

**OFICINAS SOBRE SEXUALIDADE COM ADOLESCENTES: UM ESTUDO DE CASO  
(Workshops on sexuality with adolescents: a case study)**

**Caio Samuel Franciscati da Silva** [caiofranciscati@gmail.com]

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências –  
UNESP Campus de Bauru – SP

**Ana Paula Leivar Brancaleoni** [anapaula1977@hotmail.com]

Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, UNESP Campus Jaboticabal – SP/ Departamento de  
Economia Rural

**Rosemary Rodrigues de Oliveira** [oliveirose@fcav.unesp.br]

Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, UNESP Campus Jaboticabal – SP/ Departamento de  
Economia Rural

### **Resumo**

Os adolescentes são vistos comumente de maneira “assexuada” de modo que o aparecimento das primeiras manifestações sexuais em nossos jovens é permeado por preocupação e receio. Neste contexto, a escola dissemina a visão do sexo e da sexualidade, como perigosos devido aos riscos das doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez indesejada. Desta maneira, como intuito de favorecer a reflexão por parte dos adolescentes no que se refere à vivência da sexualidade, desenvolvemos oficinas junto a 15 alunos de uma sétima série do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual do município de Jaboticabal, São Paulo. Os achados desta pesquisa indicam que os adolescentes possuem concepções de sexualidade marcadas por repressões, além da manutenção dos papéis sexuais tradicionalmente estabelecidos. A realização das intervenções na forma de oficinas revelou que o grupo tornou-se um espaço favorecedor da reconstrução e recriação de significados através de questionamentos e do julgamento de valores e atitudes socialmente impostos.

**Palavras-chave:** sexualidade, adolescência, oficinas, escola.

### **Abstract**

Adolescents are commonly seen in a “sexless” way so that when the first sexual expressions appear in our young people they are permeated by worry and fear. In this context, the school spread the vision of sex and sexuality, as hazardous due to risks of sexually transmitted diseases and unwanted pregnancy. Thus, seeking to encourage reflection on the part of adolescents with regard to sexual life, workshops were developed with 15 students in a seventh grade student at a state school in the city of Jaboticabal, São Paulo. The findings of this research indicate that adolescents have conceptions of sexuality marked by repression, including the maintenance of sex roles traditionally established. The implementation of interventions in the form of workshops revealed that the group has become an area that favors the reconstruction and rebuilding of meanings through the questions and judgment of values and attitudes socially imposed.

**Keywords:** sexuality, adolescence, workshops, school

### **Introdução**

O ambiente escolar é permeado pela sexualidade como pode ser observado através do comportamento dos alunos e a reação dos professores diante dos mesmos, pelas conversas e brincadeiras dos adolescentes, até mesmo pela expressão dos grafites comumente encontrados em banheiros. Reconhecendo esta realidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem que a sexualidade e a orientação sexual sejam trabalhadas em sala de aula como temas transversais (Reis & Ribeiro, 2005), numa tentativa de descentralizar a discussão em diversos campos disciplinares, de forma a favorecer abordagens pluralistas, interdisciplinares e complementares

(Aquino, 1997). Assim se fariam nexos entre sexualidade e ciências, humanidades, história, valorações estéticas e éticas. Desta maneira, o desejável é que a sexualidade seja assunto de discussão e debate entre todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem na tentativa de que nossos adolescentes tenham auto-estima e sintam-se responsáveis e seguros frente à vivência da sexualidade (Reis & Ribeiro, 2005).

Todavia, a sociedade trata as crianças e pré-adolescentes de maneira “assexuada” e, quando surgem as primeiras manifestações sexuais em nossos jovens, estas são vistas com preocupação e receio. A escola, muitas vezes, acaba por disseminar uma visão dos assuntos referentes ao sexo e à sexualidade, como perigosos devido aos riscos das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e à gravidez indesejada, pautando-se em uma visão higienista que reduz o corpo aos conceitos de assepsia, controle e prevenção, sendo o estudo do mesmo delegado ao campo da Biologia. Neste contexto, a orientação sexual é tida como uma medida paliativa utilizada para combater um inimigo incômodo (Reis & Ribeiro, 2005).

Esta visão negativa é reforçada pelo sentimento de onipotência presente nos adolescentes, pois ao se considerarem imunes aos “perigos” das relações sexuais, os jovens não refletem sobre suas escolhas. Desta maneira, cedendo à pressão dos pares, por exemplo, os adolescentes iniciam sua vida sexual mais cedo e, na maioria das vezes, mantêm relações sexuais desprotegidas. Estas atitudes irrefletidas podem também gerar os sentimentos de angústia e culpa, tornando traumática a vivência da sexualidade (Vilella & Doreto, 2006).

É importante ressaltar que trabalhos envolvendo orientação sexual com adolescentes têm sido meramente justificados pela banalização desta categoria social. Sendo assim, ao abordar assuntos referentes à sexualidade o professor não deve justificá-los apenas pelo discurso de que nossos jovens estão em uma fase de “crises” e “explosões hormonais”, condenando-os aos “perigos” do sexo e, conseqüentemente, tornando-os problema de ordem de saúde pública.

Souza Pinto (1997) afirma que para trabalhar com adolescentes assuntos relacionados à sexualidade faz-se necessário oportunizar situações para a “subjetivação do conhecimento”, ou seja, favorecer situações para a transformação do conhecimento em caso pessoal. Diante destes fatos, é necessário que os atores sociais que compõem a comunidade escolar compreendam a orientação sexual como emancipatória, como momento no qual, os alunos são convidados a refletir sobre assuntos referentes à sexualidade para que, conhecendo seu corpo, sentimentos e valores, possam vivê-la de maneira plena.

