da sexualidade tais como as relações de poder exercidas pelas instituições na determinação dos significados atribuídos à sexualidade na sociedade, bem como a inscrição de determinada sexualidade nos corpos dos sujeitos. Novamente a discussão entre identidade e diferença vem à tona, já que na escola, práticas, discursos e normas, vão construindo o que é normal e o que é anormal, educando o corpo e produzindo meios legítimos de experimentar o gênero e a sexualidade.

No capítulo **Caminhos da pesquisa**, apresento a proposta metodológica escolhida – a investigação narrativa, considerando as narrativas como formações discursivas através das quais os significados vão sendo (re)produzidos e as identidades (re)constituídas; e as estratégias utilizadas – a realização de algumas

atividades com alunos/as adolescentes com a temática da sexualidade, bem como a construção de um diário de bordo.

No capítulo intitulado **As Atividades**, apresento algumas das atividades realizadas bem como seus objetivos, que serviram de estratégias de “fazer falar” e contribuíram para a produção dos dados narrativos, bem como minhas considerações sobre as mesmas.

No último capítulo **Retomando algumas questões**, retorno às análises feitas para tentar mostrar a forma como as instituições sociais e as diversas pedagogias culturais vêm produzindo representações de corpos adolescentes através de valores, imagens, sentidos e vão interpelando-os e, dessa forma, (re)significando o processo de fabricação dessas identidades adolescentes. Esses marcadores identitários vêm inscrevendo, nesses corpos, modos de ser e de viver tanto a adolescência quanto a sexualidade na contemporaneidade. Sendo assim, a partir dessas práticas discursivas, a sexualidade funciona como um dispositivo histórico e contribui para a subjetivação das identidades adolescentes.

2 “O INÍCIO, O FIM, E O MEIO...”[1]

> Eu que já andei pelos quatro cantos do mundo
> procurando,
> Foi justamente num sonho que ele me falou
>
> Às vezes você me pergunta
> Por que é que eu sou tão calado
> Não falo de amor quase nada
> Nem fico sorrindo ao teu lado
> [...] [2]

Percorrer o caminho de escritura desta Dissertação mostra-se bastante difícil, pois entrar num campo discursivo, entrecruzar falas, gestos, posições, opiniões, angústias e indagações a fim de investigar como alguns/algumas adolescentes vêm construindo suas diversas possibilidades identitárias – e dentre elas as de gênero - a partir do dispositivo da sexualidade, remete-me a um arriscado campo de análise de práticas chamadas discursivas, as quais vão produzindo os objetos de que falam (FOUCAULT, 2007a).

Pretendo, através desta pesquisa, pensar algumas questões que me angustiam, mas também, problematizar essas questões com alunos/as adolescentes. Essa inquietação surgiu a partir da observação de que, no espaço escolar a sexualidade, muitas vezes chamada de orientação sexual, faz parte de um

---

[1] Este verso faz parte da canção Gita composta por Raul Seixas e Paulo Coelho que faz alusão a um dos textos sagrados da cultura Védica (originária da Ásia menor), o “Bhagavad-Gitã”. Essa canção, faixa-título do quarto disco do Raul - ganhou disco de ouro - é considerada uma obra de arte na opinião dos admiradores de Raul Seixas e ocupou o décimo segundo lugar nas paradas de sucesso de 1974, ano de seu lançamento. A canção fora gravada posteriormente por Maria Bethânia (em show antológico com Chico Buarque de Holanda), RPM e Rita Lee.

[2] A escolha dessa canção não faz referência a nenhuma religião nem pretende retomar os pensamentos considerados “magicistas” do compositor Raul Seixas. Ela representa, apenas, uma escolha pessoal que recorda um período da minha vida considerado “juventude” no qual eu achava importante fazer parte de uma “sociedade considerada alternativa”. Considero, também, que essa canção possa representar uma manifestação de contracultura.

processo educativo em que os conhecimentos e experiências sobre as questões sexuais são transmitidos intencionalmente, priorizando o aspecto científico do corpo e o seu autocuidado, numa atitude médico-preventiva.

Na verdade, não tenho a intenção de revelar nada oculto, minha única certeza neste momento é que o movimento da escrita é algo indecifrável e que este início representará um movimento que jamais encontrará um fim, talvez consiga, espero, um flerte com a metade de minha trajetória.

A escolha, em iniciar o texto por um artefato cultural, mostra-se intencional pelo fato de tanto as minhas leituras quanto as atividades desenvolvidas com meus alunos e minhas alunas percorrerem o campo dos Estudos Culturais[3]. Considero, também, que esse texto talvez demonstre a representação que faço de mim como pessoa e profissional. Tomo, aqui, o conceito de representação cultural numa perspectiva pós-estruturalista que se concentra na análise de sua expressão material como significante, ou seja, as formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características (SILVA, 2000a). Talvez eu esteja buscando representar a identidade na qual acredito estar me constituindo.

Assumindo, aqui, dentre as minhas diversas possibilidades identitárias – segundo Hall (2006, p. 13) não existe uma identidade plenamente unificada e completa, pois "[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente" - minha posição de sujeito-autor, que tenta produzir um discurso[4] coerente com seus saberes e poderes, talvez eu também esteja fazendo parte das sociedades de discurso citadas por Foucault (2007a).

Ao citar o "Bhagavad-Gitã" tento trazer à tona a comparação feita pelo autor entre essas sociedades e as "doutrinas" (tanto as religiosas, como as políticas e as filosóficas); ele as considera como produtoras de um discurso que se difunde e permite que seres tão diversos e numerosos definam sua pertença recíproca e os una por certos tipos de enunciação e, ao mesmo tempo, lhes proíbe de todas as outras, pois a doutrina provoca uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos

[3] Num momento futuro descreverei melhor a perspectiva teórica em que a pesquisa irá se basear.

[4] Na perspectiva pós-estruturalista, o termo discurso é utilizado para enfatizar o caráter lingüístico do processo de construção do mundo social. Sendo assim, será utilizado o argumento foucaultiano de que o discurso "fabrica" os objetos sobre os quais fala (SILVA, 2000a).

discursos e dos discursos ao grupo (FOUCAULT, 2007a, p.43). Assim, neste momento talvez eu esteja ritualizando também minha palavra ao participar, através da escritura, de certa sujeição e de certa sociedade, produzindo um discurso que percorrerá espaços restritos, ao mesmo tempo em que estou me constituindo pelo discurso que profiro.

2.1 PRODUZINDO O OBJETO DE PESQUISA

Na minha trajetória profissional – como professora de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Curso Normal – muitos foram/são os momentos em que as questões relativas ao sexo e à sexualidade dos/as alunos/as eram/são postas como situações embaraçosas que, na maioria das vezes, eram/são solucionadas mediante expressões tais como “pode” e “não pode”. Assim como para muitas professoras, eu também me enxergava como uma reguladora da sexualidade dos/das meus/minhas alunos/as através de diferentes discursos e práticas pedagógicas.

No espaço escolar, na família e na sociedade, a importância da temática da sexualidade concentra-se no fato de ela se caracterizar como um conjunto de conhecimentos através dos quais pensamos, vivemos e conhecemos nosso corpo. Esses conhecimentos são construídos historicamente e alguns estudiosos do tema, como Ribeiro (2005), dizem que olhar a história da sexualidade possibilita entender como a sociedade, através de seus mecanismos de poder, exerceu o poder de vigiá-la.

Pode-se perceber que esses mecanismos de vigilância percorrem as instituições, ainda que de forma sutil, como foi o fato constrangedor que ocorreu na escola em que foi realizada esta pesquisa. Numa sala de aula, foram surpreendidas duas meninas e um menino realizando brincadeiras sexuais. O fato foi alarmado por colegas, já que a professora não o presenciou, ou pelo menos afirmou não tê-lo presenciado.

O assunto ganhou destaque, na sala de aula, no pátio, no refeitório e entre as professoras, como forma de repulsa e deboche, obrigando a direção da escola a tomar uma atitude repreensiva. Foram chamados os pais para uma reunião com a

equipe diretiva, a fim de que houvesse uma legitimação das atitudes que a direção tomaria. A atitude tomada pela escola, apoiada pelos pais, foi o encaminhamento de transferência das meninas para escolas diferentes e, para o menino, foi solicitada apenas a troca de turma. Isso reflete o discurso dominante que permeia os espaços sociais de diferenciação entre os sexos, baseado na supremacia masculina.

E é a importância que esses temas assumem não só na sociedade como também no interior da escola que justificam minha escolha em trabalhar com essa temática. Entender que os discursos sobre as sexualidades - nas suas relações com os corpos e os gêneros das/nas diversas instituições que os/as adolescentes circulam - são produtores de significação, no processo de construção de identidades e subjetividades, faz-se imprescindível nesse momento.

Adentrar no campo da sexualidade implica adentrar, também, no campo das relações de gênero e da construção dos corpos[5], no caso, adolescentes. Como diz Louro (2006, p.6), "[...] a identificação ou a nomeação de um corpo se dá, certamente, no contexto de uma cultura, por meio das linguagens que esta cultura dispõe e, deve-se supor, atravessada pelos valores que tal cultura adota". Gênero, aqui, é tomado como tudo aquilo que é construído socialmente pelos homens e mulheres, através de suas representações sociais, baseado na diferenciação entre os sexos, podendo dar significado às relações de poder e à dominação masculina exercida ao longo da história (SCOTT, 1995). Sendo assim, a nomeação de um gênero não apenas descreve um corpo, antes colabora efetivamente para a existência desse corpo (LOURO, 2006).

A fim de problematizar esses temas e situações como o exemplo acima mencionado, este estudo tem por objetivo refletir sobre a construção de identidades juvenis, a partir do dispositivo da sexualidade, analisando narrativas produzidas por um grupo de alunos/as de oitava série de uma escola pública municipal de Rio Grande. Parto de algumas questões norteadoras tais como os/as adolescentes têm vivenciado a sua sexualidade, como vão percebendo/marcando seu corpo e como vão construindo, dentre suas possibilidades identitárias, suas identidades de gênero.

[5] Embora existam pontos de fricção entre as várias correntes dos estudos de gênero e de sexualidade, parto do entendimento da construção social do corpo, ou seja, do entendimento de que o corpo só se torna inteligível no âmbito da cultura e da linguagem (LOURO, 2006).

2.1.1 “Eu me sinto redondo.” [6]

Talvez pudéssemos constatar que toda procura tem um ponto de partida, ainda que não tão claro, ou pelo menos uma motivação. E foi exatamente a frase acima, dita por um aluno de uma 6ª série, que me instigou a refletir sobre a temática. Notei que era considerado normal tanto para os alunos/as como para a escola a existência de uma turma da Baioquinha. O índice de reprovação da turma era muito alto, a auto-estima muito baixa e havia um total desinteresse pelo aprender.

A partir do momento que eu aceitei aquela turma tal como era representada – a turma dos repetentes – percebi que eu estava (re)produzindo um discurso normalizador ao invés de interagir com os/as alunos/as. No momento em que eu também nomeei aquela turma passei a normalizar um discurso e, com isso, estava atribuindo juízo de valor a todos e todas que não se enquadravam ao modelo de homem médio instituído pela modernidade, desconsiderando a construção da norma no espaço escolar como um discurso, necessário e produzido, na emergência das relações sociais (CANGUILHEM, 2002).

No entanto, busquei entender o que se passava e eles/as me mostraram: os/alunos/as precisavam falar, mas falar o que era importante para eles/as e não o que a escola queria que fosse. E um dos assuntos de que eles/as queriam, e muito, falar era sobre drogas e sexo.

Através do projeto intitulado “Drogas: acertar é possível”[7], que transcorreu durante dois bimestres (em que os conteúdos curriculares tradicionais ficaram em segundo plano), pude verificar que as questões relacionadas à auto-estima e à identidade suscitavam o interesse desses/as adolescentes.

Esse mini-projeto, tão simples, mas tão importante na minha vida profissional, despertou-me um desejo de desenvolver um estudo mais estruturado para trabalhar com esses/as adolescentes as questões acerca de corpos, gêneros e sexualidades. Foi então que fiz um pequeno questionamento a alguns/algumas

[6] Frase proferida em 2004 por um aluno, que se considerava gordo, e que fazia parte de uma turma de 6ª série, da escola onde leciono e onde foi realizada a pesquisa. A turma da “Baioquinha”, considerada a “turma dos repetentes”, era constituída de 12 alunos e 2 alunas. A frase surgiu a partir de um questionamento suscitado pela professora em uma atividade de interpretação textual, na qual os/as alunos/as deveriam expressar a visão que possuíam de si mesmos/as.

[7] Trabalho apresentado como relato de práticas pedagógicas e faz parte dos Anais do 6º Encontro sobre o Poder Escolar/7º Seminário Interinstitucional de Educação – UFPel/UCPEL/CME/24º Núcleo do CPERS/5ª CRE/CEFET-RS/SME – Pelotas, julho de 2006.

adolescentes e professores/as dessa mesma escola e verifiquei que os/as professores/as não se sentiam preparados/as para trabalhar com os/as adolescentes, mas reconheciam a influência que exerciam na vida deles/as; já a maioria dos/as adolescentes revelou timidez em abrir sua intimidade, muitas dúvidas em relação à sexualidade e alguns/algumas afirmaram só dialogar com os/as colegas e professores/as.

O tema da sexualidade é recorrente em todas as turmas onde são feitos levantamentos sobre quais assuntos são mais interessantes e essenciais para serem trabalhados. Sendo assim, essa curiosidade dos/as alunos/as vem ao encontro das minhas expectativas em querer, através da pesquisa, ampliar meu conhecimento a respeito da temática em questão, bem como incorporar novos referenciais teórico-metodológicos a minha prática docente.

Percebi, a partir daí, que o meu olhar já estava voltado aos/às adolescentes e à minha sala de aula, pois as indagações dos/as meus/minhas próprios/as alunos/as – que ultrapassavam as questões biológico-corporais – me incitavam a analisar a construção da identidade juvenil, constantemente vigiada pelas diversas instituições sociais.

Definidos os sujeitos e o cenário da pesquisa, meu primeiro movimento, como também primeiro obstáculo, foi tentar definir o termo que eu passaria a utilizar para chamar esses sujeitos. Na verdade, não pretendia fazer a distinção entre os termos adolescência e juventude; na utilização do primeiro termo, passei a referir-me à faixa etária dos indivíduos entre doze e dezoito anos estipulada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, portanto chamarei adolescentes os sujeitos da pesquisa. Na utilização do segundo, considerarei o grupo de pertencimento instituído historicamente a esses sujeitos, logo nomearei identidade juvenil a construção identitária desse grupo.

2.1.2 Discutindo identidade juvenil na escola

> [Ser adolescente é a pior fase da vida ... a gente não sabe se a gente tem que sê adulto ...ou as nossas atitudes tipo se a gente faz alguma coisa é adulto demais ... ou a gente faz outra e é criança demais...] (Aluna 1-Atividade 10).

Essa fala traz à tona a angústia representada por uma aluna por viver na fase denominada adolescência e, esse sentimento parece ser compartilhado por todos e todas que participavam dessa discussão já que os/as alunos/as concordavam com a colega, demonstrando vivenciar um momento extremamente difícil. E a partir da consideração foucaultiana de que o discurso produz o objeto de que fala, pode-se perceber que essa construção da adolescência como uma fase de mudanças, tanto físicas quanto emocionais, foi sendo produzida por discursos de vários campos como o da biologia e o da psicologia e produzindo significações que servem como referências para a constituição das identidades adolescentes.

Dentre os discursos que partilham da tendência a naturalizar o processo da adolescência, conferindo-lhe um caráter universalizante, estão os do campo da biologia, que aborda a questão a partir de uma visão essencialista e determinista, com ênfase nas mudanças corporais consideradas naturais a meninos e meninas. Segundo essa perspectiva, a adolescência é considerada uma etapa de transição entre a infância e a idade adulta, tendo como base as transformações puberais, de caráter biológico, que, por sua vez, seriam vivenciadas por todos os sujeitos até atingirem a maturidade e, a partir delas, poderiam ser desencadeadas mudanças psicológicas e sociais.

No campo da psicologia, discursos também produzem significados que intitulam a etapa da vida chamada adolescência como um período naturalmente marcado por incertezas, irritabilidade, rebeldia, inconseqüência. Para Alberti (2004), a adolescência geralmente é considerada um momento de profundas transformações, desde a relação do jovem com seu corpo até seu reconhecimento como membro de um corpo social. Nessa perspectiva, o sujeito adolescente vai sofrendo também seus processos de luto, que se articulam entre si promovendo no jovem, a dolorosa tarefa de desligar-se dos pais, de posicionar-se na partilha dos sexos e, conseqüentemente, de realizar suas escolhas.

Para Pelento (2005), a Psicologia introduziu a idéia de adolescência como um tempo de desorganização e reorganização psíquica, como um momento crítico no qual se produz a passagem para a vida sexual adulta, implicando transformações físicas e psicológicas. Esse enunciado, juntamente com outras práticas sociais, foi historicamente construindo este grupo etário de acordo com marcas que o identificava. Pelento (2005) destaca que desde os povos primitivos nas cerimônias de iniciação, como em outras épocas antigas no Ocidente sempre houve uma

preocupação em torno dos/as adolescentes. A passagem da infância para a adolescência exigia ritos de passagem, práticas privadas e públicas que marcavam a superação da infância, possibilitando o distanciamento da casa dos pais.

Na Época Moderna, o processo de socialização do/a adolescente passou a ser guiado não só por instituições familiares, como também religiosas e políticas, a fim de encaminhar os/as adolescentes para escolas militares, colégios religiosos, fábricas, liceus, demonstrando sempre um cuidado especial com essa idade, considerada uma idade perigosa e exposta a muitos riscos (PELENTO, 2005).

Na atualidade, segundo Pelento (2005), quanto mais o Estado foi deixando de exercer satisfatoriamente suas funções, mais as instituições mostraram-se fracassadas – e principalmente a escola –, mediante uma variada gama de objetos culturais e experiências que foram interpelando os/as adolescentes, não conseguindo impor um modelo de ser homem e de ser mulher a esses sujeitos. Entendendo que diferentes interpelações ideológicas produzem diferentes práticas que conferem aos objetos culturais diferentes estatutos simbólicos, nota-se que o contato com essas práticas interfere no processo de subjetivação dos sujeitos e proporciona certo distanciamento entre adultos e adolescentes, ocasionando não apenas um conflito geracional, mas sobretudo, cultural (PELENTO, 2005, p.76).

Segundo Quadrado (2006), esses discursos de diversos campos, tais como os da biologia e da psicologia, como também os da sociologia e da história dentre outros, além de variadas pedagogias culturais, não apenas mostram o que é ser adolescente, mas acabam produzindo essa etapa da vida, colaborando para a fabricação das identidades adolescentes. A partir daí, é preciso entender que todos esses significados são cultural e historicamente produzidos e, a adolescência, uma construção discursiva que se dá a partir dessas práticas.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, que concebem a representação como um processo político, observa-se nas práticas culturais o funcionamento de sistemas de significação: ao serem representados os signos – que podem ser imagens, modelos, sons, entre outros – através de diferentes linguagens, vão sendo construídos os significados que atribuímos aos nossos pensamentos, sentimentos, conceitos e ao mundo material, às pessoas, aos eventos; enfim vão sendo construídos os valores culturais tidos como verdadeiros (HALL, 1997).

Huerre (2005) retoma a visão psicanalítica ao considerar, a partir de sua experiência clínica, que os/as adolescentes além de carregarem de forma singular a

complicada passagem pela puberdade, carregam também uma pesada carga das representações coletivas que identificam esse grupo como problemático e enfatiza ser importante separar essas duas histórias, individual e coletiva, para poder analisá-lo. Para o autor, não se pode considerar a construção coletiva da adolescência como um dado determinado e localizado, mas é preciso analisar a história pessoal, familiar e cultural de cada sujeito para não se correr o risco de omitir toda a perspectiva histórica e social da construção da adolescência.

Huerre (2005) destaca a importância em se estabelecer a diferenciação entre os termos adolescentes e adolescência, principalmente devido à força dos discursos e representações acerca da juventude na mídia. Isso porque as representações coletivas acerca da adolescência são globalmente negativas e acabam criando estereótipos dos sujeitos adolescentes. No entanto, não se percebe que essas representações parecem espelhar interrogações e contradições da própria sociedade; assim, tanto a adolescência como a sociedade, merecem ser reconhecidas como potencialmente produtivas.

Ao examinar os vínculos estabelecidos entre adolescência e sociedade, Huerre (2005) chama a atenção que os mesmos se dão nos dois sentidos, um agindo sobre o outro; se por um lado a sociedade atua sobre os/as adolescentes impondo-lhes modelos identitários; de outro, os/as adolescentes como grupo também atuam sobre a sociedade dando-lhe suporte para a sua proteção, seu progresso, sua idealização de futuro promissor. É preciso, portanto, estudar como se dá essa relação, segundo determinados contextos e épocas, entendendo como o corpo social afeta o corpo do sujeito adolescente e os desafios que se apresentam à sociedade sobre a questão da adolescência.

No contato diário com os/as adolescentes, pude perceber que as suas dúvidas não emergem apenas de questões biológico-corporais, mas de todo um contexto em que estão inseridos/as. O seu processo de constituição se dá como decorrência do seu ambiente familiar, da sua cultura, da sua visão de mundo. Acredito, então, que todas as dimensões ambientais em que o/a adolescente vive são essenciais para a forma como irá construir as suas identidades e como vivenciará a sua sexualidade.

Segundo Soares e Meyer (2003), o advento da Globalização aliado às novas culturas juvenis fez surgir uma nova identidade juvenil. A construção discursiva e social da juventude não está limitada ao espaço escolar, mas inclui contextos

culturais mais amplos e recortam, com destaque, a cultura midiática. Para elas, é preciso discutir as relações estabelecidas entre educação, cultura da mídia, juventude e sexualidade já que os artefatos culturais[8] destinados aos/às jovens produzem significados e "ditam" determinados comportamentos como sendo "os" adequados e acabam constituindo as formas de ser e viver a sexualidade e a juventude na contemporaneidade.

A sexualidade é um tema que instiga devido à forma como é vista e tratada por diversas instituições como a família, a escola, a religião e a sociedade em geral. Quando essa temática surgiu como um dos eixos norteadores do tema transversal Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a ser trabalhada na escola, preferencialmente nas disciplinas de cunho científico, o foco amplamente dado à mesma foi em relação ao aspecto saúde-doença dos/das alunos/as, em especial dos/das adolescentes, priorizando campanhas de prevenção às DSTs e à gravidez indesejada.

A partir daí, nota-se que a adolescência, sem dúvida, é a faixa etária que mais suscita atitudes de controle e vigilância tanto por parte da família como da escola. Nessa perspectiva, a identidade juvenil é construída a partir de discursos que ditam a verdade do que é ser adolescente a partir de estereótipos, segundo Sposito (1996) quase sempre nascidos de uma imagem da mídia: sob a óptica de classe social como consumistas e alienados/as; e se recuperarmos a extração de classe, sobretudo para nos referirmos aos/às alunos/as da escola pública, na maioria das vezes, acrescentaremos, ainda, o atributo de violentos/as ou marginais.

Os discursos acerca da constituição das identidades acabam produzindo os modos de ser dos sujeitos, classificando-os por grupos em função da noção de pertencimento/não-pertencimento, principalmente no contexto escolar. A política de representação narra o outro a partir de uma matriz como referência; e a partir dessa matriz é que vão sendo instituídos os regimes de verdade que vão construindo os saberes a que fomos acostumados/as a acolher como saberes universais, através de diversos dispositivos culturais, e o currículo escolar é um deles (COSTA, 1998). Sendo assim, aquele ou aquela que não se enquadra na identidade matriz é

[8] Na perspectiva dos Estudos Culturais, todo e qualquer dispositivo cultural ou instituição – tal como a escola, a mídia, as revistas, a moda, a música, o cinema – que estejam envolvidos, em conexão com relações de poder, na transmissão de valores e de atitudes aos sujeitos funcionam como uma pedagogia cultural (SILVA, 2000a). Considero a utilização de artefatos culturais nas atividades realizadas com os/as adolescentes desta pesquisa também uma forma de pedagogia cultural.

marcado/a como diferente; é preciso reconhecer que a ênfase na identidade e na diferença mostrou que as diferenças que apartam os grupos sociais são, na verdade, construções culturais que buscam privilegiar interesses hegemônicos.

Para Bauman (2005), a idéia de identidade surgiu da crise de pertencimento, da necessidade de se sentir semelhante aos padrões estabelecidos pela idéia da identidade como sendo algo natural, sem considerar que essa condição de pertencimento, seja a uma nação ou grupo, foi uma convenção arduamente construída e naturalizada, provocando uma atitude disciplinadora e excludente.

É justamente no espaço social que se evidenciam as construções e reconstruções de identidades advindas do confronto de experiências individuais e coletivas, "[...] trata-se de se perceber semelhante aos outros (ser reconhecido e reconhecer) e, ao mesmo tempo, afirmar a diferença enquanto indivíduo ou grupo" (SPOSITO, 1996, p.99). Para Silva (2000b), a escola trouxe, através dos Temas Transversais, questões acerca do multiculturalismo e da diferença como centrais na teoria educacional crítica, no entanto ainda não ficou estabelecida uma teoria da identidade e da diferença.

Para Hall (2006), a partir do momento em que os processos de significação e de representações culturais são produzidos e transformados, o sujeito vai assumindo diferentes identidades em diferentes momentos, numa multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis; logo, essas diversas possibilidades identitárias vão constituindo os sujeitos, na medida em que os mesmos são interpelados pelas diversas situações e pelos diferentes discursos que permeiam os espaços sociais dos quais participam e interagem.

Poderíamos, aqui, problematizar: que discurso de equidade é pregado na escola? É importante ressaltar que a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. E não se pode deixar de considerar que a força da identidade normal é tal que ela não é vista como uma identidade, mas como a identidade (SILVA, 2000b, p.82). Sendo assim, a normalização é um dos processos mais sutis pelo qual o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença.

A partir desse questionamento, pode-se pensar numa possível crise vivenciada pelos/as adolescentes na construção de suas identidades, pois os/as mesmos/mesmas são interpelados/as por diversas instâncias culturais e interagem com diferentes relações de poder, nos diferentes grupos dos quais participam.

2.2 O QUE EU DESEJO... OU QUAIS MECANISMOS PRODUZEM MINHAS PRÁTICAS DISCURSIVAS?

Reconhecer que eu estou em busca de uma verdade absoluta que não existe é difícil; mais difícil ainda é me desapegar da crença da transcendência para assimilar a construção contingente dos acontecimentos. O objetivo desta pesquisa representa um desejo de colocar sob suspeita o instituído, de adentrar numa ordem arriscada, no mesmo sentido da seguinte passagem:

> [...] O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”. E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, que ele lhe advém”. Mas pode ser que essa instituição e esse desejo não sejam outra coisa senão duas réplicas opostas a uma mesma inquietação: inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietações de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades. Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo? (FOUCAULT, 2007a, p.7-8).

Adentrar nessa ordem arriscada significa refletir sobre as práticas discursivas que estão colocadas neste início de século como “uma direção de “repensar a história” e para a busca de novas questões “localizadas” não generalizadoras...” (EIZIRIK; COMERLATO, 2004, p.122). Essa atitude faz-se necessária para compreendermos as mais diversas construções sociais nos espaços que elas acontecem, bem como destituir as metanarrativas que constituíram o homem moderno da certeza e da verdade. É preciso recolocar o sujeito em seu novo lugar, num lugar das incertezas e das multiplicidades de possibilidades de saber e enxergar a escola como um lugar, construído numa rede de dispositivos de saber-poder, que atua na produção-reprodução de subjetividades (EIZIRIK; COMERLATO, 2004, p.123).

