

Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação

**EM ÉPOCA DE AIDS:
CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
A RESPEITO DAS SEXUALIDADES**

Jenice Tasqueto de Mello

Pelotas/RS
2000

Jenice Tasqueto de Mello

**EM ÉPOCA DE AIDS:
CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
À RESPEITO DAS SEXUALIDADES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação, Ensino e Formação de Professores

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Ondina Vieira Ferreira

Pelotas/RS
Faculdade de Educação da UFPel
2000

M527e Mello, Jenice Tasqueto de
Em época de Aids: concepções de estudantes do ensino
médio a respeito das sexualidades. / Jenice Tasqueto de
Mello. – Pelotas: FAE/UFPeL, 2000.
129f.

Dissertação / Mestrado em Educação

1.Currículo.2.Identity sexual.3.AIDS e Sexualidade. I. t.

CDD 375.61699

Orientadora:

Profª. Drª. Márcia Ondina Vieira Ferreira
Faculdade de Educação UFPel

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Carmem Anselmi Duarte da Silva
Faculdade de Educação UFPel

Profª. Drª. Guacira Lopes Louro
Faculdade de Educação UFRGS

Prof. Dr. Jorge Béria
Faculdade de Medicina UFPel

AGRADECIMENTOS

Pessoas e Instituições marcaram a construção deste trabalho, dentre elas:

- o CEFET – Pelotas /RS, na pessoa de seu diretor Edelbert Krüger, por ter-me concedido liberação de carga horária para cursar este mestrado;

- a Faculdade de Educação, como Instituição, e nela a pessoa do(a)s funcionário(a)s diretamente ligado(a)s ao nosso curso. Também, gostaria de destacar os professores e professoras que marcaram presença, por acolher a meus(minhas) colegas e a mim como aluno(a)s, valorizar nossas idéias, propor desafios teóricos fundamentais para que crescêssemos como seres que pensam, trabalham sobre o que pensam, reformulam suas idéias e ousam sempre recomeçar;

- Guacira Lopes Louro, por ter dado oportunidade a mim de cursar duas disciplinas na UFRGS, ministradas basicamente por ela. Estas disciplinas foram fundamentais para o embasamento teórico desta dissertação. Agradeço também por sua atenção e por ter aceito participar como membro da banca examinadora deste;

- Jorge Béria e Carmem Anselmi Duarte da Silva, que também aceitaram compor a banca examinadora deste, por seu desprendimento e suas contribuições teóricas;

- a amiga Gisela Loureiro Duarte, pela colaboração no CEFET – Pelotas/RS;

- os(as) estudantes que participaram dos grupos de estudos, pela convivência, paciência e colaboração;

- as amigas Ana Luíza Schwonke e Denise Madeira de Castro e Silva, pela leitura e sugestões sobre este trabalho;

- as “novas” amigas, Maria Helena Campos de Bairros e Fani Conceição

Adorne, pelas “sugestões lingüísticas”;

- a amiga Jussara Abel, pela revisão geral da Língua Portuguesa;

- a amiga Margarete Maria Chiapinotto Noro, pela tradução da Língua Inglesa;

- Zilda M. Franz Gomes pela elaboração da ficha catalográfica do trabalho e pela revisão das referências bibliográficas;

- a minha orientadora Márcia Ondina Vieira Ferreira, pelo respeito as minhas idéias e limitações teóricas. Agradeço, também, pelo tempo que dispôs para me orientar ajudando-me a construir os caminhos desta pesquisa.

A todas estas, bem como,

a minha família,

meus(minhas) colegas,

amigos,

amigas

e

ao João Carlos,

G R A T I D ã O!

SUMÁRIO

LISTA DE ESQUEMAS.....	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT	ix
1. APRESENTAÇÃO.....	12
1.1 Origem do estudo.....	13
1.2 Justificativa.....	14
1.3 Questionamentos e objetivos.....	19
2. METODOLOGIA.....	21
2.1 O ambiente de estudo.....	27
2.2 O grupo pesquisado.....	28
2.2.1 As estudantes adolescentes.....	29
2.2.2 Os estudantes adultos.....	30
2.2.3 As professoras.....	31
2.3 Coleta de dados.....	31
3. CURRÍCULO ESCOLAR, CULTURA E SEXUALIDADE: alguns dos elementos que se articulam na produção e construção de identidades.....	36
3.1 Currículo multicultural.....	43
4. APARATOS TECNOLÓGICOS E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS	46
4.1 O papel do currículo e da escola frente aos aparatos tecnológicos.....	49
4.2 Papéis que os aparatos tecnológicos tendem a nos atribuir.....	50

4.3 Afinal, a que nos reportam os aparatos tecnológicos?.....	53
5. ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	55
5.1 Fontes convergindo para o olhar: possibilidade de outras leituras, outras “visões” do corpo e da sexualidade.....	57
5.2 O educador frente ao atravessamento de fronteiras.....	67
5.2.1 Ser mulher... ser homem.....	69
5.2.2 Quando as fronteiras não são bem definidas.....	73
5.3 Discursos sobre AIDS e Sexualidades e a formação dos sujeitos sexuais.....	78
5.3.1 Afinal, o que são sujeitos sexuais?.....	78
5.3.2 Os relacionamentos afetivos.....	79
5.3.3 Gravidez – AIDS e outras DSTs.....	83
6. IDENTIDADE SEXUAL.....	89
6.1 Curiosidade e insegurança frente a discussões sobre sexualidades na escola.....	94
6.2 O que a linguagem do sexo revela sobre identidades.....	98
7. PREFERÊNCIA SEXUAL.....	102
7.1 Várias são as possibilidades de viver e de se fazer diferente.....	103
7.2 Por que policiar a sexualidade?.....	106
8. CONCLUSÃO	111
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 114

LISTA DE ESQUEMAS

ESQUEMA 1 – Possível caminho para a orientação sexual de estudantes.....56

ESQUEMA 2 – O que atravessa os discursos sobre sexualidade.....94

ESQUEMA 3 – Possibilidades de construção do sujeito.....103

RESUMO

Esta pesquisa tem por finalidade investigar diferentes concepções de estudantes do ensino médio a respeito das sexualidades. A metodologia empregada para viabilizar o trabalho baseou-se em uma pesquisa-ação, realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, através da observação participante. A investigadora, professora de Biologia da referida instituição, propõe debates sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis, como, por exemplo, a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, sobre problemas como a gravidez na adolescência, bem como sobre a questão da formação das identidades sexuais dos sujeitos, desenvolvendo principalmente oficinas de estudos. Estas oficinas foram realizadas com dois grupos de estudantes, um constituído por meninas adolescentes entre 14, 15 anos e outro por homens adultos na faixa etária dos 25 aos 46 anos, ambos cursando a primeira série do ensino médio. O referencial teórico está embasado em autores que debatem a questão da sexualidade numa perspectiva pós-estruturalista, tais como Guacira Lopes Louro, Jeffrey Weeks, Richard Parker, Debora Britzman, dentre outros. A análise partiu da constatação de que o universo dos dois grupos de estudantes investigados é permeado principalmente pelos aparatos tecnológicos inerentes à globalização (filmes, jornais, revistas, mídia, etc.), que tendem a constituir o olhar sobre o corpo e a sexualidade. As categorias teóricas levantadas e analisadas foram: Orientação Sexual, Identidade Sexual e Preferência Sexual. Concluiu-se que os sujeitos são participantes ativos na construção de suas identidades, sendo necessário viver e/ou conviver com as paradoxos, pois as identidades constantemente estão se constituindo, evidenciando pluralidade, incoerência e contradições neste processo.

Palavras chave: Educação; Ensino; Currículo; Sexualidades; AIDS; Identidades sexuais e culturais.

ABSTRACT

This research aims at investigating high school students' different conceptions on sexualities. The methodology used to render this work possible was based on an action-research done at the Federal Center of Technological Education in Pelotas through participant observation. The investigator, a Biology Teacher at that educational institution, has proposed debates on Sexually Transmissible Diseases, as for instance, on Acquired Immunodeficiency Syndrome, on problems such as Teenage Pregnancy as well as on the issue of the subjects' sexual identity formation. All issues have been mainly developed through study, workshops. These workshops have been accomplished with two groups of students, one made up by teenage girls aged 14 and 15, and the other by adult men ages ranging from 25 to 46 years old, both attending the first year of high school. The theoretical references come from scholars who concentrate on the issue of sexuality from a post-structuralist perspective such as Guacira Lopes Louro, Jeffrey Weeks, Richard Parker, Debora Britzman, among others. The analysis started from the evidence that the universe of both groups of students investigated is mainly permeated by the technological apparatuses inherent in globalization (films, newspapers, magazines, the media, etc) which tend to contemplate on body and sexuality. The theoretical categories raised and analysed were : Sexual Orientation, Sexual Identity and Sexual Preference. We have therefore concluded that the subjects are active participants in the construction of their own identities what demands living in /or with paradoxes, as identities are permanently developing themselves and must evidence plurality , incoherence and contradiction along this process.

Key Words: Education, Teaching, Curriculum, Sexualities, AIDS, Sexual and Cultural Identities.

1 . APRESENTAÇÃO

Quero falar, neste momento inicial, que entre propor-se a realizar um estudo, planejá-lo e colocá-lo em prática há uma grande distância – são os caminhos e descaminhos da pesquisa - cheios de situações imprevistas, tais como a perda de significado de alguns objetivos e procedimentos listados no projeto inicial e a *incorporação* de elementos novos que acabam por vezes redirecionando nossa pesquisa.

Quero falar, também, dos diferentes sentimentos tais como, alegria, euforia, desânimo, raiva, inibição, indiferença, cooperação, etc., que vão sendo experimentados ao longo do processo de pesquisa pela(o)s pesquisadora(e)s e pesquisada(o)s e que acabam inclusive sendo incorporados às falas de amba(o)s nos mais diferentes momentos contribuindo para a construção do estudo tal como foi feito.

Em todo o processo de pesquisa muitas vezes se faz necessário um redirecionamento da mesma. Nesta, o mesmo ocorreu após a análise do projeto pela banca examinadora, quando, de posse das contribuições extremamente válidas que

teceram, pude rever vários pontos frágeis neste processo de pesquisa e redirecioná-lo, sem que houvesse perda da gênese do mesmo.

Recuperando um pouco os vários elementos e acontecimentos que determinaram a maneira como foi construído este estudo, busco agora resgatar a sua origem, a justificativa e os questionamentos e objetivos traçados para pô-lo em prática.

1.1. Origem do estudo

Este estudo que realizei teve como principal origem de investigação, a mim mesma, minha insatisfação e perturbação relacionadas com as práticas escolares cotidianas que, principalmente em relação à sexualidade, tendem a reforçar determinados modelos de homens e de mulheres e determinados comportamentos historicamente atribuídos a estes. A intencionalidade das práticas escolares direcionadas no sentido exposto incomodam-me, mais ainda quando encontrava-me vinculada a escolas confessionais, não tendo portanto muita autonomia, muito menos eco entre o(a)s colegas para realizar um discurso contrário ao já estabelecido, estando, portanto, de certa forma, contribuindo para manter as diferenças de poder entre homens e mulheres, quando não silenciá-las.

Hoje, tenho mais consciência de que toda a intervenção e controle feitos pelas direções e supervisões das escolas especialmente confessionais, até por alguns pais, quando abordava o tema sexualidade, tinha menos a ver com minha possível incompetência para tanto, e mais, com a responsabilidade das Direções em manter a linguagem da escola dentro dos padrões culturais que fossem aceitáveis pela maioria dos elementos aos quais prestava seu serviço, ou seja, às famílias dos alunos.

Quero salientar que há muito do(a)s estudantes nesta pesquisa, mas acima de tudo há uma grande parcela de mim, do meu tempo, da minha vida, da minha trajetória enquanto profissional professora ao longo dos meus dezenove anos de profissão docente, da minha prática diária, das observações que vim fazendo sobre aquilo que me incomodava e aquilo que me satisfazia e alegrava. Tudo fez com que repensasse continuamente minha prática pedagógica e gradativamente a fosse reformulando. Para GÓMEZ (1992, p.111), assim é que se dá o processo de formação de professores, isto é, “...*deve começar pelo estudo e análise do ato de ensinar*”, mobilizando o conhecimento produzido em diálogo com a situação real, pela “...*reflexão – na – ação, que analisa o conhecimento – na ação, [bem] como a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão – na – ação*”, questionando rotinas, técnicas, teorias e valores.

Na verdade “*o professor, vai ‘aprendendo fazendo, com seus alunos’ e retendo o que dá certo, incorporando-o para futuras soluções*” (LÜDKE, 1996, p.11).

Percebo, hoje, a escola, como um espaço que dá mais possibilidades de se pensar e discutir sexualidades, muito embora pressões internas (advindas dos próprios sujeitos) e externas, como a familiar, por exemplo, sejam barreiras que necessitam ser reconhecidas como tal, trabalhadas, redimensionadas e superadas.

1.2 –Justificativa

O(a)s adolescentes vivem atualmente um conflito, pois sentem o desvelamento de sua sexualidade e, ao mesmo tempo, de certa forma, a impossibilidade de exercê-la,

dentre tantas justificativas sociais impostas, por mais uma, esta sim, mortal: a AIDS¹.

Este conflito, do afloramento sexual à AIDS, é vivido também com intensidade pelos(as) professores(as) nas escolas e pelas famílias. Ambas, escola e família, não sabem como agir e quando agem, seus discursos e atitudes carregam uma construção histórica e social castradora do pleno desenvolvimento da sexualidade, da possibilidade de sua afirmação em uma ou outra identidade sexual, que tenda a ser vista como diferente do padrão considerado normal, isto é, o padrão heterossexual.

Salienta BÉRIA (1998, p.9) que “*o comportamento da epidemia de AIDS tem colocado os adolescentes e os adultos jovens como os grupos mais atingidos pelo vírus*”. O referido autor enfatiza ainda que a cada ano, em todo o mundo, “*...mais de 150 milhões de jovens (entre 13 e 24 anos) tornam-se sexualmente ativos em uma idade e em situações que são influenciadas por uma grande faixa de fatores individuais e sociais*” (p.10). No Brasil o número estimado de jovens que tornam-se sexualmente ativos por ano está em torno de 4 milhões. Faz-se necessário, com urgência, programas destinados especificamente aos jovens, para que adquiram um entendimento mais completo sobre a prevenção do HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana), de outras infecções transmitidas pela relação sexual e da gravidez não planejada.

O alarmante aumento do número de casos de AIDS em faixas etárias mais jovens, tal como nos apontam SEFFNER (1998) e BÉRIA (1998), vem justificar de forma mais veemente a realização deste estudo. Julgo, ainda, ser oportuno enfatizar o fato de que é impossível ao profissional docente (professor ou professora), principalmente

¹ Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

aquele que trabalha com disciplinas da área Biológica, como é o meu caso, ficar alheio ao conflito que a AIDS veio gerar em todo o universo do adolescente (e não somente nele). Refiro-me especificamente ao adolescente (tanto do gênero feminino quanto do gênero masculino), porque é com ele que passo envolvida a maior parte do tempo, ministrando aulas muitas vezes formais, voltadas ao conteúdo curricular e tendo pouca aplicabilidade na vida cotidiana, muito embora procure estabelecer relação entre teoria e prática, valorizando a pesquisa como um elo de ligação entre as mesmas. Para GÓMEZ (1992), só a partir de problemas concretos é que o conhecimento teórico pode tornar-se significativo e útil.

O fato é que, *“a adolescência aparece [poderíamos dizer também a infância] como um momento importante de vulnerabilidade ao HIV, embora, as conseqüências só venham a se manifestar em faixa etária mais adiantada”* (SEFFNER, 1998, p.132), isto porque da infecção ao aparecimento da AIDS pode haver um espaço de oito a dez anos. Para aqueles que sabem que estão infectados, este espaço tende a aumentar com a terapia do coquetel.

Por isso, constando ou não no currículo escolar, percebo as discussões realizadas com o(a)s estudantes como fundamentais, inclusive para auxiliá-lo(a)s a compreender toda a beleza e o prazer que pode advir da prática do sexo sem risco, bem como a responsabilidade que cada um(a) tem pelo seu corpo e pelo corpo do(s) outro(s). Responsabilidade social, também, que neste caso consiste em procurar manter-se saudável, em saber prevenir-se das enfermidades e fazê-lo, em estimular outros (amigos, colegas...) para que também o façam.

“O fato concreto é que o amor e confiança entre os parceiros não protegem da AIDS. Podem ser até fatores de risco, devido ao abandono de qualquer precaução pelos apaixonados, iludidos de que

um envolvimento emocional possa ser barreira suficiente contra o vírus” (BÉRIA, 1998, p.14).

Preocupa-me, também, o fato de que o professor ou a professora por seus atos, muito mais do que por suas palavras, poderá reprimir ou liberar. Mesmo que não fale nunca sobre sexualidade, finja não perceber determinadas atitudes do(a)s jovens, desconsidere algumas questões que lhe são feitas, ainda que assim, está educando, isto é, influenciando de certa forma sobre seus alunos e alunas. Significa que todas as percepções que eu possa ter sobre sexualidade, poderão, quando externados em sala de aula (nos seus mais diversos tipos de linguagem), vir a influenciar na aquisição de comportamentos pelo(a)s estudantes, comportamentos estes que podem favorecer ou não à prevenção da AIDS e de outras DSTs². Importante, também, considerar que a minha postura e linguagem enquanto docente podem ser elementos reforçadores da violência, da drogadição e do alcoolismo, problemas estes, como já citei, que estão se tornando comuns entre o(a)s jovens.

Não sei se fui um pouco forte nas colocações anteriores, parece que dando aos educadores uma sobrecarga de responsabilidade pelas atitudes, posturas e opções do(a)s adolescentes. Porém, considerando que na verdade arranjos novos de famílias estão surgindo, muitos deles sem tempo e possibilidades de ser um ponto de apoio para o(a) adolescente no sentido afetivo, com espaço e disposição para o diálogo, não liberando demais e por outro lado não sendo extremamente repressivo, percebe-se que o papel do docente torna-se mais significativo. Se há falhas nesta comunicação (adolescente(s) – família(s)), e sabe-se que elas existem, a escola acaba recebendo incumbências que não lhe são próprias, e a linguagem do(a) professor(a) encontrando

² Doenças Sexualmente Transmissíveis.

eco no coração de muito(a)s adolescentes pela mais profunda necessidade de calor humano que, em geral, apresentam.

Dentro deste contexto, me encontro preocupada com os conteúdos formais e consciente da necessidade de sobrepô-los com temáticas de maior interesse do(a)s jovens e de importância vital para que mantenham uma vida saudável (tais como as temáticas que estou me propondo discutir), já que a prevenção dos diferentes tipos de enfermidades, creio que permite que se viva com mais dignidade.

Estou consciente pelas colocações do parágrafo anterior que corro o risco de parecer implementar em meu trabalho docente uma política higienista. Saliento que não posso fugir totalmente disto, apesar de não ser este o meu objetivo. Porém, reconheço que nós educadores e educadoras, principalmente da área biológica, temos que avançar para um conceito de saúde e de sexualidade mais amplo, abrangendo também o direito à saúde, à sexualidade saudável, etc.

Tentando manter o(a)s estudantes do ensino médio dos grupos de estudos desta pesquisa³ dialogicamente envolvidos como sujeitos, como pesquisadores comigo, fez-se necessário estabelecer relações dialéticas entre subjetividade e objetividade, pelas quais, reportando-me a FREIRE (1974), tivemos oportunidade de pensar não somente os fatos concretos, como também o processo no qual as pessoas envolvidas com esses fatos os percebem. Pensar sobre a sexualidade e o conflito permanente entre o desejo que quer se fazer representar, que MEIRELES (1997) chama de devir, e as forças que o reprimem (realidade).

³ Alunos da primeira série do ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET – Pelotas /RS).

1.3 - Questionamentos e objetivos

Os questionamentos que tracei para pôr em prática este estudo foram formulados a partir de uma grande questão pessoal de investigação: Nós docentes que trabalhamos com o tema sexualidade sabemos lidar com nossos conflitos? A partir desta dúvida comecei a pensar que o meu tipo de trabalho tinha alguma influência na(o)s estudantes. Delimitei então os objetivos desta pesquisa.

O objetivo principal foi discutir as diferentes concepções existentes sobre sexualidades, partindo do debate sobre DSTS – AIDS: prevenção, incluindo Gravidez não planejada e Métodos de Anticoncepção.

Os objetivos específicos constam de: - fomentar debates sobre construção e produção de identidades, para que o(a)s estudantes reconheçam quais os agentes que contribuem para este processo e se incluam também nestes agentes, bem como reconheçam que existem diferentes concepções a respeito das sexualidades; - possibilitar aos participantes dos grupos de estudos uma forma de divulgarem parte das informações que sistematizamos juntos, para que um universo maior do(a)s estudantes do CEFET- Pelotas/RS tenham a oportunidade de pensar sobre sua sexualidade.

A idéia fundamental desta investigação foi, portanto, refletir sobre sexualidades com o(a)s estudantes, para que percebam as diferentes concepções existentes (ambíguas e inconstantes) e quais os elementos que contribuem para a formação das mesmas.

Para isto, a pesquisa foi estruturada em oito capítulos principais, sendo esta apresentação o primeiro deles. Os demais capítulos versam sobre a **metodologia** utilizada; o **currículo escolar, a cultura e a sexualidade**, como alguns dos elementos

que se articulam na produção e construção de identidades; **os aparatos tecnológicos e a constituição dos sujeitos**, verificando alguns dos discursos sobre sexualidades que eles veiculam; a **orientação sexual**, envolvendo como elementos principais o educador, o currículo, os sujeitos, a família e os aparatos tecnológicos, todos ajudando a produzir determinados discursos sobre AIDS e sexualidades; a **identidade sexual**, da forma como os sujeitos da pesquisa evidenciam sua construção e a **preferência sexual**, ou seja, a opção sexual revelada pelo(a)s estudantes quando de suas falas nas discussões sobre sexualidades. Por fim há um capítulo onde teço algumas considerações finais tentando dar um fechamento aos aspectos que foram abordados no trabalho.

Espero que esta pesquisa levante inquietações, questionamentos, inspire reflexões que possam levar ao entendimento de que distintas e divergentes concepções sobre sexualidades podem circular e produzir efeitos sociais, muitas delas tomadas como sendo a realidade, o “normal” dentro de uma realidade (de gênero, raça, sexualidade, estética, ética, etc.).

2. METODOLOGIA

O procedimento metodológico que utilizei para esta investigação foi de uma pesquisa-ação, realizada com dois grupos de estudantes no meu local de trabalho.