Neste contexto, os trabalhos em orientação sexual devem possuir uma dimensão reflexiva, isto é, devem convidar os adolescentes a pensar sobre as questões biológicas que circundam o tema, tais como o conhecimento acerca de seu próprio corpo, prevenção à gravidez indesejada, às DST e AIDS, mas, sobretudo, pensar sobre a afetividade, as desigualdades, as discriminações e os preconceitos que envolvem os diferentes estereótipos sociais, como os relacionados à questão de gênero, por exemplo, estabelecendo juízos e valores sobre os mesmos. Ainda em relação a este, é necessária também uma dimensão crítica capaz de subsidiar os adolescentes para que estes ao abrirem horizontes questionem, julguem e ajam sobre seus valores e os socialmente impostos, na busca da superação da visão biologizante e determinista que envolve a temática sexualidade (Carvalho *et al*, 2005; Reis & Ribeiro, 2005).

Na tentativa de se alcançar a reflexão e a criticidade, o professor deve construir um ambiente propício para as discussões mostrando-se confiável, acessível e disponível aos adolescentes, compreendendo que os alunos buscam o prazer e as respostas às curiosidades e dúvidas geradas pela vivência da sexualidade. Sendo assim, ao promover espaços de reflexão sobre sexualidade, o professor deve sentir-se à vontade para tratar de tais assuntos com os adolescentes, não se utilizando de verdades absolutas e moralismos, uma vez que preconceitos e tabus vão de

encontro ao que se deseja construir durante as discussões (Reis & Ribeiro, 2005; Barcelos *et al*, 1996).

Ao propiciar uma visão reflexiva e crítica de situações e/ou temas referentes à sexualidade, cria-se um canal dialógico favorecedor para o entendimento e introjeção das informações, conduzindo assim às mudanças de posturas como observado por Maia (1993) citado por Barcelos *et al* (1996):

[...] já foi comprovado que a informação, por si só, não muda a postura. Esta possui um componente cognitivo que depende daquele, mas que a transcende, é maior do que ela. Quando trabalhamos o conhecimento e a informação objetivamos a mudança tanto do cognitivo quanto na postura (conativo). A informação isolada tende a ser genérica e impessoal e por isso não encontra ressonância dentro da pessoa. Quando usamos uma vivência individual para passar a informação, nós a tornamos pessoal e individualizada, e aumentamos a possibilidade de que ela seja ouvida e integrada. (Maia, 1993, *in* Barcelos *et al*, 1996, p. 151).

Diante destes fatos, este trabalho objetivou contribuir para o debate sobre as relações existentes entre sexualidade e juventude na escola, enfocando a visão de um grupo de jovens, suas motivações, ideário e perspectivas sobre os temas iniciação sexual, ficar e namorar, virgindade, afetividade, fidelidade, gravidez, métodos contraceptivos, aborto, conversa sobre sexualidade, violência sexual, questões de gênero, preconceitos e estereótipos. Para tanto, os encontros sobre sexualidade foram estruturados de modo a favorecer a dialogicidade do grupo na tentativa de se alcançar a subjetivação e a posterior mudança de postura frente à sexualidade.

## **Metodologia**

O presente trabalho se caracteriza como uma investigação qualitativa na qual a metodologia utilizada na pesquisa fora o estudo de caso. Segundo Lüdke & André (1986), “o estudo de caso é o estudo de um caso”, que apresenta seus limites claramente definidos, ou seja, representa uma unidade inserida em um contexto mais amplo. Sendo assim, o estudo de caso ao revelar suas singularidades pode evidenciar semelhanças com outros casos e/ou situações.

A recolha dos dados deu-se através da pesquisa-ação, ou seja, no decorrer do trabalho a própria pesquisa se converte em ação, em intervenção social, possibilitando assim uma atuação efetiva do pesquisador sobre o caso estudado. Nesta perspectiva, a pesquisa-ação constitui o âmago para a discussão das relações estabelecidas entre a teoria e a prática, uma vez que a educação é uma prática social formada nesta estreita relação dialética. Desta maneira, há a articulação entre teoria e prática no processo de construção dos saberes, isto é, a dimensão prática, que é indispensável à educação, torna-se fonte de pesquisa (Miranda & Resende, 2006).

As oficinas e a recolha dos dados foram realizadas junto a 15 alunos, com faixa etária entre 14 e 18 anos, matriculados na sétima série do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual do município de Jaboticabal, São Paulo. A escola está situada no bairro central da cidade e possui regime de tempo integral para os alunos que cursam as séries finais do Ensino Fundamental.

Os encontros com os adolescentes ocorreram no mês de junho de 2008, perfazendo um total de quatro encontros (um encontro por semana) com duração de uma hora e vinte minutos cada. Para a realização das oficinas, a coordenação da escola cedeu as aulas referentes à disciplina “Práticas de Saúde” que ocorriam às sextas-feiras no final da tarde.

Na primeira oficina foram construídos os conceitos de gênero por meio de uma atividade que consistiu na construção de modelos feminino e masculino pelos alunos com posterior discussão sobre a maneira pela qual há ou não uma idealização do que é “ser homem” e “ser mulher”. Na

oficina seguinte, discutimos as questões sociais e individuais da sexualidade e a negociação de conflitos. Nesta, procuramos evidenciar o caráter formativo e reflexivo das mesmas, uma vez que nossa intenção foi fornecer subsídios para que os adolescentes se posicionem de maneira reflexiva e responsável frente a assuntos que envolvam a sexualidade.