A escola é um espaço sócio-cultural que, segundo Dayrell (1996), apesar de ser um espaço social próprio, é ordenado sob duas dimensões: de um lado, podemos configurá-lo como uma instituição formada por um conjunto de regras que buscam delimitar as ações dos sujeitos; e de outro, como um local que estabelece complexas relações sociais entre os sujeitos envolvidos interligando normas, transgressões e saberes. A partir daí, poderíamos pensar as práticas discursivas na escola como relações de poder-saber – poder entendido não somente como verticalidade, mas também como resistência, como uma força fluida em todas as direções "[...] que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso" (FOUCAULT, 2007b, p.8), sendo constituído de uma rede dispersa que se atravessa, de diferentes formas, dentro da escola.

Segundo Eizirik e Comerlato (2004), os estudos e questionamentos recentes tentam entender o processo que está acontecendo dentro da escola, na tentativa de aprofundar o estudo sobre as diferentes formas de poder que se estruturam nesses espaços, bem como mapear os espaços, os discursos e as formas como essa micropolítica opera; produzindo regimes de verdade, instituindo mecanismos de inclusão/exclusão.

É necessário reconhecer que, de forma sutil, a escola vai se utilizando de estratégias de governabilidade através de práticas discursivas, de interdições, de práticas de controle de si e dos outros. Assim, no interior da instituição, vão sendo constituídos jogos de relacionamentos mergulhados numa rede de micropoderes que se atravessam e se modificam, resultando num estranho equilíbrio entre o que pertence ao sujeito e o que lhe é e o entre o que pertence ao sujeito e o que lhe é designado pelo social (EIZIRIK; COMERLATO, 2004). E nessa atividade do pensamento sobre o pensamento implica um conhecimento e um reconhecimento das regras de conduta que funcionam como verdades e prescrições. Mas

> [...] existe, todavia uma consciência e uma problematização desse controle, uma produção de saber que é freqüentemente ignorada – o saber produzido dentro da escola, nos limites possibilitados exatamente pela liberdade e pela autonomia, ingredientes inelutáveis da possibilidade de resistência ((EIZIRIK; COMERLATO, 2004, p.99).

Considerando, então, a crise vivenciada pelos/as adolescentes na constituição de suas identidades, bem como o reconhecimento de que as

instituições vão constituindo não só as suas subjetividades como também a minha, é que pretendo buscar referenciais teóricos para embasar esta pesquisa.

Nesse movimento em que narro os caminhos percorridos para a construção desta dissertação, sinto a necessidade de delinear os objetivos que busquei nessa trajetória:

- Refletir sobre a construção de identidades juvenis, a partir do dispositivo da sexualidade, analisando narrativas produzidas por um grupo de alunos/as de oitava série de uma escola pública municipal do Rio Grande, a partir de algumas atividades realizadas;

- Olhar as construções discursivas dos/as adolescentes que emergiram das atividades realizadas a respeito da temática da sexualidade, através de suas "narrativas": falas, desenhos, dramatizações, textos;

- Perceber como os/as adolescentes têm vivenciado a sua sexualidade, como vão percebendo/marcando seu corpo e como vão construindo, dentre suas possibilidades identitárias, suas identidades de gênero.

2.3 Situando a perspectiva teórica

Pensar na sexualidade é inevitavelmente pensar

> [...] numa questão que se enraíza e se constitui nas instituições, nas normas, nos discursos, nas práticas que circulam e dão sentido a uma sociedade – neste caso, a nossa. As formas de viver a sexualidade, de experimentar prazeres e desejos, mais do que problemas ou questões de indivíduos, precisam ser compreendidas como problemas ou questões da sociedade e da cultura. (LOURO, 2006, p.2).

Dessa forma, também entendo que as questões centrais acerca da sexualidade referem-se ao papel das culturas, dos sistemas de significação e das suas relações de poder; já que os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos nas suas formas de experimentar prazeres e desejos nos levam a refletir nas práticas de como tais sujeitos respondem a esses desejos e passam a se constituir como homens e mulheres (LOURO, 2006, p.2).

Pretendo, então, dar segmento à análise do meu objeto de estudo, esboçando alguns recortes do campo teórico em que me movimento e que acredito

serem importantes para se pensar o papel das culturas na constituição dos sujeitos bem como nas possibilidades e impossibilidades que essas culturas impõem para as sexualidades desses sujeitos. Sendo assim, este estudo estabelece algumas conexões com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas, além de tomar empréstimo de algumas proposições de Foucault.

O abandono da visão moderna do alcance de uma verdade capaz de fundamentar todas as ações e pensamentos bem como adotar formas mais críticas e mais cautelosas de posicionar-se frente ao que tem sido dito sobre ela é o que propõe os Estudos Culturais, principalmente em suas vertentes pós-estruturalistas (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001). É preciso considerar que o mundo real é construído simbólica e discursivamente a partir de circunstâncias históricas, econômicas e outras; os Estudos Culturais trouxeram aportes ricos e mais potentes que permitiram investigar sobre que condições – que são sempre sociais, culturais, representacionais – esse mundo real é representado (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001, p.115).

Os Estudos Culturais, no entanto, não constituem um conjunto articulado de idéias e pensamento, mas são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas; eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico, acompanhados de um projeto político de oposição (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Para os autores, os Estudos Culturais, desde o seu surgimento na Inglaterra, configuram espaços alternativos de atuação para opor-se às tradições elitistas que persistiam em exaltar uma distinção entre alta cultura e cultura de massa (baixa cultura); ao primeiro termo corresponderia a cultura, entendida como a máxima expressão do espírito humano; ao segundo, as [outras] culturas, adjetivadas, expressão de manifestações consideradas menores e sem relevância no cenário elitista dos séculos XVIII, XIX e XX.

Costa, Silveira e Sommer (2003) partem do entendimento de que as palavras dançam, têm história e vão incorporando nuanças, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, em lutas que se travam no campo simbólico e discursivo, logo uma das dificuldades encontradas pelos Estudos Culturais foi conceituar cultura. Ao conceituá-la, Hall (1997) destaca o papel dos significados compartilhados pelos membros de uma sociedade para a sua produção; são os significados que regulam e organizam as práticas sociais, portanto cultura poderia ser entendida como o dar e o receber significados. Sendo assim,

> [...] as sociedades configuram-se como sistemas de significação que atuam através de diversas instituições culturais – família, mídia, escola, igreja, etc. – e campos de saberes – biologia, psicologia, medicina, pedagogia, por exemplo (RIBEIRO, 2002, p. 23).

Para Louro (2006), quando se fala em sexualidade é comum estar-se ancorado no determinismo biológico, onde há a aceitação de uma matriz biológica constituindo a origem da sexualidade, ou seja, a concepção de que o sexo inscrito nos corpos determinaria a vivência de suas sexualidades. No entanto, as perspectivas construcionistas opõem-se às perspectivas essencialistas e consideram que a sexualidade supõe ou implica muito mais do que corpos, pois envolvem fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos e representações mobilizados em expressar desejos e prazeres dos sujeitos. A partir daí, assume-se uma aproximação com as proposições foucaultianas de que a sexualidade é um dispositivo histórico e que não devemos considerá-la como um dado da natureza, nem mesmo como uma ameaça ao poder ou como um domínio a ser desvendado pelo saber; ela está posta em discurso nas instituições e, com isso, o dito e o não dito são elementos essenciais desse dispositivo (FOUCAULT, 1997a).

Ao situarmos os corpos, os gêneros e as sexualidades no âmbito das culturas e das linguagens, mostra-se necessário compreendê-los, também, implicados em relações de poder. Para Foucault (2007b), o poder não pode ser tomado como uma matriz geral, como uma oposição binária entre dominantes e dominados; é preciso considerá-lo como produtivo e que ele se dá a partir de muitos pontos e em várias direções. Sendo assim, não podemos observar apenas campos nos quais o poder se reflete ou se produz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde ele passa e onde o poder se faz (LOURO, 2006).

Ao traçar a história da sexualidade, Foucault (1997a) não pretendeu traçar um panorama dos comportamentos sexuais das civilizações, mas quis analisar os mecanismos de poder utilizados pela sociedade e mostrar que, através deles, o sexo sempre foi ligado à verdade e a sexualidade foi sendo construída a partir desses mecanismos. Portanto, Foucault (1997a) mostra que o sexo nunca foi escondido, ao contrário, foi sempre posto em discurso – sendo nomeados lugares, situações, locutores e interlocutores – para que pudesse ser vigiado, confessado e normalizado.

Essas e outras proposições de Foucault e que serão discutidas a seguir, levaram-me a pensar que ainda hoje, as diversas instituições nas quais os/as

adolescentes estão inseridos/as, continuam operacionalizando tecnologias direcionadas ao controle de suas sexualidades. Através de variados dispositivos de controle, sejam eles individuais ou direcionados aos grupos sociais, essas tecnologias contribuem para a inscrição da sexualidade dos/as adolescentes bem como para a constituição de suas identidades.

3 CURRÍCULO (A)NORMAL OU (A)NORMALIDADES CURRICULARES?

3.1 OS ESTUDOS CULTURAIS E O CURRÍCULO

> [...] é possível questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas ao contrário, se constitua em fonte de energia intelectual e política (LOURO, 2003, p.42).

Segundo Costa (2004), neste início de século, um novo campo de estudos mostra-se politicamente atraente e promissor porque está conectado com as novas formações culturais e supranacionais bem como com as novas configurações de classes sociais, entre outras constituições contemporâneas e que têm contribuído para nos apontar a arbitrariedade com que inúmeras demarcações históricas foram instituídas. Nesse sentido, os Estudos Culturais aparecem para romper uma visão elitista e naturalizada de cultura e percorrer alguns espaços por muito tempo intransponíveis bem como embebê-los de outras concepções e formas de expressão advindas das margens.

A partir dessa concepção surge, também, uma posição favorável de que as identidades modernas estão entrando em crise, já que uma mudança estrutural está modificando as sociedades modernas e fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que haviam consolidado a localização do homem moderno enquanto indivíduo social (HALL, 2006). Essa fragmentação está mudando, também, as identidades pessoais ocasionando um descentramento do sujeito de si mesmo e dos outros.

Louro (2003) afirma que a partir da década de 60, o centro materializado pelo modelo do homem branco, ocidental, heterossexual e de classe média passou a ser contestado por várias constituições identitárias, tradicionalmente submetidas e

silenciadas; essas novas constituições começaram a se fazer ouvir através de manifestações marginais da cultura, originando uma política plural protagonizada por grupos que se reconheciam e se organizavam em torno de identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade e de etnia. A autora salienta que não foi apenas a noção de sujeito que passou a ser questionada, mas a noção de uma cultura homogênea e monolítica cedeu lugar a uma visão múltipla, complexa e descontínua da cultura.

Para Louro (2003), essas novas identidades ex-cêntricas – que não são centrais -passaram a ser o foco das atenções em tempos pós-modernos[9], mas adverte que devemos tomar o cuidado em não cairmos num reducionismo histórico e político para não transformarmos as margens em um novo centro e, assim, instituirmos novas metanarrativas (re)colocando, a todo instante, como centrais, outras verdades universais.

O sujeito da verdade, que previamente vivia tendo uma identidade única e estável, está se fragmentando devido às mudanças estruturais e institucionais. Não existe mais uma identificação única com os lugares objetivos que ocupávamos no mundo social e cultural; a identidade do sujeito pós-moderno tornou-se uma celebração móvel que é constantemente formada e transformada de acordo com as formas pelas quais somos representados ou interpelados pelos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2006).

Tanto os movimentos sociais quanto o pensamento pós-moderno suscitaram a discussão sobre as diferenças, não apenas as de classe mas, sobretudo, as raciais e as de gênero. Em seu estudo, Louro (2003) busca analisar como o processo de constituição de diferenças e identidades sexuais e de gênero vem se expressando no campo do currículo e adverte que a instituição escolar mantém a obrigatoriedade em nortear suas ações, seguindo um padrão legítimo e normal nas formas estabelecidas de masculinidade e de feminilidade, ou seja, um padrão heterossexual.

Ao estabelecer uma posição central como a normal, a correta e a padrão, a escola e o currículo, segundo Louro (2003), exercem um importante papel em afirmar e reafirmar uma universalidade imutável, esquecendo seu caráter construído

[9] Segundo Silva (2000), o Pós-Modernismo pode ser caracterizado como um movimento ou perspectiva teórica que tenta relativizar e questionar significados transcendentais e universalizantes impostos pelas metanarrativas do período conhecido como Modernidade.

e concedendo-lhe um caráter natural. Com isso, os sujeitos e práticas culturais que não ocupam esse lugar são considerados ex-cêntricos, desviantes, diferentes, e quando não, são simplesmente excluídos dos currículos, assumindo uma posição do exótico, do alternativo, do acessório.

Na perspectiva de Louro (2003) é possível destacar, também, que a escola, ao tentar contemplar os sujeitos e as culturas consideradas marginais, através de atividades que tentam promover a visibilidade de grupos considerados minoritários, acaba trazendo para o centro as identidades consideradas marcadas, mas as apresenta através das representações construídas pelo sujeito central; assim, parece que essa suposta inversão, ao invés de minimizar as diferenças acaba reforçando-as.

Silva (2000) coloca a identidade e a diferença como o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, advertindo que elas não são naturais, mas são ativamente produzidas cultural e socialmente. A partir do momento em que se tenta estabelecer uma fixação de identidades ou exercer uma pedagogia de respeito às diferenças, estabelece-se uma norma arbitrária de eleição da identidade ideal e da exclusão da diferença.

Às vezes podemos nos questionar quais seriam os espaços da escola apropriados para se falar em sexualidade mas não enxergamos, muitas vezes, que os cotidianos das escolas estão repletos de pedagogias de sexualidade e de gênero. Indagamos o que deveria ou não constar no currículo, mas esquecemos que

> [...] as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 2001, p.18-19)

Para Silva (2007), os Estudos Culturais nos permitem conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade, em que o currículo e o conhecimento são compreendidos como campos culturais disputados por diferentes grupos que tentam impor sua hegemonia. E, já que a instituição de um currículo bem como o seu conteúdo são invenções sociais, é preciso analisar as relações de poder imbricadas nessa construção, para entendermos o que nos faz

definir o currículo tal como é e o porquê da inclusão/exclusão de certos conteúdos no mesmo.

Silva (2003, p.64-65) ressalta que é preciso considerar que o currículo, tal como a linguagem, não é um meio transparente que se limita a tornar presente a realidade através do conhecimento. Para o autor, o currículo é também representação: um local onde circulam signos, mas também onde os mesmos são constantemente produzidos, um local onde o conhecimento não é a mera transcrição do real e sim a forma de transcrição da realidade é que é fixada como real.

O currículo tem a ver com a visão que a escola tem da realidade, ou seja, resulta de escolhas feitas pelos sujeitos que o organizam com base em conhecimentos e saberes considerados importantes. Sendo assim, é necessário não apenas verificar o porquê de certos conhecimentos serem ensinados e não outros, mas quais foram as intencionalidades que levaram a essas escolhas. Segundo Silva (2007, p.15), “[...] um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”, sendo assim a seleção de conteúdos nunca é neutra, ela implica em escolhas que estão relacionadas ao próprio processo de constituição dos sujeitos, ao tipo de sujeito que a sociedade pretende formar, a um modelo normalizador que se quer alcançar.

Ao analisarmos a inclusão da Educação/Orientação Sexual como um tema transversal curricular que prevê promover reflexões e discussões de professores/as e de toda a equipe pedagógica bem como de pais e responsáveis, a fim de sistematizar uma ação pedagógica conjunta no trato das questões da sexualidade (Brasil, 1998), podemos notar, desde a sua implantação, que essa temática foi tratada muito mais sob a ótica biologicista do corpo e do seu autocuidado. Além disso, percebemos, muitas vezes, que apenas ao/à professor/a de Ciências cabe abordar o tema. No entanto, as diversas formas de conhecimento deveriam ser equiparadas e os corpos, entendidos como construtos histórico-sociais, como híbridos de biologia e cultura e também como construções discursivas.

Para Louro (2008) aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos institucionais, da mídia, da ciência, mas também, contemporaneamente, através de outros discursos como os dos movimentos sociais e dos dispositivos tecnológicos, possibilitando enxergar que as possibilidades de se viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. Isso pode representar algo rico, mas também algo desestabilizador, pois embora nas instituições em geral, a posição

socialmente aceita e pedagogicamente recomendada seja a de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença, Silva (2000) salienta que deveria ser problematizado se realmente essas questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal, pois se pode pensar que a diferença não pré-existe, ela é um atributo que só tem sentido em uma relação. A partir daí, pode-se constatar que a nomeação do diferente é necessária, sobretudo, para que possa ser reforçada a existência de um padrão considerado normal.

Nessa perspectiva, ao invés de reproduzir um Ideal pré-determinado de como é o mundo e de aprisionar o sujeito único dentro de determinados enquadramentos institucionalizados por metanarrativas históricas, o professorado deveria promover a constante reflexão e problematização frente a qualquer verdade dita. Isso é o que parece estar acontecendo no campo dos Estudos Culturais.

3.2 NOMEANDO OS ALIENÍGENAS

3.2.1 Identidade juvenil, representação e currículo

Estudar a juventude parece ser uma atitude recorrente em tempos chamados pós-modernos, talvez porque como afirmam Green e Bigum (1995), uma nova construção social e discursiva sobre a identidade juvenil (re)coloca a complexidade e a contradição como fundamentais para nomeá-la. Nesse sentido, os autores mencionam que parece estar ocorrendo uma aproximação entre os discursos contemporâneos sobre a juventude, sobre a cultura da mídia e sobre o pós-modernismo, pois os mesmos esboçam movimentos de colocar sob suspeita a manutenção de formas educacionais tradicionais que tentam enquadrar o sujeito moderno num modelo único.

Green e Bigum (1995, p. 209) salientam que estudar a emergência desse novo tipo de sujeito-estudante pós-moderno, com novas necessidades e capacidades, mostra-se atraente, pois pensar e teorizar a juventude como um fenômeno de impressionante complexidade, “[...] como um campo de práticas, experiências, identidades e discursos diversos” (citando Grossberg), parece traduzir

a paisagem contemporânea configurada como a da informação. No entanto, os autores alertam que essa condição deve ser considerada como um contexto específico de como a juventude é construída e vivenciada pois “[...] se a juventude vive na pós-modernidade, também vive em muitos outros lugares e contextos” (GREEN; BIGUM, 1995, p. 209), sendo assim, deve ser considerada a partir das diversas contradições geradas pela complexidade histórica.

Dentre os diversos lugares por onde transita a juventude, bem como os diversos discursos que a constitui, a escola e a experiência da escolarização merecem atenção, embora não possamos ficar limitados/as aos mesmos. Por representar, muitas vezes, o espaço social habitado especialmente por adolescentes, a escola parece não estar conseguindo dialogar com os chamados alienígenas pós-modernos. Green e Bigum (1995, p. 209) questionam: “[...] têm as escolas e as autoridades educacionais desenvolvido currículos baseados em pressupostos essencialmente inadequados e mesmo obsoletos sobre a natureza dos/as estudantes?”. E eu questiono: é possível existir tal natureza? Que natureza seria essa, própria dos/as estudantes?

Mostra-se recorrente e considerada natural a atitude de classificar os/as adolescentes a partir de estereótipos como um grupo social complexo e rebelde. Essa imagem da adolescência percorre as diversas instituições sociais e é retratada nas estatísticas, na mídia, na escola, na família e até mesmo nas pesquisas acadêmicas. É preciso considerar, no entanto, que a análise sobre essa construção discursiva não pode ficar apenas limitada ao contexto da escola, pois várias outras formações e forças culturais, também responsáveis na (re)produção de identidades juvenis, merecem atenção (GREEN; BIGUM, 1995).

Para Silva (1995), é possível verificar a intrínseca relação entre as identidades sociais e os regimes de representação, mas destaca que é preciso enxergar a importância da questão da representação nas políticas de identidade, mesmo que não se possa ficar reduzidas a ela. Salienta, ainda, que os regimes de representação são formas de conhecimento ditadas por grupos sociais hegemônicos que os produzem e, que por sua vez, têm interesse na criação e manutenção das identidades.

Essa questão da política da identidade vem à tona como fruto da centralidade que os diversos grupos e movimentos sociais – considerados minoritários - têm alcançado na contemporaneidade, possibilitando questionamentos

acerca da formação dessas novas identidades, das relações de poder envolvidas na formação e reprodução das mesmas, bem como na possibilidade de contestar as identidades sociais hegemônicas (SILVA, 1995). Isso nos faz pensar sobre a idéia de quais grupos têm o poder de representar e quais podem apenas ser representados; que diferença poderia haver em ser objeto ou sujeito de representação (SILVA, 1995, p.198).

A partir daí, poderíamos problematizar não só a própria realidade que é produzida pelos processos de representação[10], como também como essas representações acabam fixando os grupos sociais em determinadas posições e fabricando o outro, considerado alienígena. Sendo assim, todos os mecanismos discursivos que sustentam a eficácia da representação estão imbricados em relações de poder e, ao mesmo tempo, são produzidos e produtores de significados, a partir de um saber-conhecimento marcado pelo poder que o produziu, estabelecendo não só um mundo pensável, mas sobretudo, um mundo governável (SILVA, 1995, p.200).

Silva (1995) afirma que a representação produz, também, sistemas de diferenças e oposições, acarretando na formação de grupos sociais considerados diferentes, mas alerta que a diferença é dependente da representação e do poder. Nesse sentido, é possível analisar o currículo como uma forma de representação, como um cenário propício para o efetivo exercício do poder, como um local de produção de identidades sociais.

Para Silva (2003), embora a noção de currículo como representação possa ter uma implicação abrangente, é justamente na análise da importância política do currículo como produtor da identidade e da diferença que nos possibilita analisar essa representação como diretamente relacionada com aquilo que nos tornamos. Salienta ainda que a produção discursiva, em conexão com o poder, da identidade e da diferença caracteriza a representação e a produção cultural da identidade e da diferença. Entrar no terreno dos gêneros e das sexualidades nos permite pensar e problematizar as culturas, as instituições e o poder também como formas de ensinar e de aprender.

[10] Representação aqui é tomada com a conotação de que a linguagem não exerce um papel meramente reflexivo, mas é vista não apenas como o meio pelo o qual a realidade se torna "acessível", mas, sobretudo, como constituindo e produzindo a realidade (SILVA, 1995, p.198-199).

É preciso considerar, também, que embora o currículo como discurso esteja submetido a regras e convenções próprias da instituição escolar, ele precisa ser analisado como um campo de produção e de criação de significados. Tanto o currículo como a cultura são produtores de significados e mais do que isso, podem ser vistos como relações sociais (SILVA, 2003). A partir dessas relações sociais é que vão sendo atribuídos efeitos de sentido e são produzidos significados no interior dos grupos sociais, em relação com outros indivíduos e outros grupos; vão sendo construídas as posições de sujeito, individual e social, bem como as identidades culturais e sociais de outros grupos e de outros indivíduos. Nesse sentido, o currículo também é relação social, mesmo que ele se apresente como um produto pronto, inerte, obrigatoriamente será submetido a um novo trabalho de significação, realizado no contexto de suas relações sociais. “Essas relações sociais são necessariamente relações de poder” (SILVA, 2003, p. 21-22).

Silva (2003) coloca que ao analisarmos o currículo e a cultura como produtores de práticas de significação, percebemos que eles não são simples relações sociais, mas são mais do que isso, relações de poder. É certo que os grupos sociais não estão posicionados de forma simétrica no processo de produção cultural, mas é preciso enxergar que as relações de poder não são apenas externas aos processos de significação, pois os significados compartilhados por um grupo agem sobre outros significados próprios de outros grupos e vice-versa; sendo as relações de poder, ao mesmo tempo, resultado e origem de práticas de significação (SILVA, 2003, p.23).

Para Foucault (1997a) o poder é um exercício que emana da própria relação, ou seja, é necessário compreendê-lo como uma força que atua em rede; nessa proposição, pode-se perceber que o poder não é oriundo de um sistema de dominação centralizado na figura do Estado, mas “[...] se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 1997a, p.90). Sendo assim, no exercício do poder, os sujeitos não apenas circulam mas estão em posição de exercer e sofrer a ação do poder e, ao tomá-lo como uma relação de ações sobre ações, é possível perceber os mecanismos de poder e resistência que funcionam no corpo social.

No campo de lutas pelo significado, as práticas culturais apresentam-se como relações de poder que implicam em luta por hegemonia, mas esse processo nunca se esgota plenamente. O currículo é formado por práticas de significação

imbricadas em relações de poder que produzem efeitos de sentido colaborando, muitas vezes, para a fixação de determinadas posições de sujeito, a partir de relações assimétricas e contribuindo para a produção de identidades sociais particulares (SILVA, 2003, p.25).

A partir dessa perspectiva, o currículo não pode mais ser visto apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, ele é muito mais, pois através de mecanismos de inclusão e de exclusão é responsável pela produção e organização de identidades culturais, de gênero, raciais, sexuais, dentre outras; “[..] o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos” (SILVA, 2005, p.27).

Para Silva (1995), faz-se necessário perceber quais são os regimes de verdade instituídos pelos significados das diferentes representações contidas nos discursos do currículo e perceber que eles não são fixos. Dessa forma, é possível conceber o currículo como um território passível de contestação; um local onde possam ser desconstruídas as identidades hegemônicas e (re)construídos novos regimes de representação que desenhem um novo panorama histórico diferente do que foi imposto pelo modelo vigente.

3.2.2 Juventude: um estágio temporário no movimento em direção à normalidade?

Essa idéia da juventude representar um estágio temporário no movimento em direção à normalidade, surgida no texto “Alienígenas na sala de aula” (GREEN; BIGUM, 1995), é abordada como uma certeza antiga que cedeu espaço, agora, a uma incerteza arbitrária proporcionando desconforto, apreensão e incômodo às instituições sociais das quais os/as adolescentes participam.

No atual cenário globalizado, caracterizado como um cenário da informação, a atenção especial dada aos/às adolescentes precisa deslocar-se do contexto escolar e avançar para um contexto muito mais amplo, abarcado pela mídia eletrônica de massa, um contexto chamado cibernético que, com certeza, está contribuindo, e muito, na (re)produção das identidades e das práticas culturais juvenis contemporâneas.

Talvez a velocidade com que as tecnologias da comunicação e da informação estejam invadindo não só a escola, como também outros espaços culturais, esteja suscitando não apenas simples conflitos geracionais ou novas construções discursivas sobre as subjetividades e identidades juvenis, mas também a curiosidade em estudá-los e entendê-los, porém analisá-los a partir de um processo de normalização.

Pensando nessa nomenclatura de sujeito alienígena dada aos/às adolescentes, hoje, me faz lembrar o surgimento do grupo considerado anormal, no final do século XIX, a partir da correlação com diversas instituições de controle (FOUCAULT, 1997b). Ouso, aqui, tentar fazer essa aproximação entre o grupo juvenil e o grupo dos anormais caracterizado por Foucault (1997b), na medida em que é possível observar que as técnicas de disciplina ministradas pelas instituições – e não pela lei – agem/adestram os corpos dos/as adolescentes na tentativa de corrigir os corpos que escapam à chamada normatividade.

