

Exclusão de adolescentes grávidas em escolas do sul do Brasil: uma análise sobre a educação sexual e suas implicações*

Denise Regina Quaresma da Silva**

Data de recepção: 30 de setembro de 2015 · Data de aceitação: 26 de janeiro de 2016 · Data de modificação: 15 de abril de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res57.2016.06>

RESUMO | Este artigo integra os resultados de um estudo que teve como objetivo caracterizar as práticas relativas à educação sexual e descrever o tratamento que recebem as adolescentes grávidas nas instituições educativas, bem como analisar a evasão dessas alunas, com a intenção de examinar os processos de educação sexual nas escolas e a exclusão escolar e social. Teoricamente, resgatamos alguns aportes para a compreensão da educação sexual, especificamente a partir dos estudos de gênero, assim como de estudos atuais que abordam o tema. Também são apresentados resultados qualitativos obtidos por meio de entrevistas realizadas com diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educativos em 30 escolas estaduais de ensino fundamental da cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul (Brasil). Concluímos que os estigmas que rodeiam a gravidez na adolescência marginam a adolescente e limitam a disposição de funcionários das instituições educativas e dos governos para projetar políticas diferenciadas que facilitem a continuidade dos estudos durante a gravidez e depois do parto. O descaso ante essa problemática social é um dos facilitadores para o abandono escolar da grande maioria de adolescentes grávidas. No estudo realizado, confirmamos a exclusão escolar e social dessas adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE | Adolescentes grávidas, educação sexual, exclusão social (palavras do autor).

Exclusión de adolescentes embarazadas en las escuelas en el sur de Brasil: un análisis de la educación sexual y sus consecuencias

RESUMEN | Este artículo integra los resultados de un estudio que tuvo como objetivo caracterizar las prácticas relativas a la educación sexual y describir el tratamiento que reciben las adolescentes embarazadas en estas instituciones educativas, así como analizar la deserción de estas estudiantes, con la intención de examinar los procesos de educación sexual en las escuelas y la exclusión escolar y social. Teóricamente, rescatamos algunas aportaciones para la comprensión de la educación sexual, específicamente a partir de los estudios de género, así como de estudios actuales que abordan el tema. También se presentan resultados cualitativos obtenidos a través de entrevistas realizadas a directoras/es, coordinadoras/es pedagogas/os y orientadoras/es educativas/os en las treinta escuelas primarias estatales de la ciudad de Novo Hamburgo/RS, Brasil. Concluimos que los estigmas que rodean la gestación precoz marginan a la adolescente y limitan la disposición de funcionarios/os de las instituciones educativas y de los gobiernos para diseñar políticas diferenciadas que faciliten la continuidad de los estudios durante la gestación y después del parto. La indiferencia frente a este problema social es uno de los facilitadores del abandono de la escuela de la gran mayoría de adolescentes embarazadas. En el estudio realizado, confirmamos la exclusión social y escolar de estas adolescentes.

PALABRAS CLAVE | Exclusión social (Thesaurus); adolescentes embarazadas, educación sexual (palabras clave de autor).

* Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa “Geografias da exclusão das adolescentes grávidas em escolas do sul do Brasil: corpos abjetos?”. Este estudo recebeu apoio de financiamento da Universidade Feevale e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), chamada pública MCTI/CNPq 14/2013.

** Pós-doutora em estudos de Gênero pela Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES, Argentina). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Docente da Universidade Feevale (Brasil) do Programa de Pós-graduação (PPG) em Diversidade Cultural e Inclusão Social, e do PPG em Educação do Centro Universitário Unilasalle (Brasil). Publicações recentes: “Novos olhares para as pedagogias de gênero na educação infantil” (em coautoria). *Revista Contrapontos* 14:448-463 (2016), e “Estás sempre chorando, tu é de açúcar? Pedagogias de gênero na educação infantil” (em coautoria). *Revista Iberoamericana de Educación* 68:137-150 (2015). ✉ denisequaresmadasilva@gmail.com

Exclusion of Pregnant Adolescents in Schools in Southern Brazil: An Analysis of Sex Education and Its Consequences

ABSTRACT | This article integrates the results of a study intended to characterize the practices relating to sex education and to describe the treatment that pregnant adolescents receive at these educational institutions, as well as to analyze the evasion of these students, in order to examine the processes of sex education in the schools and academic and social exclusion. Theoretically, we have retrieved some previous contributions to understanding sex education specifically based on gender studies, as well as current studies dealing with the topic. It also presents qualitative results obtained through interviews with directors, pedagogical coordinators and educational guidance counselors in the 30 public elementary schools of the city of Novo Hamburgo/RS, Brazil. The conclusion is that the stigmas surrounding teenage pregnancy marginalize the affected adolescents and limit the willingness officials of educational institutions and of governments to design differentiated policies to facilitate the continuance of their studies during pregnancy and after giving birth. The indifference towards this social problem is one of the main reasons why the vast majority of pregnant teens drop out of school. The study conducted confirmed the social and academic exclusion of these teenage girls.