No terceiro encontro discutimos os usos de métodos contraceptivos, enfatizando a questão do preservativo masculino. Durante este encontro, evidenciamos a necessidade de se negociar o uso da camisinha com o(a) parceiro(a) e como esta deve ser armazenada e utilizada. Na última oficina, discutimos questões referentes às DSTs e à gravidez salientando a importância de conhecer o próprio corpo e as responsabilidades advindas das escolhas referentes ao uso ou não de métodos contraceptivos.

## Resultados e discussão

### Contrato de grupo

Na busca da criação de um ambiente em que os adolescentes se sentissem acolhidos e seguros para as discussões referentes à sexualidade, estabelecemos um contrato de grupo com os jovens. A respeito do contrato de grupo ou didático, Flor Vieira e colaboradores (2005) afirmam que

O conceito de Contrato Didático considera que a tríplice relação professor-aluno-saber está subordinada, em parte, as regras e convenções histórico-socialmente construídas no ambiente educacional, e também àquelas estabelecidas pelas especificidades de cada professor com seus alunos, funcionando como cláusulas de um contrato. Cabe ressaltar que essas regras e convenções se fazem presentes no processo de ensino-aprendizagem independente de o professor conhecer ou não a noção de Contrato Didático. De maneira consciente ou inconsciente, professor e aluno interagem com o saber, seguindo certos critérios e suas próprias especificidades. (Flor Vieira *et al*, 2005, p. 1)

Para confecção do contrato, solicitamos que os adolescentes dissessem quais as regras deveriam existir no grupo para que as atividades a serem desenvolvidas no mesmo ocorressem de maneira a garantir o bom funcionamento e a livre expressão de idéias. Desta maneira, cada sugestão dos adolescentes como “*respeito*”, “*colaboração*” e “*animação*”, por exemplo, eram transcritas na lousa pelos professores-coordenadores e posteriormente eram discutidas com os jovens.

Neste contrato, foram elencadas regras que possibilitaram que os adolescentes expressassem suas dúvidas e concepções sem sofrerem censuras ou discriminações pelos demais membros do grupo. As regras foram constituídas por conteúdos atitudinais em sua totalidade, ou seja, por conteúdos referentes a atitudes e valores que permeiam os encontros seguintes (Zabala, 1998). As regras de funcionamento do grupo podem ser reunidas em cinco categorias: Respeito, Colaboração, Participação, Responsabilidade e Sigilo.

Na primeira categoria – Respeito –, os adolescentes propuseram que os encontros se pautassem no “*respeito*”, na “*educação*” e no “*respeito ao que os outros dizem*”. Desta forma, a partir da elaboração do contrato de grupo e da sua vivência ao longo dos encontros, foi possível a criação de um ambiente favorável ao diálogo, uma vez que os jovens puderam manifestar-se sem a preocupação de sofrerem censuras pelos demais membros do grupo. Os PCN ao se referirem à curiosidade que os adolescentes possuem a respeito dos mais diversos assuntos que permeiam o tema Orientação sexual afirmam que:

A satisfação dessas curiosidades contribui para que o desejo de saber seja impulsionado ao longo da vida, enquanto a não-satisfação gera ansiedade, tensão e, eventualmente, inibição da capacidade investigativa. A oferta, por parte da escola, de um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões, contribui para o

alívio das ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares (Brasil, 1999, p. 292).

Para que os objetivos supracitados sejam alcançados, os PCN ressaltam características necessárias para o profissional que realizará o trabalho junto aos adolescentes. Dentre estas destacam-se: flexibilidade, prática dialógica, prática reflexiva, disponibilidade e abertura para o trabalho, atitudes de acolhimento às expressões dos educandos, disponibilidade para ouvir e responder. (Brasil, 1999). Características essas que vão ao encontro da primeira necessidade apontada pelos estudantes para que um trabalho profícuo se realize em sala de aula, o respeito.

Na segunda categoria – Colaboração – os adolescentes solicitaram a “*colaboração*” e a “*cooperação*” entre os membros do grupo, pois na apresentação de proposta dos encontros ressaltamos que além das características dialógicas do grupo, em alguns momentos os jovens seriam divididos em pequenos grupos para a realização de atividades que posteriormente seriam discutidas com o grande grupo. Além dos sentidos de auxílio e contribuição presentes nesta categoria, a “*Colaboração*” também mantém estreita relação com a categoria anterior – Respeito – uma vez que a colaboração dentro do grupo também caminha na direção de auxiliar e/ou contribuir para os momentos de discussões, respeitando e sabendo ouvir a fala do outro para que este não se sentisse reprimido ou censurado quando expunha suas dúvidas e concepções.

Quanto à terceira categoria – Participação – composta por “*participação*”, “*animação*” e “*atenção*”, inicialmente fora definida devido ao entusiasmo dos adolescentes quando estes, em um primeiro momento, perceberam que os encontros dar-se-iam de maneira diferente do modelo tradicional de ensino, ou seja, que os encontros seriam estruturados por dinâmicas e diálogos, se distanciando das “aulas de sexualidade” em que o professor apenas apresenta os órgãos reprodutores feminino e masculino e descreve a sintomatologia de doenças sexualmente transmissíveis. Neste contexto, a “*animação*” primeiramente fora entendida como “momento de bagunça”, mas com o transcorrer dos encontros, esta passou a ser compreendida como motivação para participar das discussões e atividades promovidas.