Para Canguilhem (2002), a norma foi instituída como uma produção discursiva que surgiu na emergência das relações sociais, a fim de organizar e controlar a sociedade. Logo, os desafios que se apresentam, atualmente, nos diferentes espaços sociais percorridos pelos/as adolescentes parecem estar despertando atitudes de assimilação pelos adultos, mas essas se apresentam como “assimilação camuflada” ou “diferença não-assimilada” (GREEN; BIGUM, 1995, p.211), mediante quadros de referência de uma norma, na tentativa da manutenção de formas educacionais tradicionais.

Foucault (1997b), em seu Curso no Collège de France de 1975, traçou uma genealogia sobre os anormais a partir da emergência discursiva desse conceito, correlacionando-a ao processo de normalização estabelecido pelas instituições sociais, através de mecanismos de saber-poder, a fim de articular mecanismos disciplinares e regulamentadores sobre os corpos e sobre a população. Embora, como afirma Canguilhem (2002), não exista um fato normal ou patológico em si mesmo nem tampouco uma relação de contradição ou exterioridade entre eles, foi dada a diversas instituições tais como a escola, a medicina, a psiquiatria e a família um autorizado poder de comparação, através da norma, dos indivíduos.

Na verdade, Fonseca (2002) destaca que foi a partir da figura do anormal em oposição à do normal que Foucault (em seus Cursos de 1974 e 1975) utilizou e tentou elaborar a idéia de norma, mas não a analisou no sentido do direito e da lei e

sim no seio da ciência médica, mais precisamente das práticas da psiquiatria do final do século XVIII. Assim, Foucault chegou à idéia de norma como uma forma disciplinar criada para garantir, posteriormente, a segurança e o funcionamento dos organismos.

A partir daí, poderíamos dizer que mecanismos de saber-poder posicionarão os sujeitos alienígenas na contemporaneidade. Se de um lado os/as educadores enxergam os/as estudantes pós-modernos como aberrações, como uma nova estirpe de demônios que invadiram as salas de aula; de outro os/as estudantes também começaram a enxergar a sua frente, alienígenas que parecem ter aterrissado de outro planeta. É preciso analisar de que forma/posicionamento são caracterizados esses outros.

> Tendo em vista que será a juventude que herdará a terra, que é ela que já habita o futuro, em muitos sentidos, não deveríamos contemplar a possibilidade de que somos nós os/as que estamos sendo, assim, cada vez mais, transformados/as em 'outros/as', com nossos poderes se desvanecendo, no momento mesmo em que os exercemos, cada vez mais estrangeiros/as em nossas próprias salas de aula e na cultura pós-moderna, de forma mais geral? (GREEN; BIGUM, 1995, p.213).

Esse deslocamento do olhar, para enxergarmos quem somos nós e quem são os outros, faz-se necessário para que uma nova construção discursiva sobre a juventude possa ser compreendida; a juventude não pode ser mais entendida como um estágio temporário rumo à normalidade que seria superado em sua completude na idade adulta. É preciso considerar o olhar da norma como produtivo e que objetiva controlar as relações sociais, comparando os sujeitos consigo mesmo e com o grupo, com o intuito de detectar os desvios e trazê-los para o centro; com isso, será possível entendermos que essa completude almejada não existe para que possamos subverter as narrativas, já que elas são (re)construídas a todo instante.

3.3 A (RE)CONSTRUÇÃO DO (A)NORMAL

Retomar a idéia foucaultiana de que o poder não é concebido como uma unidade unilateral, mas que é sempre plural, produtivo, relacional e que se exerce em práticas heterogêneas sujeitas a transformações, nos permite entender como as

práticas sociais foram constituindo historicamente dispositivos de controle do indivíduo e da população.

Para Duarte (2006), as considerações de Foucault foram importantes por questionar a concepção tradicional-jurídico-política do poder como instância unificada na figura do Estado e do Soberano e chamar a atenção para outros conjuntos de poderes que, em vez de atuar e reprimir, agiram discretamente por meio de processos disciplinadores, ocasionando efeitos de normalização e de moralização; embora seja importante salientar, também, que um poder não excluía o outro, antes o complementava.

É imprescindível analisarmos a (re)construção do conceito de norma não como um fato, mas como um discurso construído em tempos e espaços próprios, para ser possível entendê-lo melhor na passagem da sociedade do poder disciplinar à do biopoder. Na verdade, Canguilhem (2002) destacou quão decepcionante poderia ser considerar a etimologia do vocábulo norma (esquadro) para o entendimento da evolução do seu conceito moderno: da regra (retidão) à média (valor valorativo – normal ou anormal).

Canguilhem (2002) diz que o conceito de norma, primeiramente introduzido pelos fisiologistas como equivalente ao conceito de normal e de média, surgiu quando se decidiu estudar uma espécie sob determinadas normas (constantes que foram determinadas por uma média). Sendo assim, foi considerado ser vivo normal aquele/a que se enquadrava dentro dessas normas; reconhecer o desvio e a individualidade consistiria, justamente, em afastar-se das normas pré-estabelecidas:

> [...] é normal aquilo que é como deve ser; e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável (CANGUILHEM, 2002, p.95).

Com isso, para entendermos as práticas de saber-poder instituídas na Modernidade em torno da norma é necessário não só percebermos a evolução de seu conceito, que não dirá mais respeito a certo tipo de regras mas ao modo como as regras são produzidas e seus efeitos de valoração, assim como a passagem do poder jurídico ao poder normativo (EWALD, 2000). Enquanto na soberania cabia à lei o direito de fazer morrer; na passagem do século XVIII da sociedade disciplinar, onde as diversas instituições procuravam moldar os corpos a fim de torná-los dóceis e produtivos; até o século XIX, é instituído um novo exercício de poder, que se

encontrava entre o limiar do direito soberano e a mecânica das disciplinas, incidindo seu olhar sobre a vida, primeiramente a dos indivíduos para depois atingir toda a população (EWALD, 2000, p.78).

A partir do momento que a vida passou a ser responsabilidade do Estado, que instituiu uma biopolítica para gerenciá-la, a norma passou a exercer uma atividade ruidosa de permanente vigilância, não excluindo o julgamento legal, mas substituindo-o de forma econômica a um tipo de coerção sobre a vida e o corpo da população (EWALD, 2000). “Assim, o que se produz por meio da atuação específica do biopoder não é mais apenas o indivíduo dócil e útil, mas a própria gestão da vida do corpo social” (DUARTE, 2006, p.49).

Na sociedade do biopoder, há uma preocupação permanente com o bem-estar da população objetivando maximizar a sua produtividade e controlar a espécie; para tal, o poder sofre um processo de deslocamento e invisibilidade, não há mais um poder soberano que condena, nem um poder disciplinar que vem de fora para moldar os corpos e individualizar os sujeitos. Embora esse poder não desapareça totalmente, ele é substituído pelos efeitos do biopoder: cada sujeito sente-se responsável pela vida e condena a si próprio constantemente, realizando um exercício normativo de autogovernança (VEIGA-NETO, 2005; EWALD, 2000).

Veiga-Neto (2005) destaca que o novo corpo chamado população também precisou ser disciplinado, logo foi preciso investir política e ativamente sobre esse corpo múltiplo com a força do biopoder: instituir mecanismos regulamentadores, produzir múltiplos saberes para controlar as populações, prever seus riscos. E a razão pela qual a sexualidade tenha passado a ser o campo mais focado a partir do século XIX, foi justamente o fato de ela representar a norma que articula os mecanismos disciplinares, que agem sobre os corpos, aos regulamentadores, que agem sobre as populações, relacionando-os e agindo sobre ambos.

Assim, é possível analisar a norma como um elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete o sujeito ao conjunto, permitindo a comparação dos elementos entre si e deles com o grupo. Essa prática de comparação considera anormal aquele ou aquela cujas diferenças em relação à maioria são consideradas desviantes e insuportáveis, no entanto, é preciso considerar que essa construção/classificação não é exterior à norma, mas faz parte dela, e só tem sentido em relação a uma capacidade de valoração do próprio sujeito (VEIGA-NETO, 2005; EWALD, 2000).

4 A SEXUALIDADE EM FOCO

4.1 A SEXUALIDADE COMO TEMA TRANSVERSAL

> A sexualidade não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela "invade" a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. (...) Queira ou não, a escola intervém de várias formas, embora nem sempre tenha consciência disso e nem sempre acolha as questões dos adolescentes e jovens. Seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe certas manifestações e permite outras, seja quando opta por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a escola está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos, a depender dos profissionais envolvidos no momento (BRASIL, 1998, p. 292).

Ao analisar o excerto acima, retirado dos PCN[11], julgo importante trazer as contribuições de Braga (2007) que ao analisar o fato da educação sexual não ter surgido na escola através dos Temas Transversais, alerta para a necessidade de identificar como essa temática é reinscrita num documento oficial, dentro de um momento histórico específico bem como analisar a sua reapropriação – e sua renomeação como Orientação Sexual – que parece estar associada a uma pedagogia de prevenção e higienização da sexualidade bem como na intervenção nos comportamentos sexuais dos/as alunos/as e na constituição de suas identidades.

[11] Conjunto de temas que abarcam as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e do Consumo. Esses temas fazem parte de um documento criado pelo Ministério da Educação e do Desporto chamado de Parâmetros Curriculares Nacionais e que devem ser seguidos pelas escolas de Ensino Fundamental com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governo e sociedade, dando origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro (BRASIL, 1998).

A partir daí, mostra-se curioso pensar em que momento a sexualidade passa a ser considerada não apenas parte integrante da vida dos homens, das mulheres, dos/as adolescentes, das crianças, dos/as idosos e é (re)colocada como um componente curricular de forma oficial e qual seria o propósito dessa atitude. Ou em que momento ela foi (re)posicionada do espaço privado ao público, ou foi reprimida, ou liberada, ou controlada, ainda que de todas as formas ela nunca tenha deixado de ser confessada. Para Ribeiro (2007b), a inclusão da sexualidade no currículo escolar, desde o início do século XX, vem ocorrendo devido à influência das concepções médico-higienistas do final do século XIX, que introduziram as primeiras idéias de educação sexual nas escolas a fim de combater as doenças venéreas e práticas sexuais consideradas pervertidas bem como preparar as mulheres para o casamento e para a maternidade.

Ribeiro (2007b) enfatiza a importância em “revisitar” a História da Educação Sexual no Brasil para entendermos como a criança e o/a adolescente foram sempre os alvos centrais dos projetos de educação sexual e como as instituições foram sendo autorizadas a falar sobre sexualidade. Nesse contexto, a sexualidade sempre foi tratada de forma misteriosa, como algo de domínio privado, não devendo percorrer os espaços públicos, e dentre eles, a escola; logo, seria a família o primeiro local autorizado e apropriado para conduzir a sexualidade das crianças e dos/as adolescentes. No decorrer da história brasileira, da moral católico-cristã de 40 às mudanças políticas geradas pelo golpe de 64; dos movimentos libertários de 70 às transformações políticas de 80 até o surgimento da AIDS, percebe-se que a educação sexual foi sendo (re)colocada nas escolas até que, na última década do século XX, pudesse ser instituída através de políticas públicas educacionais normatizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e do Desporto (RIBEIRO, 2007b).

Além disso, conforme Braga, a possibilidade de novas formas de conhecimento sobre a sexualidade e as complexidades do processo de formação das identidades não parecem estar contempladas nos PCN:

> A Orientação Sexual nos Parâmetros curriculares Nacionais – PCN é entendida como sendo de caráter informativo e a sexualidade é concebida como um dado da natureza, algo inerente à vida e como fonte de prazer. Nesse sentido, me arrisco a dizer que no discurso dos temas transversais não há uma problematização da categoria sexualidade sob um viés histórico, embora o documento mencione as diversas manifestações da sexualidade (2007, p. 17).

A educação sexual apareceu oficialmente no currículo das escolas através dos Temas Transversais dos PCN na justificativa de que é natural temas ligados à sexualidade aflorarem na mente das crianças e dos/as adolescentes. Sendo assim, a escola precisava oferecer aos/às alunos/as uma intervenção pedagógica que pudesse transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo valores, posturas, crenças, tabus. Ribeiro (2007b) salienta, no entanto, que com a justificativa de implantação da Orientação Sexual, através de suas proposições e de seus discursos que normatizam a sexualidade, foi utilizada uma estratégia de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, à AIDS, ao abuso sexual e à gravidez indesejada, que vem atuando como uma estratégia regulamentadora da sexualidade, através de uma tecnologia de poder chamada biopolítica.

Para Ribeiro (2007b) essa biopolítica intitulada por Michel Foucault (1997a), é uma tecnologia de poder que vem sendo instaurada desde o século XVIII, através de mecanismos de controle e intervenção dos corpos centrados nos fenômenos biológicos, tais como o controle da natalidade e de doenças sexualmente transmissíveis. Esse controle, integrado ao poder disciplinar das instituições, acabou regulando a sexualidade, tratando-a de forma médica, agindo sobre os corpos dos indivíduos para que fosse possível regulamentar o corpo populacional.

Além disso, Foucault (1997a) considera a sexualidade como um dispositivo histórico criado pelas sociedades ocidentais modernas, sobretudo a partir do século XVIII, para atuar não apenas como um conjunto regulatório que define o que é permitido ou proibido, nem tampouco como um simples controle da reprodução mas, sobretudo, como um dispositivo que engendra uma extensão permanente de domínio e de controle, vinculando-se a uma intensificação do corpo e a sua valorização como objeto de saber e elemento importante nas relações de poder.

A sexualidade, portanto, não é uma questão pessoal e íntima que foi reprimida, mas é social e política já que a idéia de repressão foi criada como um discurso para instituir uma relação de poder. O sexo nunca foi reprimido, ao contrário, segundo Foucault (1997a), o sexo foi posto em discurso para que pudesse ser confessado. Devemos descartar a idéia da hipótese repressiva e admitirmos que o sexo sempre foi, na verdade, controlado.

Para Louro (2001), a sexualidade é aprendida, ou melhor, é construída, ao longo de toda vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. Considerá-la como um

dispositivo histórico é concebê-la como uma invenção social a partir de muitos discursos que ditam verdades sobre o sexo, normatizando-o e regulando-o. Com isso, as diferentes situações, instituições e agrupamentos sociais acabam interpelando os sujeitos, de diferentes modos e vão definindo as suas identidades sociais e dentre elas, as identidades sexuais e as de gênero. Essa construção não é simples, nem estável, podendo ser divergente ou até contraditória, e a escola é uma das instituições que colabora de forma efetiva nesse processo.

4.2 A SEXUALIDADE E A BIOPOLÍTICA

> Na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, um novo paradigma de poder é realizado, o qual é definido pelas tecnologias que reconhecem a sociedade como o reino do biopoder. Na sociedade disciplinar os efeitos das tecnologias biopolíticas eram parciais (...) A disciplinaridade fixou indivíduos dentro de instituições mas não teve o êxito em consumi-los completamente (...) não chegou a permear inteiramente a consciência e o corpo dos indivíduos (...) a relação entre o poder e o indivíduo permaneceu estável: a invasão disciplinar de poder correspondeu à resistência do indivíduo. Em contraste com isso, quando o poder se torna inteiramente biopolítico, todo o corpo social é abarcado pela máquina do poder e desenvolvido em suas virtualidades (...) O poder é, dessa forma, expresso como um controle que se estende pelas profundezas da consciência e dos corpos da população - e ao mesmo tempo através da totalidade das relações sociais (HARDT; NEGRI, 2004, p.43-44).

A biopolítica, segundo Michel Foucault (1997a), instaurada desde o século XVIII, operou como uma nova tecnologia de poder que se debruçou sobre a vida dos indivíduos e se ocupou do orgânico ao biológico, do corpo à população; um poder que funcionou com a disciplinarização do organismo e a regulação do corpo coletivo; a partir daí, a sexualidade tornou-se uma importante ferramenta de controle por situar-se exatamente na encruzilhada do corpo e da população; ela era utilizada como um ponto de articulação disciplinar e regulamentador, do corpo e da população.

Para Foucault (1997a), o investimento no corpo vivo bem como a sua valorização garantiram às instituições o controle sobre os indivíduos, a princípio através do aspecto biológico mas muito mais sob o aspecto político, garantindo relações hegemônicas de dominação. Mostrava-se interessante, para a máquina produtiva, corpos dóceis e saudáveis; ao dizer a verdade sobre a própria sexualidade os indivíduos tornam-se objetos de conhecimento para si e para os

outros, assim esse dispositivo tem um efeito terapêutico e controlador; através do conhecimento de si o biopoder é exercido como uma autogovernança.

Altmann (2007) reitera que para Foucault, a sexualidade não deve ser concebida como natural mas como um dispositivo histórico-cultural, como uma grande rede de superfície na qual a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder. Essas estratégias foram muito bem utilizadas pela sociedade contemporânea como uma forma de vigiar, normatizar e controlar a sexualidade (RIBEIRO, 2007).

Ribeiro (2007) também cita Foucault (1997a) – que ao descartar a hipótese repressiva desmonta a idéia de repressão e a configura como discurso para instituir uma relação de poder – ao afirmar que a sexualidade não vem sofrendo o efeito de mecanismos de repressão e sim de mecanismos de controle, pois desde o séc. XVIII, a instituição pedagógica não se calou sobre o tema, ao contrário, concentrou as formas de discurso nesse tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes, codificou os conteúdos e qualificou alguns interlocutores (médicos, educadores, administradores, pais) que encerraram as crianças e os/as adolescentes numa teia de discursos que ora se dirigiam a eles/as, ora falavam deles/as, impondo-lhes um saber que lhes escapa.

No espaço escolar a sexualidade, muitas vezes chamada de orientação sexual, faz parte de um processo educativo em que os conhecimentos e experiências sobre as questões sexuais são transmitidos intencionalmente, priorizando o aspecto científico do corpo e o seu autocuidado, o que para Ribeiro (2005), seria uma estratégia elaborada a partir de um mecanismo de controle sobre o comportamento das pessoas. A escola legitima através de discursos científicos verdades sobre os corpos, ditados pela visão hegemônica que vê a ciência como uma verdade incontestável. Ao falar da sexualidade, a escola vai estabelecendo, através de seus mecanismos de poder, normas de conduta com relação ao corpo e ao comportamento dos/as alunos/as. Sendo assim, podemos conceber a implantação do eixo Orientação Sexual nos Temas Transversais dos PCN como uma biopolítica operante sobre a vida dos organismos.

Nessa perspectiva, pode-se perceber o dispositivo da sexualidade citado por Foucault (1997a) dentro da escola e que foi instituído aos/às alunos/as: valendo-se

do relato exaustivo e detalhado dos atos e pensamentos, os indivíduos são considerados como objeto de observação e vigilância e, com isso, incitados a falar, já que o poder escuta para melhor dominar. Além disso, dentro da biopolítica, a sexualidade também pode ser considerada um negócio do Estado: como um problema econômico e político e que deve ser administrado, pois se refere à vida do corpo e à vida da espécie (princípio regulador), passando a constituir-se numa categoria normativa (ALTMANN, 2007).

A escola, segundo Louro (2001), vai exercendo uma pedagogia da sexualidade e do gênero – assim como ocorre em outras instâncias culturais – marcando e produzindo os corpos de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas e negando ou recusando outras; no entanto, as instâncias sociais disponibilizam, também, representações divergentes e contraditórias, já que a produção dos sujeitos é um processo plural e permanente do qual eles estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades.

Assim, na constituição dos sujeitos como homens e como mulheres, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos, ainda que de forma inconsciente, na determinação de suas formas de experimentar sua sexualidade e seu gênero (LOURO, 2001, p.25-26).

Segundo Louro (2001), dentre as diversas oscilações e contradições que marcam esse investimento cultural, a sociedade procura, de forma intencional e estratégica, fixar uma identidade masculina ou feminina normal que seja duradoura, devendo articular as identidades de gênero consideradas normais a um modelo de identidade sexual: a heterossexual. E, nesse processo, a escola desempenha um papel delicado, pois se de um lado ela precisa incentivar a sexualidade normal, de outro ela se vê obrigada a contê-la. Os alunos e as alunas deverão ser, necessariamente, homens e mulheres heterossexuais, mas a sexualidade deverá acontecer mais tarde, na vida adulta, considerada a fase da normalidade.

Sendo assim, os/as adolescentes precisam silenciar ou até mesmo negar a curiosidade e os saberes sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais.

> Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam “marcados” como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. (LOURO, 2001, p.26)

E, a partir das várias estratégias de disciplinamento, os/as alunos/as vão aprendendo a vergonha e a culpa e experimentando a censura e o controle; vão aprendendo a lidar com a sua sexualidade como algo privado, deixando de perceber a dimensão social e política que a envolve (LOURO, 2001, p.27). Para complicar esse cenário, aos alunos e às alunas que se percebem com interesses ou desejos diferentes da norma heterossexual, restarão poucas opções tais como o silenciamento e a segregação, pois se transformarão em alvo de uma vigilância muito mais intensa, principalmente no que se refere à afetividade entre os meninos.

Além das muitas instâncias sociais, entre elas a escola, que exercem uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, cabe salientar que esses processos se completam e se intensificam através das tecnologias de autogovernamento que os sujeitos exercem sobre si mesmos (LOURO, 2001).

Ao falar de uma Hermenêutica do Sujeito, Foucault (2004) salienta que o sujeito tratou de designar uma postura subjetiva propriamente cristã que prevê a decifração analítica e meticulosa dos próprios estados da consciência, a leitura dos próprios pensamentos de traços de desejo, isto é, no fundo, tudo aquilo que as práticas de confissão designavam. Na verdade, Foucault buscou desenvolver a problemática *subjetividade/verdade* a partir do conceito do *Cuidado de si* a fim de perceber como o sujeito entrava nos jogos de verdade impostos pela ciência, instituições ou práticas de controle e ia constituindo a sua subjetividade.

Nessa relação entre o sujeito e os jogos de verdade, é possível verificar de que forma o sujeito obrigou-se a decifrar-se a si mesmo a respeito do que lhe era proibido, para ser capaz de saber sobre si e desejar renunciar a algo. É preciso, segundo Foucault (2004), analisar as chamadas ciências como jogos de verdade relacionados com técnicas específicas que os sujeitos utilizam para entender a si mesmos e de que forma os jogos de verdade passam de uma prática coercitiva a uma prática de autoformação do sujeito, colaborando para a constituição de sua subjetividade.

Para Hardt e Negri, Foucault nos permitiu reconhecer uma transição, histórica, nas formas sociais da “[..] sociedade disciplinar para a sociedade de controle” (2004, p. 42): a passagem de uma rede difusa de dispositivos que produziam e regulavam costumes e práticas produtivas, assegurando a obediência e mecanismos de inclusão/exclusão através de instituições disciplinares a uma

sociedade do biopoder – uma forma de poder que passou a regular a vida social por dentro, interpretando-a, rearticulando-a.

Segundo Hypolito et al. (2007), hoje, experimenta-se uma espécie de intensificação do biopoder, um controle disfarçado como uma nova forma de governo chamada novo gerencialismo, visto como uma tecnologia de governamentalidade, que reforça a idéia de autocontrole ou de governo de si. Assim, os indivíduos livres mantêm um conjunto de práticas e estratégias para governar/controlar a si e a outras pessoas; os sujeitos são interpelados pelas práticas de governo como se fossem escolhas próprias, naturalizando posturas individualistas e hegemonizando suas práticas.

Nessa concepção, o controle é interiorizado por cada agente, trata-se de dispositivos de poder e saber que se impõem sobre os processos da vida, com o objetivo de controlá-los e transformá-los; a produção da vida é objetivo de novas lutas políticas (econômicas e educacionais) que vão criando novas formas de subjetivação.

> Esse modelo de controle inaugura um novo conjunto de noções sobre a arte de governo, estreitamente vinculado ao modelo neoliberal, exigindo novas respostas por parte do professorado comprometido com políticas educacionais mais democráticas e menos excludentes, tarefa difícil frente à mercantilização da sociedade. (HYPOLITO et al., 2007, p. 17).

4.3 ESTUDANDO AS POLÍTICAS DE IDENTIDADE

Para Costa (2004), os deslocamentos na concepção de cultura, suscitados pelos Estudos Culturais, onde construções teóricas e políticas manifestaram-se contra as concepções elitistas de cultura, proporcionaram debates sobre tantas outras categorias sociais tais como raça, etnia e gênero, que ao longo do tempo foram resultado de classificações arbitrárias fixadas e a partir das quais foram nomeadas como os outros da cultura. A autora considera, ainda, que para muitos, a institucionalização dos Estudos Culturais, seja na forma da constituição de um espaço acadêmico de discussão, seja na configuração de uma disciplina, significou o risco de subordinar sua plurifacetada crítica política à formulação de algumas questões críticas sobre poder, história e política.

Escosteguy (2006) salienta que, do ponto de vista político, os Estudos Culturais podem ser vistos como sinônimo de correção política representando a política cultural de vários movimentos sociais e, do ponto de vista teórico, como uma insatisfação com os limites impostos por algumas disciplinas, propondo, assim, a interdisciplinaridade. Mas, embora os EC constituam um campo interdisciplinar é preciso entender que não é, contudo, um campo unificado. As relações entre as formas, instituições e práticas culturais com a sociedade bem como as mudanças sociais formam seu eixo de pesquisa; é preciso, no entanto, uma nova reformulação sobre o sentido de cultura. Aqui, cultura não é constituída apenas de obras artísticas ou literárias de excelência, mas compreende a totalidade da experiência vivida pelos grupos sociais. E, embora sofrendo críticas ao longo dos anos, além de uma tentativa de despolitização, os EC expandiram-se consideravelmente, propiciando um campo importante e influente de teorização e investigação social (SILVA, 2000a).

Dentre as questões importantes de análise dos Estudos Culturais, segundo Costa (2004), pode-se destacar: a desconstrução e o afastamento de concepções edificadas sobre os binarismos como formas de trabalhar no campo político com novos conceitos e métodos; a análise de textos culturais como formas de expor mecanismos de subordinação, controle e exclusão; a imensa disseminação e a sofisticação tecnológica de artefatos culturais como formas de moldar identidades; os estudos sobre as questões étnicas e raciais, sobre o feminismo e sobre a construção social da sexualidade; como algumas das questões da política cultural que ganharam visibilidade atualmente. Analisá-las como um texto cultural representaria uma das nossas formas de participar das lutas políticas por uma sociedade menos excludente.

Os Estudos Culturais, na sua multiplicidade de possibilidades analíticas, traz como foco de análise as questões em torno das subjetividades e das identidades. Nesse sentido, pode-se falar em uma política de identidades que, segundo Silva (2000a), pode ser entendida como um conjunto de atividades políticas centradas em torno da reivindicação do reconhecimento da identidade de grupos considerados subordinados relativamente às identidades hegemônicas.

4.3.1 Identidade Cultural e Diferença

Louro (2008) afirma que a instauração dessa nova política cultural, a política de identidades, possibilitou que as chamadas minorias sexuais e étnicas passassem a falar mais alto, denunciando as suas inconformidades, questionando teorias, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais. Com isso, uma série de lutas foram protagonizadas por diversos grupos sociais tradicionalmente subordinados que utilizaram a cultura como palco dos embates. Esses grupos pretenderam e pretendem tornar visíveis outros modos de ser e de viver, empenhando-se em não apenas falar de si e por si, mas, fundamentalmente em se auto-representar.

Presencia-se, no mundo contemporâneo, o fenômeno chamado multiculturalismo que embora possa representar um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados, tal movimento também pode ser entendido como uma solução para dar visibilidade a diferentes grupos culturais considerados marginais.