Os grupos tinham diferentes faixas etárias. Um deles formado por meninas adolescentes nos seus 14 – 15 anos e o outro formado por homens adultos na faixa etária dos 25 aos 46 anos. Ambos, porém, cursavam a primeira série do ensino médio.

Num primeiro momento, trabalhei somente com as meninas adolescentes, no entanto, após a análise do projeto de pesquisa pela banca examinadora fez-se necessário um redirecionamento da mesma, foi então quando, aproveitando por acomodação de horário a turma de alunos adultos à qual ministrava aula, propus aos mesmos engajarem-se nestas discussões.

Utilizei com ambos os grupos a técnica de observação participante seguida de registro escrito, procurando fazê-lo o mais próximo possível da realidade, embora saiba que o “olhar do observador” tem seu próprio sistema de referência, isto é, projeta o sentido que dá à sua experiência no mundo social. Partindo deste princípio, o de que

um estudo nunca é neutro, é claro que atribuí, como salienta PIMENTEL (1994), significados segundo minha perspectiva. É, “... o filtro, consciente ou não, que o relato carrega em função do sujeito que o faz” (CUNHA, 1995, p.38).

O papel do(a) pesquisador(a) nunca é neutro nem passivo, reconhece THIOLLENT (1985). Sua pretensão é a de desempenhar um papel ativo na realidade dos fatos observados, não somente levantando dados e relatórios a serem arquivados. Para que tenha condições de aplicar uma metodologia de pesquisa-ação, deve “...conquistar suficiente autonomia, com inevitáveis negociações” (THIOLLENT, 1985, p.94), não se limitando a uma satisfação circunstancial das expectativas dos atores. Atenta, também, ao fato de que “...os grupos podem fornecer outras informações que não estavam previstas, o que permite aumentar a riqueza das descrições” (THIOLLENT, 1985, p.64).

Um outro fator importante a ser considerado é que as informações que o(a) aluno(a) nos fornece podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações para conosco, isto é, “...despertarmos simpatia, antipatia ou apatia, conseguirmos revelar-lhe a intencionalidade de nossas questões de forma a envolvê-los, despojando-os de formalismos” (KERR, MELLO & OLIVEIRA, 1998, p.3). É o efeito argumentativo com possível envolvimento emocional de alguns participantes, para o qual nos alerta THIOLLENT (1985). Este envolvimento emocional pode favorecer a perda da objetividade nas análises.

Levando em consideração o exposto, conclui-se que a compreensão da fala, da palavra, “pela sua vinculação dialética com a realidade, (...) exige ao mesmo tempo a compreensão das relações sociais que ela expressa” (MINAYO, 1986, p.175).

Se o(a) pesquisador(a),

“...desconhecesse a natureza discursiva do que está sendo produzido, (...) poderia não enxergar as ‘jogadas’ argumentativas dos vários parceiros e, finalmente, tomar o que é dito como simples e fiel expressão da ‘realidade’ ou da ‘verdade’”. (THIOLLENT 1985, p.29).

THIOLLENT(1985), também salienta que a lógica formal, do ponto de vista científico e tradicional é rigorosa, porém das sutilezas, funções e flutuações das interações argumentativas, discursivas ou dialógicas, ela não dá conta. Menciona, ainda, que todo o processo argumentativo supõe a existência de um auditório (em nosso caso, os grupos de estudos), onde o pesquisador deve promover os argumentos “...que fortalecem a objetividade e a racionalidade dos raciocínios, embora com flexibilidade” (THIOLLENT, 1985, p.32). As possíveis soluções ao problema investigado são suposições, diretrizes (quase-hipóteses), num primeiro momento, e, num segundo momento então, objeto de verificação, comprovação e discriminação, em função das constatações feitas. Para THIOLLENT (1985), seria um quadro de referência diferente, qualitativo e argumentativo.

Por todo o exposto, procurei clarificar que este estudo privilegiou uma abordagem qualitativa, onde como investigadora continuamente questioneei os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber o que experimentam, como interpretam suas experiências e o modo como estruturam seu mundo social.

Os elementos até aqui enunciados, tendo como referência THIOLLENT (1985), visam reforçar a opção metodológica para desenvolvimento desta pesquisa, ou seja, pesquisa-ação. Solidificando mais esta opção saliento que a pesquisa-ação privilegia “...o lado empírico, com observação e ação em meios sociais delimitados, principalmente com referência aos campos constituídos e designados como educação,

comunicação e organização” (THIOLLENT, 1985, p.9). Ela qualifica-se de pesquisa-ação “...quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”.

“Na parte *informativa* da investigação, técnicas didáticas e técnicas de divulgação ou de comunicação, inclusive audiovisual, também fazem parte dos recursos mobilizados para o desenvolvimento da pesquisa-ação” (THIOLLENT, 1985, p.26). Este material de divulgação, de natureza didática ou informativa, destina-se ao conjunto da população implicada nos problemas abordados, ou seja, o restante do(a)s aluno(a)s do CEFET- Pelotas/RS.

Mantivemos, portanto, durante o período de estudos, um mural⁴ informativo e de certa forma interativo no saguão da escola. Deste modo, um número maior de estudantes indiretamente tiveram acesso às nossas discussões que culminaram com uma ação (no “Dia Mundial de Combate a AIDS” – 1º de dezembro). Nesta data os alunos e alunas participantes dos grupos de estudos distribuíram panfletos informativos (marca – páginas⁵) buscando informar à comunidade escolar sobre a prevenção das DSTs e principalmente da AIDS, ensejando uma mudança de comportamento com relação ao uso de preservativos. Esta mudança de comportamento poderia ser resumida no seguinte: buscar viver a vida da maneira mais saudável possível, o que PARKER (1999) chama de “*redução de danos*”.

Encaixando esta pesquisa sob este prisma, esclareço que por esta ação há a possibilidade dos seus objetivos terem levado à produção de conhecimento, no caso, reelaboração do conhecimento a partir das discussões desencadeadas, servindo para

⁴ Ver anexo I.

⁵ Ver anexo II.

enriquecimento pessoal e divulgação do mesmo, proporcionando enriquecimento comunitário.

Não tendo sido possível trabalhar com todos o(a)s aluno(a)s do CEFET/Pelotas – RS, busquei agir “...*com uma amostra intencional, cuja representatividade é sobretudo de ordem qualitativa*” (THIOLLENT, 1985, p.97).

A especificidade da pesquisa–ação caracteriza-se, portanto, por expressar uma aprendizagem coletiva, bem como um comprometimento com a ação coletiva. Porém, às vezes nos confundimos sobre seu real alcance quando aplicada em campos de pequena ou média dimensão, como é o caso do estudo proposto. THIOLLENT (1985, p.43) nos alerta sobre isto:

“...quando se consegue mudar algo dentro das delimitações de um campo de atuação de algumas dezenas ou centenas de pessoas, tais mudanças são necessariamente limitadas pela permanência do sistema social como um todo, ou da situação em geral”.

“*Por ser muito mais dialógico do que o dispositivo de observação convencional, o dispositivo da pesquisa–ação pode parecer menos preciso e menos objetivo*”, porém, não foge ao espírito científico, pois o diálogo e o qualitativo não são anticientíficos (THIOLLENT, 1985, p.15).

Outro fator que favoreceu a formação dos grupos de estudos é o do próprio tema ser de interesse dos jovens (abrangente, sentido, vivido e experimentado por todos, de uma forma ou de outra), pois, como afirma THIOLLENT (1985, p.52), “...*o tema e as questões práticas a serem tratadas devem ser absolutamente endossadas pelos participantes, pois não poderiam participar numa pesquisa sobre temas distantes de suas preocupações*”.

O fato de haver a possibilidade dessas discussões proliferarem na instituição escolar (a partir do interesse do(a)s estudantes pelo assunto) reforça a opção metodológica desta pesquisa, pois, como salienta THIOLENT (1985), poderá posteriormente sugerir mais um ciclo de ação e investigação. Neste, como educadora poderei, aproveitando a sugestão de PARKER (1999), conduzir e abrir novo espaço para o debate sobre o tema, para o diálogo mais coletivo, inclusive com meus(minhas) aluno(a)s em sala de aula, pois, a relevância desta pesquisa educacional está em associá-la à aprendizagem.

Creio ser importante salientar que, alguns autores, segundo GRABAUSKA & BASTOS (1998), consideram a investigação–ação de THIOLENT (sinônimo de pesquisa–ação) marcadamente técnica e limitada quanto às possibilidades de transformação social. Isto, porque, além de não dar conta de explicações ao nível macro da sociedade, encontra dificuldade em promover mudanças na educação formal devido a barreiras institucionais. Referem-se, ainda, a uma investigação–ação com caráter emancipatório. Esta, sim, daria conta da realidade macro–social, justamente porque daria poder “...aos indivíduos de realizarem a ligação entre o que eles vivem e no que acreditam e no que lhes é dito ou imposto” (GRABAUSKA & BASTOS, 1998, p.10).

Sem querer desconsiderar estas possibilidades e críticas, creio que pude me embasar nos princípios propostos por THIOLENT (1985), buscando dar esta visão emancipatória, a que se referem GRABAUSKA & BASTOS (1998), à minha pesquisa. Até, porque, libertar-se aos poucos de práticas sociais injustas (exemplo: dependência feminina ao sexo masculino) percebo como emancipatório em nível pessoal e social, isto pelos reflexos que poderá produzir nos sujeitos, podendo auxiliá-los “...a interpretar

a realidade a partir de suas próprias práticas, concepções e valores” (GRABAUSKA & BASTOS, 1998, p.6), bem como reformulá-los.

2.1– O ambiente do estudo

O CEFET- Pelotas/RS, antiga Escola Técnica Federal de Pelotas, território da pesquisa, está situado em Pelotas – RS. Sua organização historicamente recebeu influência do modelo empresarial. Seu contexto escolar caracteriza-se por uma orientação profissionalizante de ensino. Sua finalidade é a Educação Tecnológica, compreendendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em janeiro de 1999 foi efetivada sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica. Isso permite que, além de ministrar cursos técnicos em nível de aperfeiçoamento e especialização, realize pesquisas aplicadas na área tecnológica e ministre ensino em grau superior (de graduação e pós-graduação) visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; bem como de licenciatura, com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas de ensino técnico e tecnológico. Formando técnicos de grau médio e pós médio, desenvolve Cursos Extraordinários, Cursos Especiais para trabalhadores e de Extensão, numa abrangência de mais de 80 municípios da região, atingindo quatro estados da federação, além do continente africano e sul-americano. Encaminha seus egressos que são absorvidos em todos os estados do país, em empresas privadas e estatais. Pela excelente qualidade de instalações e equipamentos, biblioteca, oficinas, laboratórios e salas especiais, servindo a empresas, órgãos públicos e instituições de ensino, o CEFET – Pelotas/RS destaca-se entre as escolas da rede. Organiza-se, atualmente, para ministrar cursos de grau superior como Formação de Docentes, Tecnólogo e Engenharia Industrial.

O aspecto fundamental considerado na escolha deste território para a minha pesquisa é o fato do mesmo ser meu local de trabalho e ter um número e um fluxo muito grande de estudantes que poderão ser favorecido(a)s (embora indiretamente) por este estudo.

O conhecimento prévio do local e do professorado, facilitou o andamento da pesquisa e proporcionou maior aceitabilidade da mesma.

Um fator que de certa forma dificultou o trabalho foi o de que, por estar liberada para cursar o mestrado, perdi o contato com meus(minhas) aluno(a)s e tive que trabalhar com um grupo novo, conquistando-nos mutuamente (falo do grupo das adolescentes). Também considero a incorporação dos horários e atividades da escola, embora necessários, como sendo fatores que às vezes interferiram nas atividades que havia proposto realizar.

Faço minhas as palavras de ISOLDI (1999, p.11) quando salienta em sua dissertação que “*a intimidade com o ambiente da pesquisa permitiu o trânsito fácil e constante*” porém, no meu caso, não foi um facilitador da compreensão e análise dos dados já que se trata de um tema muito delicado, sobre o qual as pessoas têm certas reservas no falar e/ou no revelar e revelar-se (atitudes, pensamentos, idéias, vivência). Trata-se do olhar diferenciado de cada sujeito para as questões das sexualidades (no caso por serem estas consideradas neste estudo).

2.2– O grupo pesquisado

Fazem parte do grupo pesquisado, como já foi mencionado anteriormente, na verdade, dois grupos de estudantes e duas professoras de Biologia (uma colega e eu). Um dos grupos de estudantes é constituído por meninas adolescentes nos seus 14 – 15

anos e o outro é constituído por homens adultos na faixa etária dos 25 aos 46 anos. Ambos, porém, cursam a primeira série do ensino médio.

2.2.1- As estudantes adolescentes

Para compor este grupo foi feito pessoalmente o convite a todos os estudantes (não só às meninas adolescentes) da 1ª série do ensino médio dos turnos manhã e tarde, especialmente aluno(a)s de uma colega professora de Biologia que está atuando no CEFET e interessou-se em participar das discussões.

Fizemos também (a colega professora de Biologia e eu) uma divulgação no jornal⁶ da escola, para que toda a comunidade escolar tomasse conhecimento e de uma certa forma mais estudantes pudessem se juntar ao grupo. Isso tudo porque acredito nos dizeres de FREIRE (1974, p.43), quando salienta que nossa prática docente não pode ser “...*quase espontânea, ´desarmada`*”.

Salientou-se aos estudantes a importância de participar de um grupo como este, não só pela oportunidade de discutir temas relacionados com a sexualidade, mas também porque este grupo será multiplicador no CEFET- Pelotas/RS das informações recebidas. As inscrições do(a)s estudantes foram espontâneas, pois acreditei que desta forma nossas discussões fossem mais produtivas e os trabalhos elaborados mais consistentes. No início, houve participação de meninos e meninas adolescentes. Porém, talvez pelo prolongamento dos encontros durante cinco meses⁷, houve certa dispersão e permaneceram 5 meninas adolescentes, sendo destas o maior número das

⁶ Ver anexo III.

⁷ Fato considerado como responsável pela dispersão, por um dos elementos da banca que examinou o projeto, pois, segundo ele, os adolescentes estão sempre procurando coisas novas.

falas analisadas (três das meninas eram extremamente assíduas e duas agrupavam-se ocasionalmente, nos últimos encontros).

A “...*pluridiscursividade que desenha a adolescência contemporânea*”, como enfatiza FRAGA (1998, p.61), manifestou-se claramente neste grupo de adolescentes. Esta pluridiscursividade é percebida pelo falar, pelo vestir e pelos inúmeros apelos que recebem diariamente (principalmente dos meios de comunicação) e que vão alterando substancialmente seus modos de ser, ver e viver a vida.

2.2.2 –Os estudantes adultos

O grupo de estudantes adultos foi incorporado à pesquisa, como já destaquei, devido à necessidade⁸ de que as discussões tivessem a participação de um número maior de estudantes, especialmente pela relevância do tema e para que as mesmas ficassem mais consistentes. Como ministrei aula para esta turma a partir do mês de agosto de 1999, ficou mais fácil acomodar horário e discussões. Além de aumentar o número de pesquisados, achei que seria interessante obter opiniões diferenciadas das opiniões das adolescentes, sobretudo porque estes estudantes estão vivendo uma fase da vida que é diferente da adolescência.

São todos trabalhadores e fazem parte do projeto pioneiro do CEFET, ou seja, “Ensino médio para trabalhadores excluídos do ensino formal”. Exercendo funções de maior ou menor significância nas empresas onde trabalham (produção, armazenagem e beneficiamento de arroz), em sala de aula destacam-se a princípio pela dificuldade de aprendizagem (muitos anos sem estudo) e depois de algum tempo pelo progresso apresentado em termos de ver, ser, sentir e compreender o que os rodeia de forma

⁸ Conforme orientação da banca examinadora do projeto.

diferente. São em número de 22 alunos, cuja idade, como já mencionei anteriormente, varia dos 25 aos 46 anos. Dentre as várias funções que realizam nas empresas, destaco: auxiliar de empacotamento, controlador de almoxarifado, conferente de carga, empacotador, mecânico de manutenção geral, estivador, recepcionista e expedidor de produtos, pedreiro, conferente de carga, controlador de qualidade, líder de equipe e produção, operador de máquina de empacotar arroz, etc.

2.2.3 – As professoras

Embora não analisadas especificamente, fizemos parte da pesquisa como pesquisadoras e pesquisadas, pelo menos eu me percebo assim, pois ao emitir opiniões, questionar e questionar-me, estou de certa forma pesquisando-me, reavaliando conceitos e concepções e constituindo-me de forma diferente da anterior a este estudo, pois acredito que ninguém é o mesmo após realizar uma pesquisa.

2.3– Coleta dos dados

Os dados foram coletados durante seis meses. Destes, cinco meses realizando um encontro semanal com as adolescentes e cerca de um mês realizando três encontros semanais envolvendo oito horas/aula com os adultos.

Quanto à forma com que tratou-se o tema nos grupos, primeiro foi estabelecida uma atmosfera em que o(a)s estudantes pudessem se sentir motivados e dessem uma luz para o ponto de partida. Reconheço tanto quanto SHOR (FREIRE & SHOR, 1986, p.17) que, “...o ponto de partida da educação do estudante em classe [deve ser] também o ponto de partida da minha educação”. Isso equivale a dizer que é muito importante ao(à) educador(a) realizar uma sondagem inicial sobre as inquietações do

grupo, ter uma abertura aos questionamentos dos(as) alunos(as) e certa sensibilidade para perceber quais as indagações que o(a)s incomodam e que portanto, necessitam de resposta.

THIOLLENT (1985, p.17) também demonstra ter esta percepção, quando assinala: “...a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de ‘escuta’ e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias”.

Apesar de ter feito a referida sondagem inicial, é claro que tinha as coordenadas de antemão traçadas. Pretendia trabalhar, e trabalhei, com oficinas (junto às adolescentes), pois “a oficina pressupõe que o participante saia dela capacitado para uma ação mais coerente e conseqüente com o seu compromisso de transformação da realidade em que atua” (MEDIANO, 1996, p.11), eu diria, a partir das possibilidades de transformação da sua própria realidade. É a dimensão conscientizadora da concepção das atividades pedagógicas, numa visão reconstrutiva, aponta THIOLLENT (1985). Esta visão reconstrutiva supõe que nenhum conhecimento esteja pronto, acabado e seja reconhecido como verdade única e imutável, assim é também no terreno da sexualidade.

Nestas oficinas, portanto, trabalhei os temas específicos, tais como, DSTs – prevenção, AIDS, gravidez não planejada, métodos de anticoncepção, etc., e fui propondo atividades que pudessem incitar discussões sobre os temas, sempre preocupando-me com o processo de construção do conhecimento. O importante é que as estudantes pudessem sair de cada oficina com o conhecimento sistematizado, reelaborado, com possibilidade de provocar e produzir atitudes mais saudáveis com relação à sexualidade, mesmo correndo o risco de estar realizando uma “política higienista”. Acima de tudo é importante que possam repartir esta aprendizagem com outros.

Se é fato que, “...a primeira realidade a ser modificada por qualquer pesquisa é a do próprio pesquisador” (LÜDKE, 1991, p.4), também é fato que, salienta ainda a autora, o pesquisado também não será mais o mesmo após participar de uma pesquisa. Se por muitas razões as mudanças forem positivas, nada mais lógico do que socializá-las.

Estas atividades das oficinas foram selecionadas em sua maioria do material informativo distribuído no VIII Curso de Formação de Multiplicadores para Prevenção de DSTs / AIDS, realizado de 18 a 23 de agosto de 1997 na Faculdade de Medicina - Pelotas – RS, especialmente das oficinas ministradas por Sandra Gomes Correia (Enfermeira / Mestre em Educação e Assessora em Orientação Sexual da Secretaria Municipal de Educação / POA); Dra. Geralda Bauer Rigotti (SSMS-POA) e Prof. Maria Tamara Porto Dávila.- POA, (Orientadora Educacional, Especialista em Saúde Mental Coletiva e Prevenção do Uso Indevido de Drogas). Algumas constam no Manual para Educadores Comunitários em AIDS que faz parte do Programa AIDS e Periferia – favelas do GAPA – BA.

Também as adolescentes assistiram ao filme: “Sexo, a atração vital”, da Discovery Channel – Super Interessante Coleções – Vídeo Abril – Vol. 5.

Elaborei algumas perguntas⁹ que me foram respondidas de forma escrita, cujas respostas auxiliaram-me na análise dos dados.

Com os estudantes adultos não trabalhei com oficinas, basicamente lançava os temas em sala de aula (os mesmos trabalhados com as adolescentes) e partíamos para a discussão.

⁹ Ver anexo IV.

Assistimos e comentamos também o filme “*Minha vida em cor de rosa*” do Diretor Alain Baerliner.

Eles também responderam de forma escrita as mesmas perguntas feitas às adolescentes.

A coleta dos dados, portanto, foi feita intercalando as discussões com todas estas atividades. Procedi fazendo uma seleção dos dados pelo agrupamento de idéias principais dentro de categorias que foram se constituindo aos poucos, no confronto dos dados obtidos com o referencial teórico (constantemente repensado e reformulado), tendo sido desta forma construída e reconstruída a teoria ao longo de todo o estudo. Teoria que desestabiliza um pouco, pelo fato da atividade de ensino que estou propondo ser numa perspectiva pós-estruturalista¹⁰.

A análise dos dados propiciou para que fosse feito um detalhamento maior das atividades de ambos os grupos de estudos, bem como externar seus posicionamentos.

A fundamentação teórica para análise e posterior levantamento de categorias deu-se através do estudo dos prováveis elementos que se somam no processo de produção e construção de identidades, tais como o **currículo escolar, a cultura e a sexualidade**, que fazem parte do capítulo 3, bem como do estudo dos mais diferentes **aparatos tecnológicos e a constituição dos sujeitos sexuais**, de que trata o capítulo 4¹¹.

¹⁰ Essa teoria “...ênfatisa a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento”. Para ela, “o significado [...] é cultural e socialmente produzido”. Questiona a noção de verdade, porém, “...de forma mais radical, abandona a ênfase na ‘verdade’ para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade” (SILVA, 1999, p.123-124).

¹¹ Além das referências que serão desenvolvidas nos capítulos citados, durante o processo de revisão bibliográfica tomei contato com várias pesquisas sobre “Adolescência”, “AIDS”, “Sexualidade” que, em virtude de não se adequarem diretamente ao tipo de análise que realizei, não foram incorporadas em meu referencial.

O estudo foi, assim, estruturado a partir de 3 categorias principais que definiram os capítulos 5, 6 e 7 do trabalho, são elas: **orientação sexual**, **identidade sexual**, e **preferência sexual**.