A Responsabilidade e o Sigilo, quarta e quinta categorias, respectivamente, foram elencadas com o auxílio dos professores-coordenadores dos encontros. A Responsabilidade referia-se ao compromisso dos adolescentes com o grupo e com cada integrante do mesmo. Sendo assim, construímos o conceito de que todos eram responsáveis pelo funcionamento do grupo, respeitando as demais regras estabelecidas democraticamente no contrato firmado pelo mesmo. O Sigilo, por sua vez, fora a única regra solicitada pelos professores-coordenadores na tentativa de resguarda a integridade dos adolescentes. Nesta perspectiva, todas as opiniões emitidas ao longo das discussões não poderiam ser socializadas com pessoas estranhas ao grupo na intenção de não expor nenhum dos membros a situações vexatórias.

Contudo, a construção de regras – conteúdos atitudinais – com os adolescentes se mostrou uma atividade frutífera, pois, quando incluídos no processo de construção do grupo, os adolescentes vêem o respeito, a colaboração, a participação, a responsabilidade e o sigilo como elementos facilitadores da vivência no grupo, concordando com Maia (1993) citado por Barcelos *et al* (1996) que afirma que a interiorização e subjetivação das informações ocorrem somente quando estas são construídas e vivenciadas pelo sujeito.

Nesta perspectiva, as regras estabelecidas pelo grupo também favoreceram o desenvolvimento do saber ouvir, pois as divergências de opiniões que surgiram nas discussões ao longo dos encontros caminharam no sentido de se buscar um consenso, afastando-se do caráter repressivo no qual uma concepção seria tomada como correta. Como exemplo, podemos citar as várias vezes em que ao manifestar opinião sobre determinado assunto e ser censurado ou recriminado por outro colega, os demais adolescentes do grupo remetiam o jovem censurado ou repressor às regras estabelecidas anteriormente pelo grupo através de falas como “*Olha o*

*contrato!*”, “*Sem censura!*” ou ainda “*Cadê o respeito?*”. Desta maneira, alcançamos a dimensão crítico-reflexiva nas discussões sobre os temas abordados, favorecendo que os adolescentes repensassem suas concepções e/ou práticas, permitindo que os mesmos possuíssem maiores possibilidades de escolha em relação à sua sexualidade (CARVALHO *et al*, 2005; Reis & Ribeiro, 2005).

### **Concepções sobre sexualidade**

Nas expectativas referentes aos encontros levantadas junto aos adolescentes, percebemos que existe uma concepção negativa da sexualidade, uma vez que os cartazes elaborados pelos jovens relacionavam diretamente a sexualidade à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez indesejada em frases como “*Orientações sobre prevenção sobre doenças sexuais*”, “*Faça sexo seguro – Doenças Sexualmente Transmissíveis – use camisinha*” e “*A idade certa para engravidar*”.

Neste sentido, a sexualidade é compreendida pelos adolescentes como algo “pecaminoso” e “sujo”, no qual estes estão expostos ao perigo das DSTs e da gravidez indesejada. Como mencionado por Carvalho *et al* (2005) e Reis & Ribeiro (2005), esta concepção normatizadora e geradora de angústias e medos está associada à nossa herança sócio-histórica que não compreende a sexualidade para além do ato sexual e, conseqüentemente, a reprime.

Neste contexto, como observado por Canella (1990), a “educação sexual” oferecida aos adolescentes vem ao encontro da repressão da mesma, uma vez que é “nessa fase que se pretende educá-lo sexualmente”. Sendo assim, não são abordados e/ou discutidos temas referentes ao prazer e ao erotismo, por exemplo, em detrimento das discussões sobre anticoncepção, os perigos das doenças sexualmente transmissíveis e a normas sociais a serem observadas pelos adolescentes.

Tal fato fora observado uma vez que a professora, responsável pela disciplina “Práticas de Saúde”, na qual se desenvolviam os encontros, relatou que comumente abordava o tema sexualidade a partir da exibição de fotos sobre DSTs (cujos pacientes demonstram sintomas sotaídaissã

Professor: O que é ser homem?  
Aluno 1: É bom.  
Aluno 2: Catar várias periquitinhas.  
Professor: O que é ser mulher?  
Aluno 2: Liberar para todo mundo.  
Aluna 3: É ter atitude.  
Professor: O homem pensa que toda mulher é?  
Aluno 3: Ser safada... Não presta!  
Aluna 4: Tudo.  
Professor: A mulher pensa que todo homem é?  
Aluna 5: Safado.  
Aluna 4: Bom.  
Professor: Eu respeito quando?  
Aluna 3: Conhecer limites.  
Aluno 6: Quando me respeitam.