KEYWORDS | Social exclusion (Thesaurus); teenage pregnancy, sex education (Author's Keywords).

Introdução

No estado do Rio Grande do Sul, as gestações precoces têm abrangência relevante, mesmo que se faça alusão a uma possível diminuição do número de casos de gravidez na adolescência. As adolescentes grávidas representam 17,4% do total, segundo balanços de 2008, inclusive podemos supor cifras ainda maiores uma vez que o aborto é proibido no Brasil. Por essa razão, as adolescentes que buscam clínicas clandestinas particulares ao decidirem interromper a gravidez poderão ter complicações de saúde provenientes dos abortos na maioria das vezes malfeitos. Essas adolescentes poderão ir ao óbito, sobre o qual, na maioria dos casos, constará a declaração de outra causa de morte devido à clandestinidade do aborto.

Uma pesquisa nacional de 2013 aponta que o Brasil teria 5,2 milhões de adolescentes mulheres de 15 a 17 anos. Destas, 414.105 teriam pelo menos um filho e, deste número, somente 104.731 delas estudavam; as outras 309.374 estariam fora da escola. Também aponta que a maioria das jovens não trabalha e/ou estuda e somente uma minoria de 52.062 trabalharia (Moreno e Gonçalves 2015).

A gravidez precoce, sem dúvida, é uma problemática de preocupação mundial e ocupa um espaço dentro dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), aprovados pela Organização das Nações Unidas (ONU). O quinto objetivo, referente à melhora da saúde materna, possui um indicador sobre a fecundidade adolescente e destaca a sua necessária redução pela transcendência desse objetivo e por sua incidência no cumprimento dos outros:

Los embarazos adolescentes contribuyen al ciclo de muertes maternas y mortalidad infantil. La fecundidad muy temprana no sólo aumenta el riesgo

de muerte en el parto, sino que pone en peligro el bienestar de las madres y niños que sobreviven. Las madres jóvenes con frecuencia pierden oportunidades educativas y socioeconómicas. Los hijos de madres adolescentes tienen mayor riesgo de morir durante la lactancia e infancia, y poseen mayor probabilidad de carecer de los beneficios conocidos que se transmiten de las madres educadas a sus hijos. Reducir la fecundidad adolescente contribuye directa e indirectamente a lograr la salud materna y otros objetivos. (ONU 2008, 27)

A preocupação com a maternidade das mulheres e das adolescentes, tema do quinto ODM, estabelece como meta para a verificação de seu cumprimento, no Brasil, a redução da razão de mortalidade materna para 35 óbitos por 100.000 nascidos vivos até 2015. Para se ter uma ideia do panorama sobre os partos no Brasil, o parto cesáreo representou, em 2012, quase 56% dos partos realizados no país. Os partos em menores de 15 anos apresentam 39,8% de partos cesários, sendo uma intervenção bastante intrusiva que apresenta sérios riscos às mulheres e a seus filhos. A Organização Mundial da Saúde (OMS) preconiza que essa prática não ultrapasse os 15% dos partos realizados (Presidência da República – Secretaria de Políticas para as Mulheres 2015).

O informe de 2010 sobre a marcha dos ODM comenta que se conseguiu reduzir a gravidez adolescente em algumas regiões e países. No entanto, isso se mantém como uma problemática e, na América Latina, segue com mais de 70 nascimentos por cada 1.000 mulheres (ODM 2010).

No Brasil, o Ministério da Saúde considera a gravidez na adolescência como um problema de saúde pública. Desde 2005, suas investigações sobre a maternidade começaram a ser consideradas como um grupo significativo das adolescentes entre 10 e 14 anos (IBGE 2009).