3. CURRÍCULO ESCOLAR, CULTURA E SEXUALIDADE: alguns dos elementos que se articulam na produção e construção de identidades

“É nossa tarefa e nosso trabalho, como educadores e educadoras críticos/as, abrir o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambigüidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido” (SILVA, 1999a, p.9)

Reforçando a idéia de SILVA (1999a) exposta anteriormente, creio que pelo fato do currículo estar no centro da relação educativa, ele de uma certa forma corporifica “...os nexos entre saber, poder e identidade”(p10). Essa corporificação o torna um espaço possível de lutas em torno de diferentes significados, não só sobre o social e o político, mas também sobre o que de certa forma tendem a constituir, isto é, nossas identidades. Reporto-me neste momento às identidades sexuais, que de certa forma, ligam-se mais diretamente ao tema pesquisado.

Na verdade, na sala de aula, alguns saberes são incluídos e outros excluídos por conta da política curricular, bem como alguns indivíduos são incluídos (os “normais”, os heterossexuais) e outros excluídos, tais como os homossexuais, sujeitos que o currículo insiste em não produzir.

Tendo como referência a heterossexualidade, que é considerada normal pela sociedade em geral e pela escola, a cultura escolar a reforça, discriminando a homossexualidade. Quando fala, fala pouco da homossexualidade e a grande maioria das professoras e dos professores e estudantes temem introduzir o tema em suas falas, talvez com medo de que outros(as) estudantes e professores(as) considerados(as) normais pelos moldes heterossexuais, possam desejá-la.

LOURO (1997) também tem esta percepção, salientando que nas escolas a intenção “*normalizante*” acaba sendo uma constante. Geralmente a normalização tem como referência a heterossexualidade e coloca a homossexualidade como desviante. Ao fazer isso,

“...nega-se que toda e qualquer identidade (sexual, étnica, de classe ou de gênero) seja uma construção social, que toda identidade esteja sempre em processo, portanto nunca acabada, pronta ou fixa” (p.140).

Supõe-se, segundo a autora (1999, p.17), “...*que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto*”. Sendo assim, todas as outras formas de sexualidade são consideradas “...*antinaturais, peculiares e anormais*” (idem). Isso tudo sendo alvo de uma “...*intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento*” (idem).

Porém, mesmo que a prática da significação, da cultura, seja contida almejando produzir determinados tipos de indivíduos, ela mesma tende a rebelar-se, encontrando-se aí, segundo SILVA (1999a), uma possibilidade de indicação para que se trabalhe o espaço crítico no currículo.

Trabalhar o espaço crítico no currículo no que se refere à sexualidade é pensar-se num primeiro momento em qual identidade quer-se ver construída e qual o significado da mesma. Sim, porque às vezes, sentimo-nos receptivo(a)s à pluralidade

de identidades, porém nosso discurso indica o contrário. Colocar em questão esta nossa posição, é ter-se o entendimento de que somos capazes de reprimir ou rebelar determinadas identidades. Tudo faz parte de hierarquias que são estabelecidas, valoradas, categorizadas, sendo que nós também sofremos este processo de categorização, possivelmente através de vigilância, exclusão ou de algumas estratégias de divisão, estabelecidas a partir de relações de poder. Porém, se “..*nós somos o que nos tornamos, [...] significa que podemos também nos tornar, agora e no futuro outra coisa*”. (SILVA, 1999a, p.26) Pois a cultura é uma prática de produção e criação permanente, uma prática que produz significados, uma prática *produtiva* (na expressão do autor acima) em constante atividade que vai da desconstrução à reconstrução num contexto onde as relações sociais são de negociação, conflito e poder.

Portanto, é nas representações que se fazem sobre o corpo e a sexualidade que tendem a se tornar visíveis as relações de poder.

Saliento que expor sobre currículo dando ênfase à cultura, à sexualidade e ao multiculturalismo – sendo que este último será abordado no item posterior - demonstra que se percebe a educação sob uma nova perspectiva, não mais tradicional (currículo neutro, científico, desinteressado). Estes conceitos (cultura, sexualidade, multiculturalismo), dentre outros, tais como gênero, raça e etnia, organizam e estruturam uma nova forma de ver a realidade que, segundo SILVA (1999), faz parte de uma concepção pós-crítica de currículo, que se preocupa com as conexões entre saber, identidade e poder.

É no interior das práticas de significação curriculares que os significados são de certa forma negociados, contestados, transformados, sendo produzidas a partir daí as identidades.

LOURO (1999, p.12) enfatiza que “*somos sujeitos de muitas identidades*”, sexuais, de gênero, étnicas, etc., cujo caráter é fragmentado, instável, histórico e plural.

No entanto, tentamos fixar uma identidade, por medo do desconhecido. Segundo a autora, talvez o interessante seria que nos questionássemos como determinada característica passou a ser reconhecida e significada como marca definidora da identidade. Questionássemos, também, “...*quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência*” (idem, p.14). 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” (HALL, 1992, p.04).

Embora haja a tendência da naturalização das identidades sociais, reforço que elas na verdade não são fixas, não são fechadas, não são unificadas e não são acabadas, as velhas identidades que o eram. Hoje o mundo, comenta PARAÍSO (1998), evidencia “...*o surgimento de novas identidades abertas, fragmentadas, contraditórias e inacabadas dos sujeitos que vivem este novo tempo*” (p.1).

HALL (1992) também reconhece que, nesse final de século, nossas identidades pessoais, que nos fornecem sólidas localizações como indivíduos sociais, estão se transformando, “...*abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados*” (p.2).

Portanto, as identidades não são uma decorrência direta das evidências dos corpos, como bem reconhece LOURO (1999). Segundo a autora, nós construímos os corpos adequando-os a diversos critérios (estéticos, higiênicos, morais) dos grupos a que nós pertencemos. As culturas de formas distintas impõem saúde, vigor, juventude, vitalidade, beleza aos corpos de homens ou de mulheres. Nesses corpos, isto é, em nossos corpos, inscrevemos marcas de identidade e diferenciação. “*Tudo isso implica a*

instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade” (idem, p.15).

Às diferentes imposições que recebemos para a formação de nossos corpos, somam-se elementos tais como o que dizemos ou pensamos que somos e os diversos discursos sobre nós que nos representam e nos intimam a ser da forma como dizem que somos. Elementos estes, que tendem a contribuir, na explanação de COSTA (1998), para a formação das nossas identidades.

O currículo escolar, portanto, reforça as desigualdades no momento em que “...corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 1999a, p.97). O referido autor salienta que uma perspectiva crítica de currículo não pode deixar de examinar essa dimensão. Bem como, acredito, não pode ignorar que cada vez mais as noções de gênero e de identidade de gênero têm sido questionadas, tal como nos aponta PARKER (1999a, p.135):

“O que significa ser macho ou fêmea, masculino ou feminino, em contextos sociais e culturais diferentes, pode variar enormemente, e a identidade de gênero não é claramente redutível a qualquer dicotomia biológica subjacente. Todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida. É através desse processo de socialização sexual que os indivíduos aprendem os desejos, sentimentos, papéis e práticas sexuais típicos de seus grupos de idade ou de status dentro da sociedade, bem como as alternativas sexuais que suas culturas lhes possibilitam”.

Na verdade, os diversos processos de socialização sexual e da experiência sexual dos jovens são ignorados pelo currículo. Como educadores e educadoras temos que ter o entendimento de que com o advento da epidemia do HIV/AIDS, várias pesquisas, segundo PARKER (1999a), estão sendo feitas e têm demonstrado que necessariamente não há relação entre comportamento, identidade e formação de

comunidades sexuais, tais como comunidades gays. A consciência sobre as complexas formas através das quais as práticas sexuais são organizadas no interior dos sistemas sociais tem aumentado, chamando atenção para os diferenciais de poder social e culturalmente sancionados (entre homens e mulheres por exemplo). PARKER (1999a, p.138) salienta que *“a dinâmica das relações de poder de gênero têm-se tornado, então, um foco importante para a pesquisa contemporânea, particularmente em relação à saúde reprodutiva e à rápida disseminação da infecção do HIV entre as mulheres”*.

No entanto, no jogo entre o conhecimento e o poder que se trava no currículo, as identidades (não só as sexuais) consideradas “normais” são produzidas ou fixadas. Estas têm mais a ver com estaticidade do que com dinamicidade, têm mais a ver com o velho do que com o novo. O currículo não abre espaço para novas discussões, tais como as apontadas no parágrafo anterior (muito embora educadores e educadoras busquem esclarecer sobre formas de prevenção às DSTs e AIDS). Caso abrisse esta possibilidade isso poderia desestabilizar sua intenção de manter um tipo específico de velhas identidades, como se refere PARAÍSO (1998).

Porém, o currículo também é um local onde é possível produzir novas identidades individuais e sociais, pois,

“...se constitui em espaço por excelência para discutir as novas paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, religiosidade e regionalidade, que hoje transformam nossas localizações como pessoas, como indivíduos sociais”... (PARAÍSO, 1998, p.4).

Percebo, neste lugar, a possibilidade dos(as) educadores(as) incluírem as novas discussões de gênero e sexualidade que estão surgindo. Porém, se este ponto não for usado para tal, outros, tais como a família, a mídia, ou o trabalho, percebe PARAÍSO (1998), acabam apresentando estas outras vivências e colocando em cheque as certezas que o currículo tem reproduzido, este currículo *“...branco, masculino e heterossexual”* (p.9).

O papel do currículo na produção da identidade e da diferença se reforça pelo fato do mesmo ser um campo de representação. Esta referida representação se caracteriza pela ligação estreita entre “...o processo de produção lingüística da identidade e da diferença (...) e a produção cultural e social da identidade e da diferença” (SILVA, 1998, p.15).

A linguagem faz esta mediação, justamente por ser tão carregada de distintos significados. Nestes, estão imbutidas as questões de gênero e sexualidade, produzidas e/ou alicerçadas cultural e historicamente pela família e pela escola. As diferentes linguagens que constituem o currículo e/ou circulam no espaço escolar constroem, ajudam a construir/manter ou fragilizam posições sociais de gênero, classe, raça, etnia, nação, etc. Esta reflexão é proposta por Dagmar E. Estermann Meyer¹², discorrendo sobre a temática “*Currículo escolar e produção de diferenças/identidades sociais*”.

A linguagem, reforça LOURO (1997),

“...não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”. “Temos de estar atentas/os, sobretudo, para a nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui” (p.64-65).

No terreno da sexualidade, a linguagem inclusive institui e demarca os lugares dos gêneros. LOURO (1997) fala que isso se dá, não apenas no ocultamento do feminino, porém, também, pelas adjetivações atribuídas aos sujeitos pela escolha dos verbos, por associações e analogias feitas entre qualidades, comportamentos e os gêneros, raças, etnias, sexualidades, etc.

¹² Palestra proferida no II Curso Produção de Vida e Sentidos..., organizado pela Associação de Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul, em 25/8/98.

Enfim, “*as armadilhas da linguagem atravessam todas as práticas escolares*” (LOURO, 1997, p.68). Essas armadilhas são percebidas por BRITZMAN (1996, p.86) que salienta o que chama de papel escorregadio das palavras, quando “... *as intenções colidem com aquilo que outros constroem...*”. Também faz referência ao “...*importante papel da prática política*”: [ou seja], ... *mesmo antes do momento em que elas entram em nossas mentes e deixam nossas bocas, estão saturadas com as identidades e as intenções de outras pessoas.*”

SACRISTÁN (1996), igualmente, reconhece que a linguagem do currículo é uma importante fonte de significados. Estes acabam contaminando os materiais didáticos, as práticas de avaliação, os conteúdos da formação do professorado e as preocupações dos professores e professoras, influenciando em suas práticas e nas práticas dos alunos e alunas.

As linguagens podem criar realidade, influenciando portanto naquilo que nos tornamos, na nossa identidade. Esta, está diretamente envolvida na representação e a representação, logicamente se encontra em conexão com o poder. Este poder que visa estabilizar a identidade, buscando estabilizar “...*tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam...*” (HALL, 1992, p.3), para que tudo fique mais unificado e predizível. Segundo o autor (p.3), este fato não é mais possível, porque o sujeito está se tornando fragmentado, com várias identidades, muitas vezes “...*contraditórias ou não resolvidas*”. É o espaço aberto do currículo para a construção de novas identidades individuais e sociais percebido por PARÁISO (1998).

3.1 - Currículo multicultural

Creio, na verdade, que um currículo multicultural é que tende a apresentar maiores possibilidades para a construção de novas identidades. Vislumbro esta

possibilidade embora saiba que o currículo é resultado de um processo de “filtragem” que às vezes supõe limitações e mutilações, colocando em desvantagem todos os alunos, ou alguns desses. No entanto, uma das pretensões do multiculturalismo seria a de abordar os pontos comuns e os de fricção entre culturas e subculturas. Esta abordagem, no que se refere aos pontos comuns, incita a uma apropriação do currículo comum, sem trair o princípio da igualdade de oportunidades. A obtenção da igualdade, segundo SILVA (1999, p.90), “...*depende de uma modificação substancial do currículo existente*”. O autor enfatiza que existem diferentes visões de multiculturalismo porém, que “*o multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe*” (p.99).

Como educadora, sinto o quanto é difícil articular a multiculturalidade com o currículo formal. Neste sentido, tento pensar que a convivência com a desigualdade poderá suscitar reflexões sobre as relações sociais e as formas pelas quais tendem a produzir a diferença.

Na verdade, as relações sociais são levadas a efeito por meio do que SILVA (1999a) chama de *regime de visibilidade*, sendo pois o olhar crucial tanto para identificar o outro tanto para mostrar o outro dentro de si mesmo. Por isso me reporto ao olhar (como possibilidade de tecer outras leituras, outras “visões” sobre o corpo e a sexualidade) quando passo a tecer análises sobre a categoria orientação sexual.

Há, segundo o autor referido, conexões entre representação e poder, bem como entre visão e poder. Salaria que de todos os sentidos a visão talvez seja o que mais expresse a eficácia e a presença do poder, pois

“Muitas das operações próprias do poder se realizam e se efetivam no olhar, por meio do olhar. É pelo olhar que o homem

transforma a mulher em objeto: imobilizada e disponível para o seu desfrute e consumo” (SILVA, 1999a, p.60-61).

O *poder do olhar*, ou como nos acentua o autor acima, o *olhar do poder*, tende a se materializar na representação, pois é nela “...*que o visível se torna dizível [...] que a visibilidade entra no domínio da significação*” (p.61) e que portanto o percurso que liga a visão com a linguagem torna-se completo. Explorar um pouco este percurso que liga a visão com a linguagem, com limitações teóricas que certamente tenho, é o que me proponho fazer ao tratar no próximo capítulo sobre os “Aparatos tecnológicos e a constituição dos sujeitos”.

4. APARATOS TECNOLÓGICOS E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

“...a escola está ainda muito distante de acompanhar o seu tempo, [...] há hoje muitos outros espaços de acesso às informações [...] que [...] transformam radicalmente os modos de interação entre indivíduos e grupos, em vista da presença cotidiana das sempre novas tecnologias de comunicação na vida das pessoas e no funcionamento geral da sociedade.” (FISCHER, 1999, p. 18–19)

Quero me reportar aqui às tecnologias de comunicação, compreendendo que as mesmas, de uma certa forma, intrinsecamente inter-relacionam todas as outras tecnologias, ou seja, a prótese, a ponte de safena, o bebê de proveta, os clones, o implante de silicone, etc. Quero me reportar, portanto, a todo este universo, estes aparatos tecnológicos que nos cercam, evidentemente que cercam também os sujeitos desta minha pesquisa, especialmente no que tende a constituir seus corpos. Entendo-os (os sujeitos) “enredados” neste emaranhado tecnológico, mais do que isto, espectadores ativos e passivos de muitos desses avanços, tendo seu olhar por eles constituído, isto é, pelo saber que eles veiculam, pelo que tornam visível e significam.

Sei que cada sujeito é único, e que portanto cada sujeito é atingido de forma diferente por estes aparatos tecnológicos. Isto, porque a posição social, o credo, a raça,

a religião, são elementos que pesam no que é dito sobre o visível, isto é, no que a linguagem expressa a partir do que visibiliza. FISCHER (1999) tende a reforçar o que penso, quando acentua que “...nenhum de nós se submete igualmente e com a mesma intensidade a todo e qualquer discurso” (p.25).

A presença dessas tecnologias na vida cotidiana disseminam entre os sujeitos maneiras de ser, estar, agir, comportar-se, tratar a si, seus corpos, seu mundo interno. O processo de construção social de identidades, percebe FISCHER (1999), torna-se mais visível nos espaços da mídia, particularmente o espaço da publicidade. Nesse espaço, criam-se homens e mulheres, jovens e crianças numa “...batalha pela imposição de sentidos”(p. 25).

De certa forma, pode-se dizer que em meio a essa batalha a escola e a família tornam-se fragilizadas, passando não mais a ser lugares centrais de construção de identidades. Não o são porque, na verdade, a publicidade, os meios de comunicação, oferecem “...às pessoas uma certa resposta a questões fundamentais sobre, afinal, quem as representa, quem fala delas e de cada uma delas em particular, quem sabe de seus interesses” (p.29).

Interessante observar-se como acentuadamente a mídia procura fabricar, desde muito cedo, homens e mulheres. Nota-se, nos brinquedos, principalmente os voltados para meninas, que apesar de todos os avanços tecnológicos lançados pela publicidade, não sofreram grandes mudanças. A principal temática, ressalta FELIPE (1999), continua sendo a maternidade, expressa pelo mais variado tipo de bonecos e bonecas e todo um arsenal que os acompanha, reforçando às meninas a idéia de que seu destino é cuidar da prole. Para os meninos, no entanto, foram construídos muito mais brinquedos com novas tecnologias, incorporando-se aos mesmos, sons, cores, movimentos, etc.

Nota-se, também, acentua ainda FELIPE (1999), que as bonecas são magras, jovens, a grande maioria brancas, enfatizando a juventude e a beleza como sendo condição inerente a todas as mulheres. Este apelo à beleza chega ao extremo em que algumas meninas muito cedo “...vêm sofrendo de anorexia e/ou bulimia, ou ainda se submetendo a cirurgias plásticas” (p.172), e o que é pior, muitas vezes porque a mãe alimenta para a filha o desejo de que ela seja uma modelo de sucesso. Na verdade, segundo a autora,

“A produção de novas identidades sociais, atingindo também a compreensão das crianças pequenas sobre os modos de ser homem ou mulher, merece ser atentamente examinada, especialmente em relação às meninas, que seguem capturadas por esse discurso que determina certo jeito de ser mulher, de ser feminina” (p173).

Nesse discurso, acentua-se o erotismo e a sedução colocando-os como centrais à nossa existência.

Problematizar as relações de poder que circulam nos mais diferentes meios, talvez seja, segundo a autora, um compromisso ético dos educadores e educadoras. Porém, reconhece SANTOS (1999), a escola “...não está preparada para problematizar outras instâncias educativas que estão produzindo, nesse final de século, ativamente o corpo” (p. 208), tais como, clonagem, próteses, implantes eletrônicos, etc. O autor enfatiza que o tempo que vivemos é um tempo que parece *provocar espanto*: “... promessas de bem viver, de refazer partes do corpo perdidas, de ter um filho de quem já morreu...[da possibilidade do] médico passar a ver o interior do paciente em realidade virtual e [realizar] a operação como se estivesse entre seus órgãos” (p.197). Nesse tempo, cabe-nos questionar qual o papel do currículo e da escola frente a toda esta realidade?

4.1 – O papel do currículo e da escola frente aos aparatos tecnológicos

Embasei-me, para desenvolver este ítem, em considerações tecidas por Tomaz Tadeu da Silva¹³, quando tratou da emergência da cultura visual como um novo campo de estudos.

É verdade que o currículo tende a incorporar mais a palavra, tendo-a de uma certa forma como libertadora, relegando no entanto a imagem, o visual. Nas escolas, por exemplo, há uma preocupação muito grande com a leitura (que deve ser feita pelos alunos) mais do que com as imagens. Há um certo desprezo pela imagem, dominando o óbvio, ou seja, a palavra escrita, sendo a imagem desprezada como forma de conhecer.

Este olhar de uma certa forma distanciado do objeto é atribuído pelas feministas à masculinidade da ciência.

Não querendo entrar aqui na discussão sobre a divisão entre o visual e o lingüístico, ou seja, entre a imagem e a palavra que o autor referido com muita propriedade o fez, creio que o currículo procura manter o olhar do sujeito um pouco distanciado do objeto, sem um envolvimento de quem olha e vê. Talvez haja a necessidade da recuperação do visual como forma de conhecimento, já que vivemos no mundo das imagens (científicas, médicas, artes plásticas, teatro, shows musicais, televisão, revistas, publicidade, cinema, etc.). Ao fazer-se a recuperação do visual sugerida, levando em consideração relações tais como, dos aspectos expressivos, poéticos, retóricos de toda esta visibilidade, pode-se fazer conexão de todo este material com relações de poder, com formação de identidade e subjetividade. Esta unificação tenderia a ser feita através de metodologia e formas de análise ligadas à

¹³Seminário Avançado: Pedagogias culturais: gênero e sexualidade, UFRGS/PPGEdu, 15/9/1999.

“*virada lingüística*”¹⁴, como referiu-se o autor já citado, exemplificando: a análise de um quadro clássico e de um objeto da cultura popular (fotografia, programa de televisão, filme, etc.).

Percebo que, como educadora(e)s, deveríamos refletir sobre as estratégias de análise, em que elas afinal estariam baseadas, pois creio que delas depende logicamente o tipo de conhecimento que queremos (e/ou teremos) construído. Concordo, no entanto, que este conhecimento nunca será unificado, pois diferentes formas de dominação atingem o olhar e o atingem de forma diferenciada.

Na verdade, deixa escapar o autor, em sua fala no Seminário citado, “*a importância do olhar é um terreno ambíguo, de visões contraditórias*”.

Mais uma vez tomo consciência do quanto o terreno dos estudos culturais é movediço, bem como o é o terreno das relações curriculares considerando os diferentes aparatos tecnológicos que as atravessam e os papéis que os mesmos tendem a nos atribuir.

4.2 – Papéis que os aparatos tecnológicos tendem a nos atribuir

Sobre papéis que os aparatos tecnológicos tendem a nos atribuir, me reportarei nesta pesquisa (direta ou indiretamente), com certeza também na análise, sem que o tema se esgote, pois de uma certa forma este tema está intrinsecamente ligado ao

¹⁴ “Na análise pós – estruturalista, o momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social. Com a chamada ‘virada lingüística’ ganha importância a idéia de que os elementos da vida social são discursiva e lingüisticamente construídos. Noções como as de ‘verdade’, ‘identidade’ e ‘sujeito’ passam a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação lingüística e discursiva.” (SILVA, 2000a, p.111).

poder, à dominação. Na verdade, as formas de prazer são produzidas através de diferentes discursos que “invadem” a vida, o cotidiano dos sujeitos em geral e de cada sujeito em particular.