Diante de tais afirmações, percebemos que aos adolescentes sobrepõem os conceitos de gênero e de papéis sexuais, evidenciando os estereótipos culturais para a mulher e o homem (Fagundes, 1998). Algumas nos chamam especial atenção, como: Ser mulher é “*liberar para todo mundo*”; O homem pensa que a mulher é “*safada... não presta*”; Ser homem é “*catar todas as periquitinhas*”; Toda mulher pensa que o homem é “*safado*”. Vale ressaltar que, na construção de nossa subjetividade, a ideologia alicerça estigmas e preconceitos, que constituem nossa auto-imagem, funcionando com verdadeiras profecias auto-realizadoras (Solomon, 2002). Estas são produzidas nas relações sociais concretas e refletem a organização do sistema social em questão. Tendo como foco de análise a sociedade contemporânea, assiste-se a uma exacerbação do consumo e, na maioria das vezes, sem análise crítica. Observam-se os novos heróis e modismos construídos, veiculados na mídia diária, como modelos a serem seguidos pelos sujeitos (Baumam, 2007). Assim, constata-se a aproximação do ser homem e ser mulher, nas relações de gênero, a um ato de consumo de caráter quantitativo, como evidenciado na fala dos meninos “*catar várias periquitinhas*” e “*liberar para todo mundo*”. Contudo, ainda assim, observa-se a permanência de um papel mais ativo atribuído aos meninos “*catar*” e mais passivo às meninas “*liberar para todos*”. Ainda é importante destacar que, quando a mulher é referida como “*safada*”, apresenta um sentido diferente do “*ser safado - catador*” para o homem, como algo socialmente aceito. Mesmo porque o “*safada*” vem seguida da afirmação “*não presta*”, o que aponta para a ambigüidade do papel socialmente esperado para a mulher “*deve liberar para todo mundo, mas por isso não presta*”.

Assim, ao menos no discurso, o papel masculino revelado pelos adolescentes ainda aponta para uma postura mais dominadora do homem que, segundo Ribeiro (1991), ao mesmo tempo em que confere privilégios a este, como a aceitação de que tenha múltiplas parceiras, por exemplo, exige do mesmo provas do “*ser macho*”. Nas palavras de Ribeiro (1991):

Este homem a que estou me referindo não aprendeu a gostar do próprio corpo, a percebê-lo como um ser inteiro. E, se pensarmos bem, a grande maioria dos homens fala com grande desenvoltura do seu pênis, das suas experiências sexuais, mas são muito inibidos no que diz respeito ao corpo como um todo. Embora possa parecer estranho à primeira vista, os homens normalmente se referem ao corpo na terceira pessoa: “*ele*”; “*ele vai, ele vem*”, tal como o pênis no ato sexual. Essa afirmação vem confirmar a identificação que os homens fazem do seu corpo com uma parte dele, o pênis. (Ribeiro, 1991, p. 36).

Ainda em relação ao papel masculino expresso pelos adolescentes, notamos que os homens são impelidos pela sociedade a assumirem o papel de “*macho*” no convívio social, mesmo que individualmente reconheça a igualdade e complementaridade entre homens e mulheres. Todavia, a aceitação deste papel masculino imposto pela sociedade pode constituir-se como fonte de tensões e angústia, uma vez que se espera do homem um comportamento sexual dito “*normal*” (Silva, 1997). Sendo assim, concordamos com Silva (1997), uma vez que:

Nesse contexto, não encontrando o apoio necessário nos educadores, tanto da família quanto da escola, os meninos vão para a rua procurando respostas para suas indagações sexuais junto a amigos, a revistas, a filmes pornográficos e a outros meios. Nas culturas patriarcais como a que caracteriza a sociedade brasileira. O mito da masculinidade impede que as diferenças sexuais sejam vistas como exigências de complementariedade entre os sexos (Fernández, 1992). O homem é sempre o senhor e como senhor detém o saber. Esse saber envolve, até mesmo, a sexualidade feminina, o que lhe confere maior prestígio e condição de domínio sobre a mulher. (Silva, 1997, p. 211).

Por outro lado, como afirma Moreno (2009), a mulher está em evidência nos meios de comunicação, que explora sua imagem na produção do consumo. Como consequência disso, tem-se a sensação da necessidade de estar sempre bela e de acompanhar todas as mudanças que a mídia explora. Esses abordam temas femininos como se fossem “regras” para felicidade, bem como modelos de conduta e beleza. A formatação de padrões também pode ser constatada nos programas que tem como público alvo os adolescentes.

Assim, a sociedade contemporânea traz grandes exigências acerca do desempenho tanto feminino quanto masculino. Contudo, no que se refere às mulheres tem-se como exigência mais explícita, a necessidade de que esteja socialmente adequada, tanto fisicamente como emocionalmente, em todas as circunstâncias. Essa busca pelo modelo perfeito, reflete também a busca de aceitação pelos grupos sociais em que estão inseridas.

Após conhecer as concepções que os adolescentes possuíam sobre o “ser homem” e “ser mulher”, solicitamos que os mesmos se dividissem em dois grupos para a elaboração de modelos feminino e masculino que seriam desenhados em folhas de papel pardo. Durante a formação dos dois grupos, os jovens dividiram-se de tal maneira que um grupo era constituído exclusivamente pelas meninas, e o outro, pelos meninos. Diante deste fato, solicitamos que o grupo das meninas desenhasse o modelo masculino e os meninos, o feminino, pois desta maneira poderíamos discutir sobre a forma pela qual um sexo vê o outro e como estes diferentes olhares interferem nas nossas relações sociais.

O modelo masculino criado pelas meninas retratava um jovem trajando vestimentas que remetem à cultura *hip-hop*. Para a elaboração dos desenhos foram utilizadas somente duas cores: azul e preto, com predominância da primeira. A cor preta foi utilizada somente para colorir os olhos do modelo, desenhar o colar e escrever a frase na camiseta: “*YOUR – FACE. Pit-bull arrasador de mulheres*”. O desenho ocupou toda a extensão da folha de papel pardo.