Na pesquisa intitulada “Juventudes e Sexualidade” (García, Abramovay e Da Silva 2004), impulsionada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil, levantou-se um dado muito importante: uma de cada dez estudantes engravida antes dos 15 anos e uma incidência de 10% apresentam probabilidades de ficar grávida, porém somente 7% chegam a se graduar em nível superior.

O Ministério da Saúde reconhece, também, que por muitos anos essa foi considerada uma problemática de pessoas muito pobres. Entretanto, as cifras apontam que, nos últimos anos, chegou a 34% a proporção de adolescentes grávidas de classe média, o que confirma que não se trata de um problema associado diretamente à pobreza ou ao grau de escolaridade (IBGE 2009).

As dimensões dessa problemática, claramente comprováveis em nosso cotidiano, nos apresentam a gravidez na adolescência como uma preocupação que nos cerca e se entrelaça com nossas preocupações e motivações investigativas.

Em nossas primeiras análises, centramos a atenção nas vivências sobre a gestação, a relação mãe-filha, como transcorreram os processos de identificação sexual perante o outro significativo e quais nexos puderam se interligar com a gravidez (Quaresma da Silva 2007).

Em continuidade, enfocamos as escolas, que por sua função, conteúdo e compromisso social, apresentam-se para as adolescentes como um templo de saberes —e de pessoas sábias— que acolherão suas interrogações. A escola é atravessada por marcadores e atribuições de gênero e é impossível pensar em uma instituição sem considerar as construções sociais e culturais de masculinidade e feminilidade (Louro 1997).

A complexidade do tema e suas múltiplas mediações assinalam algumas interrogações que orientam os nossos estudos: o que está acontecendo nas escolas quanto à educação sexual? Existem ações direcionadas —curriculares e extracurriculares— para a prevenção da gravidez na adolescência? O que é educação sexual para adolescentes? Como realizam a educação sexual nas escolas? O que acontece com as adolescentes grávidas? Que tipo de tratamento recebem na escola? Quais significados compartilham na escola acerca da gravidez na adolescência? Como é abordado o tema? As escolas estão preparados para fazê-lo? Como se insere a educação sexual na formação pedagógica? (Quaresma da Silva 2012).

Entendemos que as escolas oferecem um contexto inquestionável por sua significação de prevenção da fecundidade adolescente, sem esquecer a coparticipação necessária de outras instituições/grupos em se empenhar na questão. Por outro lado, reconhecemos a importância de algumas instituições e grupos no tratamento do referido tema para superar discursos que prejudicam pelo caráter punitivo, excludente e contraditório sobre a sexualidade.

Falar de sexo não é falar de sexualidade

A escola vem falando de sexo durante séculos, porém não fala de sexualidade; vejamos como historicamente isso foi feito. Foucault (1985) aponta que a maior parte do discurso das escolas, tanto o explícito como o não dito, elabora-se em torno do sexo para elevar a eficácia das instituições na disciplina dos corpos e dos pensamentos.

As escolas se apresentam como um microespaço de poder que controla os corpos e o sexo de forma pensada e articulada. Por exemplo, as separações por sexo, por idades —prevenindo que os mais novos não sejam “infectados” pelos pensamentos e condutas sexuadas dos adolescentes—. Essas são proibições que existem em torno do corpo, e se é certo que a escola reflete o culturalmente construído, também é inegável que em muitas ocasiões reforça, consolida, legítima e reafirma. As proibições se evidenciam ao reproduzir modos de ser e estar, tais como: não se masturbar; usar roupas adequadas —em medidas e tamanhos que ocultem o desenvolvimento corporal—; cuidar com o que podem falar; ocupar constantemente os pensamentos com conteúdos escolares para não dar brecha aos “maus pensamentos”; conduzir a eleição de leituras “adequadas” para cada idade; não oferecer literatura “obscena” e evitar que essas literaturas apareçam na mão de algum menino ou menina; dentre tantas outras práticas disciplinares e corretivas que cotidianamente podem ser observadas. Exemplificamos: em uma das escolas pesquisadas, meninos e meninas da quarta série do ensino fundamental passaram a frequentar a biblioteca da escola de forma intensa, o que chamou a atenção dos docentes. Logo estes descobriram que todos queriam retirar um livro intitulado *Armando a Barraca: coisas que todo garoto quer saber sobre o piu-piu, o pênis, o pinto...*, de autoria de Nick Fischer. Esse livro aborda as transformações físicas e emocionais da adolescência e, no momento em que demonstraram interesse na sua leitura, a equipe diretiva o retirou do acervo da biblioteca. Essa leitura deveria ser permitida somente aos maiores, sendo considerada imprópria para meninas e meninos da quarta série.