Com relação aos discursos sobre sexualidade, acentua Guacira Lopes Louro¹⁵, provavelmente nunca se chegue a um conceito que seja definitivo. Vários autores, tais como: Jeffrey Weeks (sociólogo), Guacira Lopes Louro (historiadora), Carole Vance (antropóloga), Gláucia Dunley (psicanalista), nos remetem para esta discussão acentuando que a sexualidade não é privada, na verdade é política, atravessada por relações de desigualdade, tendo suas concepções atravessadas por poder. Ela é vivida distintamente pelos sujeitos, sob muitas circunstâncias, havendo tensão entre o natural e o cultural, entre corpo e gênero.

Sendo a sexualidade uma construção social, os aparatos tecnológicos colaboram para graduá-la. Em seu livro “O corpo educado”, LOURO (1999) atenta principalmente à escola e à atenção dada ao corpo dos sujeitos pela mesma, os cuidados que a escola tem em distinguir comportamentos que são masculinos de comportamentos que são femininos, os cuidados em providenciar que todos (meninos e meninas) se adaptem respondendo com um tipo de comportamento considerado normal. Pelo fato da escola também, como já assinalei, ser atravessada pelos aparatos tecnológicos, muitos desses, tais como a mídia, tendem a reforçar o padrão de comportamento normal referido anteriormente, por exemplo, quando utiliza-se de alguma situação, no caso da AIDS, para tentar instituir determinada ordem (ter um único parceiro sexual é o ideal, por exemplo).

¹⁵ Seminário Avançado: Pedagogias culturais: gênero e sexualidade. UFRGS/PP`Gedu.

Portanto, para se intervir na sociedade, faz-se necessário levantar questões sobre a mídia, no quanto ela tende a produzir representações de sujeitos ideais, homens e mulheres, meninos e meninas, em seus discursos que acabam funcionando como verdades. Em seus discursos, onde o processo de globalização tende a igualar a todos, atuando pelo convencimento. A sintaxe que a mídia elabora da sociedade é branca, muito embora os corpos dos sujeitos tragam marcas diferentes de vivência e experiência. Essas marcas trazidas pelos corpos jovens ou adultos, por exemplo, os enchem de tensões, de conflitos. Vários aparatos tecnológicos trabalham com este conflito visando reconstruir um discurso tradicional. Por exemplo: é necessário à mulher um corpo jovem, seios maiores ou menores (conforme a época) porém bem rijos, pernas com músculos trabalhados, glúteos arrebitados; é necessário ao homem também permanecer jovem, atlético, musculoso, advindo de todas estas representações o desejo, a procura de tornar-se semelhante as mesmas.

Para a mulher, no entanto, o apelo é mais forte, exige-se muito mais do que dos homens. Tanto é assim que tornou-se comum encontrarmos senhores idosos com companheiras bem mais jovens, porém, o contrário, causa-nos mais espanto.

Vários discursos desta forma vão se acomodando, discursos tradicionais juntam-se a discursos emergentes, naturalizando comportamentos. Um exemplo disso passa a ser o casamento entre homossexuais, que aos poucos vai sendo naturalizado, embora nossa sociedade não veja isso com “bons olhos”. No entanto, o corpo vai incorporando alguns dos muitos discursos que o atingem e se significando socialmente, desta forma no mesmo vai se inscrevendo o poder.

Portanto,

“no meio da criação de novos discursos sobre a sexualidade, é crucial que nos conscientizemos de como eles são criados e de

nossa própria participação neste processo” (VANCE, 1995, p.28-29).

Cabe acentuar que a diferença cultural vende, então ela é necessária e por isso a globalização nunca é absoluta. No entanto, quanto mais surgem diferenças, mais a globalização tende a homogeneizá-las.

É preciso que se tente entender as contradições das instâncias da informação e da cultura que muitas vezes nos capturam com seus discursos e são super-eficientes em naturalizá-los.

“ A mídia fala do que nos é fundamental – assim o aprendemos - : nosso sexo e principalmente nosso corpo. Prazerosos ou violentados, belos ou destruídos, é deles, de nossos corpos que se trata em cada fragmento desses discursos. Feito animal exótico ou selvagem, há um adolescente, menino ou menina, capturado na ternura de sua perdição, na explosão de seu desejo, na obrigação de ser belo e magro, na radical violência da exclusão social. Dele, diz-se o que pode e o que ´deve` ser dito hoje, nesse lugar que, mesmo afirmando-se aberto às pluralidades e diferenças, continua elegendo um espectador e um leitor médio, ele mesmo porém tão múltiplo quanto o é qualquer indivíduo” (FISCHER, 1996, p.291).

4.3 – Afinal, a que nos reportam os aparatos tecnológicos?

Como já disse dos aparatos tecnológicos, muitos, para não dizer todos, nos reportam a determinado(s) modelo(s) de sujeito(s) que tendem a constituir. Sujeito(s) este(s) “fabricados”, por terem inseridos em seus corpos, próteses, silicones, etc., coisas que usamos como se fossem extensões do nosso corpo. Pessoas ou máquina(s) afinal? Onde estão as fronteiras entre os dois? Quando não conseguimos vislumbrá-las estamos na limiaridade, limiaridade entre o humano e o não-humano. SILVA (2000)

refere-se aos *prazeres* desta *confusão de fronteiras*, refere-se a uma pedagogia dos monstros, de uma certa forma à crise de categorias a que ela nos reporta.

Não vou enveredar muito por este caminho, onde o fantástico mistura-se ao real e se corporifica, onde “...o *natural torna-se não natural e sobrenatural, o virtuoso torna-se totalmente pervertido, o bem intencionado e prescrito pelos fins da educação revela uma rachadura interior que não pode ser consertada*” (BAHOVEC, 2000, p.46), pois ele ainda é íngreme para mim. Somente pondero ser importante pensar-se profundamente sobre a que nos remetem os aparatos tecnológicos. Poderemos partir da análise da imposição das manipulações dos corpos, dos espaços, para o olhar do outro. A partir daí avançaremos para pensar sobre o que poderemos nos tornar. Cada um a seu tempo, num trabalho reflexivo de condução e problematização de si.

5. ORIENTAÇÃO SEXUAL

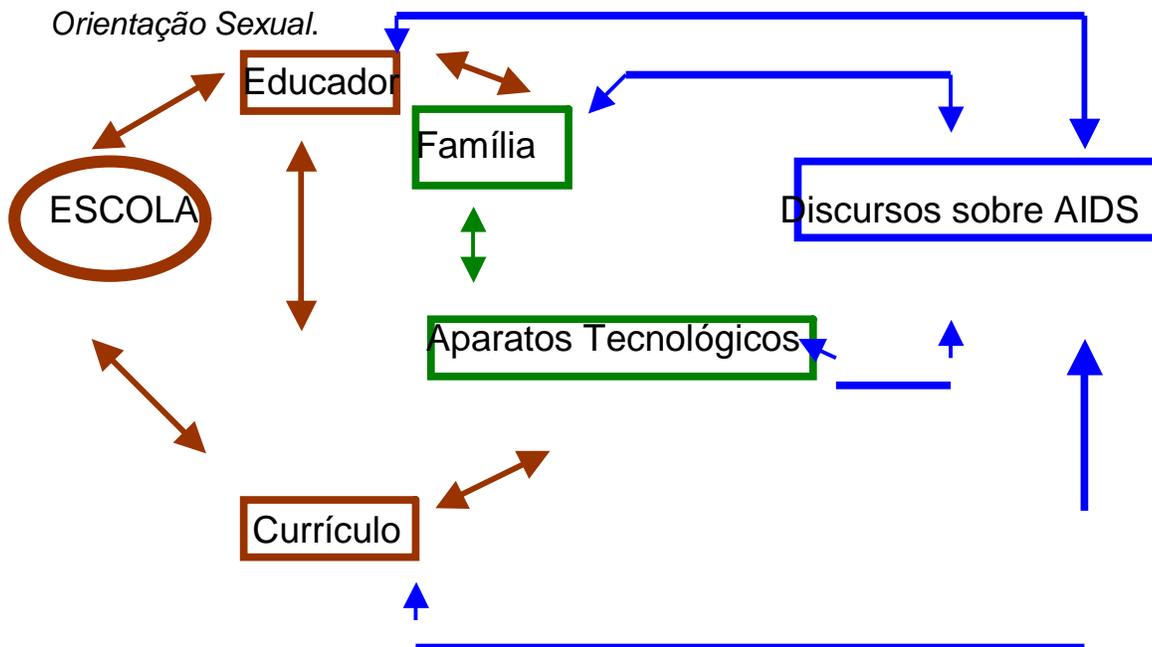
Inicialmente, antes de desenvolver esta temática, creio ser significativo reenfatizar o quanto a construção do olhar dos sujeitos, ou seja, o lugar de onde emerge o olhar dos mesmos, influi significativamente na compreensão do que é visto ou lido. Escrevo isto porque tendo comentado com o Dr Nelson Vitiello¹⁶ rapidamente sobre esta pesquisa e as categorias que elegi para análise, ele as considerou pertinentes justamente por serem de gêneses diferentes. Porém, o significado que elas têm para ele não é o mesmo que têm para mim em função de minha intenção de análise. *Orientação sexual* para ele tem a ver com a direção que o indivíduo dá a sua vida sexual, o rumo que toma; *Identidade sexual* tem a ver com a identificação sexual do indivíduo que vai sendo construída (esta percepção achega-se à minha) e *preferência sexual* tem a ver com as diferentes formas de satisfação sexual pelas quais o indivíduo opta. Tendo em vista que a visão referida dele poderia também vir de outros sujeitos que estariam lendo e analisando esta pesquisa, procurei rever o que compreendo pelas categorias eleitas e porque as elegi, verificar se esta idéia ficou clara quando desenvolvi as mesmas, de forma a não deixar dúvidas sobre sua escolha.

¹⁶ Membro da Sociedade Brasileira de Estudos em Sexualidade Humana, quando de sua estada aqui em Pelotas – RS, nos dias 20 e 21 de junho de 2000.

Entendo orientação sexual como sinônimo de “educação sexual” e, a partir deste entendimento, passo a comentar alguns dos elementos que a promovem.

Após a breve consideração anterior que julguei pertinente fazer, saliento que levando em consideração os posicionamentos das estudantes adolescentes e dos estudantes adultos sobre a questão: a quem compete a orientação sexual?, tive como resposta em primeiro lugar à família, em segundo lugar à escola e em terceiro lugar ao Governo (subentendido por mim, na análise das falas do(a)s estudantes, que o Governo se expressa por meio dos aparatos tecnológicos). Na verdade, os três elementos citados estão intrinsecamente relacionados e de uma certa forma são interdependentes. Tem-se a *escola* e nela o *educador* e o *currículo* como elementos centrais atravessados pelos discursos *familiares* e pelos diferentes discursos e apelos feitos pelos *aparatos tecnológicos*. Todos estes elementos produzindo um determinado saber sobre AIDS e reforçando de certa forma um modelo de sujeito: heterossexual, feminino ou masculino com características bem demarcadas.

Esta percepção está mais ou menos representada no esquema que segue e é a partir dela que pretendo passar a desenvolver as análises sobre a temática *Orientação Sexual*.



ESQUEMA 1 – Possível caminho para a orientação sexual de estudantes.

As outras duas temáticas que me ocupo em analisar posteriormente, ou seja, *Identidade Sexual e Preferência Sexual*, percebo-as intrinsecamente ligadas a esta, pois também julgo que todos os elementos esquematizados anteriormente tendem a influenciar em sua formação. Portanto, muitas das argumentações usadas aqui vêm reforçar as categorias subseqüentes e isto justifica o porquê de ter-me estendido mais nestas análises.

Passo num primeiro momento a tecer considerações sobre diferentes aparatos tecnológicos (especialmente aqueles mais ligados à vida dos estudantes deste grupo pesquisado), referindo-me a estes como sendo fontes que convergem para o olhar produzindo corpos e sexualidades.

Num segundo momento trato do “Educador frente ao atravessamento de fronteiras”, fronteiras estas de gênero e sexualidade que tendem de certa forma a desestabilizar o(a) educador(a) pela dificuldade que têm de lidar com a diferença e de trabalhar sua própria sexualidade.

Num terceiro momento da análise desta temática desenvolvo “Discursos sobre AIDS e a formação de “sujeitos sexuais”, buscando através das falas do(a)s estudantes perceber quais os discursos sobre AIDS e sexualidades de que ele(a)s se apropriaram e a eficácia ou não dos mesmos na produção de “sujeitos” sexuais.

5.1 - Fontes¹⁷ convergindo para o olhar: possibilidade de outras leituras, outras “visões” do corpo e da sexualidade

¹⁷ Aparatos tecnológicos.

A partir da convergência das fontes para o olhar e vice-versa, nada é igual a antes, o corpo começa a se constituir de outra forma. A que fontes me refiro? Àquelas que buscam fornecer determinadas representações do corpo e da sexualidade. No caso específico desse estudo, considero-as como sendo a *televisão*, as *revistas*, os *jornais*, a *música*, por estarem muito próximas da vida do(a)s estudantes analisado(a)s.

De aproximação delicada considero outras fontes tais como: o *cinema* (por terem sido feitas poucas referências a ele pelo(a)s estudantes, as *festas* (por relacionarem-se mais ao grupo das adolescentes (festa de 15 anos, boate...), apesar dos adultos terem mencionado como sendo festa para eles “*um bom churrasco*”), o *computador* (por referir-se a ambos, mas ser ainda de difícil acesso para a maioria), o *jogo de futebol* e o *esporte* (por ter sido de maior interesse dos adultos), o *telefone* (por ter sido mencionado pelas estudantes como uma das possíveis tentativas de comunicação das mesmas com seus *amigos* ausentes).

Muitas dessas fontes produzem sons, movimentos, codificam mensagens abrindo possibilidades para mutar e modificar o corpo, “...*nos produzem, nos instituem como sujeitos desse tempo*” (SANTOS, 1999, p.202). Fazem parte da profusão de materiais audiovisuais que constituem a sociedade contemporânea. Se algumas dessas fontes não conseguem fazer com que as pessoas mudem seu comportamento, tal como a mídia em suas campanhas sobre AIDS, não se pode negar que ao mesmo tempo são, como enfatiza PARKER (1999), fundamentalmente importantes para criar um pano de fundo de informações que tendem a provocar o surgimento de muitas organizações comunitárias e mobilizá-las para intervenções significativas frente, no caso referido, ao universo da AIDS.

Porém há fontes que, usando uma expressão de Tomaz Tadeu da Silva¹⁸, “subvertem ao máximo a identidade e a singularidade” dos corpos. Refere-se à preparação de futuros atletas através da química, ao desenvolvimento genético; a clonagem, por exemplo, que nos remete num futuro próximo a novas definições de humano. Marcas novas, portanto, estão sendo incorporadas ao corpo. Podemos nos questionar: - onde situam-se as fronteiras entre o humano e o não humano (organismo / corpo / cyborg¹⁹)? O deslocamento dessas fronteiras causa um medo enorme, salienta o referido autor, isto pelo deslocamento de padrões morais extremos. Temores de que o homem esteja brincando de Deus.

Frente a isso,

“Não estaria a escola, produto como é da modernidade (que aposta no progresso), apartada dessas questões, já que elege o corpo figurativo (anatomo-fisiológico) como o padrão a ser ensinado?” (SANTOS, 1999, p. 208).

Pode-se dizer que o currículo escolar desenha um corpo amorfo, inodoro, sem “tesão”, ou melhor, com o cheiro e a forma tradicional, mutável um pouco na tentativa de responder às resistências dos sujeitos. Um corpo que é constantemente incitado a prevenir-se das DSTs e da AIDS. Um corpo, porém, cujas barrigas das adolescentes engravidam. Espera-se que as campanhas publicitárias e as aulas sobre sexualidade operem sobre o inconsciente aumentando a auto-estima das pessoas, porém observa-se que isso nem sempre acontece.

PARKER (1999a) ressalta que, em pesquisas recentes sobre sexualidade, “...têm-se focalizado [...] os modos através dos quais os significados sexuais intersubjetivos são internalizados e reproduzidos na interação social e sexual” (p. 136).

¹⁸ Seminário Avançado: Pedagogias Culturais: gênero e sexualidade. UFRGS / PPGEduc, em 17/11/1999.

¹⁹ Hibridização – organismo / corpo – com o tecnológico.

As adolescentes, bem como os adultos que constituíram meu grupo de estudos, tinham contato com vários dos elementos produtores de significados. Refiro-me às fontes citadas anteriormente, isso para não dizer que tudo na vida produz significado.

A revista *Capricho*, por exemplo, foi sempre muito comentada pelas adolescentes que a tinham como referência, quase como uma conselheira, principalmente para assuntos relativos à sexualidade.

Sobre esta revista FISCHER (1996, p. 208–209) comenta:

“...vem falar à menina de 11, 13, 15 ou 17 anos, sobre sua vida em família, o convívio com os pais e irmãos, a relação principal com os meninos, o namoro, a virgindade, os modos de se fazer bonita, os exercícios e as dietas para cuidar dos excessos de peso, a forma de resolver problemas escolares, as dificuldades com as amigas. No centro de todos esses textos, uma constante: o direcionamento ao corpo e à sexualidade feminina”.

Na verdade, como destaca FELIPE (1999), a sociedade em geral investe muito em indivíduos (meninos e meninas) para que “...sejam ou se comportem desta ou daquela forma, (...), gostem de determinadas coisas em função do seu sexo” (p.169). Também, VALDÍVIA (1999), afirma que é enorme a quantidade de cultura popular que pré-adolescentes e recém adolescentes vivenciam. De uma certa forma, apropriando-me dos dizeres de SILVA (1995, p.198), todos estes elementos estão produzindo “...uma transformação radical nos processos de produção de subjetividade e de

identidades sociais”, isto porque fazem circular diferentes concepções de gênero, raça, sexualidade, etnia, etc.

Nesta fase de pré-adolescência e adolescência, tanto a mídia como os/as companheiros(as) da mesma idade são possivelmente fontes de maior influência e elementos com os quais são estabelecidos maior contato, bem mais do que o tempo reservado para a família, o pai e a mãe. Segundo VALDÍVIA (1999), estudiosos ressaltam a música popular como ocupando um lugar de importância na vida destes jovens. As estudantes adolescentes deste grupo de estudos tendem a confirmar isto, pois muitas vezes referiam-se ao prazer de dançar (música associada ao movimento corporal) nos finais de semana. Na verdade percebo que não só a música ocupa um lugar de importância na vida destas estudantes, mas também todos os elementos que as leituras direcionadas para este público adolescente tendem a constituir, como é o caso da revista *Capricho*, à qual me referi anteriormente.

Quanto aos adultos, a referência maior sobre preferência de leitura foi com relação a jornais.

Na sala de aula desta turma de adultos circulavam algumas revistas *Veja*, isto porque as professoras queriam estimular mais o hábito de leitura. Segundo a grande maioria dos alunos, este hábito não era formado porque durante a semana geralmente chegavam muito cansados em casa, às vezes só assistiam ao *Jornal Nacional*, isso antes de iniciarem seus estudos à noite. Ressalto, no entanto, que o importante é levá-los a perceber as contradições que estão nestes discursos dos quais eles acabam se apropriando. De uma certa forma, a sala de aula para estes adultos se constitui em mais um espaço público no qual são obrigados a atuar. Caberia- nos perguntar:

“...como, no campo da educação estamos avançando, no sentido de trazer para dentro dos espaços escolares a discussão dos saberes que circulam no rádio e na televisão, nos jornais, na publicidade, bem como, mais especificamente, a discussão das eficazes estratégias de linguagem desses meios, na busca de uma interação com seus públicos e na luta pela imposição de sentidos?” (FISCHER, 1999, p.19).

Percebe-se, portanto, o quanto a visão dos sujeitos é constituída massivamente pelas informações dos materiais audiovisuais que os cercam. Nas páginas de jornais e revistas, nos programas de televisão e nas telas dos cinemas, diferentes modos de vida são projetados e produzidos, salienta FISCHER (1996). Comenta, também, que

“o cotidiano das redações de revistas, jornais, programas de televisão tem sido buscar, de todas as formas possíveis, a revelação do que há de mais prosaico na existência humana [...] passando, também e principalmente, pelas verdades mais escondidas da experiência sexual e amorosa, e de todas as formas de tratar do próprio corpo e de atingir o aperfeiçoamento espiritual” (Idem, p. 134).

Falando um pouco do tratamento diferenciado que meninos e meninas recebem no que diz respeito às informações sobre sexualidade, as adolescentes posicionaram-se dizendo não gostar que seus irmãos sejam tratados de forma diferente pelos pais, com mais permissividade do que elas. Gostariam também que lhes fosse explicado sobre sexualidade da mesma maneira.

Os adultos, entretanto, (em sua maioria) manifestaram um certo constrangimento, principalmente com relação à filha mulher:

-“...é mais fácil a mãe falar com a menina e fica mais prático o pai falar com o menino” (aluno X).

-“com um menino já é diferente o papo. Já vai ser mais aberto indo logo onde se quer chegar, porém o assunto é muito delicado” (aluno y).

Quem sabe se o que invade os adultos é um pouco do pânico moral a que STEINBERG (1997) se refere, isto é, o medo que eles têm de lidar com as crianças (neste caso, adolescentes) porque acham que elas são sabidas demais.

Este tipo de educação para a sexualidade diferenciada segundo o gênero, dada pela família, de uma certa forma tende a refletir-se nas posturas e atitudes das estudantes adolescentes frente à vida. Refiro-me especificamente à situação de indecisão que ficam as adolescentes quando querem falar pelo telefone com um determinado amigo que lhes interessa e não sabem o que fazer: - *“ligo ou não ligo?”*, - *“será que ele vai me achar oferecida?”*, - *“se eu não ligar quando é que vou falar com ele?”*, - *“quem sabe espero ele me ligar, como sugeriu minha mãe...”*. Aqui elas não cogitaram a possibilidade de enviar ou receber uma das muitas telemensagens possíveis de serem encomendadas e enviadas por telefone às pessoas. No entanto, esta tende a ser mais uma entre muitas formas de comunicação, onde utilizando-se de um dos tantos aparatos tecnológicos, no caso o telefone, chega-se a dizer por intermédio da voz “de outro” o que se gostaria de falar pessoalmente.

A família, não obstante, foi um dos elementos enfatizados pelos dois grupos como devendo ser o principal responsável pela educação da sexualidade, em seguida a escola e até o próprio governo (sugerido por alguns adultos).