O predomínio da cor azul neste desenho remete aos papéis sexuais que a sociedade impõe a seus membros, sendo o azul a “cor do menino” e o vermelho e/ou rosa “a cor da menina”. Esta imposição dos papéis sexuais inicia-se na mais tenra infância, quando os pais, os primeiros membros da sociedade a compartilhar a cultura vigente com os indivíduos, definem quais os comportamentos, incluindo as cores, são características de cada sexo. Neste sentido, Almeida (1999) afirma que:

Nos parâmetros da sociedade em que vivemos, as pessoas já começam a ter os seus papéis sócio-sexuais definidos, bem antes do nascimento, a partir do momento em que o sexo do bebê passa a ser do conhecimento da família, ou talvez até antes, a partir do momento da concepção. Desta forma tudo passa a ser preparado em função dele, azul para meninos, rosa para meninas, branco e amarelo como cores neutras, flores para ela, aviões para ele etc. (Almeida, 1999, p. 34)

Em relação à frase escolhida para estampar a camiseta do modelo, percebemos que, mesmo criticando a postura machista de nossa sociedade, as meninas atribuem ao homem o papel de “*pit-bull arrasador de mulheres*”, ou seja, conferem ao homem o *status* de sexo dominante que demonstra sua força pela auto-afirmação e pela virilidade. Consequentemente, é imposto à mulher o papel de sexo frágil e submisso, resignado às vontades do homem, sexo dominante.

Em contra partida, os meninos demonstraram timidez para elaborar o modelo feminino. Foram criados dois desenhos: o primeiro é uma mulher nua “*zuada*”, na qual as proporções são caricaturizadas, ocupando cerca de um terço da folha de papel pardo e, o segundo, com cerca de oito centímetros de comprimento, também retrata uma mulher nua, porém neste, a mulher fora desenhada com formas curvilíneas, obedecendo aos padrões de beleza vinculados pela mídia.

Frente a estes fatos, buscamos construir junto aos adolescentes como os papéis sexuais são concebidos pela sociedade e como estes se modificaram ao longo da história. Ao longo da conversação, buscamos ressaltar que as diferenças marcantes entre homem e mulher são mais condicionadas pelo meio sócio-cultural em que estão inseridos do que propriamente ao sexo biológico. Neta perspectiva, fora possível construir junto aos adolescentes que o conceito de gênero “implica a construção social e histórica do ser mulher e do ser homem. Dessa forma, o conceito de gênero encontra-se imbricado nos conceitos de identidade sexual, papel sexual e no de relações entre os sexos” (Fagundes, 1998).

Ainda em relação às concepções de gênero, merece destaque o fato de que quando questionados do porquê dos desenhos, os garotos disseram que sentiram-se temerosos em representar uma mulher “*gostosa*”. Isto decorre do fato de as expressões sexuais serem comumente reprimidas no ambiente escolar, uma vez que autores de frases e desenhos que remetem ao ato sexual ou à sexualidade são punidos e silenciados, visto que a escola compreende a sexualidade sob a ótica das ameaças das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada (Reis & Ribeiro, 2005; Mota, 1996). Neste contexto, mesmo com o estabelecimento de um ambiente favorável às manifestações referentes à sexualidade, os adolescentes mostram-se algumas vezes tímidos e apreensivos devido ao longo período de repressão à sexualidade vivenciada no ambiente escolar.

### **Métodos contraceptivos**

Para iniciar as discussões referentes aos métodos contraceptivos, solicitamos que os jovens se colocassem em círculo para a dinâmica do desenho coletivo. Nesta dinâmica, os adolescentes iniciam o desenho sobre esta temática em uma folha de sulfite e após trinta segundos, o desenho era passado para o companheiro à direita que deveria continuá-lo. As folhas eram passadas até que o desenho retornasse para o seu autor inicial. Com esta dinâmica, buscamos identificar quais os métodos conhecidos pelos adolescentes.

Os métodos anticoncepcionais mais desenhados foram a camisinha masculina e a pílula anticoncepcional, uma vez que foram desenhadas duas ou mais vezes por cada um dos adolescentes. A camisinha feminina apareceu apenas duas vezes no total de desenhos, sendo que muitos adolescentes se mostraram surpresos com sua existência.

Após a dinâmica, iniciamos as discussões sobre as vantagens e desvantagens de cada método anticoncepcional e também salientamos que dentre os métodos, apenas as camisinhas feminina e masculina também oferecem proteção contra doenças sexualmente transmissíveis. Durante as discussões, os jovens mostraram-se mais interessados em falar sobre o preservativo masculino e as pílulas anticoncepcionais, pois estão mais habituados a estes métodos, como fora revelado pelos desenhos. Esta familiaridade pode estar associada à facilidade de se obter tais métodos em farmácias e serviços públicos de saúde, principalmente no que se refere à camisinha masculina, uma vez que apresenta vantagens como o baixo custo, a facilidade de uso e o fato de ser o único método contraceptivo que também atua na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (Vitiello, 1995).

Neste contexto, para favorecer a introjeção das informações construídas neste encontro e para promover um contato formativo e informativo dos adolescentes com a camisinha masculina, levamos um preservativo para cada membro do grupo para que estes tivessem um contato concreto com o tema discutido, além de favorecer que os adolescentes se familiarizassem com a manipulação do preservativo. Enquanto os jovens manipulavam a camisinha, solicitamos que direcionassem sua atenção para a data de validade do preservativo que, como dito pelos adolescentes, não era comumente observada. Também discutimos o modo correto de se usar a camisinha, salientando que a argumentação de que a camisinha diminui a sensibilidade do pênis não procede. Outro fato discutido fora que o ato de vestir a camisinha é visto por alguns adolescentes como algo antiestético e “*broxante*”. Neste momento, discutimos a possibilidade de a camisinha ser vista como um objeto de desejo e de sua aplicação nos jogos amorosos dos casais (Vitiello, 1995).