Sobre essas funções e práticas no interior de determinadas instituições, Foucault (1998, 120) aponta que, a partir do século XVIII, surgiram técnicas cada vez mais minuciosas do controle do corpo. Especialmente nos anos posteriores ao século XVIII, no interior dos hospitais, escolas, fábricas e exército, passam a funcionar articuladamente um conjunto de estratégias com a intenção de produzir corpos dóceis e úteis para o sistema vigente, configurando-se no que ele denomina uma “anatomia política do detalhe”. Em sua obra, ele discute as relações de poder disciplinares no universo escolar enquanto espaço institucional, bem como as pequenas atitudes que são representações e dão forma e materialidade a essas relações de poder. É o caso do exemplo acima citado, que acaba regulando os corpos e os pensamentos das crianças a respeito da sexualidade.

Para Foucault (1998), o poder em todas as sociedades está ligado ao corpo e é sobre ele que são impostas as obrigações, as limitações e as proibições, produzindo a docilidade. O corpo dócil pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado em função do poder. Tal processo regularizador não acontece somente por meio do dito, do verbalizado, dos regulamentos e dos documentos escritos, mas também se consolida por meio das mensagens menos evidentes. Como exemplo, é possível mencionar a “natural” separação de banheiros para meninos e meninas — a arquitetura espacial produz subjetividades, conduzindo os corpos a espaços considerados adequados, excludentes e produtivos—. Os professores, por sua vez, também são regulados e não podem fazer uma série de coisas, por exemplo, usar roupas curtas ou “inapropriadas”, pois a escola é um ambiente favorável às práticas de vigilância, o panoptismo.

Essas práticas evidenciam complexas relações de poder que têm lugar nas instituições disciplinares. Desse modo, por meio dessas ações práticas, impõe-se um dispositivo nas sociedades “normalizando” a vida das pessoas e, conseqüentemente, de todo o corpo social, construindo o cidadão ideal para perpetuar-se um determinado sistema.

Bonato (1996), ao problematizar o velado e o aparente na educação da sexualidade, toma como base para suas análises as reflexões de Foucault. Para a autora, nos três últimos séculos, houve uma explosão discursiva em torno do sexo. Criou-se uma variedade de dispositivos para se falar de sexo, porém, cada vez que se fala sobre isso, se valoriza o tema como um segredo. Os dispositivos utilizados para falar de sexo apresentam também um refinamento do vocabulário. As palavras utilizadas nesse contexto são controladas e é definido quando e onde se pode falar, em quais situações; verifica-se quem pode falar e com quem poderá fazer interlocuções.

Entre esses dispositivos criados, aparece a escola, na qual foram se estabelecendo “temas aprovados” e “temas vetados” sobre sexo, respostas “adequadas” para cada pergunta, estratégias para afastar o tema dos pensamentos e prever os comportamentos “desajustados”.

De maneira geral, a sexualidade não encontra um espaço na escola para ser discutida e problematizada. Os corpos dos alunos “falam” sua sexualidade, porém a escola se torna surda e muda (Quaresma da Silva 2007, 114). Podemos notar a diferença entre falar de sexo —o que ocorre todo o tempo nas escolas— e propiciar uma discussão aberta sobre a sexualidade. A educação sexual é o único método válido conhecido para preparar os adolescentes para as diversas situações que podem aparecer em suas vidas. O sexo entre eles, ou entre adolescentes e adultos, começa a qualquer momento, e não podemos ingenuamente acreditar que, por não falar sobre isso, eles não possam ter essas relações.

Nesse sentido, acreditamos que as educações sexuais nas instituições de ensino devem ser organizadas, intencionalmente, em um processo que incorpore o conhecimento biomédico, psicológico, jurídico e sociológico. Estarão entrelaçadas, assim, ao pleno exercício da sexualidade, igualdade de gênero, com o respeito pela diversidade, buscando evitar situações de discriminação, abuso, assédio, bem como o início da gravidez ou doença sexualmente transmissível, envolvendo ativamente para essa finalidade professores, estudantes, famílias e instituições.