A partir daí, pode-se pensar nas conexões entre currículo e multiculturalismo, já que essa temática também é encontrada nos PCN e aparece em destaque atualmente. Para Candau (2008), há uma concepção da escola como um espaço de cruzamento de culturas - fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos – por abarcar diversas influências culturais da ciência, do cenário social, da própria instituição escolar bem como das experiências individuais dos sujeitos desses espaços. No entanto, a escola parece não saber lidar com essas questões, mostrando-se em crise e, com isso, tendendo a silenciar e neutralizar a pluralidade e a diferença porque se sente mais confortável com a padronização da sua prática. E essa crise não diz respeito apenas à inadequação de métodos e técnicas utilizados em desacordo com o avanço tecnológico do mundo globalizado, mas abarca a tentativa de fabricação de um modelo de sujeito unificado.

Conforme Candau (2008), é preciso reconhecer que as relações culturais não são pacíficas e, embora reconheçamos que cada cultura tem suas raízes, elas não são puras, antes mantêm entre si um processo de hibridização e não fixam os sujeitos em determinados padrões. Esses processos, no entanto, são atravessados por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas que acabam

posicionando os grupos a partir de uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, onde os outros são aqueles grupos considerados minoritários e discriminados sendo, assim, construídas as diferenças sob uma visão etnocêntrica.

Silva (2000b) afirma que se vivêssemos num mundo homogêneo, não precisaríamos afirmar as nossas identidades o tempo todo, nem tampouco negá-las, nomeando a diferença. Tendemos a afirmar a nossa identidade como sendo a norma e o que se distancia dela como a diferença, mas precisamos considerar que a identidade e a diferença não são naturais e sim (re)produzidas, a todo instante, por meio da linguagem nas relações sociais.

Nesse embate cultural da contemporaneidade, faz-se necessário perceber os modos como são construídas e reconstruídas as posições da normalidade e da diferença; é preciso reconhecer quem é o sujeito normal e quem se diferencia desse sujeito bem como refletir sobre os possíveis significados que podem ser atribuídos à norma e à diferença.

> Portanto, se a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como a posição-de-sujeito ou a identidade referência, segue-se que serão 'diferentes' todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem. A posição 'normal' é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferem (LOURO, 2008, p.22).

Quadrado (2007a) salienta que o currículo escolar ao abordar a sexualidade sob uma visão biologicista sobre os corpos, desconsidera todas as outras abordagens e instâncias que têm participação ativa na sua produção tais como os artefatos culturais impostos pela mídia que ditam um modelo de corpo ideal. Além disso, as diferenças são demarcadas a todo instante, não só no espaço escolar, e é natural que muitos/as dos/as alunos/as não consigam enquadrar-se nos modos de ser ditados pela norma. Ao dar visibilidade às marcas corporais como dadas, naturais e determinantes das identidades, a escola deixa de problematizar suas instâncias de produção, visando a moldar corpos dóceis e úteis passíveis de acatar e reproduzir as ideologias hegemônicas e tenta corrigir e moldar os corpos diferentes, contribuindo, assim, para a afirmação dos binarismos e reforçando a exclusão daqueles/as considerados/as anormais.

Essas práticas, discursos e normas, vão construindo o que é normal e o que é anormal, educando o corpo e produzindo meios legítimos de experimentar o

gênero e a sexualidade. Simultaneamente, vai-se excluindo outros, tidos como não legítimos; normaliza-se excluindo o diferente (ALTMANN, 2007). É necessário problematizar essas representações, buscando compreender os mecanismos de sua (re)produção e compreender que nenhuma identidade é natural e única; isso representaria um primeiro passo para entender as identidades como resultantes de práticas de significação, constituídas pela e na linguagem, e importante para perceber corpos e identidades como produções discursivas que mudam de acordo com os contextos culturais em que estão inseridos (QUADRADO, 2007a).

5 CAMINHOS DA PESQUISA

> Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1998, p.13).

5.1 ARTICULANDO ENCONTROS E ESTRATÉGIAS

Seguindo a trajetória dessa viagem, chega o momento em que busco narrar os procedimentos metodológicos e as estratégias utilizadas nos caminhos desta pesquisa e que precisavam juntar-se à bagagem teórica escolhida – já que "[...] os Estudos Culturais são compreendidos como uma perspectiva teórica ampla que abre inúmeras possibilidades de pesquisa com múltiplos objetos, metodologias diversas e correntes teóricas diferentes[...]" (SABAT, 2003, p. 67) – e ajudar a responder minhas indagações.

Segundo Minayo (1993), escolher um tema de pesquisa bem como (re)definir um objeto a ser investigado não pode ser considerado intelectualmente um problema, antes de o sê-lo na vida prática. Isso comprova que a emergência de um tema não ocorre espontaneamente, assim como o conhecimento não se dá de forma espontânea; os mesmos surgem de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas a nossa inserção no contexto social, pois a partir daí encontraremos suas razões e seus objetivos.

Foi nesse movimento que comecei a me (re)posicionar e a me constituir como pesquisadora embora desde já reconheço que jamais deixei de lado minha posição de professora; logo considero importante (re)conhecer a relação de saber-poder que estava sendo estabelecida com meus/minhas alunos/as sujeitos desta

investigação, já que ao tentar descrever suas vidas relatadas estou, também, relatando a minha.

Seguindo a trajetória, sinto a necessidade de situar/nomear as estratégias de pesquisa das quais lancei mão. Ao considerar como referencial teórico deste estudo o campo dos Estudos Culturais, mesmo frequentemente considerado um campo antidisciplinar, tento considerá-lo não como uma teoria onde tudo vale, mas como um conjunto de abordagens, teorizações e reflexões acerca da centralidade da cultura, das relações de poder, dos processos de representação e das políticas de identidade. Sendo assim, do ponto de vista metodológico poderia enfatizar a abordagem qualitativa que percorreu este estudo.

Escosteguy (2006) destaca que a partir dos Estudos Culturais foi possível deslocar o foco das classes sociais como determinantes das identidades, para uma nova metodologia de pesquisa: onde o foco passou a ser as questões de subjetividade e identidade, concebendo outras matrizes como as de raça e de gênero e suas relações com os meios de comunicação e diversas práticas culturais, como variáveis importantes no processo de fabricação dos sujeitos.

Esse novo olhar provocado pelos Estudos Culturais suscitou, sem dúvida, uma inquietação permanente, uma vontade em (re)formular novas hipóteses não só em relação as minhas questões de pesquisa, mas também, aos efeitos das práticas culturais sobre os sujeitos e seus processos de significação, na tentativa de problematizá-las. Encontro, no caminho, algumas “pegadas” deixadas pela colega Raquel (QUADRADO, 2006) em seu “mapa” despretencioso e compartilho com ela a vontade, em não querer rotular a pesquisa, mas em encontrar estratégias metodológicas que estejam relacionadas com um processo de desestabilização do discurso hegemônico sobre as identidades adolescentes.

Nesse caminho, Quadrado (2006) enfatiza que o fato de os Estudos Culturais não possuir uma metodologia específica, suas estratégias de pesquisa podem ser entendidas como um processo de bricolagem[12] pois suas escolhas dependem das questões feitas, dos objetivos propostos e do contexto envolvido, possibilitando a utilização de diversas estratégias metodológicas.

[12] Para Silva (2000) este termo, ao lado de colagem e montagem, designou a arte modernista ou de vanguarda do início do século XX e foi utilizado na pós-modernidade para designar as criações estéticas. Acredito que este termo remete ao empréstimo que os Estudos Culturais faz de diversas teorias para construir sua proposta metodológica.

Ao considerar esta pesquisa qualitativa, foram estabelecidas como atitudes fundamentais: a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e a interação da pesquisadora com os atores sociais envolvidos, sendo que as estratégias escolhidas foram/são passíveis de correção e readaptação (MINAYO, 1994). Por mais que eu possa ter feito uma organização prévia do trabalho, tive a improvisação como companheira desse processo.

No primeiro contato com a escola, da qual já era funcionária, para a possibilidade de realização da pesquisa tive total apoio e incentivo. Sabia que a Sexualidade como Tema Transversal estava lá, adormecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais ou trabalhada sob a égide de Orientação Sexual, ou ainda prevista num conteúdo curricular de Ciências da sétima série. Não fui questionada, em nenhum momento, do porquê de meu interesse em trabalhar esta temática já que eu não era professora de Ciências; ao contrário, expus o meu projeto, tive total aprovação e à disposição material da escola distribuído num Curso desenvolvido, em 2000, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e pela Universidade Federal do Rio Grande, através do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola dessa universidade, do qual participo atualmente.

A escolha dos sujeitos envolvidos na pesquisa foi de comum acordo entre a pesquisadora e a escola: o grupo de alunos e alunas das oitava séries, considerado adolescente. Essa escolha deve-se ao fato de que esse grupo demonstrava a representação que pesquisadora/escola/família tinham/tem de adolescentes. Não estava, nesse momento, interessada em particularizar o grupo com o qual trabalhei, até porque num grupo existem opiniões contestadas, que não são as mesmas em todos os espaços nem em todos os momentos.

Uma das estratégias metodológicas utilizadas para que pudessem ser atingidos os objetivos desta pesquisa, foi a realização de algumas atividades[13] com a temática da Sexualidade com esses/as alunos/as adolescentes. O espaço concedido para realizar as atividades do projeto e que funcionou como o espaço narrativo, em que alunos/as e professora participaram de um processo de contar/ouvir/contrapor suas histórias a respeito da sexualidade, foram nas aulas de Ensino Religioso – essa disciplina precisa manter esse nome nas Bases Curriculares – disciplina responsável por tratar de questões acerca de valores humanos e auto-estima.

[13] Algumas dessas atividades foram selecionadas para serem aqui descritas e analisadas.

Talvez essa atitude em autorizar um espaço e uma pessoa determinados para trabalhar essa temática pudesse, num momento posterior, ser problematizada.

Assim também como poderia ser problematizado por que considerar um grupo como adolescente e não outro. Julgo importante, aqui, citar Soares:

> A adolescência, como um designativo do período que representa a transição entre a infância e a idade adulta, é um fenômeno inaugurado pela Modernidade sob condições específicas de cultura e de história, fora das quais ela não ocorreria. Assim, a juventude foi construída por uma diversidade de discursos originados de diversos campos disciplinares, como a psicologia, a biologia e a sociologia (2000, p.153).

Ao considerar a adolescência uma construção discursiva imersa numa rede de saberes e poderes que a (re)coloca, a todo instante, ora numa posição submissa, ora numa posição resistente às práticas institucionais que a nomeiam, esta pesquisa buscou escolher estratégias relacionadas com o processo de desestabilização sobre os discursos acerca da adolescência, que a constituíram ao longo do tempo, a partir de um discurso essencialista, baseado no determinismo biológico.

Foram compostos, então, dois grupos de discussão acerca das questões relacionadas à temática da Sexualidade, a partir de algumas atividades propostas. As atividades foram realizadas nas aulas de Ensino Religioso, durante os meses de abril a dezembro de 2007, com as duas turmas de oitava série de uma escola municipal de ensino fundamental, na cidade do Rio Grande, sendo que, no decorrer das mesmas, foi sendo feito um diário de bordo. Embora, as atividades fossem sendo realizadas com as duas turmas, a partir do dia 05/07/07, por dificuldades em concluir as atividades no próprio dia devido à hora da merenda coincidir com a aula na Turma B[14], começaram a ser registradas apenas as observações da Turma A.

Dentre as atividades mencionadas, gostaria de destacar as Discussões de Grupo que eram feitas após cada atividade desenvolvida, os Esquetes Teatrais que foram apresentados (e alguns filmados) e a Filmagem das discussões finais, por representarem um panorama das questões discutidas ao longo do projeto.

Além das atividades, outra estratégia utilizada foi a análise das narrativas que emergiram dessas discussões do grupo – falas, desenhos, gestos, dramatizações. Em toda a viagem, um inseparável companheiro, meu Diário de Bordo, onde fiz anotações de observações, de sentimentos, de pensamentos, de

[14] A designação das turmas é fictícia a fim de preservar a identidade dos alunos e das alunas.

comentários - e sei que algumas vezes perdi algo que poderia ser valioso, e outras o medo de perder algo importante me incomodava – me ajudou a seguir em frente.

Seguindo em direção à análise das narrativas, escolhi percorrer sobre os trilhos da chamada investigação narrativa a partir das contribuições de Larrosa (1994) e de Connelly e Clandinin (1995) porque também acredito que, ao narrar-se e agirem, os sujeitos vão construindo os sentidos tanto de si quanto de suas experiências no processo de contar/ouvir/contrapor histórias.

Durante os encontros, as narrativas que emergiram a respeito da sexualidade, tanto dos/as adolescentes quanto da professora, foram sendo (re)construídas em relação a tantas outras narrativas tais como a da escola, da família, da mídia, da religião, dos amigos, entre outras, considerando que o sujeito vai produzindo a narrativa da experiência de si em diálogo com outras narrativas (LARROSA, 1994).

Buscando lançar um olhar sobre como os discursos direcionados aos/às adolescentes colaboram na constituição das suas identidades, a investigação narrativa mostrou-se uma estratégia atraente, pois possibilitou analisar a rede de enunciados que emergiram nos encontros, a partir de um entrecruzamento de narrativas. Assim, é possível considerar “[...] as narrativas como formações discursivas através das quais os significados vão sendo produzidos nos diversos contextos culturais. Através delas, os sujeitos vão dando sentido aos acontecimentos narrados, (re)significando-os” (QUADRADO, 2006, p.38).

Para Connelly e Clandinin (1995), a narrativa pode ser considerada um fenômeno a ser investigado e um método de investigação, estudá-la significa estudar a forma como os seres humanos experimentam o mundo. Ao (re)construirmos histórias pessoais e sociais, tanto a professora quanto os/as alunos/as, além de serem contadores/as de histórias, figuravam como os/as próprios/as personagens das suas histórias e das histórias dos/as outros/as.

Dessa forma, ao caracterizar os fenômenos da experiência humana, as narrativas acabam enriquecendo os estudos em muitos campos das ciências sociais e representam uma matriz de investigação qualitativa que utiliza como dados os relatos advindos de histórias participativas (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Nesse sentido, optei por realizar uma investigação narrativa por entender que as atividades realizadas, mediadas pelas práticas sociais, pelo local em que foram realizadas, pelos discursos produzidos e pela rede de comunicação estabelecida, serviram para

(re)construir e expressar as nossas subjetividades. Cada história contada, cada história ouvida, acabaram suscitando um movimento de (re)pensar quem somos, de (re)significar as nossas narrativas para “fabricá-las” e, com isso, entender as nossas possibilidades identitárias.

É importante salientar, conforme enfatizam Connelly e Clandinin (1995), a importância do estabelecimento de relações com os sujeitos que irão construir as narrativas, possibilitando a formação de uma comunidade interativa onde todos/as os/as participantes tenham voz e possam compartilhar as suas histórias, facilitando a integração e a cumplicidade entre os/as envolvidos/as. Quando investigadores/as e investigados/as contam histórias, a investigação passa a ser importante para ambos, num processo colaborativo capaz de aliar teoria e prática.

Através das narrativas, os sujeitos vão dando sentido aos fatos e aos acontecimentos narrados, (re)significando-os; ao compartilhar com os/as adolescentes as narrativas, coloquei-me como integrante do processo desta investigação não apenas com o “olhar”, mas sobretudo, com o “narrar” e nesse momento estou relatando e (re)construindo não só a narrativa deles/as como também a minha.

Para Larrosa (1994), o sujeito que fala de sua experiência é constituído juntamente com o discurso, pois o discurso é um operador que fabrica ou modifica tanto o sujeito quanto o objeto. E é inserindo-se no discurso e participando de práticas de descrição de si mesma que a pessoa vai constituindo e transformando sua subjetividade. Para o autor, narrar-se não implica apenas numa tecnologia do eu, mas numa construção da identidade pessoal que carrega consigo rastros temporais da história.

Larrosa enfatiza que “[...] as práticas discursivas são também práticas sociais organizadas e constituídas em relações de desigualdade, de poder e de controle [...]” (1994, p.71), logo é necessário reconhecer: a forma com que os sujeitos vão construindo narrativamente as suas vidas está relacionada com a história dos dispositivos que fazem os seres humanos contar-se de certa forma, em determinados contextos e com determinadas finalidades.

Assim, percebe-se que as narrativas não são autônomas, são construídas por redes de poder que acabam por constituir as identidades. As narrativas não fazem “explodir” subjetividades, pois as pessoas já se encontram imersas em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constroem e

organizam de um modo particular suas experiências, estabelecendo tanto a posição do sujeito quanto as regras para a sua inserção no interior da trama (LARROSA, 1994).

Sei que as práticas pedagógicas das quais lancei mão neste trabalho serviram como mediadoras na produção das narrativas aí surgidas. Mas busquei, no entanto, problematizar com os alunos e alunas, durante os encontros, de que forma somos/fomos constituídos/as por discursos que nos impõem uma identidade e uma direção e de que forma, quem sabe, poderíamos juntos, naquele momento, fabricar outras possibilidades narrativas.

5.2 E OS PASSAGEIROS SEGUEM A VIAGEM...

Acredito que quando a temática da Sexualidade foi introduzida na escola como Tema Transversal, algumas disciplinas foram autorizadas a tratá-la de forma científica, então o que uma professora de Português, que passou a constituir-se como professora de Religião estava pretendendo trabalhar em suas aulas? Ao mesmo tempo em que passei a entender a sexualidade como uma construção histórica e cultural constituída a partir das diversas experiências de vida dos sujeitos, nos diferentes espaços que circulam – e dentre eles o espaço escolar – julgava importante abrir espaços na sala de aula para que pudessem ser problematizadas questões relativas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades com os/as adolescentes. Não posso deixar de relatar, também, que tive medo da reação dos pais, dos/as alunos/as e até mesmo dos/as colegas; eu não queria ser rotulada como a professora de sexo.

Desde o primeiro dia de aula, eu conversei com os/as alunos/as sobre o que pretendia trabalhar nas aulas de Religião e perguntei a eles/elas o que pensavam[15] a respeito.

Fabiane: - Oi Pessoal, tô aqui de novo... [risadas] é um prazer tê-los/as de novo como meus alunos/as. Guardo lembranças carinhosas de vocês lá da 5ª série. Mas, agora, vou trabalhar com outra disciplina.

[15] Aqui transcrevo trecho da conversa inicial de apenas uma turma.

Aluno: - É sora, a gente achou engraçado porque a sora Jaque já nos deu aula ontem de Português.

Fabiane: - Na verdade, fui eu quem pediu à direção para trabalhar com as oitavas essa disciplina.

Aluna: Ah sei... não entendi, mas achei legal... a gente gosta da sora...[risadas]... a senhora tem orkut?[risadas]

Fabiane: - Na verdade, pretendo trabalhar com vocês uma temática específica durante todo o ano letivo porque estou fazendo uma pesquisa dentro de um curso... (A maioria dos/as alunos/as não entendia a progressão da escolarização após o Ensino Médio. Nesse primeiro encontro, tive que conversar com eles/elas a respeito dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação, bem como dos projetos que precisam ser elaborados para a conclusão dos mesmos; os/as alunos/as mostraram-se distantes dessa realidade acadêmica e certo estranhamento, poucos/as manifestaram a possibilidade de conclusão do Ensino Médio; e um número menor ainda a possibilidade de conclusão de um Curso Superior). *E eu ainda não tenho orkut, mas vou pedir pra minha filha me ajudar a construí-lo.*

Fabiane: - E pretendo construir com vocês um Projeto de Trabalho com a temática da Sexualidade, o que vocês acham? Gostariam de falar sobre este assunto? Também haverá a oportunidade de falar de outros assuntos do interesse de vocês.

Aluno: - Daí, sora, a gente pode só falar disso em aula?Que bom.

Aluna: - Dã!!!! Só podia ser tu mesmo.

Aluno: - Só quero ver se a gente vai poder falar de tudo mesmo.

Fabiane: - Pessoal, ao longo do ano nós trabalharemos vários assuntos que esta temática envolve, se acalmem... poderemos falar de tudo mesmo... nas aulas de Religião encararemos este assunto de forma séria como outra disciplina qualquer, mas falaremos aqui dentro, esse será o nosso espaço; nada do que for dito ou realizado aqui sairá por esta porta.

Aluna: - Tipo confidências e tal?

Aluna: - Valerá nota?

Fabiane: - Pessoal, ao longo de nossos encontros vamos estabelecer, juntos, como trataremos dessas questões burocráticas da Escola, o que espero de vocês é que participem das atividades, pretendo agradá-los/as e aceito sugestões.

A partir desse dia, fui pedindo que os pais viessem conversar comigo. Deixei com os/as aluno/as os horários que eu estava na escola disponível para atendê-los.

Eu havia pedido à escola para realizar uma reunião com os pais, mas a Orientação e Direção manifestaram não ser necessário por considerar essa temática indispensável de ser trabalhada, ser um Tema Transversal dos PCN e se mostraram agradecidas por ter “alguém” trabalhando essa temática, já que alguns “problemas considerados delicados” eram trabalhados de forma particular pela Orientadora ou em palestras com algum profissional da Área da Saúde.

Nenhum pai ou mãe apareceu para conversar comigo e, como nas turmas havia uma aluna pertencente à Igreja Evangélica, eu pedi que os pais viessem ou mandassem alguma autorização por escrito. Nesse momento, destaco a problematização feita pela banca de que a necessidade “dessa autorização” pudesse representar, na verdade, uma atitude de classificá-los (os evangélicos) como “anormais” - e concordo com essa provocação, embora ache importante relatar a dificuldade em manter distanciamento da minha posição de pesquisadora da de professora e, ao analisar minha prática, vejo o quão frustrante é enxergar minha atitude como um reforço da norma. A mãe veio ao meu encontro e disse que alguns assuntos eram importantes de serem falados por “alguém que sabe”, só gostaria que os/as alunos/as não fossem estimulados “ao sexo”.

Foram realizadas, então, diferentes atividades com alunos/as adolescentes, entre treze e dezessete anos, de duas turmas de oitava série da escola municipal mencionada: o grupo da Turma A era formado por quinze meninos e dez meninas, na faixa etária dos 13 aos 16 anos; o grupo da Turma B era composto de dezessete meninas e quatro meninos entre 13 e 15 anos. Foram selecionadas atividades que despertassem algumas reflexões, nas quais os/as alunos/as pudessem produzir os seus textos – falas, gestos, desenhos, dramatizações – sobre a maneira como percebem o seu corpo e como vão construindo as suas diversas possibilidades identitárias. Os dois grupos de discussão reuniam-se uma vez por semana; nos encontros procurávamos problematizar as questões suscitadas em relação à Sexualidade na tentativa de desconstruir algumas verdades instituídas.

No decorrer das atividades desenvolvidas, alguns dados foram produzidos na interação entre a pesquisadora e os/as alunos/as, a partir de suas narrativas. Saliento, portanto, que minha participação não foi apenas a de mediadora nas discussões, para que o foco do assunto não fosse desviado, pois me posiciono como personagem ativa na construção desta narrativa. Foram registrados, em um diário, as atividades e meus apontamentos sobre as mesmas; nele constam

observações consideradas relevantes e necessárias para a análise dos dados produzidos.

Connelly e Clandinin (1995) salientam a importância do diário não só para a análise das narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, mas também para analisar a constituição do próprio sujeito-pesquisador.

No primeiro encontro, um elemento mostrou-se presente, a ansiedade – acho que presente muito mais em mim do que nos/as alunos/as. Para deixá-los mais à vontade, pedi que escrevessem anonimamente, num pedaço de papel, qual seria o primeiro assunto de que gostariam de falar. Logo em seguida, colocaram numa urna improvisada. Eis as primeiras produções:

Sexo na adolescência	*Sexo na juventude*	*Sexo anal*
Sexo	*Sexo íntimo*	*Sexo amoroso*

Esses termos foram insistentemente repetidos; a partir daí, pude perceber que o entendimento dos/as alunos/as a respeito da Sexualidade estava resumido nos termos citados acima, ou seja, sexualidade correspondia a sexo. Além disso, pude perceber, num primeiro momento, certo desconforto em abordar o sexo – assunto considerado por eles/elas tão íntimo – descontraída e livremente no espaço escolar. Já ao final da realização das atividades, percebi os/as alunos/as posicionando-se diferentemente do início da realização das mesmas.



Figura 1 – Alunos/as mostram-se tímidos/as ao começar as atividades

De maneira diferente, eles/elas posicionaram-se ao final das atividades.



Figura 2 – Alunos/as mostram-se descontraídos/as ao terminar as atividades

6 AS ATIVIDADES

6.1 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS NARRATIVOS

A seguir, apresento algumas das atividades realizadas bem como seus objetivos, que serviram de estratégias de “fazer falar” e contribuíram para a produção dos dados narrativos, bem como minhas considerações sobre as mesmas.

ATIVIDADE 1 – Abraços Grátis

Objetivos:

- Identificar como os/as integrantes do grupo se percebem.
- Problematizar o “toque” e o “abraço” como comportamentos estabelecidos pelas relações de gênero.

Atividade:

- Projeção do Clipe Americano “Free Hugs” (Abraços Grátis) com a música “All the Same” da banda Sick Puppies.[16]
- Aplicação da Técnica do Abraço: um círculo de pessoas dentro de outro círculo, viradas frente a frente; o círculo de dentro gira para direita e pára a cada colega novo que encontra e dá um abraço (se quisessem os/as alunos/as poderiam falar algo positivo ao/à colega).

[16] Clipe bastante divulgado pela página do youtube, pode ser acessado em: http://www.youtube.com/watch?v=vr3x_RRJdd4&feature=fvst

Ao colocar o clipe americano, em que homens e mulheres penduraram a sua frente uma placa contendo a frase “Abraços Grátis” e se dirigiam em direção às pessoas, na rua, abraçando-as aleatoriamente, estávamos todos e todas sentados/as, num clima muito descontraído, ouvindo a música e apreciando a imagem de demonstração de carinho pelo outro. Nesse momento, todos e todas disseram gostar muito do clipe.

No momento, porém, em que eu pedi para que levantassem para o centro da sala para darmos início à atividade, os ânimos alteraram-se. Eu tive que participar da atividade para incentivá-los/as.

Os meninos mais tímidos não davam abraços e nem abriam os braços para recebê-los – desses apenas um participou da atividade de boa vontade; os meninos mais levados aproveitavam para apertar fortemente as meninas. Já as meninas, algumas ficaram envergonhadas, riram bastante, mas não ficaram resistentes à técnica; outras participaram ativa e carinhosamente da atividade e se mostraram bem alegres em realizá-la. Duas meninas sugeriram realizar a atividade de dar abraços grátis no centro da cidade, mas depois desistiram da idéia.

No momento em que começamos a conceber as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos, também, que algumas atitudes consideradas como “naturalmente” femininas ou “naturalmente” masculinas correspondem às relações de poder, que ao longo do tempo foram também construídas – mas que vão incorporando status de “naturais” por serem insistentemente repetidas e praticadas. Essas relações vão sendo construídas e engendradas pelas diversas instituições e, com isso, estabelecendo as relações entre o feminino e o masculino, e aqui, mostrou-se presente essa visão “naturalizada” de menina/mulher e menino/homem e resistência (principalmente dos meninos) em reverter tal situação.

A partir dessa atividade, pude perceber como afirma Louro (1996), que a polarização entre feminino e masculino colocados em lados opostos, são construções nada simples de serem rompidas, pois nos acostumamos a entender a mulher, desde a sua constituição física como também a intelectual e a social, como o oposto do homem, misturá-los significaria misturar, também, comportamentos ditos masculinos e femininos. As manifestações de carinho, os abraços, [... *essa melação toda, sora, é coisa de mulher* - Aluno 3], são tidas como naturalmente atribuídas às mulheres, além disso, o toque para os meninos apresentava um apelo sexual, numa

concepção implícita de que o corpo-homem é mais forte para poder dominar o corpo-mulher.