Algumas adolescentes do grupo mostraram-se enojadas com a manipulação das camisinhas, reclamando que estas eram “*meladas e nojentas*”. Diante deste fato, notamos que ainda existe a concepção da sexualidade como algo pecaminoso e sujo, sendo esta concepção também atribuída aos métodos contraceptivos. Neste aspecto, nossas heranças culturais fundamentadas na raiz judaico-cristã e a influência médico-cultural dos vitorianos atuam de forma repressora sob o exercício da sexualidade, especialmente no que se refere à sexualidade feminina (Reis & Ribeiro, 2005). Desta maneira, não é estranho que a utilização de métodos contraceptivos seja permeada – consciente e/ou inconscientemente – pelas repressões sexuais da sociedade. Tal fato, em última instância, pode contribuir com alterações do exercício da sexualidade, uma vez que a repressão e o silenciamento promovido pela sociedade podem constituir-se em angústias, medos e tensões, assim como para o não uso do método em um processo de negação (Vitiello, 1995).

### **Avaliação dos encontros e do grupo**

Para a avaliação dos encontros promovidos, utilizamos a dinâmica do “Barco”, na qual lança-se mão da metáfora do barco e da viagem para simbolizar nossa caminhada até aquele momento e, que chegando ao fim da viagem, era preciso avaliar e rever o que passou. Neste contexto, os adolescentes deveriam escrever uma carta e colocar em um barquinho de papel que passaria pelas mãos de cada um dos membros do grupo. Para auxiliar na elaboração das cartas, sugerimos que os alunos se guiassem pelas perguntas “O que gostou?”, “O que não gostou?”, “O que pode melhorar?” e “O que aprendeu?”.

A grande maioria dos adolescentes elaborou a carta na forma de pergunta e resposta se utilizando das perguntas guias e, além deste fato, as respostas não foram desenvolvidas pelos jovens, se caracterizando como questões de “não falta nada, não sobra nada”, como pode ser evidenciado pelo trecho que segue:

O que gostou?  
Eu gostei de tudo. Gostei da 2ª, 3ª, 4ª aula só não gostei da primeira porque não vim nessa aula.  
O que não gostou?  
Que as aulas são poucas para muitas dúvidas.  
O que pode melhorar?  
Ter mais aulas e ter aula no ano que vem para as oitavas.  
O que aprendeu?  
Eu aprendi muitas coisas. Tantas que não se consegue escrever num papel pequeno como esse.

Campos & Nigro (1999) classificam esse tipo de resposta como “*não sobra nada, não falta nada*”, uma vez que de acordo com estes autores, neste tipo de resposta o adolescente se utilizou das opções oferecidas pelas questões-guia e as organiza da maneira que julga mais adequada, na tentativa que suas respostas sejam consideradas “*corretas não tanto por sentir que apresentaram a*

*melhor solução para o problema, mas sim por ter conseguido lidar com todas as informações do enunciado e jogá-las na resposta”* (Campos & Nigro, 1999, p. 67). Tal fato pode ter ocorrido devido a falhas dos coordenadores durante a explicação da dinâmica, que poderia ser melhor explicitada, ressaltando que naquele momento a avaliação seria sobre os encontros e a caminhada percorrida pelo grupo como um todo, não se tratando de uma avaliação individual e pontual. Neste contexto, também notamos as concepções cristalizadas sobre avaliação, isto é, a concepção deste momento como verificação do produto final e não como objeto de apreciação do processo, da caminhada desenvolvida ao longo dos encontros.

Mesmo com as limitações impostas pela falha de comunicação, percebemos que os encontros foram significativos para os adolescentes, pois a grande maioria solicitou que houvesse mais encontros para discutir suas dúvidas referentes à sexualidade. Alguns jovens também sugeriram que o número de participantes do grupo aumentasse, como pode ser exemplificado pelo trecho abaixo:

O que eu gostei?  
Aprendemos coisas novas.  
Gostei dos professores.  
O meu grupo foi muito legal.  
As brincadeiras foi muito boa.  
O que não gostou?  
Gostei de tudo.  
O que pode melhorar?  
Ater mas pessoas.  
O que você aprendeu?  
Várias coisas.

Das brincadeiras, das risadas e da aprender o que eu não sabia, sobre as doenças, por exemplo, o verdadeiro nome da vagina (VULVA). Eu achei que poderia ter mais aulas, o ano inteiro, etc.  
Foi um prazer conhecer vocês, vlw<sup>1</sup> por tudo. Falow, valeu msm!!!

Todavia, ainda encontramos indícios da concepção negativa de sexualidade como fora relatado por Carvalho *et al* (2005) e Reis & Ribeiro (2005), uma vez que esta é entendida como uma medida preventiva para se cuidar e cuidar de futuros filhos segundo a resposta da adolescente abaixo:

O que gostou?  
Eu gostei das brincadeiras e também gostei de saber mais como me cuidar.  
O que não gostou?  
Das histórias que falaram que tem pessoa (meninas) que se engravidão cedo.  
O que pode melhorar?  
Ter mais pessoas.  
O que você aprendeu?  
A me cuidar mais, a me educa, e pro no futuro eu ser aquela pessoa que possa ensinar meus filhos a si cuidar e ter uma saúde boa.