Com essa projeção, também está se direcionando a necessidade de superar atitudes que negam ou sancionam o prazer e a sexualidade na adolescência. Se não incluirmos esses temas, criamos uma barreira de obstrução para falar abertamente sobre sexualidade, o que dificulta o acesso à informação e limita a educação e a preparação dos adolescentes para viver a sua sexualidade de uma maneira prazerosa e responsável. Também devemos parar e pensar o quanto podem ser prejudiciais para os adolescentes as dificuldades que os adultos têm para falar sobre sexualidade. Essas dificuldades normalmente se tornam evidentes nos discursos moralistas, estigmatizados e ambíguos presentes no imaginário social e que refletem no conteúdo imaginário sobre sexualidade que circula nas instituições de ensino, fundamentando as contradições que surgem na prática da educação sexual.

O que acontece no Brasil com a educação sexual nas escolas?

Ao falar sobre educação sexual e sua introdução nas escolas brasileiras, vale ressaltar que esse processo tem sido marcado por altos e baixos contínuos, a partir das primeiras experiências do início do século passado. A demanda por essas ações iniciais foram influenciadas pelas ideias médico-higienistas europeias, centradas na necessidade de combater as práticas masturbatórias e doenças venéreas (Sayão 1997, 108).

Em 1928, segundo registros da época, o Congresso Nacional aprovou a proposta de instrumentar a educação sexual nas escolas, mas tais esforços foram bastante criticados e dificultados pela igreja. Nos anos 1960 e 70, as escolas no Brasil continuaram como um “território sagrado”, um lugar para aprender sobre tudo, menos a sexualidade (Ribeiro 2004, 15).

Eram muito poucas as escolas com uma situação diferente, e nesse grupo estavam as renovadoras, com iniciativas importantes e revolucionárias permeadas por ideias de movimentos sociais de muito impacto no momento. No entanto, as poucas iniciativas que surgiram foram reprimidas pelo Regime Militar, após o Golpe de 1964, uma vez que foram suprimidas todas as manifestações políticas. Em 1968, houve uma estagnação e/ou

declínio da educação sexual em correspondência com a onda de puritanismo que governou o país e que trouxe o rigor da censura (Barroso e Bruschini 1982, 22-23).

Somente a partir de 1978 foram retomados os projetos de implementação da educação sexual nos currículos escolares, apoiados por órgãos públicos municipais e estaduais. Ao mesmo tempo, organizaram-se fóruns de discussão em âmbito nacional para trocar experiências e fortalecer o trabalho de educação sexual, com o aumento da gravidez na adolescência e a propagação do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) entre os jovens (Ribeiro 2004, 21).

Finalmente, em dezembro de 1996, como resultado do nível e da extensão das discussões, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases “Darcy Ribeiro”, que estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a realização da educação como garantia do exercício da cidadania, responsabilidade, dignidade humana, incidindo sobre a necessidade de o jovem experimentar plenamente a sexualidade. Nesses parâmetros, aparece a educação sexual como um tema transversal do currículo escolar a ser interligado com o conteúdo das diferentes matérias. Próximos a esse tema, também aparecem outros temas que o país considera importantes na construção de uma nação inclusiva e sustentável, como: ética, meio ambiente, gênero, saúde e diversidade cultural. Portanto, a educação sexual não aparece como um tema específico e obrigatório nos currículos escolares, mas como uma questão que os professores são desafiados a entrelaçar harmoniosamente com o currículo e as atividades extra-curriculares (Ribeiro 2004, 24).

A partir do que norteiam esses PCNs, as escolas não só têm o compromisso social para implementar ações de educação sexual para a prevenção da gravidez, a saúde sexual e reprodutiva e o desenvolvimento biopsicossocial em geral de adolescentes, mas também o dever de cumprir legalmente os PCNs.

Metodologia

Este estudo, de forma geral, utilizou uma metodologia quanti-qualitativa, mas especificamente, neste texto, destacaremos os resultados que emergiram da análise qualitativa da pesquisa intitulada “Geografias de exclusão adolescentes grávidas nas escolas do sul do Brasil: corpos abjetos”. Essa pesquisa teve por objetivo caracterizar práticas relativas à educação sexual e descrever o tratamento dado às adolescentes grávidas nas instituições de ensino, bem como analisar a evasão dessas alunas, com a intenção de examinar os processos de educação sexual nas escolas.

Para atingir tais objetivos, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais em 30

escolas estaduais de ensino fundamental¹ da cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul (Brasil), durante a segunda metade do ano de 2014 e ao longo de 2015. Para o processo de análise dos dados, consideraram-se as contribuições do método de análise de conteúdo (Bardin 2002).