Mostra-se difícil suscitar atitudes em direção a desconstruir essa visão naturalizada de que as diferenças anatômicas entre homens e mulheres possuem uma visão valorativa em si mesmo – provocando desigualdade entre os sexos - e problematizar que essas diferenças são percebidas e valorizadas de acordo com as relações de gênero socialmente construídas.

ATIVIDADE 2 – Um olhar adolescente para a história das mulheres[17]

Objetivos:

- Entender o porquê da instituição de um dia destinado às mulheres.
- Investigar como a mulher era vista pela sociedade ao longo da história.
- Problematizar como foram sendo construídos os discursos que pregaram a diferenciação entre os sexos e a supremacia masculina como algo “natural” e inquestionável.

Atividade:

- Leitura do texto “As Mulheres do Brasil” da escritora Martha Medeiros.
- A partir de questionamentos levantados sobre a comemoração do “Dia Internacional da Mulher”, foi proposto aos/às alunos/as uma atividade de pesquisa sobre a história das mulheres: os/as alunos/as foram divididos em grupos e tiveram a tarefa de investigar como a mulher era vista pela sociedade ao longo da história (na Pré-história, na Idade Antiga, na Idade Média, na Idade Moderna, nos Séculos XVIII e XIX e a partir do Século XX); bem como encontrar uma figura feminina de destaque de cada época pela

[17] Trabalho apresentado como comunicação oral e faz parte dos Anais do 7º Encontro sobre o Poder Escolar/8º Seminário Interinstitucional de Educação/1º Encontro Internacional sobre o poder escolar – UFPel/UCPEL/CME/24º Núcleo do CPERS/5ª CRE/CEFET-RS/SME – Pelotas, julho de 2007.
Essa atividade deu origem ao artigo intitulado “Problematizando as relações de gênero na escola: da necessidade de se perceber a historicidade do tema na sociedade atual” que faz parte dos Anais do 8º Seminário Fazendo Gênero: corpo, violência e poder/UFSC, Florianópolis, 2008.

luta contra a opressão dominante masculina. Essa atividade ocorreu de forma interdisciplinar envolvendo as disciplinas de História e de Ensino Religioso.

- Tal atividade transcorreu durante um trimestre e, ao final desse, cada grupo apresentou seu trabalho através de recursos tecnológicos de multimídia e da expressão artística, já que os grupos representaram uma personagem feminina de cada época.

Quando a temática da Sexualidade surgiu como Tema Transversal a ser trabalhado na escola, percebeu-se que o foco amplamente dado à mesma foi em relação ao aspecto saúde-doença dos/das alunos/as, em especial dos/das adolescentes, principalmente com relação à prevenção. E ao constatar que através da sexualidade, muitas vezes considerada Orientação Sexual, a escola vai estabelecendo, através de seus mecanismos de poder, normas de conduta com relação ao corpo e ao comportamento dos/as alunos/as, mostrando o quanto o espaço escolar também reproduz o discurso de dominação e castração que nos foi imposto através dos tempos, julgo importante problematizar essas questões. Sendo assim, meu estudo, pretendeu também, fazer algumas considerações sobre corpo e gênero, analisando algumas teorizações que colocam sob suspeita as definições tradicionais e os determinismos ditos “naturais” acerca dessas temáticas.

Louro (1998) afirma que a escola e o currículo também integram as disputas políticas que, atualmente, ocorrem em torno das identidades sexuais e de gênero, logo, percebo o quão necessário se faz pensar a prática cotidiana da sala de aula como objeto de análise para ser possível problematizar como são construídas as identidades de “masculino” e “feminino” nos corpos dos/as alunos/as.

A realização dessa atividade vem ao encontro das discussões de gênero que aborda a diferenciação histórica que foi estabelecida entre homens e mulheres, reconhecendo as inúmeras situações de opressão nas quais as mulheres seguidamente foram vítimas ao longo do tempo e a urgente necessidade da conscientização de que homens e mulheres não são feitos humanos, mas se constituem como tal.

Louro (1997) destaca que diferentes perspectivas históricas tentam justificar a supremacia masculina sobre as mulheres, através de um discurso científico, ou melhor, é utilizada a distinção biológica/sexual para justificar a desigualdade social entre homens e mulheres. No que se refere às questões de gênero, é notório que

muito se tem ainda a estudar já que a sociedade, a família e a escola perpetuam a distinção histórica entre ser “feminino” e ser “masculino”. Segundo Louro (1997), o conceito de gênero emergiu da necessidade da luta de feministas norte-americanas em justificar a supremacia imposta pelo masculino como algo construído socialmente, pois não há um determinismo biológico que justifique as desigualdades entre homens e mulheres. É preciso, então, desconstruir vários estigmas para se poder construir uma nova forma de conceber a constituição dos sujeitos, enxergando o homem e a mulher como sujeitos iguais na construção de sua história.

Segundo Louro (1996), ao enfatizarmos o aspecto social das diferenças entre homens e mulheres corremos o risco de menosprezar a influência biológica nessa diferenciação; não se trata de negar a materialidade biológica, de negar a diferença entre os sexos, a partir dos quais os gêneros se constituem, mas sim de problematizar as representações que justificam, através da biologia, as diferenças e desigualdades entre os homens e as mulheres.

Nessa atividade, foi possível questionar como se dá as representações e os modos de ser homem e mulher na sociedade de hoje; como os/as alunos/as encaram essas diferenciações; de poder pensar de onde surgiu a dominação masculina e o porquê da existência da subordinação feminina. Através da fala de algumas meninas, revelou-se a consciência de que existem diferenças entre homens e mulheres, mas que as mulheres, no decorrer do tempo, vêm conquistando mais espaços na sociedade. Ao serem indagadas de como encaravam essas diferenciações mostravam-se indignadas, mas acabavam reproduzindo uma fala recorrente [... *com maturidade provo para as pessoas que posso fazer as coisas melhor ou igual a um homem* - Aluna 4]. De novo percebe-se a idéia de que a mulher deve tentar se igualar ao homem, tentar alcançá-lo, realçando a superioridade masculina.

Quando perguntado sobre a origem da dominação masculina algumas alunas encontraram a resposta na família, expressaram como foram criadas, as diferenças de deveres entre as meninas e os meninos da casa, entre outros. Mas uma aluna remeteu o fato à Igreja Católica [... *acredito que seja porque Deus tenha feito a mulher de um pedaço da costela de Adão. Isso pode ter sido entendido como: se o homem foi o primeiro a ser criado por Deus algo de melhor possuía*... - Aluna 6]. Embora exista um reconhecimento do poder que o patriarcalismo católico impõe sobre as pessoas, não há questionamentos, pois as alunas expressaram nessa

afirmação acatar uma doutrina a ser seguida, não enxergam a Igreja como uma das precursoras da imagem negativa da mulher.

Sobre a subordinação feminina, houve um consenso em afirmar que é a mulher quem se deixa dominar [... *a culpa é da mulher que se autodenominou o 'sexo frágil', a 'dona-do-lar', quem deve servir ao homem, isso acabou beneficiando somente ao homem* - Aluna 2]. Parece muito simples para as alunas e mulheres, assumirem a culpa da subordinação, como se as mulheres pudessem ter escolhido se fazer dominar como uma opção de vida, negando toda e qualquer forma de opressão que possam ter sofrido, e que ainda sofrem, ao longo da história.

Sendo assim, noto como é difícil, mesmo nos dias atuais, desmistificar a herança do modelo patriarcal - tão presente em nossa cultura e no processo de constituição dos sujeitos. Talvez isso justifique a dificuldade da mulher, apesar de conquistar espaços antes preenchidos apenas por homens, ser reconhecida e valorizada, pois esta influência ainda permanece constante tanto no cotidiano feminino como no masculino.

Acredito que os adeptos do sistema patriarcal não consideram que as feministas queiram apenas igualdade, e sim pregam que elas querem dominar os homens e, dessa forma, estariam invertendo uma conduta de mando masculina que foi considerada "natural" ao longo dos anos. Aqui podemos evidenciar o quanto os patriarcas acreditam no fato da dominação fazer parte do homem, e não como algo construído socialmente.

A partir daí, pôde ser problematizado como, ao longo do tempo, foram sendo construídos os discursos que pregaram a diferenciação entre os sexos e a supremacia masculina como algo natural e inquestionável. Mostra-se, ainda, evidente que a igualdade entre os sexos, além de ser parcial é uma conquista recente, confusa e que precisa surgir como fruto das relações entre os homens e as mulheres e de ambos com o meio social. Compreender a história das mulheres equivale a entender o próprio patriarcado, pois os homens assumiram toda a esfera pública, possuíram bens e subjugaram as mulheres, limitando-as ao espaço privado.

Encerro essa seção com uma citação de Muraro (1993, p. 196) que diz: "[...] a integração do público e do privado corresponde a do homem e da mulher que, por sua vez, dão origem, nas novas gerações, à integração, dentro de cada ser humano, do corpo e da mente, da emoção e da racionalidade", por acreditar que a aceitação dos binarismos acaba reforçando a diferenciação entre os sexos.

ATIVIDADE 3 – Namorar X Ficar *

Objetivo:

- Perceber como os/as alunos/as concebem os termos namorar e ficar.

Atividade:

- Foram colocadas no quadro as palavras Namorar e Ficar e as perguntas: - O que é?; - O que pode?; - O que não pode?, para que os/as alunos/as respondessem livremente sobre as indagações.
- Leitura de uma reportagem do Jornal Zero Hora, de 03/06/07, sobre uma pesquisa feita no Paraná, com 202 adolescentes entre 12 e 22 anos, com indagações parecidas.
- Logo após, foi apresentado à turma o Manual do Ficante, da mesma reportagem, onde eles/as opinaram e puderam incluir novos termos ao mesmo.
- A partir das respostas dos/as alunos/as foram debatidas as construções sociais que eles/as têm desses termos.

A partir dessa atividade, os/as alunos/as puderam ler e discutir o texto e responder as perguntas suscitadas pelo mesmo. Foi possível ser problematizado os diferentes tipos de relacionamentos e analisado as vantagens e desvantagens em namorar e ficar. Além disso, a partir das respostas dos meninos e das meninas percebemos as representações de gênero manifestadas pelos/as alunos/as:

Meninas	**Meninos**
Namorar **- O que é?** *[Relação de afeto, ter respeito, compreensão com o outro, pensar no futuro, companhia, amor, cuidado].* **- O que pode?** *[Beijar, abraçar, conhecer a família, jantar na família, trocar roupas, conhecer a família, intimidade, dormir na casa do namorado e sexo (poucas meninas)].*	**Namorar** **- O que é?** *[Relacionamento sério, respeito, sentimento].* **- O que pode?** *[Sexo, intimidade, jantar um na casa do outro, dormir na casa da namorada, conhecer a família].*

Continua...

Continuação...

Meninas	Meninos
- O que não pode? *[Trair, mentir.]*	**- O que não pode?** *[Trair, maltratar, desrespeitar, abusar sexualmente, ter ciúme, desconfiança.]*
Ficar **- O que é?** *[Beijar e não ver mais a pessoa, curtição, não ter compromisso, o início de um possível namoro (nem sempre).]* **- O que pode?** *[Pode ficar com outras pessoas e na frente dele, carícias leves (só se gostar da pessoa), sair junto como amigos.]* **- O que não pode?** *[Sexo, ciúme, dar as mãos, carícias mais pesadas.]*	**Ficar** **- O que é?** *[Beijar e não ver mais a pessoa, curtição, não ter compromisso.]* **- O que pode?** *[Beijar, sexo, pode ficar com outras pessoas, amasso, trocar telefone.]* **- O que não pode?** *[Abusar, avançar o sinal, ir na casa da pessoa, conhecer a família.]*

Quadro 1 - Resumo da atividade 3: Namorar x Ficar

Logo após foi mostrado aos/às alunos/as o Manual do Ficante da mesma reportagem, alguns termos os alunos e as alunas disseram conhecer, outros não:

Manual do Ficante: Dar o perdido (não conheciam) quer dizer despistar uma possível ficada chata; Rolo (conheciam) intermediário entre ficante e namorado/a; Periguetes (conheciam) são as meninas que estão a perigo; Ficante (conheciam) é o/a ficante conhecido/a, mas pode ficar com outro/a; Guerreiro (conheciam) solteiro que foge de qualquer compromisso; Saideira (pensavam ser outra coisa) é a ficante do carniceiro; Carniceiro (conheciam) pega a que vier.

Os/as alunos/as incluíram o termo Trovar (paquerar, dar em cima) ao Manual.

O termo **ficar** preocupa não só a família bem como outras instituições consideradas conservadoras como a escola e a igreja católica. De acordo com a pesquisa realizada pela Universidade Federal do Paraná, o termo **ficar** que antes era próprio das garotas de programa, é hoje vivenciado pelos/as adolescentes como um sinal de liberdade, desmontando as amarras de um namoro sério.

No entanto, os/as alunos/as admitiram que todos os relacionamentos hoje geralmente começam com o **ficar**. A partir daí, puderam ser problematizadas,

novamente, as construções de gênero que os artefatos culturais e os discursos das instâncias sociais direcionados aos/às adolescentes vão interferindo na construção de suas identidades.

Para as meninas, num namoro, elas querem carinho, afeto, atenção, companhia, conhecer a família dos namorados, beijar, abraçar, serem cuidadas, não toleram a traição e a mentira e muito poucas admitiram o sexo na relação. Para os meninos, um namoro representa um relacionamento sério com sentimento, mas julgam imprescindível sexo e intimidade, muitos falaram que dormem nas casas de suas namoradas. Além disso, ciúme, desconfiança e traição não podem existir no relacionamento, muito menos o abuso sexual, *[...pois namorada é namorada, né sora, tem que te respeito, tem que se segurá* – Aluno 5]. Após a discussão sobre o **namoro**, os/as alunos/as consideraram as respostas dadas e os comportamentos apresentados como sendo naturais, ou seja, apropriados às meninas e aos meninos.

Com relação ao **ficar**, as respostas dos meninos e das meninas mostraram-se mais parecidas por esse tipo de relacionamento representar uma curtição própria das baladas, onde 'rolam' beijos e abraços sem compromisso de um segundo encontro. As meninas não admitiram sexo numa ficada, apenas algumas disseram 'rolar' carícias um pouco mais pesadas. Já os meninos disseram que sexo pode 'rolar' sim*... [... sora, tá loco, as mina hoje tão tudo saidinha, amasso sempre rola, se tu tiver moto então, bah, oh a gente só fica olhando as mina de doze anos com os cara mais velhos* – Aluno 3]. Ambos colocaram que a troca de números de celulares existe, e novamente pude perceber as representações de gênero presentes em suas falas: *[... a gente só dá o número (celular) se o garoto for muito lindo, né ... mas a gente sabe que ele não vai ligar... mas passa a semana toda esperando...*- Aluna 5]; *[... a gente pede o número, né sora, vai que ela dá mole pro cara... mas tem que deixar uns dias, não dá para dar mole pra elas e ligar em seguida não* – Aluno 4].

É considerado, então, natural que as meninas aguardem o príncipe encantado chegar até elas e não o contrário; e é dado como natural, também, os meninos manterem o controle da situação, não tendo medo de chegarem atrasados e outros tomarem o seu lugar (eu questionei essa possibilidade), [*... não, sora, a gente se garante, a gente sabe quando elas tão no papo* – Aluno 4]. Novamente, os/as alunos/as manifestaram as suas construções acerca do que é considerado comportamento de homem e comportamento de mulher.

ATIVIDADE 4 – Sexualidade... o que é?*

Objetivo:

- Discutir com os/as alunos/as diversas representações que possuem e o que entendem por termos relativos à sexualidade.

Atividade:

- Foram colocados no quadro os seguintes termos: sexo, gênero, identidade de gênero, identidade sexual, orientação sexual, relação sexual; que foram dispostos em colunas.
- Foi solicitado aos/às alunos/as que falassem livremente sobre o que sabiam a respeito desses termos e a professora ia fazendo anotações no quadro.
- Logo após, foram feitas comparações com o que eles/as diziam e as orientações da professora e ficou assim estipulado pelo grupo: SEXO: é definido pela genitália que nascemos: homem ou mulher; GÊNERO: é uma construção social que determina o comportamento/modos de ser das pessoas como feminino ou masculino; IDENTIDADE DE GÊNERO: a posição que eu assumo de acordo com o que a sociedade espera de nós (ex: se eu nasci homem, tenho que me comportar como tal); IDENTIDADE SEXUAL: como “eu me enxergo” e me identifico (não é social); ORIENTAÇÃO SEXUAL: heterossexual, homossexual, bissexual, transexual; RELAÇÃO SEXUAL: a maneira que eu me relaciono intimamente de acordo com a minha orientação sexual.

Durante essa atividade, notei que a turma participou bastante (mas os meninos falavam mais do que as meninas). Para eles, quando comecei a falar das questões de gênero como algo construído socialmente (como por exemplo: a cor das roupas de bebê e a divisão dos brinquedos como construções sociais que determinaram que meninos não podem fazer coisas de meninas e vice-versa), mostraram-se pouco abertos; acham que azul é ‘a cor’ dos meninos e rosa é ‘a cor’ das meninas, *[... nada mais natural, né sora?* – Aluno 5].

Então eu mencionei ter visto uns bonés na cor rosa lindos. Muitos deles falaram que até usariam um boné rosa, mas se o mesmo fosse dado de brinde,

jamais o comprariam. Falamos também de profissões ditas masculinas e femininas, não questionaram a divisão do trabalho, acham normal a divisão social do trabalho para homens e mulheres... *[... é de acordo com o corpo né, tem que ser assim, o corpo do homem é forte e o da mulher, frágil, oras, tem que se de acordo com o corpo* – Aluno 5].

Quando falamos em opção sexual, mencionei que o termo correto a ser utilizado era o de orientação sexual – que significa a atração afetiva e/ou sexual que uma pessoa sente pela outra, independentemente do sexo que ela possua. Surgiu muita confusão na definição dos termos: *hetero, homo, bi, transexual* e outros. Falamos também do grupo intitulado GLTB (gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais); mencionei o uso de um novo termo transgêneros (termo que engloba tanto as travestis quanto as transexuais) e eles/elas não conheciam e acharam graça.

Achei importante, também, mencionar que a homossexualidade (antes nomeada como homossexualismo), foi retirada da relação de doenças pelo Conselho Federal de Medicina desde 1985 e que o Conselho Federal de Psicologia, determinou em 1999, que nenhum profissional poderia exercer ações que favorecessem a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas (CONSELHO..., 2004); bem como a importância da campanha do Ministério da Saúde/ Conselho Nacional de Combate à Discriminação/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos - SEDH, intitulada “Brasil sem Homofobia”.

Um grupo de meninos falou: [... *se um “puto” chegar perto da gente, levará uma porrada* (risadas)].

Daí, eu perguntei: *[Mas, por quê? Então vocês acham que se uma empregada doméstica, um índio, um gay ou qualquer outra pessoa que não lhes agradem, estiver numa parada de ônibus ou passando na rua, deveríamos queimá-los, atirar pedras, bater neles/as?... É a mesma coisa*...].

Aí, um menino respondeu: [*Claro que não! Não é isso, sora! Mas se eles (os homossexuais) ficarem quietos, no canto deles, tudo bem! Que não venham mexerem com a gente* – Aluno 3].

Para Louro (2008), a visibilidade que esses “novos” grupos têm adquirido atualmente, talvez possa ser interpretada como um atestado de uma progressiva aceitação pelas instâncias sociais. No entanto, não podemos entender de forma ingênua essa visibilidade e ignorar a longa história de marginalização e repressão

que esses grupos enfrentaram e ainda enfrentam. Se de um lado, aparecem manifestações de respeito e tolerância para com esses grupos, considerados desviantes, até mesmo no espaço escolar; de outro ainda continuam acontecendo manifestações de extrema agressão e violência física contra a pluraridade sexual (LOURO, 2008, p.21).

A partir dessa atividade, foi possível discutir com os/as alunos/as diversas representações que eles/elas possuem acerca das identidades sexuais. Ao longo da atividade, foram emergindo alguns significados que os/as alunos/as tinham/têm como preconceitos e tabus, principalmente em relação à identidade homossexual, comumente relacionada à AIDS. Tive, assim, dificuldade em problematizar as identidades sexuais consideradas desviantes, já que para os/as alunos/as a identidade heterossexual é dada como normal.

Recordei, nessa atividade, uma situação que me chamou a atenção - um casal gay representado pelos atores Carlos Casagrande e Sergio Abreu, na novela Paraíso Tropical, do autor Gilberto Braga, da Rede Globo de Televisão. Mencionei esse exemplo durante a atividade: as alunas não aceitavam, de jeito algum, aquele casal como normal, pois eles se vestiam como homens, eram lindos e não tinham jeito afeminado. E os meninos diziam que aquilo era coisa de novela, [... *gay que é gay não é assim*... – Aluno 3]. [*É, mas bem que um casal daqueles podia bater lá em casa, eu ia dar um jeito neles* – Aluna 5]. Ou seja, nota-se que ela pretendia *normalizá-los*, tornando-os heterossexuais.

Analisando a fala desses/as alunos/as, poderia dizer que, aquele casal não era aceitável, mas tolerável, exatamente porque mantinha os padrões estipulados socialmente para comportar-se, para vestir-se; mostravam-se como deveriam ser, deixavam o que não era aceitável para o íntimo do lar, não agiam de forma considerada anormal. Além disso, os personagens eram de uma classe social alta, brancos, saudáveis, bonitos, ou seja, possuíam marcadores identitários que não condiziam com as representações estipuladas aos homossexuais - doentes, afeminados, solitários, excluídos, com amigos gays, com profissões de menos prestígio social, dentre outras - por isso, talvez, provocassem tanto estranhamento aos/às alunos/as.

Louro (2008, p. 21) ressalta que, ainda hoje, a sexualidade continua sendo alvo privilegiado de controle e vigilância pela sociedade, apenas “[...] diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se

autorizam a ditar-lhe normas” , sendo assim, a sutileza com que esse controle é realizado requer, um olhar igualmente sutil, para se perceber os modos como são (re)construídas as posições da normalidade e da diferença, ou seja, especialmente daquela que insiste em escapar da norma.

ATIVIDADE 5 – Trabalhando as identidades* [18]

Objetivos:

- Identificar como os/as adolescentes “enxergam” algumas possibilidades de identidades.
- Discutir as diversas possibilidades identitárias: sociais, sexuais, étnicas, de gênero, etc.
- Problematizar os marcadores sociais atribuídos aos diversos grupos sociais.

Atividade:

- Os/as alunos/as foram divididos em grupos.
- Foram colocadas treze imagens (rostos) de diferentes pessoas, com diferentes possibilidades identitárias no quadro. Os grupos tiveram a tarefa de escolher três imagens e atribuir a elas, a partir do que “enxergavam”: nome, raça, sexo, identidade de gênero, identidade sexual, idade, profissão, estilo de vida.
- Logo após, os grupos apresentaram ao grande grupo o porquê da escolha das suas imagens e o porquê daquela construção identitária.
- Depois, a turma discutiu sobre a recorrência das escolhas como também o poder da imagem ao induzir a criação dos estereótipos de branco/a, negro/a,
- homossexual, heterossexual, bissexual, médico/a, professor/a, aposentado/a, criança, adolescente, adulto e tantas outras possibilidades.

[18] Essa atividade resultou em um relato de experiências no Curso “Sexualidade e Escola: problematizando práticas educativas” – GESE/FURG- Rio Grande/out/2008. O texto sobre a mesma consta no livro RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceito, homofobia. Rio Grande: Ed. da Furg, 2008, p.225-229.

As Imagens

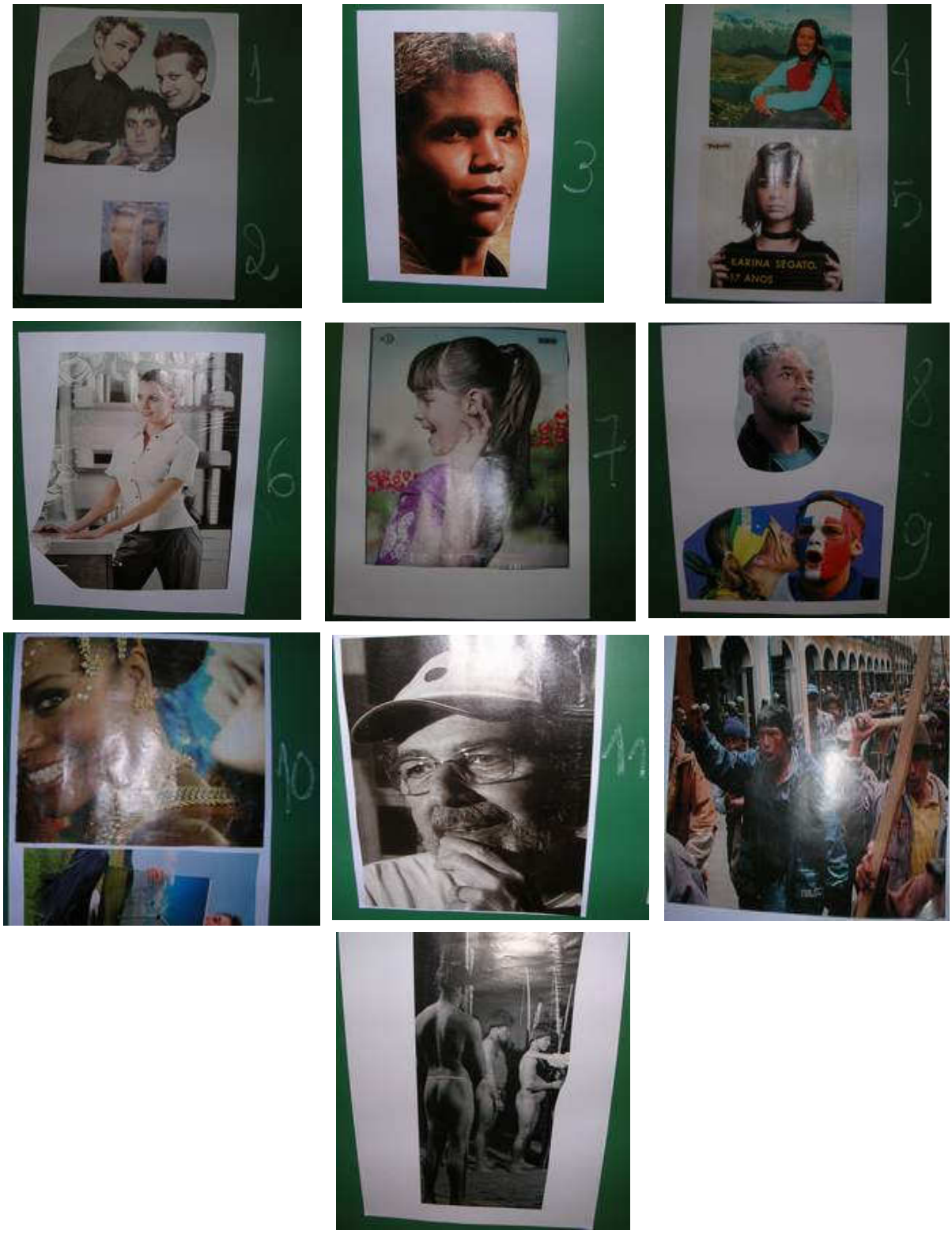


Figura 3 – Imagens mostradas aos/às alunos/as para análise.