Vigilante da sexualidade, especialmente das adolescentes, a família não consegue sufocar a curiosidade e o interesse das mesmas pelo assunto. Ao contrário, se as perguntas, dúvidas, fantasias, até a própria experimentação do prazer não puder ser compartilhada com os pais (com a mãe principalmente), então outro(s) elemento(s)

de fora, a(s) amiga(s) por exemplo, torna(m)-se conselheira(s) e confidente(s). Não importa qual seja o arranjo familiar no qual viva a adolescente, o importante para ela é encontrar alguém que a respeite e a ouça. Segundo informações das adolescentes deste estudo, elas tinham nas suas mães a possibilidade de manter um diálogo franco sobre sexualidade.

Observa-se que tanto a família como a escola, considerados lugares tradicionais de formação dos mais jovens, sofreram um deslocamento de suas funções, contando hoje com a companhia, como já venho comentando, dos meios de comunicação e informação e da publicidade. FISCHER (1999) expõe esta idéia atentando para o fato de que há a “...necessidade de buscar definir melhor a especificidade da prática pedagógica escolar, para estes tempos” (p.29), tempos em que ainda as revistas, os filmes, a televisão, etc., reafirmam uma masculinidade e feminilidade hegemônicas, tal como percebe LOURO (1998).

Outro ponto que me chamou a atenção, durante as reuniões com as adolescentes, foi a valorização enorme que elas davam para suas festas de 15 anos. Reservavam um bom tempo para comentá-las, falar da roupa que usariam, do penteado que iriam fazer, do local da festa, etc. Deixaram algumas vezes de participar do grupo de estudos porque precisavam testar o penteado.

Sobre festas de aniversário WILLIS (1997) enfatiza que entre as crianças há um planejamento, uma discussão com meses de antecedência, o que também pude verificar que ocorria com estas adolescentes. Segundo a autora,

“para a maioria dos indivíduos em vias de se tornarem adultos no Primeiro Mundo, o aniversário é o momento em que o individual se defronta com o desejo de gratificação social. Tendemos a vivenciar nossos aniversários como rituais ausentes e isso é especialmente aplicável às crianças” (p.41).

Sobre o jogo de futebol e os esportes em geral, os adultos demonstraram interesse de forma muito mais acentuada que as adolescentes. Alguns procuram fazer caminhadas, jogar futebol, etc..., parece que buscando manter a forma do corpo que responda aos mais diferentes apelos publicitários (juventude – caminhada – movimento – beleza – produtos estéticos), ou seja, corpo jovem, saudável, elegante, desejável pelo sexo oposto, pois a linguagem da propaganda tende a criar uma identificação entre o consumidor e o produto.

As adolescentes com as quais trabalhei, ao contrário do grupo dos estudantes adultos, talvez porque a idade as favorecesse com um corpo bonito; “tudo no lugar”, ainda não se tinham voltado tanto para estas preocupações. Mas, provavelmente, muito breve irão identificar-se com as propagandas que tendem a apresentar grupos e estilos jovens e farão um esforço para a identificação, passando a querer representá-los. Assim, vai ocorrendo o processo da construção de nossas identidades, isto é, incorporando-se as representações, neste caso de corpo, que circulam nos mais diferentes discursos, tal como faz referência SANTOS (1998).

Há na mídia uma constante incitação para um determinado tipo de corpo, comenta FISCHER (1996), referindo-se principalmente ao corpo das adolescentes. Porém, sabemos, salienta SANTOS (1998), que não só o corpo das adolescentes é que “...se configura como uma nova fonte de investimentos...”(p.101), também o dos adultos. Estes, em suas diferentes idades, são conclamados a manter um determinado padrão de saúde e beleza (já referido anteriormente), como se este padrão fosse imprescindível para bem viver.

Na verdade, há diferenças de corpo principalmente entre jovens adolescentes e homens adultos. No entanto, não interessa aqui falar somente das características

biológicas que os diferenciam, porém também das “*representações que se fazem socialmente* [principalmente pelos aparatos tecnológicos] *de tais características*” (SABAT, 1999, p.246), representações estas que tendem a reforçar as diferenças biológicas dos corpos masculinos e femininos, justificando as relações desiguais e a divisão sexual do trabalho, tal como acentua a referida autora.

Para ir além do que foi dito, uma constatação e um questionamento: a constatação de que são os corpos jovens que estatisticamente estão em maior número se contaminando com o vírus da AIDS. Como atingi-los de outra forma que não seja a superficial evocação à beleza? Como atingi-los no sentido que sugere PARKER (1999), ou seja, transformando os jovens (embora não só eles) em sujeitos que optem a praticar o sexo seguro com idéia e atitude de uma “*segurança negociada*”?

O questionamento a que fiz referência no parágrafo anterior consiste no seguinte: “...*que dizer dos corpos imperfeitos, dos corpos hesitantes e do mundo de desproporção por eles convocado...*”? (SENRA, 1995, p.188). Será que vale afirmar que o que importa é a beleza interior?, a bondade interna?, se a mídia, a publicidade e os discursos médicos negam isto “...*pelo elogio à juventude e pela rejeição ao corpo que envelhece*”? (FISCHER, 1998. p.428).

Buscando levantar elementos que encaminhem para um fechamento destas discussões, exponho minha percepção de que as fontes tendem a convergir para o olhar e vice-versa, e neste movimento de convergência buscam constituir determinado modelo de sujeitos femininos e masculinos. Por isso, LOURO (1999) refere-se à produção dos sujeitos como sendo um processo plural e permanente. Os sujeitos estão implicados, são participantes ativos na construção de suas identidades. Esses sujeitos, cujas identidades constantemente estão se constituindo, evidenciam a pluralidade, a

incoerência, as contradições. Evidenciam mais, evidenciam que a verdade em diferentes fases da vida produz diferentes efeitos.

A escola é um lugar formativo, embora não o único, no qual as pessoas definem-se a si mesmas e ao seu valor social. Outros inúmeros contextos educacionais se apresentam na atualidade, tais como, “...*cinemas, teatros, [...], igrejas, shoppings, clubes e a mídia em geral - jornais, revistas, publicidade, programas de rádio e TV...*” (FELIPE, 1999, p.167), todos com tendência a construir comportamentos e reforçar por vezes relações de poder entre homens, mulheres, meninos e meninas, assinalando a fragilidade, sensibilidade e fraqueza como símbolos femininos, em contraposição à virilidade e à autoridade demarcadas como símbolos masculinos.

De que forma nós educadores e educadoras, ao trabalharmos com questões relativas à sexualidade, poderemos “recriar” a pedagogia de maneira que ela não esteja presa à dinâmica da dominação e da subordinação?

De que forma nós educadores e educadoras poderemos oportunizar ao(à)s estudantes, em nossa prática pedagógica, possibilidades de encontrar referências que sejam suficientes para que ele(a)s organizem, selecionem e hierarquizem as inúmeras informações (imagens, sons, opiniões, etc...) que recebem diariamente?

5.2 - O educador frente ao atravessamento de fronteiras...

Refiro-me aqui às fronteiras de gênero e sexualidade com que o(a) educador(a) muitas vezes defronta-se em sala de aula (pessoalmente ou nas falas dos educandos),

com tendência a desestabilizá-lo(a), mais ainda quando ele(a) próprio percebe-se “entre estas fronteiras”.

É mais uma tentativa de relatar um pouco das discussões que ocorreram neste grupo de estudos (tanto com as estudantes adolescentes quanto com os estudantes adultos), que de uma certa forma representam o atravessamento de fronteiras aqui referido.

De minha parte tenho consciência do quanto minha posição histórica (mulher, católica, professora de Biologia) presta elementos que de uma certa forma tendem a direcionar minha análise. Na verdade, meu corpo e minha mente são o resultado da junção desses elementos, porém o acréscimo a eles da cultura e da tecnologia de uma certa forma desafiam e desestabilizam as certezas que porventura pudera crer que tinha.

Isto, provavelmente, porque com o acréscimo desses dois elementos – cultura e tecnologia –, as leituras sobre a sexualidade (embora não só estas) passam a ser diferentes e o dualismo certeza/incerteza passa a ser uma constante.

Desenvolver este tema é, finalmente, uma tentativa de reconhecer que as tecnologias das comunicações e as biotecnologias (elementos aos quais fiz referência no ítem anterior) são ferramentas decisivas para reconstruir nossos corpos, como reconhece HARAWAY (1991, p.279), portanto, reconhecer também que meu corpo de mulher (assim como o corpo do(a)s estudantes) é produto destas tecnologias. De uma certa forma, posso dizer que meu corpo é constituído pelos desejos do outro (expresso pelos diferentes aparatos tecnológicos) quando os incorporo em mim. Aí então posso fazer referência não só ao atravessamento de fronteiras de gênero e sexualidade que

pretendo tratar aqui, bem como as fronteiras de classe, etnia e raça, pois bem reconhece WEEKS (1999) que,

“A classe e o gênero não são as únicas diferenças que modelam a sexualidade. Categorizações por classe e gênero fazem intersecção com as de etnia e raça. Este aspecto geralmente foi ignorado por historiadores/as e cientistas sociais até recentemente, mas ele é, todavia, um elemento vital da história da sexualidade.(p.58).

Quando em sala de aula, as certezas ao trabalharmos o tema sexualidade se “embalam”, quando não se sabe o que dizer à(o) estudante sobre o que já foi dito, ou sobre o que deixamos de dizer (nossos silêncios...), provavelmente se está paralisado(a) frente aos mapas de poder e identidade que são nossos corpos e os corpos dos outros. É o dualismo entre eu/outro, mente/corpo, homem/mulher, realidade/aparência, ativo/passivo, verdade/ilusão, etc. Esse dualismo tende a ser permanente quando busca-se promover uma orientação sexual, como é a proposta deste grupo de estudos.

5.2.1 – Ser mulher... ser homem...

Ser mulher, segundo HARAWAY (1991, p.264), é em si mesmo “...*uma categoria enormemente complexa construída dentro de contestados discursos científico–sexuais e de outras práticas sociais.*

Ser mulher adolescente (segundo a professora x, que também trabalhou com o grupo de estudos),

“...é ser como um camarão trocando a casca. O camarão tem sua casca que aos poucos vai ficando pequena, pois ele vai crescendo dentro dela, então, ela se abre e ele sai, sendo que por uns tempos

fica esperando o surgimento de sua nova casca. Neste período de transição ele se expõe, fica muito sensível e suscetível a se machucar, se arranhar, marcas essas que depois podem não sair mais.”

As estudantes escutavam atentas concordando que na adolescência *“a gente fica muito sensível”, “chora por pouca coisa”, “é bem assim mesmo”*.

Nesta fase, acentua a professora,

“é importante a figura da mãe, a proximidade com a mãe. Muitos pais que não tiveram tempo para seus filhos na infância procuram se redimir dando atenção para eles na adolescência. Porém, pelo fato dos pais terem tido um outro tipo de criação às vezes se torna complicada a aproximação. Ou eles reprimem demais ou liberam demais.”

“Isso mesmo”, fala uma das adolescentes. *“Porém, [continua a professora], os pais não querem o mal de seus filhos, sejam quais forem suas atitudes é sempre pensando no melhor para eles. O adolescente tem que saber o que é certo ou errado, quais os verdadeiros valores a cultivar”*.

Pode-se pensar em que tipo de discurso tende a sustentar-se a última fala da professora, e se este discurso por discriminar (selecionar) o que é certo ou errado não colabora para produzir e/ ou fixar diferenças. Pensando nisso eu me percebo muitas vezes fazendo uso de discurso semelhante, almejando também o melhor para os outros (estudantes, amigos, etc.).

Creio ser importante salientar aqui que esta professora tem uma filha adolescente em casa, então está falando de uma realidade muito próxima da sua, isto dá mais credibilidade às suas falas.

Ser mulher em época de AIDS, segundo as estudantes adolescentes, exige “atenção”, “amor próprio”, ter “fidelidade” nos relacionamentos afetivos, procurar geralmente ser “mais cuidadosa”. Se a mulher for prostituta: ela tem “esperança” num futuro melhor, porém no momento necessita de “dinheiro”, e por, “falta de capacidade” para realizar outro trabalho, teve que optar por esta “profissão de risco”. Neste caso, “já que não pode limitar o número de parceiros tem que usar camisinha”. Se a mulher for drogada: indica que ela está pedindo “ajuda”, pois no momento “quer se destruir”. Há muito perigo de contaminação por isso ela “tem que ser esperta para não usar uma seringa que não seja a dela”.

Acho importante chamar atenção (creio que já o fiz em outro momento), para a necessidade, ressaltada por PARKER (1999), que temos de procurar reduzir os danos que as práticas sexuais trazem, de maneira que as pessoas possam viver melhor, o mais saudável possível. Por exemplo, pode ser, segundo ele, que a pessoa viciada em drogas não consiga parar de injetar drogas, mas se alguém conseguir injetar drogas com seringa descartável ou lavada, pelo menos pode evitar de adoecer e de viver uma vida ainda pior do que o vício cria na vida da pessoa; isso vale para ambos os gêneros.

Enfim, ser mulher nesta ou em outra época pode-se dizer que é ainda, em muitos casos, submeter-se a ser dominada por seu parceiro, sem que tenha muita possibilidade de negociação sexual com esse parceiro. A expressão “fidel” de uma das estudantes remete-nos a refletir sobre o papel sexual do “dever conjugal”, papel passivo para a mulher, sendo que muitas mulheres hoje em dia vivenciam este papel. Para PARKER (1999) a negociação sexual com o parceiro é fundamental e seus resultados (favoráveis ou não ao uso de preservativos, por exemplo) dependem da forma como está estruturada a relação. Pois, às vezes, não se faz necessário o uso de sexo seguro porque há outras coisas estruturando uma relação.

E o que dizer de ser homem?

Na visão dos estudantes adultos, *“tem que ser machão, falar grosso”*. A visão que as estudantes adolescentes tem dos homens adultos reafirma isto pois os consideram *“...muito abusados mesmo, metidos a gostosos, pensam que a gente está dando bola”*. São *“... machões, muitos não querem usar preservativo, especialmente com sua mulher em casa”*, *“..isso seria uma prova de que ele estaria tendo um caso fora”*. *“Muitos, [salienta outra estudante], traem a esposa e com as outras usam camisinha para não ter perigo de contaminar sua mulher”*. *“Nem sempre, [diz uma terceira], muitas mulheres `bem casadas` estão com AIDS”*.

A traição não pode vir das mulheres, questiono? *“Na maioria dos casos não, professora, [salienta uma das estudantes], as mulheres quando gostam de alguém e se envolvem geralmente não ficam querendo encontrar outros. Os homens não, eles podem gostar de alguém, estar junto e assim mesmo ficam olhando para qualquer rabo-de-saia”*. Outra estudante discorda: *“Nem sempre, as mulheres também olham para os lados, não são tão santas, eu não sou santa”*.

Ser homem em época de AIDS, comentam ainda as estudantes adolescentes, exige *“cuidado”*, porém *“alguns se cuidam”*. Os homens devem tentar manter a *“família”*, isto é, não ter relações promíscuas para não pegar AIDS fora. Se o homem for cafetão, prostituto: geralmente é por uma situação de *“miséria”*, por necessidade de *“dinheiro”*. Também pode ser porque *“falta[-lhe] capacidade”* para realizar outro trabalho. Neste caso, *“já que não pode limitar o número de parceiros tem que usar camisinha”*. Se o homem for drogado: vários sentimentos ele tende a experimentar, tais como, *“tristeza”*, *“esperança”*, ao mesmo tempo em que *“quer se destruir”*. Ele *“tem que ser esperto para não usar uma seringa que não seja a dele”*, pois corre risco de contaminação.

Quem está se drogando mais hoje em dia, os homens ou as mulheres?, perguntei. “*Os homens se drogam mais que as mulheres e não devem ser tão cuidadosos com a seringa*”. Será?, perguntei novamente. Ficamos de buscar dados sobre o assunto para voltarmos a tecer mais considerações.

Alguns dados foram conseguidos na II JORNADA INTER-INSTITUCIONAL DE HIV/AIDS que foi realizada nos dias 02, 03 e 04 de dezembro de 1999, em Pelotas – RS, onde a doutora Beatriz Tavares apresentou uma pesquisa que estava desenvolvendo em escolas deste município sobre o uso de álcool, tabaco e drogas com possibilidade de causar dependência. Até aquele momento nas escolas pesquisadas e na respectiva faixa etária (estudantes entre 10 a 19 anos) tinha sido demonstrado que o uso de álcool e tabaco é igual para o sexo feminino e masculino, sendo que em classe social mais elevada maior é o consumo. Embora o uso endovenoso seja baixo nesta idade, é aí que começam os primeiros contatos. Os meninos usam mais maconha, solventes, álcool, cocaína. As meninas usam mais medicamentos, tais como, remédios para emagrecer, anfetamínicos, calmantes, remédios para dormir. Ambos, meninos e meninas, com tendência à dependência, vêm a ter seu desempenho escolar mais baixo e podem apresentar padrões do uso de drogas na vida adulta.

5.2.2 – Quando as fronteiras não são bem definidas...

Na verdade, ser homem, ter sido educado em determinados padrões rígidos e machistas e de repente se deparar em família com um filho usuário de drogas deve ser mais fácil do que encarar um filho que insatisfeito por ser menino queira trocar de gênero. Este (desejo de trocar de gênero) é tema do filme “Minha vida em cor de

rosa²⁰”, projetado para os estudantes adultos. Estes, no momento inicial estavam muito agitados, risonhos e dizendo piadinhas. Porém, ao final do filme, alguns forçosamente ficaram sentados em silêncio. “É, [diz um deles], *quando não é com a gente a coisa, a gente costuma não dar muita bola*”. “*Isso mesmo professora*”, acentua outro acordando com o primeiro. Senti neste momento o quanto nós temos inabilidade para lidar com a diferença.

Deixei-os uns minutos com seus pensamentos já que a aula estava prestes a terminar. Quando retomamos a discussão na aula seguinte a figura da mãe e da avó do filme apareceram como quem “*quer sempre tapar o sol com a peneira*”. “*Isso mesmo, parece que o pai percebe primeiro o problema*”. “*E a sociedade como discrimina!, o pai do menino não tinha porque perder o emprego*”. “*Ainda mais que ele era eficiente*”. Creio ser importante acentuar aqui que o comportamento do menino ficou muito evidente porque se inscreveu no corpo. Isso incomoda, pois o corpo é uma das primeiras coisas importantes nas questões da sexualidade. A masculinidade é geralmente construída na idéia de força física.

Novamente ressalto a inabilidade de determinados grupos em lidar com a diferença.

A discussão voltou-se sobre quais poderiam ter sido as principais causas do desejo do menino. Surgiram explicações do tipo: - “*Que engraçado, isso já vem de berço, o menino tinha outros dois irmãos e eram totalmente diferentes*”. – “*Talvez tenha a ver com o que a psicóloga disse, os pais queriam muito uma menina e nasceu um menino*”. Percebe-se novamente o quanto lidamos mal com a ambigüidade, temos quase sempre interesse em classificar as pessoas (é isto ou aquilo) e ficamos perdidos quando elas não se encaixam em determinados parâmetros considerados normais por

²⁰ Diretor: Alain Baerliner.

nós. Ponderei que não podemos homogeneizar uma situação, uma análise, pois na verdade não há retrato verdadeiro.

Querendo redirecionar a discussão questioneei sobre o que achavam da justificativa dada no filme por um dos colegas de aula do menino que não queria mais sentar-se com ele porque seu pai havia lhe dito que se assim agisse iria para o inferno. Neste caso, salientei, o homossexualismo foi relacionado com a perspectiva de morte, por isso o medo do menino. *“A vinculação do sexo com a morte e, conseqüentemente, do sexo com a procriação, faz com que na religião cristã a sexualidade se restrinja à função reprodutora”*, enfatiza CHAUI, 1991, p.87.

- *“Bá professora, mas ter um filho assim é danado. Os outros olham, os outros gozam, deve ser brabo.. – “Todo o pai gostaria de ter um filho ‘normal’, macho”.*

Quem estipulou esta ‘normalidade’ foram os próprios homens, salientei. Poderia ser ao contrário, poderia ser normal nos interessarmos por pessoas do mesmo sexo. Culturalmente foi estipulado de forma diferente, entendem? Falou-se um pouco de como em certas culturas (na Grécia e em Roma) na Antiguidade os relacionamentos entre homens eram permitido (relacionamentos entre um homem livre adulto e um jovem ou adulto livre ou escravo), muito embora existindo códigos, normas, regras e valores que os regulavam. Estes, acentua CHAUI (1991), não deixam de ser formas de repressão. O homossexualismo recebeu representações muito diferentes no decorrer do tempo²¹.

Pelo exposto, pode-se concluir que o masculino e o feminino são uma construção social, a sexualidade também é constituída social e culturalmente, muito

²¹ CHAUI (1991) desenvolve com maiores argumentações esta afirmativa.

embora por vezes ela seja confundida com o gênero. A sexualidade na verdade “...envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... *Processos profundamente culturais e plurais* [através dos quais] *definimos o que é – ou não – natural*. Portanto, “a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita sempre, no contexto de uma determinada cultura, portanto, com as marcas dessa cultura”, conforme pondera LOURO (1999, p.11).

Percebi que nós (os estudantes adultos e eu) ocupamos muito mais tempo discutindo sobre o comportamento do menino e pouco ou quase nada sobre os outros personagens. Será porque o comportamento supostamente “normal” dos mesmos não precisa ser explicado?

A conversa enveredou para comentarmos sobre qual o encaminhamento dado pelos pais aos filhos homens para iniciação sexual. Ainda os pais os encaminham para as ruas, para os inferninhos? Aposto que com as meninas não é assim. “Ah não!”, respondem praticamente todos.

Neste ponto, as estudantes adolescentes também se manifestaram nas discussões que tivemos:

- “Para o homem não são impostas muitas limitações. Ele pode sair quando quiser, chegar tarde, namorar, até gostam que ele faça isso. Já a filha mulher não, se namorar demais é galinha”.
- “Tenho um irmão mais velho, porém acho que minha mãe jamais admitiria que eu andasse com camisinha na bolsa, já com o meu irmão não, até incentivam. Com guri é diferente, eles sempre podem tudo, a gente não”.

FRAGA (1999) falando das diferenças entre o “*bom-moço*” e a “*boa-moça*” salienta

“...espera-se que a menina-moça tenha um cuidado redobrado com seu próprio corpo e que se comporte dentro dos padrões de conduta previstos para a futura mulher/esposa/mãe. Para tanto, exige-se um demorado aprendizado sobre como se conduzir apropriadamente – é preciso ‘andar direito,’ ‘andar na linha’, para não ficar ‘falada.’ (p. 221)

Na verdade, é o tratamento diferenciado para meninos e meninas que faz criar e reforçar socialmente as diferenças. Percebe-se que a construção do gênero feminino é feito com restrições e muito silenciamento.