Análise das categorias emergentes: resultados e discussão

As análises de conteúdo das entrevistas revelaram categorias que merecem ser comentadas e exploradas a partir de suas implicações políticas e para o desenvolvimento biopsicossocial dos adolescentes.

Inexistência de um projeto institucional particular para a transversalização da educação sexual

Mesmo que os profissionais que compõem a equipe diretiva das escolas conheçam o que está estabelecido nos PCNs, no que se refere à proposta de transversalização da educação sexual, existe uma interpretação equivocada que cria obstáculos à existência de um projeto institucional que estabeleça e defina os procedimentos particulares que serão assumidos em cada escola. A situação é recorrente na maioria das escolas pesquisadas e é evidente a tendência a confundir “tema transversal” com algo não institucionalizado, organizado ou planejado.

Sabemos que as ações educativas podem ser uma demanda em qualquer circunstância, porém não podemos, por isso, negar o necessário planejamento e organização do trabalho educativo. Percebemos que as escolas supõem que somente devam falar de educação sexual quando as inquietudes invadam aos alunos ou se explicita uma demanda que sinalize que chegou a hora de falar sobre relações sexuais ou dos contraceptivos e da gravidez, como o anúncio de uma aluna grávida na escola. Dessa forma, parece-nos que a educação sexual funciona como um “extintor de incêndios” em uma situação emergente e que, na escola, se espera chegar a um momento crítico para conversar sobre sexualidade. Isso retira o essencial caráter preventivo da educação sexual e acentua uma perspectiva circunstancial e interventiva ante situações de “perigo” ou diante da demanda explícita dos adolescentes.

Sem dúvida, é muito difícil poder prever o momento em que os adolescentes precisarão das informações sobre educação sexual que lhes devem ser dadas para tomarem decisões nas circunstâncias das novas etapas de suas vidas. Essa postergação os coloca em

1 O ensino fundamental no Brasil vai desde a primeira até a nona série. Um estudante que não repete nenhuma série conclui o fundamental entre os 14 e os 15 anos.

maior vulnerabilidade ante uma gravidez, contágio de Doenças de Transmissão Sexual (DSTs) ou situações de abuso. Nas entrevistas, reiteradamente os dirigentes escolares citam a falta de informações como um dos facilitadores da gravidez precoce das alunas. Exemplificamos com a informação de uma das entrevistadas: “Na minha opinião, ainda acho que é descuido pela falta de informação, falta de conhecimento, de achar que não vai acontecer com a pessoa. Por descuido mesmo e pela falta de informação, mais pela falta de informação” (Orientadora educacional 2014).

Esse entendimento nos possibilita compreender a inadequada interpretação que existe entre os docentes sobre o início da educação sexual para os discentes na escola. Tal interpretação é, muitas vezes, fundamentada no medo de incentivar ou promover um interesse precoce para as relações sexuais ao falar sobre o tema para as crianças.

O deslocamento da educação sexual para a etapa adolescente adquire maior evidência nas escolas que formaram parte do estudo e que têm somente até a 5ª série —ensino fundamental I— e, portanto, têm poucas probabilidades de contar com adolescentes grávidas entre seus estudantes. A exceção pode ocorrer com as meninas que repetem o ano por problemas de aprendizagem ou de outro tipo, que acabam correndo os mesmos riscos da gravidez na adolescência que as alunas das demais séries do ensino fundamental.

A quase totalidade das escolas pesquisadas considera um tanto desnecessário trabalhar a educação sexual entre as prioridades educativas. Uma das entrevistadas revela que “nunca havia pensado na importância da educação sexual” (Coordenadora pedagógica 2015) e que somente ao ser entrevistada para a pesquisa percebeu a lacuna que existe na escola sobre esses temas. Nesse sentido, percebemos que as escolas não assumem a gravidez na adolescência como uma temática a ser trabalhada com os estudantes. O assunto é apenas abordado como uma consequência quando ocorre uma gravidez entre seus estudantes, como se a prevenção devesse ocorrer somente nas escolas que já têm esse “problema”.

Sobre as atividades realizadas, aparecem com frequência nas entrevistas exemplos de palestras que são planejadas e realizadas durante o ano letivo, porém a pouca articulação com outros processos da escola —docência, preparação pedagógica, pesquisa— reduz em grande medida sua transcendência, sistematização e sustentação.