Para Sposito (1996), é preciso ousar conhecer tanto o espaço escolar como os movimentos e atores coletivos que se fazem e se articulam dentro desse espaço,

na condição de universos que gestam representações e práticas culturais polissêmicas. É necessário considerar os múltiplos pertencimentos desses sujeitos, das relações que estruturam as suas diversas possibilidades de identidade, tanto individual como coletiva, já que ao concebermos a identificação de estudante, esquecemos tantas outras tais como de raça, de classe, de gênero, de idade, de sexualidade, de etnia, dentre outras.

Seguindo essa perspectiva, pensei em trabalhar com os/as alunos/as uma atividade que suscitasse a reflexão sobre as diversas possibilidades identitárias que nos constituem, o respeito para com a diversidade de raça, valores, classe, idade, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, bem como problematizar e (re)pensar tabus e preconceitos, evitando comportamentos discriminatórios, para que pudéssemos analisar criticamente os estereótipos (pré)concebidos.

Logo no início da atividade, percebi o entusiasmo dos/as alunos/as em marcar as possíveis identidades apresentadas, principalmente utilizando os termos discutidos na aula anterior tais como: sexo, identidade sexual e identidade de gênero. Foram se agrupando voluntariamente, mas os grupos foram se formando de acordo com os sexos. As meninas pareciam levar a atividade mais a sério, os meninos queriam tornar a atividade uma brincadeira, já que teriam que ler ao grande grupo suas produções.

A construção da identidade da menina (imagem 7) foi a mais recorrente nos grupos, talvez por considerarem que uma menina é vestida e criada para ter comportamentos de menina, e que na infância seja mais fácil identificar os marcadores de gênero que vão sendo inscritos nos corpos das crianças.

Num grupo formado por meninos, apareceu humor em suas produções e uma recorrência dos termos *hetero, homo e bi*. Gostavam de chamar a atenção para a possibilidade de algumas pessoas camuflarem as suas identidades, principalmente as sexuais, durante o dia ou à noite, em casa e no trabalho, entre amigos e familiares. A euforia na construção das identidades de gênero e sexual, suscitou confusão tanto dos meninos, quanto das meninas na construção de outros marcadores identitários, e apareceram termos tais como: Raça [*mexicano, brasileiro, americano*...]; Estilo de Vida [*olhar triste, hiperativo, na dele, sofrido, triste, calma, alegre, boa...*]. Foi possível notar, também, que as profissões, as idades, bem como as classes sociais atribuídas aos personagens eram de acordo com as roupas, adereços, corte de cabelo dentre outras posturas que os mesmos apresentavam.

Acho importante registrar que nenhum grupo escolheu os indígenas (imagem 13) para identificá-los.

A partir daí, foi possível problematizar quais são os marcadores sociais atribuídos a cada imagem como condição de pertencimento/não-pertencimento a um grupo etário e social, possibilitando repensar alguns tabus e preconceitos existentes para com alguns grupos, na tentativa de condenar comportamentos discriminatórios e intolerantes na construção desses estereótipos.

Considero importante ressaltar que, ao procurarmos entender o espaço escolar como local de sociabilidade e de práticas culturais, não podemos deixar de mencionar que o "Ideal de Diversidade" pregado na escola – onde as práticas discursivas constituintes desse ideário fazem algumas aproximações com a diversidade de classe, raça, orientação sexual, etnia, entre outras - é tratado com respeito e tolerância, como uma forma de enriquecimento cultural. Ao invés disso, a escola deveria ser um espaço de problematização frente a essas noções "dadas" acerca da normalidade e da diferença como forma de multiculturalismo e entender que tanto a normalidade quanto a diferença são produções discursivas e culturais, portanto, elas não são dadas, são aprendidas.

ATIVIDADE 6 – Bate papo com a galera[19]

Objetivo:

- Discutir questões relacionadas ao corpo, ao gênero e à sexualidade, proporcionando que os/as alunos/as (re)pensem e problematizem dúvidas freqüentes do dia-a-dia de um/a adolescente.

Atividade:

- Propor aos/às alunos/as que sejam consultores de uma revista destinada ao público adolescente.

[19] Adaptação da Atividade "Bate papo com a galera". In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceito, homofobia. Rio Grande: Ed. da Furg, 2008, p.286-287.

- Cada dupla de consultores/as deverá responder por escrito a uma das cartas fictícias enviadas por leitores/as; as cartas contam dúvidas, comentários e relatos de experiências relacionadas ao corpo, ao gênero e à sexualidade.
- Ao final, propor uma discussão sobre as respostas dadas a cada uma das cartas.

As Cartas

Tenho um jeito meio afeminado. Minha voz é fina, mas não me acho gay. Transo com minha namorada. Por que sou assim? (Felipe, 14 anos) **(1)**	Estava a fim de um menino e minha amiga sabia. Um tempo depois, ela ficou com ele. Não sei se a perdôo, porque não foi sem querer. Aliás, ela já fez isso duas vezes com outras amigas. (Fernanda, 15 anos) **(2)**
Tem uma menina na escola que é muito bonita e popular. Vivo pensando nela. Será que sou lésbica? (Bruna, 14 anos) **(3)**	Como sei se sou homo ou heterossexual? Eu me entusiasmo com os garotos, mas há garotas que eu acho bonitas. (Suzana, 16 anos) **(4)**
Se o cara transar com camisinha, a menina perde a virgindade? (Carlos, 13 anos) **(5)**	Se minha mãe tem celulite eu também terei? (Clara, 13 anos) **(6)**
Apaixonei-me pela minha melhor amiga. Ela já ficou com algumas garotas, mas hesita em ficar comigo por causa da imensa amizade que sente e teme pelo seu lado emocional. O que faço? (Vanessa, 17 anos) **(7)**	Sou gordinha e nunca um menino veio me pedir para que eu ficasse com ele. Não tenho mais ânimo para sair, ir ao cinema ou para a escola. Estou muito triste, pois não consigo emagrecer. O que faço? (Bianca, 16 anos) **(8)**
Todos os garotos da minha turma já perderam a virgindade e eu não. Mas tenho vergonha de dizer e invento altas histórias. Como eu sei que chegou a hora? (Tomás, 16 anos) **(9)**	Todas as minhas amigas não são mais virgens, só eu. Mas não tenho coragem de ir além com meu namorado. Como sei se chegou a minha hora? (Ana, 15 anos) **(10)**
Sexo oral transmite AIDS e DSTs? (Luis, 16 anos) **(11)**	Quais são as formas de prevenção contra a AIDS E DSTs? (Lúcia, 14 anos) **12)**

Continua...

Continuação

Namoro um garoto há pouco tempo. Gosto dele. Todos os seus amigos são bonitos, menos ele. Tenho vergonha de andar de mãos dadas porque o menino é gordo, mas não quero acabar o namoro por isso. O que faço? (Priscila, 15 anos) **13)**	Minha namorada disse que o meu esperma sujou a roupa dela. Será que ela pode engravidar porque o espermatozóide passou pela minha roupa e pela dela ou eles morrem em contato com a roupa? (Tiago, 16 anos) **(14)**
Tenho 16 anos e nunca fiquei com ninguém. Mas o problema não é com os garotos, é comigo. Não sei o que acontece, fico nervoso demais. (João) **(15)**	Masturbação é pecado? Só os meninos é que podem praticá-la? (Maria, 14 anos) **16)**

Quadro 2 – Cartas propostas para a Atividade 6 – Bate papo com a galera

Nessa atividade, foram colocadas algumas dúvidas que são manifestadas pelo/as adolescentes principalmente na sala de aula: quanto às modificações do corpo durante a adolescência; quanto ao ato sexual; quanto aos relacionamentos, tanto entre pessoas do mesmo sexo como com pessoas do sexo oposto; quanto às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e gravidez; quanto ao uso dos preservativos; quanto à virgindade entre outras.

Os/as alunos/as mostraram-se bastante interessados/as em realizar a atividade. Formaram-se duplas e/ou trios de consultores/as do mesmo sexo, não houve formações mistas. Primeiramente, eles/as retiraram as cartas de dentro de uma caixa aleatoriamente; depois de lê-las, alguns/as quiseram trocar as cartas (talvez por se identificarem com as dúvidas suscitadas).

Os/as alunos/as demonstraram segurança em responder as perguntas. Eis algumas respostas:

- Quanto às modificações corporais:

1) Resposta de um grupo de meninos à carta (6): [*Não, porque nós achamos que a celulite não é genética, depende de uma pessoa para outra... talvez as causas sejam chocolates, refrigerante e frituras*.]

2) Resposta de um grupo de meninas à carta (8): [*Você deve procurar um psicólogo para você melhorar a sua auto-estima. Esqueça esse meninos... Pois eles só dão valor à aparência externa... só precisa fazer uma reeducação alimentar...*]

-Quanto ao ato sexual/à virgindade:

1) Resposta de um grupo de meninas à carta (10): [*Se sentir segura em 1º lugar, protegida, num lugar mais íntimo e quando se sentir segura com os sentimentos dele*.]
2) Resposta de um grupo de meninos à carta (9): [*Quando você estiver sozinho com ela e os dois quererem, aí não te preocupa, deixa rolar*.]
3) Resposta de um grupo de meninas à carta (5): [*Sim, pois a camisinha serve apenas para evitar doenças e para a menina não engravidar*.]

- Quanto aos relacionamentos:

1) Resposta de um grupo de meninas à carta (3): [*Isso não quer dizer nada, querida, de repente tu acha ela bonita e queria ser como ela... Isso não quer dizer que tu é lésbica*.]
2) Resposta de um grupo de meninos à carta (1): [*Deve ser porque as tuas cordas vocais não são totalmente desenvolvidas como o nosso grupo, às vezes sai aquela voz fina de mulherzinha, mas isso não quer dizer se a pessoa é gay ou não, isso depende da pessoa*.]

- Quanto às DST'S/AIDS:

1) Resposta de um grupo de meninos à carta (11): [*Sim, porque sexo oral pode pegar DSTs em ambos os sexos. Use camisinha*.]
2) Resposta de um grupo de meninas à carta (12); [*Use camisinha*.]

Embora eu tenha notado segurança dos/as alunos/as em realizar a atividade, uma dupla de meninos teve dificuldade em responder a indagação: sexo oral transmite AIDS/DSTs? Outros colegas (meninos) juntaram-se a eles para ajudá-los.

Observei que um trio de meninas não encontrou dificuldade em falar (escrever) que a masturbação era uma prática que poderia ser realizada por meninas. Os grupos que deveriam falar sobre "a primeira vez" foram unânimes em dizer que é preciso estar seguro/a na "hora H". Também demonstraram conhecer a importância da prevenção na relação sexual e, também, do amor próprio como essenciais para a valorização pessoal.

As respostas às perguntas foram feitas por escrito, depois foram lidas para o grande grupo e problematizadas. Houve certo consenso sobre as respostas dadas; apenas um grupo que tinha que falar sobre a voz afeminada dos garotos (o que foi reiterado que não tinha acontecido com eles), suscitou risos na turma.

Nas respostas produzidas pelos/as adolescentes, é possível apontar a emergência de discursos que vêm contribuindo para sua constituição como meninos e meninas. É importante ressaltar que as representações de ser feminino e ser masculino vêm sendo (re)produzidas e fixadas pelos contextos sociais em que os/as adolescentes circulam e determinando seus modos de ser, de comportar-se e de relacionar-se.

A partir daí, pode-se considerar que os/as adolescentes são interpelados por diversos discursos das instituições sociais que pertencem e por diferentes artefatos culturais destinados à adolescência que tendem a estabelecer padrões de comportamento e mudanças apropriadas que deveriam ocorrer nessa fase da vida. Esses discursos acabam ditando modos de ser e de viver a adolescência; e os/as alunos/as que não seguem as normas estabelecidas acabam sendo considerados/as anormais.

Essa atividade possibilitou problematizar – a partir das questões acima mencionadas - que embora os/as adolescentes estejam em permanente vigilância para que seus corpos sejam disciplinados e, assim, passem a seguir um padrão de comportamento considerado normal, existem muitas formas de ser e de viver a adolescência. Dessa forma, a partir das cartas foi possível observar não só o dispositivo da sexualidade marcando as identidades adolescentes, mas também, uma possibilidade de transgressão a esse dispositivo, demonstrando a existência de inúmeras possibilidades de ser e existir no mundo, para além das verdades absolutas.

ATIVIDADE 7 – Construindo corpos adolescentes[20]

Objetivo:

- Discutir sobre as identidades adolescentes, problematizando os marcadores sociais atribuídos a esse grupo.

[20] Adaptação da Atividade “Que corpo é esse?” In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceito, homofobia. Rio Grande: Editora da Furg, 2008, p.317-318.

Relatando a Atividade:

1ª Parte – Os/as alunos/as foram divididos/as em grupos e receberam papel pardo, canetinhas, cola, tesoura, revistas, etc. Cada grupo tinha a tarefa de construir um corpo adolescente e dar uma identidade/perfil, bem como construir uma história de vida para esse corpo. Depois, os corpos deveriam ser apresentados ao grande grupo.



Figura 4 – Alunos/as construindo um corpo feminino.



Figura 5 – Alunos/as construindo um corpo masculino.

2ª Parte – A partir desses personagens, cada grupo construiu uma história envolvendo dois ou mais personagens produzidos pela turma. Enquanto eles/as elaboravam a história, a professora ia passando nos grupos, pedindo que eles retirassem de uma caixa um papel, que introduziria um novo elemento à narrativa: celular, canalete, orkut, shopping, escola, balada, MP3, ônibus, casa, cinema, entre outras possibilidades. Por fim, cada grupo apresentou a sua história para a turma.

3ª Parte - Discussão no grande grupo: foram discutidos quais os marcadores sociais estavam relacionados à adolescência (modos de falar, agir, vestir,...); questões relacionadas ao pertencimento de tribos/grupos; a adolescência como uma construção discursiva e não uma fase somente ligada a mudanças corporais; ideal de beleza adolescente; adereços corporais utilizados pelos/as adolescentes.

Análise da Atividade:

1ª Parte - Formaram-se seis grupos: três de meninos e três de meninas.

a) **1º Grupo de Meninas**: construíram uma menina de 15 anos, Larissa, estudante da 8ª série, morena, vestida de calça “Rala Bela” e mini-blusa “Puma”, de barriga de fora e *piercing* no umbigo, decote, com cabelos compridos e unhas pintadas. Exaltaram que as marcas das roupas deveriam aparecer e que era heterossexual, namorava Krynyck e adorava se arrumar, passear, falar no celular, dançar... era moradora de Porto Alegre.





b) **2º Grupo de Meninas**: construíram uma menina heterossexual de 15 anos, chamada Vanessa, vestida de minissaia e mini-blusa, com a barriga de fora para aparecer o *piercing* no umbigo. A menina estava de botas, colar e brincos grandes e com o cabelo amarrado. Ela gostava de ir a festas, falar no *msn* e fazia sucesso no *Orkut*; mas apesar de não aparentar, ela estava em busca de um relacionamento sério.





c) **3º Grupo de Meninas**: (não concluíram o seu corpo) construíram uma menina, com calça justa e cabelo comprido... demonstrando a importância desses dois marcadores para elas.



d) **1º Grupo de Meninos**: construíram um menino “largado” (fala deles), com um cigarro de maconha na boca, uma cerveja na mão, cabelo *black power*, um garoto “pegador”. Seu nome era Krynyck, tinha 17 anos e era de nacionalidade norte-americana. Foram feitos vários desenhos da folha da maconha na calça, usava tênis de marca e *piercing* no supercílio. Ele namorava Larissa e trabalhava numa *fast-food*; foi colocado como hobby se drogar e jogar vídeo-game, carregava consigo o símbolo de sua gangue.





e) **2º Grupo de Meninos**: Construíram um menino chamado Rafael de 16 anos, sarado, forte, branco, cabelo arrepiado, falaram que o seu cabelo tinha luzes. Ele era estudante e trabalhava nas férias no Supermercado Big. Gostava de praticar esportes, tinha um estilo malandro e era heterossexual.




f) **3º Grupo de Meninos**: Construíram uma menina de 17 anos que eles identificaram por Keity que era mulher, mas se relacionava com os dois sexos; era cantora de uma banda de rock; tinha estilo *black metal* e *new metal*. Apresentava seios fartos, com “os faróis ligados” (fala deles), também com a genitália bem marcada.



Figura 6 – Alguns corpos construídos pelos/as alunos/as.

2ª Parte:

Ao analisar as histórias criadas pelos seis grupos, detive-me apenas em duas.

O grupo que criou a personagem Larissa relatou uma viagem entre amigas para Miami, com direito a hospedagem em hotel com piscina. Relataram uma festa onde aconteceria o primeiro encontro entre ela e Krynyck e como se estabeleceria um namoro à distância. Evidencia-se aí, uma mudança nas relações contemporâneas, norteadas muito mais pelo celular e pela internet do que pelo contato frente a frente.

A partir dessas produções pude observar que, assim como afirma Quadrado (2006), estamos mergulhados numa sociedade de consumo onde os/as principais alvos passam a ser os/as adolescentes, vítimas das estratégias de *marketing* impostas pelas instituições capitalistas. Nessa sociedade, consumir não é mais um ato de satisfação, mas sim de afirmação, de construção de um estilo e, com isso, da construção da própria identidade. Logo, podemos compreender que somos e podemos em função daquilo que possuímos ou que um dia iremos possuir, o contrário acarretaria o sentimento de menos-valia àquele/a que não se enquadra ao padrão. Nota-se, nas marcas corporais, no estilo de vestir, no desejo em possuir bens materiais, no tipo de relacionamento estabelecido, os padrões impostos pela contemporaneidade aos/às adolescentes.

Já a outra história, da personagem Vanessa, mostrou uma menina romântica que é apaixonada por um amigo que gosta de outra. Para esquecê-lo resolveu viajar e ir a festas. Era amiga de Larissa, iria encarar os estudos e adorava esportes porque gostava de trabalhar em equipe; assim, sua timidez foi sendo colocada de lado e conseguia mostrar-se bastante alegre. Nesse momento, relembro em meu diário que o grupo que produziu essa narrativa, foi o mesmo que respondeu à carta (8) da Atividade 6, ou seja, era formado por meninas que não se enquadravam ao padrão de beleza desejável - o do corpo magro. Sendo assim, de forma figurada, Vanessa aproximava-se de Larissa porque Larissa representava o modelo desejável tanto para a mídia como para os meninos, ou seja, tudo aquilo que elas desejavam ser. Outro aspecto chamou-me a atenção: a menina gorda (Vanessa) – por não ser desejável – era romântica, estudiosa e adorava esportes; a menina perfeita (Larissa) – por ser desejável – era sedutora e descolada por ser de outra cidade, tinha à mostra o *piercing* no umbigo, unhas decoradas, barriga de fora, usava roupas de marca e namorava o menino mais desejado. Sendo assim, pareceu-me que os marcadores atribuídos ao corpo desejável tinham a ver com sensualidade e os atribuídos ao corpo não desejável relacionavam-se à intelectualidade.

3ª Parte:

Ao final da atividade, na discussão em grupo, puderam ser problematizados os diversos marcadores sociais que identificavam os sujeitos como adolescentes, de acordo com as formas de pensar, de agir, de vestir-se e de relacionar-se com os outros; além da possibilidade de comentar sobre alguns marcadores e/ou atitudes que identificam o pertencimento/não-pertencimento dos/as adolescentes aos diferentes grupos/tribos juvenis.

A partir das discussões, foi possível, também, apontar a emergência de outros significados, que vêm inscrevendo diferenças de gênero nos corpos desses/as adolescentes. Conforme Quadrado (2006), os discursos de beleza do corpo interpelam, de forma especial, às adolescentes e vão configurando suas identidades de gênero, de tal forma, que pude notar que elas projetaram na personagem criada, "um ideal de perfeição", "de corpo desejável" - como forma de aceitação -, caso contrário, esse corpo precisaria suprir essa falta através de outros atributos para se tornar aceitável. Esses significados não pareciam atingir os meninos da mesma forma, pois outros marcadores apareceram nos corpos produzidos por eles tais como roupas de marca, corte de cabelo e a presença de bebidas alcoólicas e maconha como representantes da masculinidade.

Além disso, discutiu-se a necessidade que os/as adolescentes têm em utilizar os diferentes adereços contemporâneos, tanto corporais como *piercings* e tatuagens como os eletrônicos MP3 e MP4, para conseguirem alcançar a inserção nos grupos. Essa questão da aceitabilidade nos grupos também veio à tona em relação à classe social e à utilização de drogas e álcool. Sendo assim, percebe-se no universo adolescente que tanto as narrativas femininas como as masculinas dão indícios de que as identidades de gênero mantêm inter-relações com os marcadores identitários ditados pela cultura de consumo (QUADRADO, 2006).

ATIVIDADE 8 – Vivências Adolescentes [21]

Objetivo:

- Possibilitar aos/às adolescentes vivenciar situações cotidianas da escola envolvendo a temática da sexualidade.

[21] A partir dessas atividades, foi apresentado o pôster "Percorrendo o campo das identidades sexuais e de gênero no espaço escolar" no XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre, 2008; e também o artigo intitulado "Discutindo sexualidade e gênero na escola: algumas considerações sobre identidade juvenil e biopolítica" na VII ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Itajaí, 2008.

- Permitir aos/às alunos/as expressarem, através de esquetes teatrais, como a escola lida com as questões relacionadas a essa temática.

Atividade:

- Os/as alunos/as foram divididos/as em grupos e tiveram a tarefa de criar (ou relatar algo real) em forma de esquete teatral, uma situação, dentro do espaço escolar, em que aparecesse alguma questão relacionada com a temática da sexualidade. Além disso, deveria aparecer, na cena, de que maneira algum/a representante da instituição escolar "lida(ou)" com a tal situação.
- A atividade foi trabalhada de forma interdisciplinar nas aulas de Religião e Português e foi apresentada no Mostra Artístico-Cultural da escola.

Posteriormente, alguns esquetes foram filmados juntamente com alguns depoimentos dos/as alunos/as, compondo uma espécie de documentário intitulado "Vivências Adolescentes". Todos os grupos criaram os textos para serem representados, tanto na sala de aula como na Mostra da escola, no entanto nem todos quiseram ser fotografados ou filmados. Os/as alunos/as que quiseram participar das filmagens levaram autorizações aos pais e tiveram que devolvê-las devidamente assinadas.

Dentre os esquetes apresentados, farei considerações de apenas três, dos quais tenho registradas imagens.

1ª Cena

Numa sala de aula considerada problemática, de uma turma de alunos/as considerados/as indisciplinados/as, eis que surge o sinal informando o início da próxima aula. Enquanto a professora de Matemática não entrava na sala, algumas alunas consideradas *assanhadas* (fala delas) conseguiram a chave da sala e colocaram um *funk* para ensinar a coreografia a um garoto novo na escola, que elas haviam descoberto estar interessado numa delas. Ao dançarem, as meninas iam

envolvendo-o de forma sensual, *descendo até o chão* (fala delas) a participar da dança, até que uma delas o prensou na parede, deixando-o imobilizado, até *arrancar-lhe* um beijo.



Figura 7 – Alunas envolvendo um menino em sua dança.

Eis que entra a professora, de forma agressiva, chegando a afastá-los/as:

Professora: (aos gritos) – Mas o que significa isso?Estou atrapalhando alguma coisa?

Aluno/as se dispersam e sentam em seus devidos lugares, afinal na sala de aula os corpos devem estar disciplinados, outra postura corporal não é considerada normal.

(Clima de silêncio).

Professora: - Aproveitando o clima de agarramento e dança, vamos falar de um assunto que talvez seja proibido na escola, sexualidade.

Aluna 1: - Tipo assim, sora, proibido não é porque a gente passa no corredor e vê todo mundo ficando. Tipo assim, eu faço isso todo dia.

Professora: - E você acha normal?

Aluna 2: - Todo dia não, mas é normal.

Aluno Novo: - É isso aí, sora.

Aluna 1: - Eles dizem que sabem tudo, mas na hora do vamo vê, arrepiam.

Nesse momento, o clima de risadas e as expressões nos rostos do/das aluno/as insinuavam que o ficar mencionado por ele/elas não significava apenas beijar, mas incluía também, transar.

*Aluna 1: - Aí, sora deixa de se careta, a gente só tava curtindo um som, o que que tem demais? (*Sussurros: garanto que é mal amada*).*

Professora: - Tem que vocês ficam sempre se esfregando, isso não tem paradeiro!

Aluna 2: - Ah sora, vai dizê que a senhora não curtia também no seu tempo?

Professora: - Que falta de respeito, garota!

Aluno/as: - Ocorrência, ocorrência, ocorrência...

Professora: - Então, já que vocês só querem saber disso, vamos ter uma aula de Sexualidade.

Aluno Novo: - A senhora é professora de Ciências?

Professora: - Não, mas...

Nisso, apita o sinal, todos/as juntam seu material, acabara a aula.

Professora: - Fica pra próxima aula ...



Figura 8 – Professora disciplinando o comportamento do/as aluno/as.

2ª Cena

Alunos/as sentados/as comportadamente, aguardando ansiosos/as a aula de Ciências. O assunto do dia seria Sexo. Ambos zoavam de um dos colegas dizendo:

Aluno 1: - A2 , aproveita a aula hoje e vê como é que é ...

Alunas zoando: - Que o A2 é virgem?

Aluno1: - Ih acho que até BV[22] ele ainda é... nem um selinho rolou ainda.

Aluno 2: - Já te falei pra pará com a sacanagem, vô te dá uma porrada.

Entra a professora:

Professora: - Olá pessoal, vamos começar nossa aula? Ué, hoje não teve nem arremesso de bolinhas de papel?

Aluna1: - É que hoje, sora, o A2 tá bem interessado no assunto, sabe como é que é...

Professora: - Bom, hoje vamos falar sobre os métodos contraceptivos.

Daí, a professora retira da pasta um pênis feito de argila e dois preservativos masculinos (Risada geral).

Alunos/as: - Olha aí, A2, aprende como se faz.



Figura 9 – Alunos/as observando o material trazido pela colega.

Professora: - Vocês sabem como utilizar a camisinha?

Alunos/as: - Claro né, sora.

Professora: - Então, quem gostaria de vir até aqui mostrar pra gente?

Aluno 1: - Vai lá A2, mostra então que tu sabe.

Aluno 2: - Não tô a fim.

Aluna 2: - Ai, que bobagem, sora, deixa que eu vou. Nisso sou expert, tenho até diploma.

[22] Na linguagem dos/as adolescentes, BV significa “boca virgem”, ou seja, aquele ou aquela que ainda não beijou na boca; selinho é apenas um tocar de lábios que significa “beijar sem língua”.

Acho importante relatar que, neste momento, a menina que foi até à frente para a demonstração, estava vestida de forma diferente das outras alunas. O grupo a caracterizou representando um modelo de menina sensual, vestida de minissaia e toda maquiada, mascando chiclete de boca aberta. Isso mostra os marcadores sociais atribuídos àquelas meninas que dizem entenderem e não se envergonham de falar sobre sexo, representando-as diferentemente das consideradas recatadas e que não poderiam/saberiam falar desse assunto.

Nesse momento, cabe mencionar que considerar a sexualidade como um dispositivo histórico é concebê-la como uma invenção social a partir de muitos discursos que ditam verdades sobre o sexo, normatizando-o e regulando-o. E o discurso da escola legitima o discurso biológico, produzindo verdades sobre os corpos, além de desconsiderar as inscrições históricas, sociais e culturais desses corpos. Com isso, os/as alunos/as representaram que o processo escolar tem a preocupação em modelar, classificar, vigiar e corrigir os corpos, atuando efetivamente na construção identitária desses corpos bem como na contenção de suas sexualidades.