A abordagem sobre questões de hetero e homossexualidade com as estudantes adolescentes surgiu a partir de discussões sobre AIDS. Elas demonstraram que estavam esclarecidas com relação a como se adquire o HIV, quais as formas de prevenção, bem como quem tem possibilidade de adquirir o vírus, isto é, quem não se cuida.

Para comportamento heterossexual nomearam o seguinte: “*cada um com seu cada um*”, os “*cuidados [devem ser] iguais*” muito embora uma delas tenha salientado que o heterossexual “*deve tomar mais cuidado que o homossexual*” pois muitas vezes “*é confiante, [e] por isso não se previne*”.

Para comportamento homossexual também houve a referência de que o homossexual “*deve tomar muito cuidado*”, porém outra estudante salienta: - “*ele é mais cuidadoso pois faz parte do grupo de risco* (já havíamos discutido que hoje se faz

referência a comportamento de risco). Ele “*é uma pessoa normal*” portanto tem “*liberdade de escolha*”.

Parece que as estudantes adolescentes são mais abertas a diferentes comportamentos frente à vivência da sexualidade, o que as difere dos estudantes adultos. Não sei se aqui caberia fazer referência ao tempo que os separa (idade), ao gênero e aos inúmeros apelos dos aparatos tecnológicos que diariamente acrescentam elementos novos naturalizando comportamentos, tal como de certa forma fizemos referência no capítulo anterior. Cabe, no entanto, acentuar, que nem o corpo dos estudantes adultos, nem o corpo das estudantes adolescentes está imune ao poder da cultura e suas possibilidades transformadoras. Possibilidades estas que dizem muito mais sobre a produção da sexualidade, normatizando o que é verdadeiro ou falso sobre o sexo. Funcionam, por vezes, como um mecanismo de poder para dirigir o corpo, falando sobre liberdade de opção por determinada identidade sexual embora priorizem a heterossexual.

5.3 – Discursos sobre AIDS e a formação de sujeitos sexuais

5.3.1 – Afinal, o que são sujeitos sexuais?

Sujeitos sexuais, segundo PARKER (1999), são aqueles sujeitos com capacidade de analisar e desconstruir as opressões vigentes nos sistemas de gênero, sexualidade e assim por diante, que vigoram na sociedade nesse final de século. São aqueles sujeitos capazes de, por outro lado, reconstruir dentro deste contexto os seus próprios valores morais e éticos. São aqueles sujeitos capazes de ser autores de suas próprias histórias sexuais e capazes de construir um mundo melhor para o século XXI.

Estes dizeres de PARKER nos levam a questionar: o quanto e de que forma a escola, a família, os aparatos tecnológicos, contribuem para a formação desses sujeitos? Será que contribuem? Se não o fazem, o que os impede e/ou interfere? Como poderiam fazê-lo?

Para desvelarmos parte destes questionamentos penso que cabe no momento escrever um pouco sobre como posicionaram-se os estudantes quanto à AIDS, ao namoro, às amizades, ao “ficar”, e o quanto às vezes essas posições entram em conflito com o universo familiar, da escola etc, de uma certa forma tolhendo a formação desses sujeitos sexuais aos quais o autor comentado referiu-se.

5.3.2 – Os relacionamentos afetivos

Neste intrincado mundo dos relacionamentos afetivos a maioria dos adolescentes mergulha sem muito saber para onde, vão porque seus amigos e amigas “ficam” ou namoram, porque têm medo de serem caretas, ou porque a mídia e os mais diferentes apelos feitos por ela e pelos demais aparatos tecnológicos os atingem e envolvem. Seguem seu coração, às vezes um olhar, um rosto bonito, senão bonito, que lhe diz algo mais. Quando esse olhar encontra sintonia com o seu, tudo começa. Nem sempre chegam ao ato sexual em si, às vezes os relacionamentos partem somente para afetuosidade, como dizem as adolescentes: “...a hora de eu ter um relacionamento sexual é quando gostar muito de alguém,. Acho errado ficar transando só porque a maioria faz”. “Algumas meninas “ficam” com os guris, por vezes em uma boate numa noite, depois nem se conhecem mais, nem se olham, acho isso muito chato”. As estudantes esclareceram que o “ficar” é geralmente dar uns “amassos”, uns beijos e pronto.

LEAL e RIETH (1998), em pesquisa feita com adolescentes, de uma certa forma confirmam a última afirmação acima sobre o “ficar”. Salientam que o “ficar” para as adolescentes mulheres, distingue-se do entendimento dos adolescentes homens, para os quais o “ficar” pode ou não envolver relação sexual. Para elas relações sexuais com parceiros eventuais não são admitidas, a não ser com o namorado.

“*As mulheres namoram e os homens ficam*”, percebem VÍCTORA, KNAUTH e RIETH (1998), reforçando que uma mesma relação é percebida diferentemente pelos homens e pelas mulheres.

Sobre a percepção do namoro RIETH (1998) salienta:

“O namoro é o lugar do sentimento se opondo ao do interesse e da atração. Aparece freqüentemente associado às idéias de compromisso e respeito que se armam sobre um vínculo de fidelidade e confiança; é concebido como um compromisso natural entre pessoas que se amam. A iniciação sexual no namoro é tornada vivência imperativa, salientando-se o valor do ‘casal de namorados’ como indicativo de uma concepção romântica de amor” (p.16).

Na verdade o que interessa no momento é a questão: como, sendo educadore(a)s podemos ajudar a formar o sujeito sexual a que nos referimos no título deste?

RIETH (1998) nos dá um caminho enfatizando que “*a iniciação sexual se coloca como um espaço privilegiado para a discussão de gênero*” (p.19), por assumir significados diferentes no tornar-se homem e tornar-se mulher.

PARKER (1999) sugere pensar e discutir juntos uma forma das pessoas deixarem de ser objeto dos desejos e vontades dos outros e definir para si o que querem da sua vida, o que é autêntico na sua vida, ao invés de incorporarem padrões aceitos socialmente, ou seja, o que os outros falam que deve ser seguido e pensado.

Associando as idéias de RIETH e de PARKER pode-se vislumbrar uma possibilidade que venha ao encontro da preocupação externada anteriormente.

As estudantes deste grupo de estudos de uma certa forma estão se voltando para o reconhecimento de como se dão estas relações de gênero. Sobre o uso ou não da camisinha: *“eles [os rapazes] dizem, professora, que se a guria está namorando e insiste em usar camisinha para transar então ela não confia nele”*. *“Às vezes a guria se dá mal, engravida”*. *“A gente não tem que fazer tudo o que eles querem só porque a gente gosta deles.”*

Nas relações percebidas como estáveis, salientam VÍCTORA, KNAUTH e RIETH (1998), os jovens afirmam que não há realmente espaço para a camisinha, pois a regra é de que o amor e a confiança tendem a excluir a prevenção.

Será que isso pode ocorrer somente com adolescentes? Logicamente que não. Os estudantes adultos deste grupo de estudos (a maioria casados) também podem em seus relacionamentos terem mais ou menos consciência destas relações de gênero e sexualidade de que falávamos e às vezes um dos parceiros subjugar o outro ou ser subjogado por ele. As opiniões de certa forma machistas sobre a criação diferenciada das filhas mulheres que foram externadas neste estudo em um outro momento levam-nos a concluir isto.

Falando das amizades, estas passam a ser muito importantes para as estudantes adolescentes que mencionaram como sendo melhor ser amigas dos rapazes do que das meninas, “na maioria das vezes *as meninas são muito invejosas e fofoqueiras*”.

Sobre a amizade com a mãe, mencionaram ser uma conquista. A amizade da mãe é conquistada pela confiança que ambas (mãe e filha) vão tendo uma com a outra. Fala uma das estudantes:

“professora, minha mãe não estava mais confiando em mim, a gente tinha combinado uma coisa e eu fiz outra. Mas agora, de novo, ela está do meu lado. Confiança a gente perde e ganha constantemente”.

“Aos doze, treze anos, somos muito chatas. Eu incomodava minha mãe, botava defeito em tudo, era sempre do contra. Agora não, agora minha mãe é minha melhor amiga, a gente se dá super bem”.

Uma das professoras comenta o caso de uma mãe ter-se apaixonado pelo namorado da filha adolescente. O rapaz terminou o namoro com a filha e ficou namorando a mãe. Neste caso a filha perdeu a confiança na mãe, sem contar nos inúmeros problemas que passou a apresentar em sua vida pessoal e na escola.

“Nem sei o que eu faria professora, nem consigo pensar que isso aconteça com uma melhor amiga minha, quanto mais com minha mãe, eu acho que ia odiar, jamais ia perdoar a minha mãe”.

“ Às vezes as mães começam a implicar com as amizades da gente. Não querem que a gente seja amiga dos drogados, por exemplo, mas eu já disse para minha mãe que não é porque eu falo muito com aquele guri que puxa fuminho que eu vou puxar também, mas às vezes as mães não entendem isso”.

“Os pais querem o melhor para seu filhos”, ressalta a professora x.

E o que falar no entanto de nossas contradições interiores como pais ou educadores e educadoras, quando temos que assumir uma postura e ao mesmo tempo enfrentar uma limitação pessoal? Devemos tirar proveito delas tornando-as objeto de estudo e de análise, salientam TEIXEIRA e BORGES (1998).

Falando, ainda, sobre os pais: *“As vezes os pais pecam por excesso de cuidado, [ênfatisa a professora], porém sempre pensando no melhor, os filhos não percebem isto”.*

- *“Eles podem pensar no melhor para nós professora, mas a gente tem que aprender a se virar, nem sempre eles vão estar juntos”.*

5.3.3 – Gravidez – AIDS e outras DSTs

Num outro encontro, a conversa versou sobre uma das colegas que não estava mais indo às aulas, do ensino médio, porque estava grávida. - *“Bem que eu desconfiei que havia alguma coisa, ela estava muito estranha”; -“Vai estragar a vida dela”; -“A mãe dela aceitou, também não tinha nada para fazer mesmo”; - “Parece que o rapaz vai assumir, vão morar juntos na casa da mãe dela”; -“Isso não vai dar certo, ela vai cuidar da criança e ele vai sair por aí”.*

“Conheço, [diz a professora x], o caso de uma adolescente que engravidou, o rapaz assumiu no sentido de que continuam se vendo e se namorando, porém, nos finais de semana ele sai à noite e ela fica em casa cuidando da criança. Domingo à tarde, depois que ele dorme e descansa vai para a casa dela e namora um pouco”.

- *“Que bobalhona, por que não tomou pílula”.*
- *“Se ela tomasse pílula estaria tudo bem”?*, pergunta a professora x.
- *“Claro, pelo menos ela não teria engravidado.”*
- *“ Ah!, mas e a AIDS?, isso quer dizer que ela não se preveniu da AIDS”.*

Nem de qualquer outra doença sexualmente transmissível, acrescenta a professora x. Também não adianta tomar pílula de qualquer jeito, sem saber como tomá-la. A professora continuou dando algumas explicações sobre o uso da pílula, salientando que entrariam neste assunto novamente ao tratarem dos métodos de anticoncepção.

Nos diálogos anteriores provocados pela gravidez da colega, notou-se que a preocupação com a AIDS não era o que estava em pauta. Talvez porque ela não seja visível num primeiro momento, uma barriga grávida sim.

O que dizer da série de discursos feitos pelos educadores nas aulas de Ciências e Biologia sobre formas de prevenção da gravidez, DSTs e AIDS? Não são eficientes? E a mídia com sua série de informações através de “n” situações que simula em seus comerciais? E a família?

Pondero que devemos evitar nomear o que é certo e o que é errado, sadio ou patológico, com relação à sexualidade, já que as escolhas pertencem aos próprios sujeitos.

Segundo PARKER (1999), nenhuma iniciativa que a escola tome é definitiva o suficiente para atender às demandas da epidemia. Percebe-se pelo número de jovens contaminados pelo HIV. Lógico que qualquer atitude é melhor do que não fazer nada. Sugere o autor um leque de iniciativas ou intervenções que operem em diferentes níveis.

Sobre as campanhas da mídia e de grande massa ele atenta para o fato dessas serem douradas em não mudar comportamentos, porém compreende que ao mesmo tempo são fundamentalmente importantes para criar um pano de fundo de informações. Através dessas informações podem vir a surgir iniciativas mais mobilizadas (assim entende a diminuição da epidemia), seja intervenções comunitárias de organizações de bairro, ou de populações específicas como os gays, ou como os profissionais do sexo. Podem surgir também iniciativas mais localizadas dentro de instituições como escolas ou sindicatos. Tudo funcionando junto com iniciativas que denomina mais individuais, como por exemplo os serviços de assistência para testagem e aconselhamento, aonde cada indivíduo possa procurar este lugar com segurança, fazer o teste e receber aconselhamento.

Salienta, também, que todas estas informações têm que ser o mais explícitas possíveis. Não adianta na questão da AIDS ficar escondendo o jogo, não querendo falar sobre coisas polêmicas, pois a AIDS coloca estas questões na mesa. Se não encararmos isto de frente, nós não vamos a lugar nenhum, opina.

Uma das questões polêmicas levantadas no grupo de estudos das adolescentes foi sobre o abuso sexual. Questionou-se que às vezes o(a)s estudantes podem estar sendo vítimas de abuso sexual inclusive na escola, e que o abuso pode vir de um colega ou uma colega de trabalho do(a) educador(a), pode vir também de casa com ou sem consentimento da vítima. Exposta a tantos problemas que vão desde

possibilidades de gravidez, AIDS ou outras DSTs, até a graves problemas psicológicos, o(a) educador(a) de uma certa forma, se souber do caso, deve procurar averiguar, porém com cuidado para não expor principalmente a vítima. “*Na escola [salienta a professora x], pode dar muita complicação*”. “*Pode ser, [diz uma das meninas], que a vítima aceite*”. Comentou-se o caso de uma família em que o pai mantinha relações sexuais com a filha e ela já havia engravidado.

Às vezes o(a)s educadore(a)s ficam sem saber o que dizer ou como agir.

Outra questão também polêmica é o contexto de suposta heterossexualidade que a maioria dos filmes e novelas demonstram, especialmente alguns dos filmes educativos dirigidos aos adolescentes. Parece não haver outra forma de expressão da sexualidade, ou então quando há ela é muito sutil. Àquelas pessoas que não se identificam com a heterossexualidade, sobra uma certa discriminação que às vezes as obriga a esconderem sua preferência sexual sendo com isto infelizes.

Assistimos com o grupo de estudantes adolescentes o filme intitulado “Sexo: a atração vital”²², que trata do relacionamento afetivo entre jovens, como se dá a aproximação entre eles (desde o conhecerem-se, descobrirem-se amando um ao outro, até casarem-se e terem filhos). Tudo dentro do contexto de “normalidade”.

O(a)s educadore(a)s tendem a reforçar este contexto, muito embora possam não dar-se conta, como percebe-se no exemplo a seguir.

²² Discovery Channel – Super Interessante Coleções – Vídeo Abril – Vol. 5.

Uma das atividades que desenvolveu-se com as estudantes adolescentes era intitulada “jogo epidêmico”. Eram distribuídos às estudantes três tipos de papéis: um em branco (não usava preservativo); outro com o desenho de uma estrela (vírus da AIDS) e outro com a letra C (camisinha). Os papéis eram colocados nas mãos e cada estudante deveria apertar a mão de outra. Após as duas verificariam em que situação se encontravam frente a possibilidade de adquirir o HIV.

Duas estudantes ao apertarem as mãos verificaram que uma havia recebido um papel em branco e a outra o papel contendo o símbolo de uma estrela, tendo portanto a última, teoricamente, infectado a primeira.²³

A professora x logo comentou: “*É lógico que neste caso ocorreu de serem duas mulheres, mesmo porque hoje temos somente um rapaz que nos acompanha [ocasionalmente aparecia algum no grupo], o ‘normal’ seria que a relação fosse entre um homem e uma mulher*”... Esse comentário reforça a afirmação de LOURO (1999), ou seja, as formas com que se expressa desejos e prazeres “...são sempre socialmente estabelecidas e codificadas”(p.11).

“*Devemos educar para o prazer e para a alegria*”, fala-nos Rubem Alves em uma palestra proferida em Pelotas – RS, no dia 06 de abril de 2000. Pergunto: Como podemos educar para o prazer e para a alegria àqueles que são impedidos de vivenciá-los por terem sua verdadeira identidade sexual escondida, ou melhor, nem reconhecida como possível de existir até pelo(a) próprio(a) educador(a) que convive com eles diariamente? Como educar para o prazer e para a alegria se muitas vezes nós educadore(a)s frente à homossexualidade, por exemplo, ficamos incomodado(a)s, não sabemos o que falar e como agir? Pior, ainda, se o nosso entendimento para evitar a

²³ Naturalmente que as estudantes foram suficientemente esclarecidas sobre o fato de que a AIDS não se adquire com o toque de mãos.

aquisição do HIV passa por uma correção de comportamento considerado “desviante”, fornecendo portanto uma informação linear esperando que cada um individualmente mude seu comportamento, semelhante à informação que vinha sido dada nos anos 80, anos 90 e que não demonstrou mudança de comportamento frente à epidemia, como bem acentua PARKER (1999)?

A orientação sexual então, passa a tornar-se algo conflituoso, tanto para os educadores e educadoras (por tudo o que receiam revelar e/ou revelar-se) quanto para o(a)s educando(a)s. Este(a)s, por vezes, também têm os mesmos temores ou envergonham-se de sua curiosidade e/ou desconhecimento.

Encerro estas considerações reportando-me novamente a Rubem Alves : “*A verdade científica não muda a pessoa humana, o que muda a pessoa humana é a beleza*”. Se a mídia, às escolas, conseguissem em seus discursos sobre sexualidades reportar-se ao belo, ao prazer, à alegria da prática do sexo saudável e, sem risco, investindo em imagens tão maravilhosas quanto às dos comerciais de cigarros, por exemplo, quem sabe a opção dos sujeitos fosse por modificar seu comportamento reduzindo ou eliminando o risco de infecção pelo HIV. Esta mudança nos discursos, especialmente da mídia, creio que poderia ser uma resposta política à AIDS que é, na verdade, uma epidemia social.

6. IDENTIDADE SEXUAL

Compreendo identidade sexual como um processo de construção do desejo para o qual colaboram os mais variados discursos (pessoais, dos outros, como por exemplo da mídia, etc). O indivíduo vai incorporando com forma e intensidade diferente, ao longo de toda sua vida, alguns destes discursos, e construindo-se como sujeito sexual.

Resolvi eleger a identidade sexual como uma categoria de análise, pelo interesse dos adolescentes e adultos sobre o tema, a curiosidade, a forma dúbia como revelavam perceber a construção da identidade sexual, bem como pelo fato de nós educadoras ao tratarmos do assunto (falo por mim), termos sentido necessidade de recorrer a mais leituras, sentindo-nos um pouco inseguras.

Quero iniciar esta análise ressaltando que,

“O desejo sexual é um vulcão que permanece adormecido até o momento em que a criança ingressa na puberdade. A partir daí fica difícil ignorar os impulsos que parecem, a um só tempo, estranhos e atraentes. O sexo torna-se uma fixação. Quando a confusão de hormônios e sentimentos provoca uma insegurança típica da adolescência, alguns são perturbados por uma dúvida adicional. Que situação angustiante a do garoto que observa as formas do amigo na carteira ao lado, na sala de aula, e sente uma

coisa estranha. Ou a da menina que vê a amiga tomando banho no vestiário do clube e passa dias fantasiando. Essa experiência acontece na vida de milhões de pessoas e nunca é irrelevante. Muitos descobrem pouco a pouco que aquilo não significa uma definição pela homossexualidade, apenas uma hesitação em situações específicas.[...] [Outros] chegam a conclusão de que, sim, desejam o amigo do mesmo sexo[...]" (PINHEIRO, 2000, p.106).

Um artigo especial na revista *Veja* publicada em fevereiro de 2000 (do qual extrai a citação acima) intitulado "*Pai, eu sou gay*", trata justamente do desafio de assumir a identidade sexual, da forma com que algumas pessoas resolveram contar e contaram a seus pais e também um pouco das reações de ambos.

Saliento que as falas das estudantes adolescentes e dos estudantes adultos que fazem parte deste estudo, aparentemente não externaram nenhum forte conflito familiar em que estivessem envolvido(a)s devido a questão de identidade sexual. Ao contrário, as adolescentes aparentemente estavam dentro do "padrão" feminino, isto é, vaidosas, educadas, "comportadas", elegantes (no vestir de acordo com sua idade), alegres no revelar amizades com rapazes e possibilidades de conquistas. O conflito na verdade externado pelas mesmas era sobre a dificuldade em entender o sexo masculino. "*Esses rapazes..., eles nunca sabem o que querem, ficam tentando namorar a gente, quando conseguem logo partem para outra. Prometem que vão ligar para a gente e depois esquecem. A gente que é boba, acredita neles e fica esperando. Às vezes penso em ligar, porém posso parecer oferecida*".

Os estudantes adultos na "cara" e no comportamento mostram a "machesa" atribuída aos gaúchos do sul. Falam grosso, alto, às vezes rispidamente. Os olhares voltam-se à porta da sala de aula quando circulam estudantes no corredor, principalmente do gênero feminino, como uma aprovação ao belo que os atrai. Alguns aguardam um pouco após o sinal para entrar, quando ficam então observando por mais um tempo a circulação dos estudantes em

geral. Parece que em tudo a educação (família, escola, currículo, vida) dada a estes dois grupos “funcionou”. Aparentemente adaptam-se perfeitamente aos padrões de heterossexualidade.

Os estudantes adultos cursaram o ensino fundamental e pararam de estudar por um bom tempo. Sabem muito da vida, do que aprenderam vivendo mesmo. Porém, as estudantes adolescentes, em fase de vida diferente dos mesmos e oportunidade de permanecer nos bancos escolares por mais tempo consecutivo, vêm recebendo uma escolaridade mais regular e progressiva. Se seus corpos estão sendo “educados” mais pela escola, em contrapartida podemos dizer que os corpos dos estudantes adultos, foram educados até agora mais pela vida.

Lógico que há muitos atravessamentos na construção de identidades, um deles é a idade, e na análise destes dois grupos é um fator a ser levado em conta.