Desta maneira, acreditamos que seria necessário um tempo maior para fornecer subsídios para que os adolescentes possam questionar, julgar e agir sobre as normas, as repressões e os valores sexuais que são impostos e/ou veiculados pela sociedade em que estão inseridos.

## Considerações finais

Este trabalho evidencia que a sexualidade é reprimida e silenciada no ambiente escolar, sendo que as “aulas de sexualidade” comumente oferecidas aos adolescentes vão ao encontro desta

---

<sup>1</sup> As respostas foram transcritas obedecendo-se a escrita dos estudantes.

repressão, uma vez que estas abordam somente o aspecto biológico da mesma. Todavia, Carvalho *et al* (2005) afirmam que a mera transmissão da informação racionalizada não garante a mudança de posturas frente à sexualidade.

Observou-se que a concepção de sexualidade expressa pelos adolescentes ainda é marcada pelas idéias de repressão e controle e as concepções de gênero apresentadas nos grupos apontam para a manutenção dos papéis sexuais tradicionalmente estabelecidos para homens e mulheres.

Os adolescentes demonstraram mensagens sutis sobre os “perigos” da sexualidade associando-a as idéias veiculadas na escola associadas à reprodução, saúde, cuidados com o corpo e prevenção de doenças.

Neste contexto, os resultados obtidos por meio da proposta de trabalho utilizada nos encontros promovidos com os sujeitos pesquisados se mostrou frutífera, uma vez que a abertura de um canal dialógico no qual os jovens são convidados a (re)pensar e (re)elaborar suas vivências sexuais favoreceu a reflexão e a criticidade frente aos assuntos referentes à sexualidade. Nesta perspectiva, o grupo tornou-se um espaço no qual os jovens (re)construíram e (re)criaram significados por meio do questionamento e do julgamento de valores e atitudes socialmente impostos.

Contudo, é importante ressaltar que os processos de subjetivação demandam um tempo maior e que se faz necessário novas intervenções e reflexões não apenas junto aos adolescentes mas toda a comunidade escolar, na tentativa de se promover um “empoderamento”, um tomar nas mãos a própria sexualidade e dela se tornar sujeito e não mais ser levado como simples objeto, seja pela mídia, pelas pressões sociais ou pelo/a parceiro/a, para atender desejos e vontades que não são suas.

## Referências

- Aquino, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Ed., 1997.
- Almeida, S. J. A.. Construindo o imaginário: a autorização para ser “mulher, heterossexual e ortodoxa”. *R.B.S.H.*, v. 10, n. 1, p. 34-37. 1999.
- Barcelos, N. S., Zaiad, A. G., & Santos, C. Educação sexual: relato de uma experiência. *R.B.S.H.*, v. 7 (Edição Especial 2), p. 150-160, 1996.
- Bauman, Z.. *Vida, líquida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais / Ensino Fundamental: Orientação sexual*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- Canella, P. R. B. Adolescência e educação sexual. *R.B.S.H.*, v. 1, n. 2, p. 34-38, 1990.
- Campos, M. C. C., & Nigro, R. G. *Didática de Ciências: o ensino-aprendizagem como investigação*. São Paulo: FTD, 1999.
- Carvalho, A. M., & Rodrigues, C. S.; Medrado, K. S. Oficinas em sexualidade humana com adolescentes. *Estudos de Psicologia*, v. 10, n. 3, p. 377-384, 2005.
- Fagundes, T. C. P. C. Menina não entra, menina não pode: o lúdico e a construção da identidade. *R.B.S.H.*, v.9, n. 1, p. 57-69. 1998.
- Flor Vieira, K. R. C., Nappi, J. R. & Hansen, M. F. O contrato didático no ensino de ciências nas séries iniciais: análise de seus elementos e regras. In: *IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos*

*Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação na sua e Escola*, 2005, Lajeado-RS. IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação na sua e Escola, 2005.

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

Miranda, M. G., & Resende, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33 p. 511-518. set./dez. 2006.

Moreno, R. *A beleza impossível: a mulher, a mídia e o consumo*. São Paulo: Ágora, 2009.

Mota, M. V. S. A sexualidade silenciada na escola: implicações da educação sexual subjacente no cotidiano escolar. *R.B.S.H.*, v. 7 (Edição Especial 2), p. 181-190, 1996.

Reis, G. V., & Ribeiro, P. R. M. *Sexualidade e educação escolar: algumas reflexões sobre orientação sexual na escola*. In: Bortolozzi, A. C., & Maia, A. F. (orgs.). *Sexualidade e infância*. Série Cadernos Cecemca, v. 1. Bauru: FC/UNESP: CECEMCA. 2005.

Ribeiro, M. Conversando sobre sexualidade masculina. *R.B.S.H.*, v. 2, n. 1, p. 35-37.1991.

Souza Pinto, H. D. de. *A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar*. In: Groppa Aquino, J. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Ed. 1997. p. 43-52.

Silva, C. R. Possibilidades e limitações da escola pública como agente de educação sexual. *R.B.S.H.*, v. 8, n. 2, p. 209-225. 1997

Solomon, M. R. *O comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo*. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

Vilella, W. V., & Doreto, D. T. Sobre a experiência sexual dos jovens. *Cad. Saúde Pública*, v. 22, n. 11, p. 2467-2472, 2006.

Vitiello, N. Anticoncepção e sexualidade. *R.B.S.H.*, v. 6, n. 2, p. 160-170. 1995.

Zabala, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

Recebido em: 17.06.2010

Aceito em: 17.07.2010