Figura 10 – Aluna levantando-se para uma demonstração de como deveria ser utilizado o preservativo masculino.

Aluna 3: - O que é um orgasmo?

*Professora: - Bem... (*Clima de silêncio*).*

*Aluno 3: - Licença? (*Um aluno entra na sala de aula*).*

Professora: - Bom ... só gostaria de dizer: usem sempre camisinha.



Figura 11 – Alunas rindo após a demonstração.

3ª Cena

Alunos estavam no recreio e perguntaram a um monitor, quem era aquele aluno novo que acabara de chegar na escola, andava rodeado de meninas, tinha um jeito esquisito e não curtia jogar bola.



Figura 12 – Alunos conversando sobre o novo colega.

Aluno 1 – Quem é esse carinha aí com jeito de boiola?

Monitor – Ele veio de Santa Catarina, acho que é por isso que ele fala meio estranho.

*Aluno 1 - E lá não existe futebol, não? (*risos*)*

*Aluno 2 – Ai, nada a ver cara, lembra aquele dia que a professora falou que não tem nada demais a gente não gostá de futebol e as guria gostá. Deixa o cara. (*Relembrando um de nossos encontros*).*

Aluno 1 – Deixa nada, baita boiola.

Monitor – Eu não sei de nada, não quero saber de confusão no recreio.

Aluno 3 – É veadão mesmo. Tá sempre andando com as mina... e olha o cabelão dele.

Nisso, o grupo formado pelo garoto novo e por algumas meninas passa no meio do grupo dos meninos, que começam a zoar dele. As meninas dizem que eles são uns invejosos porque não estavam andando com elas.

Aí, o Aluno 1 dispara:

Aluno 1 – E aí, boneca, tá gostando do Sul, terra de macho?

Aluno Novo – Do que tu me chamou? Repete se tu tem coragem.

Aluno 1 – É isso aí, veadinho.

Nesse momento, começou uma briga entre o Aluno 1 e o Aluno Novo, que foram levados pelo Monitor para a Diretoria para serem punidos; pois no recreio não poderia haver confusão e aquele Aluno Novo parecia estar tumultuando a ordem do recreio por comportar-se diferentemente dos meninos da escola. O Monitor falou à Direção que não vira quem começou a confusão, mas achava que o grupo do Aluno Novo passou entre os outros para provocar, já que ele insistia em ser diferente e estava sempre rodeado de meninas.

Acabado o tumulto, um dos garotos revelou ter descoberto a verdad*eira identidade* do Aluno Novo através de uma das meninas: ao invés de ficar no meio de *boludos* (expressão utilizada por eles para identificar os meninos) ele traçava as gurias no final das aulas, ou seja, era um *pegador*. Logo após, o Aluno 1 pediu desculpas ao Aluno Novo e fez questão de integrá-lo ao seu grupo.



Figura 13 – Aluno Novo sendo integrado ao grupo dos meninos.

Analisando a primeira cena, primeiramente pensei em alguns marcadores identitários característicos dos/as adolescentes que são gostar de ouvir as músicas *do momento* e dançar. Na hora da dança, havia alguém comandando o rádio e que colocou um *funk* num volume bem alto; até mesmo a platéia cantava e batia palmas. Isso representou que aquele momento – o intervalo entre as aulas - os/as deixava felizes, soltos/as, libertos/as da vigilância da professora.

A atitude das alunas provocou certa fúria na professora, pois o comportamento delas não condizia com aquilo que deveria ser – seus corpos deveriam apresentar-se dóceis e estar sentados à espera da próxima aula. A professora tratou de tentar disciplinar esses corpos dando uma aula sobre sexualidade, para mostrar-lhes qual seria a atitude normal a seguir. Ao ser questionada por uma das alunas, o sinal bate, a aula finda e a professora – que não era de Ciências - deixa para falar depois, numa próxima situação. Os/as alunos/as representaram que percebem um silenciamento com relação à problematização da temática da Sexualidade na escola, sendo a mesma tratada por pessoas autorizadas e privilegiando o aspecto científico do corpo e o seu autocuidado.

Na segunda cena, aparece novamente uma relação estabelecida entre Sexualidade e Sexo, onde quem estaria devidamente preparado/a para tratar dessa temática seria um/a profissional da área de Ciências. Além disso, pude perceber algumas questões de gênero presentes na fala dos/as alunos/as, pois seria natural que os meninos nessa idade já tenham beijado na boca - e de língua - e até transado, ou pelo menos deveriam afirmar já terem feito tais ações. Os meninos considerados BV e que assumem sê-lo, carregam ainda mais um sentimento de menos-valia com relação aos outros meninos.

Com relação às meninas, seria considerado natural que elas fossem mais comportadas e que mantivessem segredos em relação à sua intimidade, sendo os mesmos confessados apenas às melhores amigas. A representação de menina que apareceu na cena como sabedora da utilização do preservativo, mostrou-se bem diferente das demais, pois sua aparência apresentava um apelo sensual diferente das outras garotas que vestiam o uniforme da escola, ou seja, aquelas que se enquadravam na normalidade. Cabe ressaltar, também, que tanto a professora como os/as alunos/as relacionaram o sexo somente à prevenção, pois houve um silenciamento na sua relação com o prazer, ou seja, falar em orgasmo era proibido. Além disso, como prevenção, foi apresentada apenas a utilização do preservativo masculino, sendo repetida uma frase que aparece insistentemente na mídia – *Use camisinha!*

A terceira cena causou-me grande expectativa, pois achava que os meninos iam tratar da questão do combate à homofobia na escola, conforme havíamos debatido em um de nossos encontros. Conforme o esquete ia acontecendo, percebi que as discussões que haviam acontecido anteriormente, na sala de aula, não surtiram o efeito que eu esperava. A maneira com que os/as alunos/as lidaram/lidam com a representação da homossexualidade demonstrava o resultado das diversas interpelações que os/as mesmos/as vêm sofrendo pelos diversos discursos institucionais e, dentre eles, o da escola. O Aluno Novo só foi aceito pelo grupo quando demonstrou a sua masculinidade, considerada normal para um garoto; além disso, apareceu nessa cena, também, a marca identitária de pertencimento local – quem é do Sul tem a obrigação de ser macho.

ATIVIDADE 9 – Observando alguns/algumas Adolescentes

Objetivo:

- Suscitar questionamentos e opiniões sobre juventude e sexualidade a partir da análise de depoimentos de jovens e adolescentes de diversas regiões do país.

Atividade:

- Os/as alunos/as assistiram a uma parte do DVD n.45 do Programa Salto para o Futuro, um vídeo produzido pela TV ESCOLA/MEC/SED, com depoimentos de jovens de diversas regiões sobre as seguintes temáticas: - Juventude: o que é?; - Juventude e sexualidade.
- Logo após, foi discutido se as respostas dadas por jovens de diferentes idades, sexo e regiões do país, estavam de acordo com o que eles/as pensavam sobre o assunto. Os/as alunos/as acharam que os/as jovens das regiões que apareceram no vídeo, pensam de maneira semelhante, independente da idade ou região, principalmente com relação a algumas questões relacionadas à temática da sexualidade:
  - o que os garotos pensam das garotas e vice-versa;
  - a primeira relação sexual;
  - a liberdade ou a falta de liberdade em casa e na escola;
  - os estereótipos estabelecidos aos homens, às mulheres e aos/às adolescentes;
  - a insegurança do/a adolescente;
  - as DST's, etc.

A partir daí, os/as alunos/as começaram a pensar como formulariam os depoimentos que dariam e que iriam compor o vídeo produzido por eles/as juntamente com a professora, como atividade de encerramento do projeto. A filmagem foi feita de uma discussão do grupo abordando as questões que foram debatidas ao longo do projeto.

ATIVIDADE 10 – Expressando as Adolescências

Objetivos:

- Gravar um vídeo mostrando alguns dos esquetes teatrais apresentados e expressando a opinião dos/as adolescentes participantes do projeto.
- Propor uma retomada sobre as questões abordadas nos encontros.
- Realizar uma roda de discussão sobre a temática unindo as duas turmas participantes do projeto.

Atividade:

- O grupo teve a idéia de montar um vídeo com as suas opiniões (re)construídas a partir dos encontros de discussão sobre a temática.
- Os/as alunos/as que quiseram participar da filmagem levaram para a casa um Termo de Consentimento que deveria ser assinado pelos responsáveis.
- Num momento anterior à filmagem, foram apresentados ao grupo os jovens Thiago Piccoli e Yéssica Lopes da Silva que fariam as filmagens.
- O vídeo foi rodado nas dependências da escola e apresenta a duração média de uma hora e quarenta minutos – já que só nos foi concedido as três primeiras aulas para a realização da filmagem porque os/as alunos/as tinham avaliação naquele dia.
- Foram produzidas duas filmagens: uma contém os esquetes e outra inclui as discussões do grupo, formado por alunos/as de ambas as turmas, sobre as temáticas trabalhadas nos encontros.

Ao olhar, diversas vezes, o vídeo produzido nessa atividade para poder analisá-lo, num primeiro momento o meu olhar foi direcionado a mim mesma. Percebi o quanto, como mediadora das discussões, eu procurava estratégias para fazê-los/as falar e problematizar os significados que os/as alunos/as atribuíam à sexualidade. No entanto, nesse processo de contar/ouvir/contrapor histórias, eu estava desestabilizando, também, as minhas verdades anteriormente atribuídas à sexualidade. Analisando a representação de professora para os alunos/as, que ao

contar as suas verdades pode acabar fixando os sentidos e as identidades hegemônicas, penso que ao entrecruzarmos as nossas histórias, “[...] ao tomarmos as histórias como textos abertos que podem ser modificados, quando se tornam objetos de nossas análises, criamos condições para que elas sejam contestadas, questionadas e, talvez, desconstruídas, subvertidas” (RIBEIRO, 2002, p.112).

No dia marcado para a filmagem, já encontrei alguns alunos no portão da escola. Estavam vestidos de forma diferente do dia-a-dia, usavam correntes, bonés mais novos, calças largas e alguns anéis, chamavam a atenção até dos/as colegas das outras turmas.

Fabiane: - Nossa ... como vocês estão lindos!
Aluno 1: - É sora, a gente não quer fazer feio.

Percebi, naquele momento, um marcador identitário importante – o modo de vestir e os adereços utilizados – para eles, como uma forma de mostrar como eles se representavam em outros espaços fora da escola. Notei que até o modo de caminhar deles estava diferente dos outros dias comuns das aulas; iam devagar, com as mãos no bolso, em direção ao salão em que seria feita a filmagem.

Estávamos arrumando a sala e as meninas também iam chegando, maquiadas, com roupas da moda, gel ou chapinha no cabelo; os/as alunos/as que iam participar da filmagem dos esquetes foram se organizando, os/as outros/as sentaram para assistir.

Depois da filmagem dos esquetes, uma professora veio perguntar a que horas terminaria a atividade porque eles/elas tinham prova naquele dia. Os alunos e alunas que participariam da roda de discussão permaneceram no local, os/as outros/as foram para a sala de aula, mas a professora disse que faria a prova somente após o recreio.

Conforme fomos organizando a roda, ouvi umas risadas, quando olhei para trás percebi uma camisinha em formato de balão, voando pela sala. Notei que os alunos responsáveis pelo ato aguardavam a minha reação. Eu sorri para eles e disse que aquilo tinha sido uma boa idéia: a camisinha representaria um indicativo de quem gostaria de falar (uma espécie de microfone), pois assim facilitaria o trabalho da Yéssica e do Thiago que saberiam quem deveriam filmar.



Figura 14 – A camisinha sendo utilizada como um indicativo da hora de falar.





Figura 15 – Alunos e alunas vestidos/as diferentemente dos outros dias de aula.

Ao iniciar a discussão, posicionei-me não apenas como mediadora, mas instigava-os/as a falar, achava graça do que diziam, falava também o que eu achava... Enfim, relato a partir de agora, meu olhar perante as falas que emergiram nesta atividade, a partir das intervenções, tanto dos/as alunos/as quanto das minhas. Para descrevê-las optei por organizá-las em quatro eixos temáticos.

1º Eixo – Ser Adolescente

Fabiane: - Quais as dificuldades e as coisas legais em ser adolescente?

Aluna 5: - Ih sora, a gente não vai sair daqui hoje.

Aluna 1: - Ser adolescente é a pior fase da vida ... a gente não sabe se a gente tem que sê adulto ...ou as nossas atitudes tipo se a gente faz alguma coisa é adulto demais ... ou a gente faz outra e é criança demais...é uma fase delicada e nossos pais tem que entender que a gente tá crescendo.

Aluno 1: - Ser adolescente é bom, é a fase que a gente mais curte a vida... mas sempre tem os pais pra incomodá. (Risadas)

Aluna 5: - É puxar as rédeas.

Fabiane: - Que tipo de incomodação?

Aluno 1: - Peço pra sair de noite e eles (pais) não deixam, tem horário pra tudo. Parece que eles tem medo de nos largar.

Aluna 2: - Pra isso é como a minha mãe sempre fala, a gente tem os filhos pro mundo e não pra elas. Eles (os pais) tem que deixar a gente viver a nossa vida.

Fabiane: - Por que será que os pais têm essa preocupação?

Aluna 2: - Porque os pais tem aquilo: é o meu bebê, ninguém pode tocar, mexer, tendo medo que machuquem, tipo é meu...

Aluna 3: - Medo de engravidar, também, hoje em dia né ... sem comentários.

Aluna 1: - Outra coisa é que os pais tem medo da violência que tá grande; sem contar que muitos bebem e saem para dirigir, é disso que eles tem medo , não é só gravidez.

Aluna 4: - Na real, eles acham que a gente não é responsável para cuidar de nós mesmos.

Aluna 5: - Na real, eles tem razão.

Aluna 4: - Até certo ponto, a gente é responsável, mas eles que acham que não.

Olhando essas falas, acredito que há um consenso por parte dos alunos e das alunas que a adolescência representa uma fase com dupla significação – como um momento de curtição, de poder arriscar-se ao novo, mas também um momento que instiga uma vigilância maior dos pais. A todo tempo eles/elas se mostram incomodados/as e pressionados/as a provar responsabilidade aos pais; essa constante vigilância torna-se, às vezes, revoltante para eles/elas.

2º Eixo – Sexualidades / Identidades

Fabiane: - E como o/a adolescente vive a sua sexualidade hoje?

Aluna 2: - Essa história de sexualidade, cada um vê de um modo, né, tipo as meninas são vistas de um modo e os meninos tem sempre a prioridade, as meninas tem que ser comportadas, se não ficam mal faladas. Acho que isso deveria ser mais aberto, sei lá cada um tem que fazer as coisas que acha certo, no momento certo, só isso.

Aluna 3: - Com certeza, no dia certo, quando estiver preparado.

Fabiane: - E qual seria a hora certa?

*(*Silêncio*)*

Fabiane: - E vocês, meninos, em que momento vocês acham que podem ou devem envolver-se sexualmente com alguém, independentemente da sua orientação sexual?

Aluno 1: - Na verdade, não tem a hora certa para 'afogar o ganso', mas hoje em dia tá tudo muito solto, antes era só casado e olhe lá...hoje em dia as meninas de 11, 12 anos aparecem grávidas, isso é um absurdo! (Fala irônica provocando risadas na turma)

Fabiane: - Por que será que estas meninas estão aparecendo grávidas? O que falta? Informação?

Aluno 3: - Para demonstrarem para as amigas que já são mulheres, as gurias andam com os caras mais velhos. Antigamente era normal os guris chegarem nos amigos e dizer: ah, 'fudi' ontem.

Fabiane: - Só os meninos?

Auno 3: - Não, sora, todo mundo.

Fabiane: - Já que vocês estão falando em gravidez, o que pensam sobre como proteger-se? Quem tem que se preocupar com isso? Os meninos ou as

meninas? Além disso, os meninos carregam uma carga pesada na medida em que precisam mostrar-se garanhões, não é? O que pensam disso?

Aluno 3: - Num grupo de 6 alunos todo mundo já pegou e 1 não, aí passa uma gostosa e todo mundo fala, vai lá e 'come' ela. A gente fica bem 'loco', sora, os hormônios dos jovens estão a mil.

*Fabiane: - Só os dos jovens? (*Risadas)

(Uma professora interrompe para avisar que a prova será após o recreio)

Aluno 3: - Sora, essa história da gente carregar a camisinha, acho que as meninas também precisam se preocupar. Se um dia o cara esquece, ela tem que pensar nas consequências...

Aluna 3: - Ah, vai me dizê que se a gente carregasse, vocês não iam nos chamar de galinhas? Vai dizê que não?

Aluna 4: - Essa coisa da sexualidade, desde o início, tipo assim, certos pais, tipo assim, deveriam ter um diálogo aberto com os filhos, porque se eles não sabem nada, com certeza vão querer descobrir, na rua ou em qualquer outro lugar, fazendo ou não ... Meus pais são abertos comigo, é isso que deve acontecer, conversar dentro de casa.

Fabiane: - Dentro dessa questão da relação sexual até agora vocês comentaram das relações de meninos com meninas e vice-versa. O que vocês pensam de outros tipos de relação? Como encaram isso?

(Silêncio)

Fabiane: - O que vocês pensam a respeito da homossexualidade e da bissexualidade, sim porque as pessoas podem gostar de transar com pessoas de ambos os sexos, né?

Aluna 5: - Cada um é cada um.

Fabiane: - E se uma pessoa, do mesmo sexo de vocês, tentasse conquistar vocês, o que fariam?

Aluno 4: - Ta 'loco', sora, um dia eu tava indo pra casa e um cara parou e queria que eu entrasse no carro dele.

('Azaração' geral da turma)

Fabiane: - Por quê? Vocês acham que devemos tratar os/as homossexuais com agressividade ou deboche?

*Aluno 5: - Claro que não, sora, mas é que o Aluno 4 bem que deu uma piscadinha de olho para ele. (*Risadas*)*

Aluno 4: - É e eu fui pra Duque de Caxias depois.

Fabiane: - Eu gostaria de saber como os meninos enxergam as meninas e como as meninas enxergam os meninos hoje?

Aluno 2: - Tá 'loco', sora, as mina tão tudo uma barbada, não todas mas algumas, só querem transar e deu.

Aluno 4: - As mina tão muito abusada, depois que chegou a 'Rala Bela', então...

Fabiane: - Abusadas, como?

*Aluno 5: - Bah, fazem muita coisa que a senhora com a sua idade,não faz.(R*isadas).

Fabiane: - Como vocês podem saber como os adultos se relacionam? Vocês estão falando da aparência das meninas ou das atitudes delas?

Aluno 4: - Atitudes, sora, nos baile de carnaval tem umas que vão até sem calcinha.

Aluno 2: - Ah, fala negão, normal.

Fabiane: - E as meninas como enxergam os meninos?

Aluno 2: - Elas vão dizer que são tudo galinha, né?

Aluna 2: - Não, galinha eles sempre foram.

Aluna 6: - A partir do momento que eles chamam as mina de oferecida e tal e pegam elas, eles estão também fazendo errado. Eles só sabem atirar a culpa pras meninas manterem-se comportadas, se eles pegam as mina oferecida, errado eles de pegarem elas.

Aluno 3: - Mas quer mostrar pros amigos, pô... tá um grupinho ali e passa uma mina 'safada', aí o cara tem que ir lá e 'comê' ela. Pô, se ela tá se oferecendo, tu vai lá no canto como todo mundo.

Aluna 6: - É mais não vai ter a mesma graça se tu ficar com uma guria que não é assim.

Aluno 3: - Mas é só curtição.

Aluna 6: - É, mas essas tu quer namorar?

Aluno 3: - Claro que não!

Aluna 4: - Da mesma forma que as gurias tem que se dá valor, os guri também. As mulheres quando ficam com muitos é 'puta'; os homens são 'garanhão'.

Fabiane: - Como vocês abordam uma pessoa, pela aparência? Vocês até falaram em calça 'Rala Bela', ou pelo modo de ser?

*Aluno 5: - Ah, sora, não tem 'Rala Bela' que não levante!(*Risadas*)*

Fabiane: - É pela roupa, corpo, beleza, cabelo?

Aluno 2: - Ah, sora, é claro que as mina gostosa chamam a atenção, mas se tu sabe que tem uma guria que falam que é legal por que tu não começaria um relacionamento com ela?Depende da cabeça do homem. Hoje a gente pode vê uma mina feinha, mas se sabe que ela é legal, quem sabe...

Fabiane: - E as meninas, como elegem os paqueras?

Aluna 1: - Ah, sora, não é só pela beleza, pra ficar sim, mas para namorar não.

Aluno 5: - Depende do ano da moto também, né?

Aluno 2: -Ah, sora, as mina são tudo gasolina, as de 12 e 13 andam tudo com cara mais velho, que tem moto.

Aluno 4: - Aí, como é que a gente com a nossa bicicletinha vai concorrer com os cara?

Aluna 6: - Tem coisas assim, tipo se o guri faz, ele é homem e pode.

Aluno 2: - Mas tem sempre a cobrança do guri, tu é homem e tem que trabalhar. Tipo a minha irmã terminou o 2º grau e meu pai disse, tu é homem, tu é que tem que trabalhar. Isso é errado, direitos iguais.

Aluna 1: - Nada a ver, hoje em dia, os dois tem que trabalhar, as mulheres querem ser independentes.

Através das falas das meninas, transmite-se a percepção de que existem diferenças entre homens e mulheres, mas que as mulheres, no decorrer do tempo, vêm conquistando mais espaços na sociedade. Ao serem indagadas de como encaram essas diferenciações mostraram-se indignadas, mas acabaram reproduzindo, em algumas falas [*Ah, vai me dizê que se a gente carregasse* (a camisinha) *, vocês não iam nos chamar de galinhas?*...], [*Tem coisas assim, tipo se o guri faz, ele é homem e pode*], que o natural, numa relação é o homem comandar a situação e carregar o preservativo. De novo percebe-se a idéia de que a mulher tem que tentar se igualar ao homem, tentar alcançá-lo, realçando a superioridade masculina.

A fala dos meninos demonstra certo estranhamento com relação ao comportamento das meninas, algumas representações de que o homem quer “uma santa” como esposa/namorada e uma “puta” como amante, ou seja, a consolidação do pensamento masculino e machista, através de diferentes discursos, acabou interpelando também os adolescentes desta pesquisa.

Além disso, percebi que as representações culturais que interpelam esses/as alunos/as, tais como a mídia que usa a sensualidade e a beleza para vender não apenas produtos, mas também identidades, vêm produzindo desejos de ‘ser’ e ‘ter’ nesses/as adolescentes e instituem modos de ser e conceber o mundo e as relações, como por exemplo: as meninas serem ‘desejáveis’ por usarem calça ‘Rala Bela’ e os jovens mais velhos por terem moto.

Nessas narrativas, também percebi a relação estabelecida entre as identidades sexuais e as identidades de gênero: os apelidos de ‘safada’ e ‘gostosa’ são apropriados à sensualidade do corpo feminino e ‘pegador’ e garanhão’, próprios da força do corpo masculino. Foi percebido, também, que a identidade considerada para eles/elas como normal é a heterossexual.

3º Eixo – Condição de pertencimento/ não-pertencimento

Fabiane: - Quem, aqui, age de acordo com o que pensa e quem age de acordo com a forma como os amigos e amigas de vocês pensam?

Aluno 4: - Eu ajo pra me agradar.

Fabiane: - E o que te agrada?

Aluno 4: - Ah, depende do clima.

Aluna 6: - Olha, eu não faço nada para agradar o parceiro, se eu quero ficar com ele eu fico, se quiser ficar com outro eu fico.

Aluna 1: - Por mais que as pessoas falam que fazem pra se agradar, não, é mentira, sempre tem um pedacinho que é pra agradar os outros, a gente tá sempre pensando no que os outros vão dizer. Isso é muito errado.

Aluna 4: - Se tu tem uma dúvida é lógico que tu quer saber a opinião dos teus amigos, mas a decisão final é tua, a não ser que tu sejas ‘maria vai com as outras’.

Aluna 1: - Mas sempre tem uma certa cobrança do grupo principalmente a transar.

Aluna 2: - Mas tens que vê que tem amigos que não são amigos.

Aluna 1: - Se for amigo, não vai botar pressão, vai te dizer que a hora que tiver que ser vai ser.

Fabiane: - Vocês costumam sair à noite?

Aluno 2: - A minha mãe até deixa eu ficar toda a noite na rua, só ela diz para eu ter cuidado com os assaltos. Mas na verdade, ela tem medo que a polícia me pegue (Risadas*). A polícia tá bem louca hoje em dia.*

Aluna 1: - Isso que o Aluno 2 falou é verdade, na esquina da minha rua, uns guris costumavam se reunir para ficar conversando até 2, 3 horas da manhã e a polícia batia ali, tratava-os que nem bicho. Tinha uma vizinha que achava que eles eram maconheiros e vivia chamando a polícia, no fim o filho dela, que não ia para a esquina, acabou se envolvendo com outros e virou viciado.

Aluno 2: - Se um grupo fuma, em pouco tempo ele consegue passar para os outros, se bebe, também. Para interagir o próprio amigo está levando o outro para o mau caminho.

Aluna 6: - Nada a ver, burro é tu que segue os outros, tem que agir pela própria cabeça.

Aluna 4: - É , mas os amigos influenciam muito.

(Discussão)

Aluna 5: - Alguns querem experimentar...

Aluna 4: - Querendo ou não, a adolescência é um tempo de descobertas, se o adolescente tiver curiosidade , ele vai experimentar. Um dia ele vai provar.

Aluna 2: - Eu acho que se o teu grupo faz alguma coisa que tu não faz, tu não vai deixar de ser aceita. As pessoas não podem te julgar pelos teus amigos, pelo o que os amigos dela são; tu não precisa ser igual aos teus amigos por andar com eles.

Embora, muitos/as dos/as alunos/as afirmarem agir conforme a sua própria opinião, percebe-se que a condição de pertencimento a um grupo ou tribo – e que se mostra muito importante para eles/elas - depende de vários marcadores identitários e comportamentos próprios dos mesmos. As representações de corpos e identidades adolescentes que circulam através das pedagogias culturais acabam posicionando esses/as adolescentes nos diversos contextos sociais em que circulam e vão instituindo as condições de pertencimento ou não-pertencimento a esses espaços. Através das marcas corporais bem como dos adereços que estavam utilizando, pode-se perceber que é considerado normal, para eles e elas ser/comportar-se como a maioria.

4º Eixo – Família/Escola

Aluno 2: - Vagabundo para mim, é a pessoa que não faz nada ou faz coisas erradas. A minha mãe vive me chamando de vagabundo, não quer me dar dinheiro, não entendo. Fala que é pra eu estudar, mas pra ter dinheiro eu teria que trabalhar. Não bebo, não fumo, por que eu seria vagabundo? Só porque eu não trabalho?

Aluna 1: - E pro jovem, o mercado de trabalho tá muito difícil, eles pedem experiência, mas não dão oportunidades pros jovens. Se eles não nos derem experiência, nunca vão saber se a gente é bom ou ruim.

Aluna 4: -Tipo assim, as pessoas tem costume de julgar pela aparência... tipo aquele ali é vagabundo e nunca conversou com ele, pra saber se ele é, isso é muito errado.

Aluno 5: - Minha mãe não mora comigo e meu pai, eu vejo uma vez por ano. Moro com a minha irmã que vive mais na casa do namorado, na verdade sou sozinho. Não tenho com quem conversar, só meus amigos.