Considerando, também, que a tese mais aceita para justificar o fato de um indivíduo se tornar homossexual (conforme artigo da revista Veja referido acima) é a de que a definição sexual é resultado de influências psicológicas, biológicas, socioculturais, sem que seja atribuído um peso maior para uma e outra, então também um pouco das instituições, tais como a escola e a família, bem como os aparatos tecnológicos, elementos estes direta ou indiretamente implicados na vida dos sujeitos, tem chance de terem seus discursos efetivados nestes sujeitos. Percebo aí o ponto de junção desta categoria de análise com a anterior, onde as instituições e elementos citados acima, concorrem com seus discursos para reforçar o modelo de sujeito heterossexual, masculino ou feminino.

Creio que devo considerar os comentários de LOURO (1997, p.76), quando salienta que

“se pretendemos ultrapassar as questões e as caracterizações dicotomizadas, precisamos reconhecer que muitas das observações – do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas – se baseiam em concepções ou teorias que supõe dois universos opostos: o masculino e o feminino.”

Tento não tecer análises usando esta matriz heterossexual, porém tenho consciência que como sujeito também fui “trabalhada” para me enquadrar e perceber as coisas dentro desta lógica.

Reporto-me, neste momento, a PINTO (1998), usando suas palavras para deflagrar posteriormente mais considerações sobre esta temática:

“Identidade é discriminação, é diferenciação, é transformação, é apropriação, é conhecimento e re-conhecimento que se opera ao longo do tempo. Identidade é o estabelecimento de um contorno corporal e pessoal, é o estabelecimento de uma unidade e de uma unicidade, é o estabelecimento de uma presença e de um sentido. Identidade é trabalho para toda a vida, e por toda a vida incompleto. É criatividade. É ser, é vir-a-ser, mas principalmente é sendo, é gerúndio. É fruto de um compromisso, um compromisso consigo mesmo, com o outro, com o mundo, com a existência, um compromisso que se marca pela existência e que vai para além dela. Identidade é pertencimento, pertencimento a si, pertencimento ao mundo, pertencimento à história pessoal e à história filogenética. Identidade são valores, são norteamentos, são direções e modos de se lidar consigo mesmo, com os sentimentos, com as sensações, com os outros”(p.5-6).

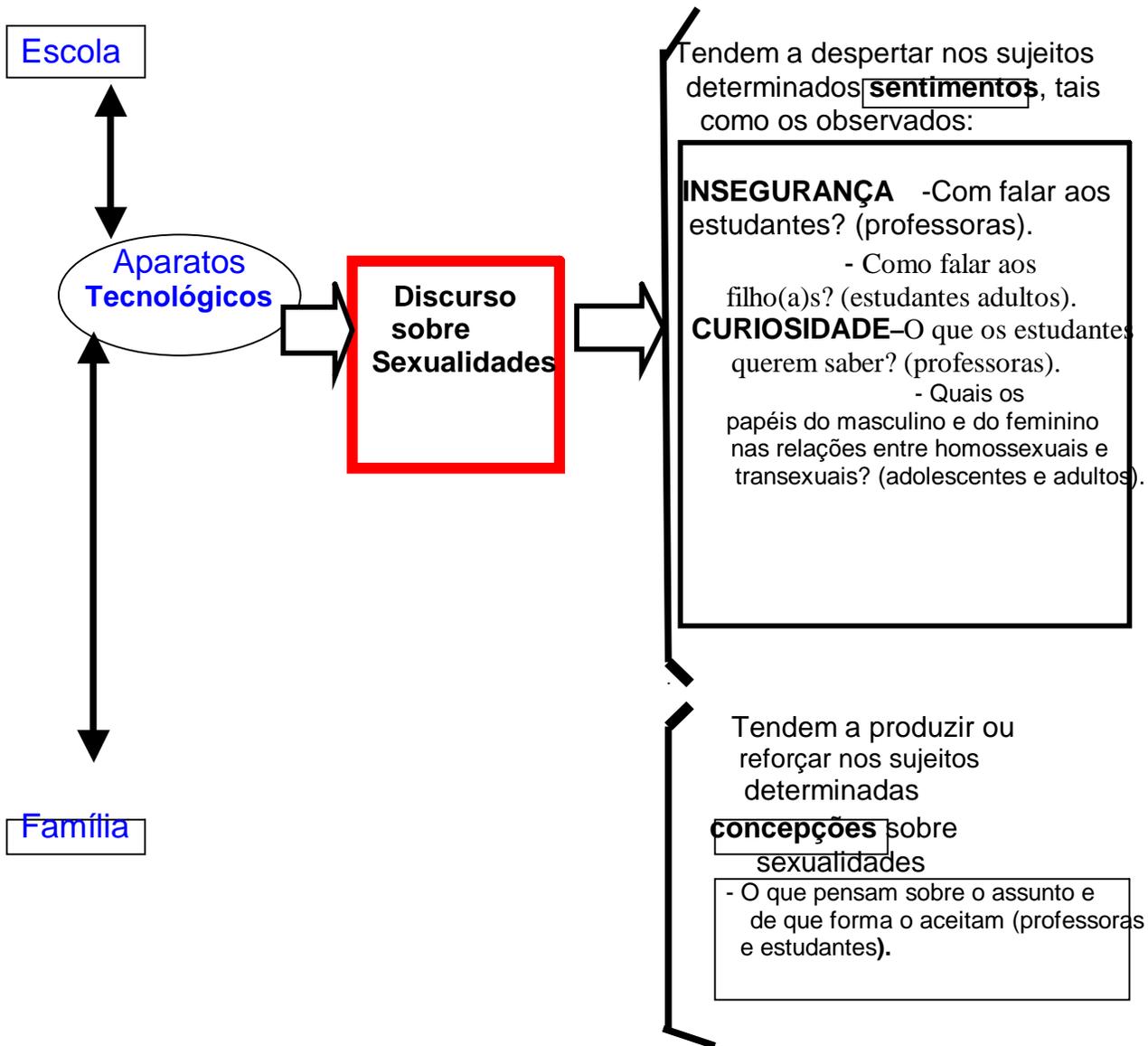
Dos diálogos travados com os grupos de estudos fluem diferentes *sentimentos* e *concepções*; *sentimentos* de *insegurança* das professoras frente ao que e como falar de identidade sexual com o(a)s referido(a)s estudantes e *insegurança* dos alunos adultos sobre como e o que falar a seus filhos e filhas quando questionados sobre o assunto. *Curiosidade*, dos estudantes (adolescentes e adultos) em definir melhor quais seriam os papéis do masculino e do feminino nestas relações entre pessoas do mesmo gênero, e

curiosidade das professoras sobre o(a)s próprio(a)s estudantes, o que poderia lhes ser de interesse saber.

As *concepções* que fluem referem-se ao que os estudantes em geral e as professoras pensam sobre o assunto e de que forma o aceitam.

Sintetizando, passo neste momento a discorrer principalmente sobre os diferentes sentimentos que se apossam do educador e dos educandos ao tratar-se sobre o tema sexualidades na escola, sentimentos estes que se emaranham nos sujeitos quando da construção de suas identidades, especialmente a sexual. A partir do exposto, procurando clarificar esta idéia, represento-a esquematicamente, na folha que segue.

Cabe ponderar que, a escola e a família atravessadas pelos aparatos tecnológicos, embora não sejam diretamente elementos para análise aqui, continuam a serem referendadas devido aos discursos que produzem sobre sexualidades, com possibilidade de gerar variados sentimentos nos sujeitos (tais como os revelados), bem como diferentes concepções (advindas do lugar de onde o sujeito olha e do que influencia seu olhar) sobre sexualidades.



ESQUEMA 2 – O que atravessa os discursos sobre sexualidade.

6.1 – Curiosidade e insegurança frente a discussões sobre sexualidades na escola

“Sem a sexualidade não haveria qualquer curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender” (BRITZMAN, 1999, p.89).

Ao tratar-se o tema sexualidades na escola, diversos sentimentos eclodem no(a)s educadore(a)s e educandos. A família, a escola (nela, o educador e o currículo), ambos atravessados pelos discursos e apelos dos aparatos tecnológicos, têm uma grande parcela de contribuição. No entanto, cada sujeito se apropria de forma diferente destes discursos, devido a vários fatores (que já vem sendo comentados ao longo desta pesquisa), tais como condição sociocultural, raça, gênero, idade, etc.

A sexualidade se evidencia na mídia, nos shopping-centers, nas roupas, nos programas de TV, nas músicas etc, percebe LOURO (1999), bem como em múltiplas situações que crianças e adolescentes vêm experimentando, o que as torna centro das preocupações dos adultos por serem consideradas desde muito cedo, “sabidas” demais.

Na verdade, como aponta BRITZMAN (1999), na vida cotidiana das pessoas, bem como no domínio da cultura mais ampla (literatura, filme, música, dança, esportes, moda, piadas...) é exercitada a versão da sexualidade que ainda não é tolerada no currículo escolar. Mesmo a versão crítica sobre sexualidade “...*não consegue ultrapassar o moralismo e as categorias eugenistas da normalização*” (p.92-93). Talvez porque a educação sexual tenha sido usada, acentua a autora, “...*para sustentar desigualdades raciais e de gênero, bem como hierarquias sociais*” (p.94).

Todos os elementos do domínio da cultura mais ampla citados acima, influem no olhar, na forma de olhar, perceber, sentir e viver a sexualidade. Suscita este olhar, portanto, vários sentimentos, alguns dos quais são a curiosidade e a insegurança, que sem dúvida carregam uma boa dose de ansiedade. Se por vezes, como educadora, estou curiosa em

saber o que pode interessar aos estudantes nas discussões frente à sexualidade, esta atitude demonstra minha insegurança e ansiedade por não ter a resposta definitiva. Por outro lado, se não tenho a resposta definitiva, mas tenho uma resposta, posso estar curiosa e ansiosa em saber se esta resposta vai atingir aos estudantes significativamente, vai ser útil para o seu pensamento e a sua vida.

Porém, minha resposta pode servir justamente ao discurso normalizador escolar ao qual refere-se LOURO (1998), ou seja, garantir a formação de indivíduos heterossexuais substituindo o discurso religioso do pecado pelo discurso médico ou psicológico da doença ou desordem. Esta também pode ser a resposta que os estudantes adultos desta pesquisa (no papel de pais) poderão dar a seus filhos, deduzo pelo desprezo que externaram quanto da possibilidade de ter um filho não “macho”. Podem no entanto, optar também pelo discurso religioso do pecado, porém não tenho elementos suficientes para tecer análises quanto a isto.

Reconheço que posso revelar por trás destas preocupações as minhas ansiedades como professora “...*de não estar preparada para responder as questões dos estudantes e de que a aula [no caso os grupos de estudos] se dissolva numa luta de poder entre o conhecimento das estudantes [e dos estudantes] e o conhecimento da professora*” (BRITZMAN, 1999, p.90), no caso o meu.

A autora BRITZMAN (1999), ao tratar questões sobre curiosidade, sexualidade e currículo, salienta que muitos elementos fazem com que na escola as questões de sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas. Dentre estes cita a própria cultura da escola que faz com que sejam esperadas respostas estáveis e que, portanto, a compreensão das questões íntimas é deixada de lado em favor do ensino de fatos. Salienta, também, que nesta própria cultura, “...*modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar*

surpreendentes” (p.85-86). A forma como tem sido organizada a sexualidade nas escolas, pondera a autora, tende a produzir a ansiedade educacional.

Parte dos sentimentos que me envolveram ao longo deste estudo, vejo-os no momento reafirmados por BRITZMAN (1999) como algo a ser questionado e explorado.

“As professoras precisam perguntar como seu conteúdo pedagógico afeta a curiosidade do/a estudante e suas relações com os/as estudantes. Elas devem estar preparadas para serem incertas em suas explorações e ter oportunidades para explorar a extensão e os surpreendentes sintomas de sua própria ansiedade” (p.109).

Na verdade, o que as professoras e professores precisam é experimentar novas abordagens do conteúdo tais como a do teatro, mesa-redonda, uso de testemunhos, etc, que tem se mostrado mais eficazes, segundo pesquisa comentada pela referida autora, para que os educandos percebam a relevância do conhecimento para suas vidas.

Muitas vezes, como educadore(a)s, insistimos na estabilidade dos corpos, supondo que um corpo normal personifique alguma coisa estável, mesmo que passe por pequenos ajustes de significado. Porém, significados eróticos para o corpo são produzidos de forma indireta na escola, bem como nos mais variados locais em que eles circulam, encontram-se e envolvem-se (bares, cinemas, teatros, shopping-centers, boates, avenidas centrais da cidade, etc.). Para esses locais devemos voltar nossa informação sobre os corpos e as sexualidades, pois são espaços reais onde circulam os sujeitos que são nossos alunos e alunas.

O currículo movimenta-se, o conhecimento por vezes proposto por ele entra em colapso “engolido” pelo conhecimento cultural mais amplo, por isso as professoras, segundo a autora, devem ter “...*uma disposição para desenvolver sua coragem política numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade*” (p.109).

6.2 – O que a linguagem do sexo revela sobre identidades

Quando a educação insere a sexualidade no currículo escolar “...*a linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e, portanto, dessexuada*” (BRITZMAN, 1999, p.90). Há o perigo de catalogarmos “...*certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do moralmente repreensível*” (idem, p.90).

Durante todo o tempo que desenvolvi esta pesquisa sempre tive este receio, pois o excesso de ansiedade tende a fazer-nos querer controlar a discussão e tentar evitar um diálogo franco sobre experiências e questões da sexualidade. Isso ocorreu mais com os estudantes adultos do que com as estudantes adolescentes. Com elas sentia-me mais a vontade, mais solta para tecer considerações.

No entanto, pude observar que os estudantes adultos demonstraram, como salientei em outro momento, receio em ter filhos “diferentes” (referindo-se a homossexuais). As adolescentes, ao contrário, demonstraram aceitar a diferença: “*cada um com seu cada um*”. Questiono-me: Elas teriam a mesma postura se estivessem falando de suas famílias (no futuro), de seus filhos e filhas?

Nos diálogos com os dois grupos de estudantes pesquisados pareceu-me que para ambos era irrelevante o papel da escola na construção de identidades. Reforçaram mais a família quanto a isto.

Vários autores que tratam da sexualidade, tais como, Guacira Lopes Louro, Jeffrey Weeks, a própria Debora Britzman, dentre outros já citados por mim nesta pesquisa, ocupam-se de discussões sobre identidade sexual. O que pode parecer irrelevante aos olhos dos estudantes pesquisados, ou seja, que a escola não tem muita influencia na formação das identidades, eles de certa forma rebatem, vendo-a como reforçadora de comportamentos e atitudes que direcionam para a “normalidade”, tendo portanto papel expressivo no discutido, tal como refere-se LOURO (1999),

“Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (p.21).

Um exemplo significativo é comentado por professoras do ensino fundamental, com as quais estive em contato falando sobre esta pesquisa. Houve um caso, salienta uma das professoras, em que o aluno já adolescente decidiu assumir-se homossexual. Passou a vestir-se, andar, falar, de forma a acentuar sua identidade. Resultado: problemas em casa, na escola, depois na conquista de emprego. As professoras tanto quanto os pais não sabiam como agir. Ele teve necessidade de esconder-se sobre uma identidade com a qual não se identifica, para não ser “malhado”. Hoje, sua aparência voltou a ser como a anterior, porém nos questionamos: ele que tem sua verdadeira identidade “enrustida”, é feliz?

É mais fácil admitir-se,

“..que um operário venha a transformar-se num patrão ou que uma camponesa se torne empresária. [...] Aceita-se a transitoriedade ou a contingência de identidades de classe. A situação torna-se mais complicada, no entanto, se um processo semelhante ocorre com relação às identidades de gênero e sexuais” (LOURO, 1999, p.12).

“A escola é , sem dúvida [pondera ainda a autora], um dos espaços mais difíceis para que alguém ´assuma` sua condição de homossexual ou bissexual” (p.30).

Não se discute na escola a possibilidade de transitoriedade das identidades, nem os sentimentos que perpassam a construção das mesmas. A paixão, o desejo, a felicidade, a infelicidade, a emoção, ficam de lado, em nome de um falso moralismo que tende a estipular o que é certo ou errado em relação ao sexo, que tende a fixar certas identidades sexuais através do saber, impedindo “...*que compreendamos que nossa conduta sexual é uma prática*” (BRITZMAN, 1999, p.106).

HOOKS (1999), tecendo considerações sobre o “Eros, erotismo e o processo pedagógico,” salienta que “*temos que entrar na sala de aula ´inteiras` e não como ´espíritos descorporificados` (p.117).*

Cada um de nós é um ser sexual diferente, por isso no terreno escolar, há certamente a disputa de diferentes discursos. Porém, na medida em que o psicológico é afetado pela influência do que os outros podem pensar ou dizer, há o risco de mudarem-se os comportamentos, as idéias sobre tal coisa, para que se adequem ao que os outros julgam normal. Tememos o incerto, o desconhecido, no entanto estes são elementos significativos no processo de construção de nossas identidades.

Observei que entre as adolescentes as expressões de afeto eram constantes, tais como, abraçarem-se, por exemplo. No grupo dos adultos isto não ocorria. Reporto-me a

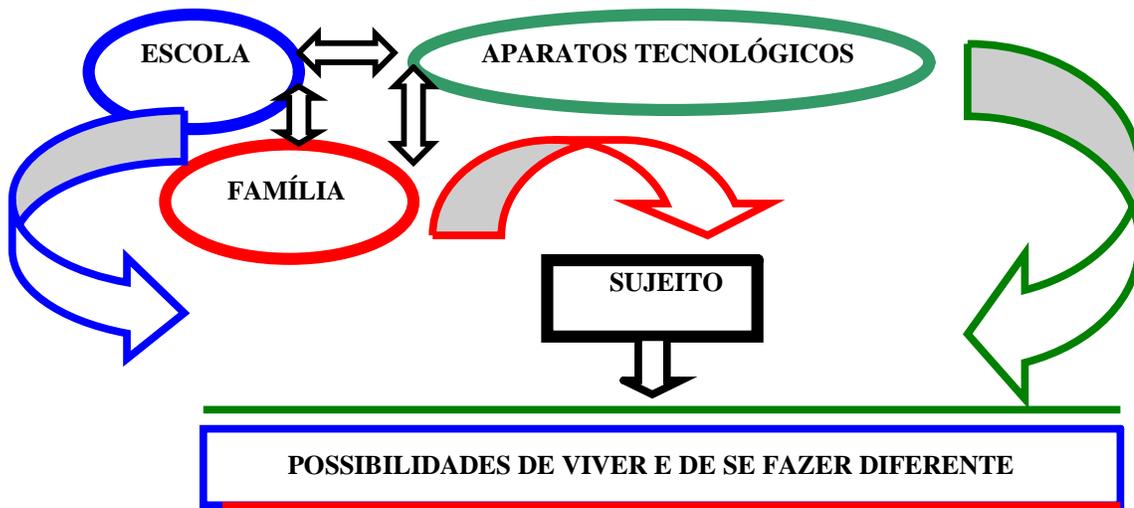
LOURO (1999), novamente, quando a mesma enfatiza que a afetividade entre meninos e homens é alvo de maior vigilância do que entre as meninas e mulheres. Desta forma, as expressões de afeto entre homens acabam sendo controladas, por vezes impedidas. Pondero, também, que a maior permissividade com as mulheres no sentido exposto tende a revelar que encaramos com maior naturalidade a possibilidade delas assumirem uma identidade homossexual, já não sendo o caso dos rapazes.

Buscando amarrar os vários elementos colocados em pauta nesta discussão sobre identidade sexual recorro a PARKER (1999). Ele vem nos falar de uma nova história da homossexualidade, uma história de identidades: suas transformações, complexidades e emergência, embora saliente que isso não esgota o assunto. Pondera que por vezes, boa parte da atividade entre pessoas do mesmo sexo não é definida como homossexual. Comenta que em certas instituições fechadas, tal como prisões, encontros ocasionais e relações especiais “*um-a-um*” não são definidoras. Comenta que para o surgimento de identidades que se colocam contra as normas heterossexuais de nossa cultura, há a necessidade não só de atividade sexual ou desejo homossexual, porém também de “*...algum tipo de espaço social e apoio social ou rede que dê sentido às necessidades individuais*” (p.69). Se não houver esta possibilidade, corre-se o risco de manter-se uma identidade sexual “enrustida”.

Relações definidas de poder tendem a modelar nossa sexualidade, modelando nossas crenças, convenções, comportamentos, etc, porém, a pluralidade de identidades vem de certa forma desestabilizar este intento.

7. PREFERÊNCIA SEXUAL

Compreendo preferência sexual como sendo as escolhas sexuais que os sujeitos fazem ao longo de suas vidas, tanto o tipo de parceiro com o qual optam conviver, até as experiências sexuais que decidem ter com o mesmo. No entanto, neste capítulo, estou me referindo exclusivamente a opção sexual (projetos de vida, tais como o casamento, quando?, com quem?, etc.) revelada pelo(a)s estudantes nas discussões sobre sexualidades, bem como as táticas de aconselhamento (principalmente promovidas pelos pais) que cerceiam a sexualidade. Muitos destes elementos foram também explorados quando tratei da categoria orientação sexual. Portanto, compreendo tanto a preferência sexual (opção), quanto a identidade sexual (já comentada), significativamente influenciadas pela orientação sexual (da forma como a explorei no capítulo 5), pois a visualizo também atravessada pela escola, pelo currículo, pelos aparatos tecnológicos, que juntos tendem a constituir o olhar dos sujeitos.



ESQUEMA 3 – Possibilidades de construção do sujeito.

7.1 – Várias são as possibilidades de viver e de se fazer diferente...

O(a)s estudantes que fizeram parte desta pesquisa demonstram bem isso, ou seja, as várias possibilidades que os sujeitos tem de viver e de se fazer diferentes, seja interagindo entre si, isto é, em grupos que guardam semelhanças (tais como o gênero, a idade, posição social, etc...) ou entre grupos de gênero, idades e posição social não iguais. Na verdade, nos relacionamentos que ambos externaram ter (família, amigos, etc.) deixaram antever que a convivência sempre resulta em algum conflito. Para ilustrar reporto-me à colocação daquele pai (estudante adulto) que não sabia como explicar sexualidade para sua filha, ficava sem jeito, ou daquelas mães (das adolescentes) que temiam ser muito permissivas com suas filhas mulheres e elas virarem “galinhas”, por exemplo.

Buscando a preservação do que é considerado comportamento feminino nas meninas, ou tentando endurecer o lado masculino dos garotos para que o macho seja bem “macho”, os conflitos entre os grupos sempre irão existir. Principalmente os conflitos para tentar fixar determinadas identidades e mantê-las a todo custo. O que os elementos que convergem para o olhar tentam construir é uma “fixidez” de identidades. Porém, sem sucesso, pois as rápidas transformações por que passa nossa sociedade pós-moderna são marcadores da diferença e impossibilitam fixar determinado padrão de conduta ou comportamento como sendo válido por muito tempo.

A opção sexual dos indivíduos geralmente é cerceada de várias táticas de aconselhamento tais como, para as adolescentes, alguns comentários sobre meninas ou rapazes que se deram mal por terem iniciado sua vida sexual muito cedo e também por escolherem um parceiro sem condições de assumir um compromisso mais sério. Surgem então comentários do tipo: viste, minha filha, a fulana se deu mal, engravidou, porque não soube se cuidar, também porque arrumou um namorado muito cedo. “*A mãe da gente, [diz uma das meninas], acha que falando assim já está mostrando para nós o que não devemos fazer*”. Não deixa de ser verdade, porém, percebe-se que esta linguagem de uma certa forma indireta tem a ver com a dificuldade que muitas mães tem de encarar os problemas de frente, de desinibir-se ao falar da sexualidade, do medo que algumas tem de se expor e de falar delas para os filhos e filhas.

A linguagem “policiada”, “cheia de dedos”, ao se falar da sexualidade, contraria a linguagem dos discursos feitos pela mídia, por exemplo, que são escancarados e de certa forma tendem a centralizar a sexualidade na vida das pessoas. Porém, no grupo das adolescentes, bem como no grupo dos adultos em estudo, não pude perceber que a sexualidade fosse no momento o ponto central de suas vidas. Os estudantes adultos, em sua maioria já casados, teoricamente estão acomodados sexualmente por terem uma parceira fixa.

As estudantes adolescentes deixaram visível que o sexo não é prioritário nas suas vidas no momento. Quando questionadas sobre isto vêem o estudo em primeiro lugar como possibilidade de adquirir independência, o namoro como sendo gostoso de curtir, porém relacionamentos mais sérios ainda não é o momento de tê-los.

Expuseram que quando se apaixonarem por alguém, não necessariamente casarão com esta pessoa logo. A ocorrência disso depende de muitos fatores, tais como, já terem estudado mais (talvez curso superior), estarem perdidamente apaixonadas e terem muita confiança no companheiro. Uma das adolescentes salientou que primeiro gostaria de viver junto mais ou menos uns cinco anos, depois se desse certo então casaria. Portanto, nos projetos de vida destas adolescentes o estudo ocupa um lugar central.

Os projetos de vida dos estudantes adultos, ao contrário, têm mais a ver com suas famílias, porém também com as possibilidades que o estudo pode abrir em suas vidas, como por exemplo, um emprego melhor e, com este, poder sustentar com mais dignidade sua família. Alguns pensam em seguir estudando, nota-se no entanto, que este projeto é muito mais fundamentado pelas adolescentes do que por eles.

Percebo que, na análise da preferência sexual, muitos fatores devem ser levados em conta, não só aqueles que diretamente nos dão indicativos da possível opção sexual dos indivíduos. A preferência sexual dos sujeitos vai se formando pela soma de opções que os mesmos fazem, opções estas resultantes de diferentes tipos de comportamentos (não só ligados ao ato sexual em si) que vão sendo experimentados ao longo de suas vidas.

Achei interessante o comentário da situação vivida por minha colega mãe de uma filha adolescente. *“Agora [diz ela], para que os jovens demonstrem desejo de manter o compromisso do namoro firme, estão colocando uma aliança”.*

As adolescentes do grupo de estudos revelaram que este comportamento está sendo comum.

“Minha filha já colocou duas alianças, [diz a professora], ela enjoa logo dos namorados. Meu marido é que não entendeu muito: O que é isso, esse guri está querendo ficar noivo da nossa filha? Tive que explicar a ele o significado da aliança”.

Externa-se aqui um pouco do conflito de gerações vivido em nossos tempos, quando tantas e tão rápidas são as mudanças que ocorrem quanto a posturas e comportamentos.

Portanto, a opção sexual dos sujeitos vai aos poucos sendo construída. Inegavelmente estabelece intrínseca relação com a identidade sexual e esta por ser mutável, sofre influência dos mais variados elementos pelos quais se processa a orientação sexual.

7.2 - Por quê policiar a sexualidade?

Nos dois mundos (duas realidades) aparentemente distantes de meus(minhas) pesquisado(a)s – adolescentes e adultos – não se pode dizer que o que os diferencia é somente o gênero ou a idade ou então as opções de vida (não só sexuais) contrárias que externaram. Acresce-se a estes vários outros fatores que permitem com que a constituição de seus olhares se faça de forma desigual, propiciando que tenham várias “visões” sobre sexualidades, algumas contraditórias, outras que se complementam. Por serem variadas nos mostram que há possibilidades de viver e se fazer diferente. Por isso questiono: Por que policiar a sexualidade?

Na verdade, o policiamento da sexualidade sempre existiu, porém, pelas falas do(a)s estudantes poderíamos dizer que um dos motivos pelos quais o mesmo tem se intensificado é por causa da AIDS.

Outro motivo que vem justificar o policiamento da sexualidade é o medo que os pais tem de que suas filhas mulheres engravidem ainda adolescentes e venham a tornar-se mães solteiras, o medo de que elas deixem os estudos de lado e depois venham a “passar trabalho”, bem como o medo de que, iniciando-se sexualmente muito cedo, venham a ser comparadas a “galinhas”, por trocarem muito de parceiros.

Aos filhos do sexo masculino, no entanto, nenhuma demonstração de constrangimento ou proibição foi demonstrada por parte dos estudantes adultos, ao contrário, a atividade sexual faz-se necessária para que demonstrem ser machos, e quanto à AIDS, parece que a camisinha, “quando usada”, resolve por si só o problema.

Significativas intervenções estão sendo feitas, buscando esclarecer maior número de sujeitos quanto à prevenção.

Fontes, tais como o jornal Zero Hora²⁴, informam a preocupação das escolas brasileiras de ensinos Médio e Fundamental em desenvolverem atividades de prevenção da AIDS e de DSTs. Este dado, segundo o próprio jornal, consta de um estudo feito pelo Ministério da Saúde e divulgado no Encontro Nacional de Educadores para a prevenção da AIDS (Educaids-4).

Temos também aqui em Pelotas, desde 1996, conforme o Jornal da Epidemiologia²⁵, um Projeto chamado “Educação pela Vida”, desenvolvido pelo Departamento de Medicina Social, oferecendo cursos para formação de Multiplicadores para prevenção de DST/AIDS.

²⁴ Segunda – feira, 19 de junho de 2000, p.36.

²⁵ Ano I – nº 2 – fevereiro 2000, p.7.

Do mesmo participam professores de ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas de Pelotas e profissionais da rede de atenção primária à saúde do município. Até a data da publicação já haviam sido realizados 12 cursos de 40 horas que buscaram capacitar 340 profissionais diretamente.

Também foi publicada em 1998 a obra “*Ficar, transar...: a sexualidade do adolescente em tempos de AIDS*”, organizado pelo professor Titular em Epidemiologia da UFPel, Jorge Béria. Esta obra, segundo o Jornal da Epidemiologia²⁶, é resultado da pesquisa “*Adolescentes e DST/AIDS: um estudo de intervenção no RS*”, financiada pela Coordenação Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis e AIDS do Ministério da Saúde e administrada pela Fundação de Apoio Universitário (FAU). Uma parte da mesma é dedicada à orientação de pais, professores e adolescentes, sugerindo abordagens que sejam mais criativas e menos constrangedoras para o tema.

Dentre estas iniciativas (muito próximas a nós), várias outras estão sendo feitas em nível mundial visando sensibilizar principalmente o(a)s adolescentes, bem como profissionais que diretamente se envolvem com o(a)s mesmo(a)s, com relação à importância de prevenir-se das DSTs e AIDS.

Fazendo referência às considerações tecidas em parágrafos anteriores, têm-se na verdade dados que confirmam que a AIDS atinge mais às mulheres e mulheres gestantes. São conclusões a que chegou o CTA (Centro de Testagem e Aconselhamento)/3ª CRS, conforme o jornal Diário Popular²⁷. Na verdade, enfatiza a reportagem, “*a feminilização do vírus da Aids é uma tendência que vem sendo apontada pelas autoridades já a algum tempo*”. Segundo o médico Faustino Correa, no início da epidemia, tinha-se a proporção de 35 homens contaminados para uma mulher. Hoje a relação chegou a um para um. Porém,

²⁶ Ano I - nº 1 – outubro 1999, p 7.

²⁷ Domingo, 12 de dezembro de 1999, p. 8.

segundo ele, nem todas as gestantes infectadas, são casadas. Há vários casos de adolescentes, bem como de usuárias de drogas injetáveis e profissionais do sexo.

A preocupação dos pais com que suas filhas venham a se tornar mães solteiras é pertinente. Segundo dados de revista *Época*²⁸, houve nos últimos 50 anos um crescimento percentual da fecundidade entre jovens brasileiros de 15 a 19 anos. O Ministério da Saúde nos dá um dado mais alarmante: “A cada 17 minutos uma menor de 14 anos se torna mãe no Brasil” (*jornal Zero Hora*²⁹).

Reportagem na revista referida acima, divulga pesquisa nacional patrocinada pela Sociedade Civil Bem-Estar Familiar no Brasil, a Benfam, que “revelou que 40% das jovens de 15 a 19 anos passaram pela primeira relação sexual sem fazer uso de nenhum método contraceptivo (p.55)”, 30% por desconhecimento e 40% por não esperar ter a relação. Resultado: a principal razão do abandono da escola entre garotas de 15 a 19 anos, grávidas e/ou mães, é a gravidez. Neste caso a família toda da adolescente se envolve, sendo que em 50% dos casos o bebê é criado por parentes e em 29% dos casos o bebê é criado por ela própria. Quando a gravidez se confirma vários são os sentimentos que tumultuam a vida de milhares de adolescentes, tais como a vergonha, a insegurança, o medo, o desamparo...

De todos os motivos anteriores que tendem a reforçar a justificativa do porquê policiar a sexualidade, opto por considerar que o policiamento da sexualidade ocorre porque, como salienta LOURO (1997), a construção das diferenças é um campo político e é na instituição destas diferenças (tais como os tratamentos distintos para meninos e meninas, por exemplo) que estão implicadas relações de poder. Poder que se materializa no currículo escolar e em todos os elementos que o atravessam, como os que já discutimos, produzindo relações de

²⁸ Ano II – nº 92 – 21 de fevereiro de 2000, p. 52–57.

²⁹ 3ª - feira, 16 de maio de 2000, p.3, coluna Informe Especial.

desigualdade que visam manter a sociedade dividida em classes. “A *crise sobre o(s) significado(s) da sexualidade tem, então, acentuado o problema sobre como devemos regulá-la e controlá-la*” (WEEEEKS, 1999, p.74). Vemos segundo o autor, um crescente reconhecimento dos fatos da diversidade sexual e social. No entanto, em grau limitado este reconhecimento torna-se uma aceitação da diversidade e do pluralismo, ao contrário, origina grandes ansiedades que sustentam grupos com valores mais absolutistas. A diversidade sexual no entanto está mais de acordo com os que sustentam uma visão mais pluralista da sexualidade. A ambos, absolutistas e pluralistas, cabe o desafio de encarar a diversidade sexual que inegavelmente cresce e que, juntamente com a AIDS, tende a deslocar a “...*preocupação com o sexo, no sentido tradicional, como foco de preocupação social*” (idem, p.80).

CONCLUSÃO

O tempo em que vivemos é um tempo de desafios, ao novo, ao inusitado em nós e nos outros. É um tempo em que, como afirma LOURO (2000, p.423), “*muitos espaços e processos sociais, além da escola, constituem-se em instâncias educativas*”. Nesta época é que desenvolvi esta dissertação. Os alunos e as alunas, grupos de estudantes que se enveredaram por entre discursos e práticas, falas e omissões, silêncios e ruídos, mostraram-me um pouco do seu mundo, bem como a forma com que o percebem, vivem e o que experimentam. Através desta “amostra”, ousei *investigar suas diferentes concepções a respeito das sexualidades*. Saliento que, “ousei”, por que tudo o que pude perceber do que me foi revelado, as reflexões feitas sobre estas percepções, as conclusões a que cheguei, exploradas nas categorias levantadas, levaram-me invariavelmente a traçar perfis que de certa forma foram construídos sob minha ótica, provenientes de meu olhar, de minha consciência, de minha “sub-(ob)jetividade”.

Pelas categorias analisadas, pude perceber que vários discursos concorrem para a constituição das diferentes concepções dos sujeitos a respeito das sexualidades. Estes discursos entrelaçam-se, produzindo nos sujeitos idéias e representações. Deste

modo, vão inscrevendo-se sutilmente nos corpos e materializando-se de forma singular em cada um.

Um dos objetivos que tracei para pôr em prática esta dissertação é *fomentar debates sobre construção e produção de identidades, para que o(a)s estudantes reconheçam quais os agentes que contribuem para este processo e se incluam também nestes agentes. Igualmente, objectivei que, o(a)s mesmo(a)s, pudessem vir a reconhecer a existência de diferentes concepções a respeito das sexualidades*. Embora os discursos de meu(minha)s pesquisado(a)s tenham realmente revelado diferentes percepções sobre sexualidade, reconheço que temos dificuldade em nos considerarmos agentes de nossas próprias identidades.

Falamos nos grupos de estudos sobre as concepções reveladas e sobre outras idéias em cima do que a mídia e todos os aparatos tecnológicos nos reportam diariamente. A partir das discussões e revelações, pude construir meu referencial teórico e minhas análises, partindo do indicativo de que os aparatos tecnológicos são elementos centrais na construção de nossas identidades.

Outro objetivo a que me propus foi o de *possibilitar aos participantes do grupo de estudos uma forma de divulgarem parte das informações que sistematizamos junto(a)s, para que um universo maior do(a)s estudantes do CEFET – Pelotas/RS tenham a oportunidade de pensar sobre sua sexualidade*. Por todo o exposto, no relato da trajetória desta pesquisa, creio que consegui atingi-lo. De fato, outro(a)s estudantes, embora não participantes diretos de nossas discussões, tiveram oportunidade de envolver-se com os temas debatidos à medida em que, por exemplo, liam o mural que montávamos sistematicamente, etc.

Quanto a pensar na contribuição e continuidade de projetos como este, sinto ser oportuno falar que muito(a)s outro(a)s professore(a)s, por vezes em iniciativas isoladas, no anonimato, por vezes em iniciativas conjuntas de grande ou pequena proporção, preocupam-se com os temas aqui debatidos e também os discutem em sala de aula. Muitos criam formas novas e interessantes para tratar destes temas, formas estas em que os alunos e alunas participam encenando, criando músicas, expondo suas idéias em trabalhos artísticos, etc. Posso dizer que no CEFET – Pelotas/RS, onde atualmente trabalho e portanto do qual posso falar com mais propriedade, as professoras de Biologia, tal como nos revela o Anexo V, realizam atividades semelhantes.

Porém, vislumbro a necessidade de que as ações planejadas e as improvisações da vida cotidiana, engenhosas por vezes e pouco reconhecidas, transgridam as normas culturais e disseminem narrativas e imagens que questionem o modo de pensar, o modo de agir e o modo de usar as informações que diariamente nos bombardeiam, induzindo-nos a buscar formas “ideais” de “tornarmo-nos “mulher” e de tornarmo-nos “homem”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADOLESCÊNCIA: época de planejar a vida. Rio de Janeiro: BEMFAM – Sociedade Civil Bem Estar Familiar, s.d.

BAHOVEC, Eva. Mais uma volta no parafuso de A educação sentimental. (Tradução: SILVA, Tomaz Tadeu da. 1999.) (mimeo)

BÉRIA, Jorge. Introdução. In: _____ (org.) **Ficar transar**: a sexualidade do adolescente em tempos de AIDS. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1998.

BLADES, David. Habilidades básicas para o próximo século: desenvolvendo a razão, a revolta e a responsabilidade dos estudantes. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.) **Século XXI**: qual conhecimento? qual currículo? Petrópolis, Vozes, 1999. p.33–61.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.21, n.1, p. 71–96, jan. / jun. 1996.

_____. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.85-111.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

COSTA, Marisa Vorraber. **O magistério e a política cultural de representação e identidade**. 1998. (mimeo)

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.) **Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?** Petrópolis, Vozes, 1999. p.167–179.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso – mídia e produção de subjetividade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996. (Tese/Doutorado em Educação.)

_____. Mídia e produção de sentidos. A adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p.424–439.

_____. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.) **Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?** Petrópolis, Vozes, 1999. p.18–32.

FRAGA, Alex Branco. Do corpo que se distingue: a constituição do bom-moço e da boa-moça nas práticas escolares. Porto Alegre: UFRGS/FACED. 1998. (Dissertação/Mestrado em Educação.)

_____. Pedagogias do corpo: marcas de distinção nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.) **Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.213–224.

FREIRE, Paulo. **Literacy though conscientization**. s.l. International Institute for Adult Literacy, 1974 (Texto original: FREIRE, Paulo. Research methods, traduzido por Marizete Righi Cechgin.)

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992. p.102-154.

GRABAUSKA, Claiton José, BASTOS, Fábio da Purificação de. **Investigação – ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa**. HEURESIS. Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa. v.1, n.2, 12p., 1998. (<http://www2.uca.es/HEURESIS>.)

HALL, Stuart. A questão da identidade cultural. In: HALL, Stuart., HELD, D. & Mc GREW. T.(orgs) **Modernity and its futures**: polity/open university, 1992. (Tradução: Guacira Lopes Louro e Tomaz Tadeu da Silva.) (mimeo)

HARAWAY, Donna J. **Ciência, cyborgs y mujeres**: la reinvención de la naturaleza. Valencia, Espanha: Cátedra, 1991. p.251–311. (mimeo)

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.115-123.

ISOLDI, Rosilaine André. O significado do saber pedagógico no ensino superior: um estudo específico do professor arquiteto. Pelotas: FAE/UFPeL, 1999. (Dissertação/Mestrado em Educação.)

KERR, Donald Hugh de Barros Júnior, MELLO, Jenice Tasqueto de, & OLIVEIRA, Marlize Rubin. **O professor produz ou reproduz?** (Trabalho da Disciplina Teoria e Prática do Ensino I, do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, 1º semestre/1998.) (mimeo)

LEAL, Ondina Fachel, RIETH, Flavia. Ficar, namorar: desvendando práticas e representações adolescentes sobre sexualidade. In: BÉRIA, Jorge. (org.) **Ficar transar**: a sexualidade do adolescente em tempos de AIDS. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1998. p.27–36.

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

_____. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p.33–47.

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.423-446.

LÜDKE, Menga. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. (Trabalho apresentado no VI – ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre. dezembro / 1991.) (mimeo)

_____. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores do 1º grau. (Trabalho apresentado no VIII – ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Florianópolis, maio /1996.) (mimeo)

MEDIANO, Zélia D. A formação profissional de professores em serviço. (Trabalho apresentado no VIII – ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Florianópolis, maio /1996.) (mimeo)

MEIRELES, João Alfredo Boni de. Os ets e a gorila: um olhar sobre a sexualidade, a família e a escola. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sumus, 1997. p. 71–86.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4.ed. São Paulo: Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1986.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. (Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu (MG), setembro/1998.) (mimeo)

PARKER, Richard. AIDS no currículo do século XXI. (Palestra proferida no VI Seminário de Reestruturação Curricular, UFRGS, Porto Alegre, 5 a 10 de julho de 1999.)

_____. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a. p.125-150.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1994.

PINHEIRO, Daniela. Pai, eu sou gay. **Veja**, São Paulo, ano 33, n. 7, p.104-111, 16 de fevereiro de 2000.

PINTO, Ênio Brito. A aquisição da identidade sexual – uma visão não – freudiana. (Palestra proferida no Encontro Nacional de Gestalt-terapia, Florianópolis, 1998.)

RIETH, Flavia. Amor e sexualidade. In: BÉRIA, Jorge (org.) **Ficar transar: a sexualidade do adolescente em tempos de AIDS**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1998. p.15–26.

SABAT, Ruth. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.) **Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?** Petrópolis, Vozes, 1999. p.244–261.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron da., AZEVEDO, José Clóvis de., SANTOS, Edmilson Santos dos. (orgs.) **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996. p.34-56.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998. 207p. (Dissertação/Mestrado em Educação.)

_____. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.) **Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?** Petrópolis, Vozes, 1999. p.194–212.

SEFFNER, Fernando. AIDS & escola. In: MEYER, Dagmar E. Estermann (org.) **Saúde e sexualidade na escola.** Porto Alegre: Mediação, 1998. p.125-143.

SENRA, Stella. Corpos, cinema e vídeo. In: SANT´ANNA, Denise Bernuzzi (org.) **Políticas do corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p.185–188.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995. p.190–207.

_____. A poética e a política do currículo como representação. (Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu (MG), setembro/1998.)

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

_____. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 a.

_____(org.). **Pedagogia dos monstros:** os prazeres da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

STEINBERG, Shirley. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, Luiz Heron da, AZEVEDO, J. e SANTOS, E. dos (orgs.) **Identidade social e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, SMED, 1997. p.98-145.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. São Paulo: Vozes, 1986.

TEIXEIRA, Ana Maria Ferreira Borges, BORGES, Cecília Maria Ferreira. *A prevenção da AIDS nas escolas e o papel dos professores*. In: BÉRIA, Jorge (org.) **Ficar transar: a sexualidade do adolescente em tempos de AIDS**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1998. p.153–179.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

VALDÍVIA, Angharad N. *Repensando a pedagogia para o século XXI: garotas adolescentes, cultura popular e a política de identidades juvenis*. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.) **Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?** Petrópolis, Vozes, 1999. p.62–73.

VANCE, Carole S. *A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico*. **Revista PHYSIS – Sexualidade e saúde coletiva**, s.l., v.5, n.1, p.7–31, 1995.

VÍCTORA, Ceres, KNAUTH, Daniela, RIETH, Flavia. *“Está sempre aparecendo na TV”: avaliação do impacto dois anos após a intervenção*. In: BÉRIA, Jorge (org.) **Ficar transar: a sexualidade do adolescente em tempos de AIDS**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1998. p.133–152.

WEEKS, Jeffrey. **El malestar de la sexualidad: significados, mitos y sexualidades modernas**. Madrid: Talasa, 1993. p. 5-35.

WEEKS, Jeffrey. *The body and sexuality*. In: **Modernity: an introduction to modern society**. Oxford, Blackwell, 1996. (Tradução: Guacira Lopes Louro e revisão da tradução de Tomaz Tadeu da Silva.)

_____. *O corpo e a sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo horizonte: Autêntica, 1999. p.37–82.

WILLIS, Suzan. **Cotidiano: para começo de conversa**. Rio de Janeiro: Graal e Paz e Terra, 1997.