Aluno 2: - Eu também, sora, quando eu tenho que conversar, eu converso com meu amigo que eu conheço há 10 anos, ele me ouve e não me critica. A relação com a minha família tá muito ruim, só porque eu rodei dois anos, tudo bem que eu não estudo, mas só porque meu irmão tem 21 anos e já acabou o 2º grau e trabalha, eles disseram que se eu não quero estudar, tenho que trabalhar, mas trabalhar em quê?Dói no coração o pai te chamar de vagabundo, por isso eu falo com meu amigo, eu só quero carinho e atenção.

Aluna 1: - Mas essa história de falar com os pais, eu acho muito mais fácil um guri falá com o pai do que uma guria falá com a mãe.

Aluna 5: - Isso mesmo.

Aluno5: - Falam assim, se tu quer dinheiro pra festa, vai arrumá, vai trabalhá.

*Aluno 2: - É vai trabalhar, vai trabalhar, tá 'loco', minha mãe botou na cabeça que eu posso até bater nela. (*Risadas*) De vez em quando eu mando ela longe!*

Aluna 1: - É mas se a gente diz que vai trabalhar pra ter o nosso dinheiro, eles cobram os estudos. E até parece que ninguém aqui já não mandou os pais longe, antigamente acho que havia mais respeito.

Fabiane: - E como vocês acham que a Escola vê o jovem?

Aluno 3: - Que o jovem não é certinho, é vagabundo, maconheiro...

Aluno 2: - Ultimamente na escola, tem preconceito com o aluno que rodou, ele é vagabundo. Tem uma professora que não gosta de mim só porque eu rodei na 7ª série. Ela fala pra toda turma: tem gente aqui que rodou e se acha esperto. Eu não falo nada, mas isso machuca o cara.

Aluno 4: - Ou então falam assim na carinha do cara: vou ter que te aturar aqui de novo. Não vou citar nomes...

Aluna 7: - É isso aí, sora.

Aluna 2: -É todo mundo fala que o jovem não quer nada com nada. Não há incentivo.

*Aluno 3: - Como elas (*professoras*) podem querer respeito se não nos tratam com respeito?*

Aluna 7: - A gente sabe que às vezes a gente extrapola, sora, mas nos tratam feito uns animal. Elas acham que a gente não é capaz de tirar nota alta porque já rodou. Parece que elas já estão cansadas do trabalho, não aguentam mais.

Aluno 5: - Tipo tem aula, tipo a da sora que eu acho proveitosa, a gente pode falar o que tá a fim, mas tem professora que só dá exercícios pro cara fazê e que a gente não tá a fim.

Aluna 7: - E vivem dizendo: tu vai rodar, tu vai rodar...como é que a gente vai ter vontade desse jeito?

Aluno 2: - Antigamente os professores eram amigos dos alunos, hoje poucos são.

Aluna 3: - Muito professor quer que a gente respeite, eu só vou respeitar o professor se ele me respeitar, porque ninguém é melhor do que ninguém.

Aluna 5: - Mas isso só vai acontecer se a gente respeitar eles também, por que que tem que começar pelo professor?

Aluna 4: - Professor é mais velho, já passou por aquilo que a gente tá passando, deveria nos entender.

Aluna 1: - Eles tem que aprender a nos escutar.

Aluno 2: - Não deveria ser assim: - vou explicar a matéria, então calem a boca!

Aluno 2: - As nossas mães querem que a gente passe, mas não nos ajudam.

Ao rever essas falas me emociono, quando penso o quanto eu me posiciono muito mais como professora que fala, do que como amiga que escuta. Os alunos e

alunas mostraram a necessidade de falar o que pensam e reivindicar o preconceito que sofrem tanto na escola quanto na família por pertencerem a um grupo estereotipado e nomeado como adolescente. Lembro agora, da caracterização de *alienígenas* mencionada no capítulo 3 e preciso compartilhar com esses alunos e essas alunas a angústia de serem percebidos/as, muitas vezes, como eles/elas falaram de *vagabundos, maconheiros, como aqueles que não são certinhos,* ou ainda, como bagunceiros/as, rebeldes, preguiçosos/as, entre outros.

A partir das narrativas dos/as alunos/as, foi possível perceber os efeitos que as práticas discursivas que circulam nas instituições família e escola, vão engendrando modos de ser e viver esta etapa da vida chamada adolescência e instituindo padrões de comportamento considerados *normais* e adequados aos/às adolescentes.

7 RETOMANDO ALGUMAS QUESTÕES

> [...] se nosso desejo se inquieta, se o sentimento de repetição sem vida se põe a gritar em nós, se o sangue que pulsa nos dá sinais de que não suportamos permanecer na calmaria das cartilhas e missais, tudo indica que fomos chamados a equilibrar-nos na tal 'linha feiticeira' de que nos fala Deleuze a propósito da vida e da criação de Foucault. Isso significa que aceitamos a aventura 'para fora do reconhecível e do tranquilizador'; para tanto, há que se inventar novos conceitos (ou problematizar os antigos), forçando talvez uma espécie de violência com nós mesmos (FISCHER, 2002, p.69)

Ao percorrer os caminhos investigativos desta pesquisa, eis que chega o momento de retomar as análises feitas, na tentativa de finalizar o trabalho, mas já sentindo o pulsar do sangue que nos faz sentir em constante movimento e não permite que fiquemos na calmaria, significando que, dessa forma, "[...] aceitamos a aventura 'para fora do reconhecível e do tranquilizador'" (FISCHER, 2002, p. 69).

Ao (re)visitar as narrativas que foram emergindo das atividades de meus alunos e de minhas alunas, percebo que, ao narrá-las, fui (re)construindo essas narrativas e atribuindo-lhes novos significados. Dessa forma, como afirma Fischer (2002) surge uma necessidade de se inventar novos conceitos ou problematizar os antigos, "[...] forçando talvez uma espécie de violência com nós mesmos" (FISCHER, 2002, p. 69), na medida em que é preciso desestabilizar-nos.

Quando pensei em investigar como as identidades juvenis vêm sendo construídas, a partir do dispositivo da sexualidade, parti, então, para um movimento de desestabilização, principalmente da minha posição de professora - já que as questões relativas ao sexo e à sexualidade eram/são postas como situações embaraçosas e/ou delicadas de se lidar no espaço escolar - e desconfiar daquilo que era considerado como *natural* e *normal* na construção dessas identidades. Para tal, tive que perceber que os sujeitos são fabricados por ações e discursos direcionados a eles, de acordo com o contexto em que estão inseridos.

Analisando o processo de constituição dos sujeitos, em especial, dos sujeitos adolescentes e apoiando-me em perspectivas que enfatizam o envolvimento do currículo na produção de suas identidades, busquei analisar também a sexualidade como um Tema Transversal - Orientação Sexual. No meu entendimento, o trabalho de orientação sexual na escola, a partir desse documento oficial, não apresenta apenas um caráter informativo, mas também prescritivo, pois suas prescrições e orientações visam a posicionar os/as alunos/as segundo alguns modelos de feminilidades e masculinidades, além de instaurar formas de como viver o gênero e a sexualidade.

Entendi que tanto no espaço escolar, na família e na sociedade, a importância das questões relativas à sexualidade concentra-se no fato de ela se caracterizar como um conjunto de conhecimentos através dos quais pensamos, vivemos e conhecemos nosso corpo; logo, o cuidado que essas instituições têm em lidar com essa temática se deu a partir da necessidade do controle de uma identidade considerada como normal, a heterossexual. A partir daí, percebe-se que essas identidades precisam estar em permanente vigilância, pois por serem transitórias, móveis e frágeis – e dentre elas, a identidade heterossexual – sofrem, a todo instante, interpelações na tentativa de fixá-las.

Sendo assim, precisei entender que as diversas instituições tais como a família e a escola, além dos artefatos culturais – que funcionam como uma pedagogia cultural – direcionados aos/às adolescentes acabam produzindo esses corpos adolescentes, instituindo-lhes marcas e identidades, como também (re)posicionando-os nos diversos espaços sociais em que circulam.

Considerando as diversas possibilidades identitárias que vão constituindo os sujeitos, na medida em que os mesmos são interpelados pelas diversas situações e pelos diferentes discursos que permeiam os espaços sociais dos quais participam e interagem, foi preciso problematizar o discurso pregado na escola sobre a identidade e a diferença em conexão com relações de poder, para ser possível entender o processo de *normalização* que se dá em seu interior, onde a força da identidade normal é tal que ela não é vista como *uma identidade*, mas como *a identidade*.

Quando questionamos sobre quais seriam os espaços da escola apropriados para se falar em sexualidade, como diz Louro (2001), precisamos considerar que os cotidianos das escolas estão repletos de pedagogias de sexualidade e de gênero. Quando indagamos o que deveria ou não constar no currículo, muitas vezes

esquecemos que “[...] as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia”, (LOURO, 2001, p.18-19). Logo, sendo a instituição de um currículo bem como o seu conteúdo invenções sociais, é preciso analisar as relações de poder imbricadas nessa construção, para entendermos o que nos faz definir o currículo tal como é e o porquê da inclusão/exclusão de certos conteúdos no mesmo; é preciso ser problematizado se as questões da identidade e da diferença estão sendo aceitas ou questionadas para, assim, problematizarmos a necessidade da nomeação do *diferente*, para que possa ser reforçada a existência do *normal*.

Não basta trabalharmos com respeito e tolerância, é preciso nos desalojar e duvidar daquilo que nos parece dado como certo, como *natural*. Talvez, como mencionado no capítulo 3, a aproximação feita entre os discursos contemporâneos sobre a juventude, sobre a cultura da mídia e sobre o pós-modernismo, tenha sido feita porque esses discursos colocam sob suspeita a manutenção de formas educacionais tradicionais que tentaram enquadrar o sujeito moderno num modelo único.

Essa questão da normalidade também me fez pensar no quanto nós – professores/as e pesquisadores/as - também fabricados/as nas relações sociais, muitas vezes, ao invés de questionarmos os discursos que estão nos constituindo, também queremos nos enquadrar na *norma*, também buscamos um caminho *correto* a seguir. O sujeito heterossexual é construído porque as relações de poder imbricadas nesse processo permitem tal construção, além de atribuir-lhe legitimidade e *status de norma*. Sendo assim, talvez nós também, muitas vezes, queiramos nos tornar todos/as sujeitos *normais*.

Nosso desafio, quem sabe, seria o de questionarmos os aspectos da *heteronormatividade* presentes na constituição de nossas próprias identidades sexuais e de gênero, para que pudéssemos compartilhar com os/as alunos/as, não só a descoberta dos limites a que somos submetidos nesse processo de fixação de uma identidade sexual e de gênero, como também a possibilidade de desconstruir esse modelo e construir novas formas de experimentarmos nossos corpos, nossos prazeres, nossas sexualidades.

Ao olhar os diversos marcadores sociais que identificavam os sujeitos desta pesquisa como adolescentes, de acordo com as formas de pensar, de agir, de vestir-

se e de relacionar-se com os outros; além de outros, principalmente aqueles ditados pela mídia contemporânea, que impõem a esse grupo uma condição imprescindível de pertencimento/não-pertencimento aos diferentes grupos/tribos juvenis, pude perceber que esses marcadores acabam por (re)posicionar os sujeitos nesses contextos.

Analisando as construções discursivas dos/as adolescentes que emergiram das atividades realizadas a respeito da temática da sexualidade, através de suas "narrativas" – falas, desenhos, dramatizações, textos – foi possível verificar de que forma as diversas pedagogias culturais vêm produzindo representações de corpos adolescentes por meio de valores, imagens, sentidos e vão interpelando-os e, dessa forma, (re)significando o processo de fabricação dessas identidades adolescentes. Assim, esses marcadores identitários vêm inscrevendo, nesses corpos adolescentes, modos de ser e de viver tanto a adolescência quanto a sexualidade na contemporaneidade.

Ao problematizar com os alunos e as alunas a importância atribuída por eles e por elas ao pertencimento do grupo chamado adolescente, a partir dos marcadores sociais relacionados à adolescência, pude problematizar, também, a adolescência como uma construção discursiva e não apenas como uma fase da vida ligada a mudanças corporais e nomeada de forma estereotipada como rebelde, ou até mesmo como possíveis *alienígenas pós-modernos*.

Partindo do entendimento da sexualidade como uma construção histórica e culturalmente constituída nas experiências de vida das pessoas, nos diferentes espaços sociais – e dentre eles a escola – foi possível perceber que os/as adolescentes têm vivenciado a sua sexualidade a partir dos discursos institucionais e biologicistas da família e da escola (o da prevenção), associando sexualidade ao ato sexual. As diferenças de gênero também vêm sendo marcadas nesses corpos adolescentes, sendo atribuídos às mulheres e aos homens modelos de comportamento, centrados nas representações hegemônicas que foram sendo construídas como se fosse algo "natural"; como se já fizesse parte da "essência" feminina e da "essência" masculina, manifestadas na linguagem, na forma de vestir e de relacionar-se. As suas produções demonstraram não apenas uma demarcação material, mas sobretudo, cultural de seus lugares e de suas diferenças, sejam elas de gênero ou sexuais, reforçando o discurso da *normalidade*.

Em suas falas houve um entrecruzamento entre as identidades sexuais e as identidades de gênero: associando sensualidade ao corpo feminino e força ao masculino e a idéia de que a mulher tem que tentar se igualar ao homem, tentar alcançá-lo, realçando, assim, a superioridade masculina. Foi percebido, também, que a identidade considerada para eles/elas como *normal* é a heterossexual.

A partir das análises feitas, vejo a sexualidade como um dispositivo histórico de poder instaurado na Modernidade – e analisado por Foucault - constituído de práticas discursivas e não-discursivas, onde o sexo foi posto em discurso pelas diversas instituições sociais, a fim de produzir a constituição do indivíduo como sujeito de uma sexualidade e, com isso, regular, controlar e estabelecer "verdades" acerca dos sujeitos nas suas relações com os corpos e com os prazeres. Essas práticas discursivas foram/vão agindo de forma *normativa* sobre a sexualidade dos sujeitos, contribuindo para a subjetivação de suas identidades.

Tudo passa, tudo passará.

E a nossa estória não estará pelo avesso
Assim, sem final feliz.
Teremos coisas bonitas para contar.

E até lá, vamos viver
Temos muito ainda por fazer.
Não olhe para trás -
Apenas começamos.

O mundo começa agora -
Apenas começamos.

(Renato Russo - A ordem dos Templários)

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Sonia. O adolescente e o outro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ALTMANN, Helena; MARTINS, Carlos José. Políticas da Sexualidade no Cotidiano Escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Marcio (orgs.). Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, p.131-150.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOFF, Leonardo. O Trem da vida. Blog da Juventude Terrazul. Disponível em: < http://www.terrazul.m2014.net/spip.php?article289 >. Acesso em: 10 jun. 2009.

BRAGA, Andréa Vieira. Modos de Endereçamento no Currículo: construindo feminilidades e sexualidades no recreio escolar. 2007. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF,1997.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relato de experiencia e investigación. In: LARROSA, J. et al. **Dejáme que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CORREIO BRAZILIENSE. Eles ficam. Quem namora? **Jornal Zero Hora**. Porto Alegre, 03 jun. 2007. Caderno Donna ZH, p.3-4.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In:_____. (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2.ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004. p.13-36.

DAYRELL, Juarez. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1996. p. 136-161.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.45-55.

EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola (in) visível**: jogos de poder, saber, verdade. 2.ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.133-166.

EWALD, François. Foucault e a norma. In: _____. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 2000. p. 77-125.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-71.

FONSECA, Márcio Alves. Entre monstros, onanistas e incorrigíveis. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B.L.; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.239-253.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2007a.

_____. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

_____. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. 12.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997a.

_____. **História da Sexualidade II**: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Microfísica do poder**. 23.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

FOUCAULT, Michel. Os anormais. In: _____. **Resumo dos Cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b. p.59-67.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.208-243.

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

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2.ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2006.

HARDT, Michael. NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HUERRE, Patrice. La adolescencia... no existe. In: BIRRAUX, Annie et al (orgs.). **Adolescentes hoy** – en la frontera entre lo psíquico y lo social. Montevideo, Uy: Ediciones Trilce, 2005. p.112-125.

HYPOLITO, Álvaro Moreira, DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; VIEIRA, Jarbas Santos. **Controle e intensificação do trabalho docente**: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. Pelotas: Ed. da UFPel, 2007.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. et al. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes.Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições - Dossiê**: Educação, gênero e sexualidade. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação,Campinas, SP, v.19, n.2(56), p.17-23, maio/ago. 2008.

_____. Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Disponível em: < www.anped.org.br/reuniões/29ra/29portal.htm >. Acesso em: 13 abr. 2009.

_____ . **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta Julia Marques; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina (Orgs.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 10-16.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: _____ . (org.). O **Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

_____ . Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar Estermann. (org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.85-96.

MEDEIROS, Martha. **As Mulheres do Brasil.** Disponível em: < http://fabelem.sites.uol.com.br/dicas/cartao/mul-as.2.html>. Acesso em: 12 mar 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2.ed. São Paulo : HUCITEC-ABRASCO, 1993.

MURARO, Rose-Marie. **A mulher no terceiro milênio**: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro. 3.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

PELENTO, Maria Lucila. La adolescencia y los objetos culturales. In: BIRRAUX, Annie et al (orgs.). **Adolescentes hoy** – en la frontera entre lo psíquico y lo social. Montevideo, Uy: Ediciones Trilce, 2005. p.73-82.

QUADRADO, Raquel Pereira. A Adolescência como Construção Sociocultural e Histórica. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. et al. (orgs.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Ed. da FURG, 2007b. Caderno Pedagógico – Anos Finais.

_____. **Adolescentes**: corpos inscritos pelo gênero e pela cultura de consumo. 2006. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

_____ . Corpos híbridos: problematizando as representações de corpos no currículo escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. (org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Ed. da FURG, 2007a. Caderno Pedagógico – Anos Iniciais.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. 2002. 125f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Revisitando a História da Educação Sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (org.). **Corpos, gêneros e sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Ed. da FURG, 2007b. Caderno Pedagógico – Anos Iniciais.

_____. Sexualidade e Escola. In: ____ . **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Ed. da FURG, 2007a. Caderno Pedagógico – Anos Iniciais.

_____ . Sexualidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Discursos e Práticas. Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: Problematizando Práticas Educativas e Culturais, 2., 2005. Rio Grande: FURG/UFRGS, 2005. **Anais...** 1 CD-ROOM.

SABAT, Ruth. **Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade**. 2003. 133f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20 (2), p. 71-100, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b. p.73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.190-207.

_____.**Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____ . **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n.23, p.36-61, maio/ago. 2003.

SOARES, Rosângela de F. R.; MEYER, Dagmar E. Estermann Adolescência: monstruosidade cultural. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.25, n.2, p.151-159, jul./dez 2000.

SOARES, Rosângela de F. R.; MEYER, Dagmar E. Estermann. O que se pode aprender com a “MTV de papel” sobre juventude e sexualidade contemporâneas? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n.23, p.136-148, maio/ago. 2003.

SPOSITO, Marilia Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1996. p. 96-104.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna, VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos culturais da ciência & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

APÊNDICE A – Autorização enviada aos/às responsáveis dos/as alunos/as que quisessem participar das filmagens dos esquetes teatrais e da roda de discussão

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, autorizo a sua participação na construção do documentário “Vivências Adolescentes” que será gravado dia 22/11/07 nas dependências da escola. A filmagem dos depoimentos e esquetes teatrais (criados pelos/as alunos/as) faz parte do “Projeto Sexualidade na Adolescência”, desenvolvido pela professora Fabiane Lopes Teixeira durante o ano letivo, na disciplina de Ensino Religioso. Tanto as imagens quanto as identificações dos/as alunos/as serão mantidas sob total sigilo da professora/pesquisadora.

ANEXO A – Texto “As Mulheres do Brasil”

As Mulheres do Brasil

Martha Medeiros

A gente sabe que toda mulher é guerreira e já não precisa de uma data especial para ser lembrada: ser mulher está na ordem do dia, de todos os dias. Nota dez para a mulher empresária, que comanda sua vida dentro e fora de casa, assim como nota dez para a mulher pobre que não tem nada, e ainda assim segue digna e forte, acordando toda a manhã para uma batalha que envolve filhos, comida, emprego, solidão e desprezo,. A maioria das mulheres merece nota máxima em todos os quesitos, pena não estarem elas nas capas de revista.

Quem são nossos ícones? Qual é a cara da mulher brasileira? A mulher brasileira não tem mais rosto, só existe abaixo do pescoço. Fala-se mais da Feiticeira do que da Marta Suplicy, comenta-se mais sobre as Sheilas do que sobre Rita Lee, e poucas pessoas sabem quem é Adélia Prado, mas todos sabem quem é Carla Perez, que faz o quê mesmo?

Que a mulher tenha se libertado de certos pudores e tenha conquistado o direito ao prazer, é justo e deve ser comemorado. Mas muitas delas não só perderam o pudor como também o senso do ridículo, e são elas que nos representam, que falam por nós nos microfones, dando a impressão de que somos um terra de cachorras, tchutchucas, barbies siliconadas, mulheres feitas para serem rotuladas e consumidas, um bando de faz-nada prontas para se atirarem na primeira banheira de programa de auditório. E viva a vulgarização, que bate todos os recordes de audiência.

Todas têm a liberdade de serem o que são e de ganharem a vida como podem, e o que fazem honestamente, diga-se: não estão roubando nada de ninguém. A não ser, talvez, uma certa noção de elegância, a beleza da discrição e a enaltação do verdadeiro talento. Temos muitas mulheres de raro calor neste país, nem todas lindas e nem todas dispostas a mostrar suas calcinhas dentro das gavetas. Mulheres que, quando vão para frente das câmeras, tem mais o que contar

e mostrar, tem muito a ensinar e a dizer. Que sejam mais entrevistadas e fotografadas essas mulheres que, elas sim, ajudam o país a crescer.

ANEXO B – Reportagem “Eles ficam. Quem namora?”, Jornal Zero Hora

Beijo na boca, pouca conversa, liberdade para pegar e largar. Quanto menos compromisso, melhor. E essa onda – dizem os especialistas – veio para ficar

Eles ficam. Quem namora?

Correio Braziliense

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

Em tempos de ficantes e amizades coloridas, as coisas andam um pouco confusas. Namoro é praticamente casamento, de noivado quase não se ouve falar, e o ficar reafirma a liberdade com que a atual geração orienta suas escolhas sexuais e amorosas. Tanta falta de compromisso preocupa os mais conservadores, especialmente a Igreja Católica.

Em sua recente visita ao Brasil, o papa Bento XVI reafirmou os valores da família, do casamento e a importância da castidade. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) foi taxativa: "O senso do descartável, do 'ficar', que era próprio das garotas de programa, é hoje vivenciado pelas adolescentes".

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

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

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

Ela coordenou uma pesquisa que investigou os hábitos e opiniões de jovens e adolescentes sobre o ficar e o namorar (leia ao lado). Os dados apontam uma nova realidade: a forma de se relacionar mudou, e o ficar veio mesmo para ficar.

– Todos os relacionamentos hoje começam mesmo no ficar – reconhece Lídia.

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

SEGUE

O QUE ELES PENSAM

A Universidade Federal do Paraná entrevistou 202 jovens, de 12 a 22 anos

88,6%	já ficaram com alguém;
14%	ficaram pela primeira vez entre 6 e 9 anos;
58,4%	já namoraram pelo menos uma pessoa;
41,6%	nunca namoraram.





FICAR É

Não ter compromisso	53,77%
Beijar, abraçar	15,58%
Conhecer melhor	5,53%
Estar com alguém com quem se sente bem	4,52%
Conhecer pessoas novas	4,02%

No ficar, é proibido

Se tocar (peito, nádegas, etc.)	34%
Relações sexuais	20%
Ultrapassar os limites do outro	16%
Nada	14%
Depende da pessoa	10%

No ficar, é permitido

Beijar	44,29%
Carícias	23,57%
Depende da pessoa	12,86%
Tudo	10,71%
Relações sexuais	2,86%

O que é bom no ficar

Conhecer melhor a pessoa	19,59%
Conhecer gente nova	14,43%
Ter alguém do lado	11,34%
Divertimento	10,31%
Ter liberdade	8,25%

O que é ruim no ficar

Criar expectativas (iludir-se)	23,23%
Falta de compromisso	19,19%
Ficar com má fama	14,14%
Instabilidade	9,09%
Não ser correspondido	5,05%

NAMORAR É

Ter compromisso sério	42,06%
Ter sentimento forte	14,95%
Gostar e ser correspondido	8,88%
Prévia do casamento	6,54%
Amar	5,61%

O que é proibido no namoro

Traição	28,57%
Nada	20,95%
Transar	19,05%
Falta de respeito	10,48%
Coisas muito íntimas	9,52%

O que é permitido no namoro

Tudo	31,62%
Beijos	21,37%
Abraços	11,97%
Carinho	9,40%
Depende da pessoa	6,84%

O que é bom no namoro

Ter alguém sempre por perto em todos os momentos	36,98%
Estar perto de quem se ama e confia	22,13%
Fidelidade	7,38%
Gastar tempo com uma pessoa	5,74%
Respeito	4,10%

O que é ruim no namoro

Falta de liberdade	20,69%
Ciúmes	17,24%
Medo de se desiludir	16,09%
Fim do namoro ou enjoar da pessoa	13,79%
Não poder trair	9,20%

Fonte: Núcleo de Análise do Comportamento da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

MANUAL DO FICANTE

É fácil ficar perdido e não saber se a pessoa é ficante, rolo ou namorado. Para tentar se encontrar na bagunça sentimental, veja os principais termos usados e as situações mais comuns enfrentadas por quem está solteiro:

DAR O PERDIDO

Livrar-se de um possível ficante chato. Exemplo: você começa a conversar com o(a) pretendente e a criatura dispara a reclamar do trabalho, dos amigos, da vida, de qualquer coisa. A solução é dar o perdido. Os mais experientes enfiam a mão no bolso, procuram o celular e fingem que precisam resgatar um amigo que está passando mal. Outras desculpas usadas: ir ao bar para buscar bebida, procurar o colega que ofereceu carona, a irmã que sumiu com a turma ou o irmão que é menor de idade.

ROLO

Intermediário entre ficante e namorado. Subentende-se algo quase sério. O rolo tem seu telefone e até lhe convida para o cinema. Mas não é oficial. Se encontrar o rolo numa festa, certamente ficará com ele.

PERIGUETES



São as meninas que estão a perigo. No uniforme das moças estão saltos altos, roupas muito curtas, cabelo comprido e até argolas gigantes. Na gíria da garotada são chamadas de "mulheres que não sentem frio". As periguetes não respeitam o ficante ou rolo alheio. No tempo da sua avó, as moças seriam popularmente conhecidas como "galinhas".

FICANTE

Também conhecido como peguete. Com ele não há compromisso. E, se não há compromisso, não há cobrança. Encontrou com um ficante antigo em uma festa, mas quer ficar com outro? Pode.

GUERREIRO

É o solteiro que foge de qualquer compromisso. Para ele, ir a uma festa significa pegar ou ficar com alguém.

SAIDEIRA

É a ficante do carniceiro. Geralmente a moça que ainda está sozinha às 4h, horário em que a festa está acabando.



CARNICEIRO

É o guerreiro que, para honrar o apelido, pega o que vier. Tanto faz se é verde e tem antenas. O importante é ficar, nem que tenha que ficar até o final da festa à procura da saideira.