É importante também apontar que não existe uma lógica sobre quais temas serão trabalhados em cada palestra, pois não são identificadas as prioridades. Da mesma forma, não parece haver uma preocupação em consonância com os princípios normativos instituídos que devem sustentar a educação sexual, tais como a promoção da plena sexualidade, a igualdade de gênero e o respeito à diversidade.

Ausência de metodologias participativas no planejamento e elaboração das atividades de educação sexual

As atividades que são realizadas durante o ano nas escolas de ensino fundamental frequentemente emergem do critério pessoal dos responsáveis pela tarefa, que definem os temas considerados prioritários e organizam as palestras ou oficinas que serão realizadas. Cabe ressaltar que raramente foi citada a realização de oficinas. De maneira geral, para falar sobre sexualidade chamam um palestrante de fora da escola, de preferência alguém da área da saúde. Falam sobre prevenção, uso de preservativos e das DSTs, o que também é importante, porém não podemos reduzir a educação sexual no seu amplo sentido a essas palestras.

Em nossa opinião, essa prática pode ser também uma explicação razoável para compreendermos o distanciamento e a falta de implicação de alguns docentes com a necessidade de transformar a educação sexual em um trabalho sério, organizado, criativo e constante. Quando os docentes não participam do diálogo sobre o projeto e a instrumentalização da educação sexual, estão sendo pouco ativos. Assim, está sendo descartada a potencialidade dos docentes para o questionamento e a análise de suas práticas e a construção de alternativas de superação das lacunas existentes.

Quando empregamos metodologias participativas, que privilegiam a crítica por meio de processos reais de participação e envolvimento, estamos acentuando o compromisso político a partir de uma posição crítica e emancipadora. Isso permitirá a professores empoderarem-se e transformarem suas práticas.

Pensar, projetar, instrumentalizar e avaliar a educação sexual deve implicar ativamente todos que compõem o grupo diretivo e docente da escola e também os estudantes.

Práticas permeadas de estereótipos de gênero e exclusão das adolescentes grávidas

A maioria dos professores entrevistados especifica que a educação sexual deve ser e é mais dirigida às alunas que aos alunos. Entre as justificativas apresentadas, está o fato de considerarem que as alunas amadurecem mais cedo e que devem saber mais sobre sexualidade pois são elas que engravidam. Além disso, são elas que acabam arcando com as consequências da gravidez, como se pode observar em um relato da pesquisa: “é muito complicado para as alunas, porque praticamente interrompe todo um processo natural das coisas, daí com criança vai ter que cuidar, vai ter que trabalhar muitas vezes para poder alimentar, porque muitas vezes só Deus nem sabe quem é o pai, ou o pai só faz o filho e depois desaparece e quem assume na verdade é a mulher e isso modifica totalmente a vida da adolescente”

(Diretora 2015). Por esse motivo, os docentes entendem que as alunas precisam ter mais conhecimento sobre a prevenção da gravidez, reforçando e perpetuando a suposição de que os cuidados acerca desta e dos filhos são responsabilidades do sexo feminino. Isso aponta para a problemática da gravidez na adolescência: uma importante questão de gênero.

Evidentemente, não podemos negar que a forma como os adolescentes estabelecem os vínculos ainda está impregnada de estereótipos e mitos que colocam as fêmeas em uma situação de desvantagem e de maior vulnerabilidade. Isso se dá pois estão imersos em uma cultura hegemonicamente machista, como é a cultura do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, onde prepondera a figura do gaúcho, que subjetiva as masculinidades no estado.

Tradicionalmente, para a mulher, tem-se reservado o espaço privado e as qualidades competentes para essa posição como serem meigas, delicadas, dependentes, carinhosas e cuidadoras, deixando em um plano secundário suas potencialidades e possibilidades reais intelectuais e psicológicas. O núcleo essencial de suas vidas vai se constituindo em função dos outros, derivando dessa posição sua “especialização” em ser dona de casa, mãe, esposa e cuidadora de enfermos ou idosos, o que origina e determina a necessidade e a forma de agir inconscientemente com os outros. O sentido da vida, o que fazer na vida, acaba sendo orientado pelos outros de tal forma que o “eu” só existe na medida do que faz pelos outros. Isso constitui o núcleo do “cativoiro” ou a ausência de liberdade das mulheres (Fernández 2003, 60).

As mulheres não nascem sendo “mulheres marionetes”; são necessárias muitas intervenções pedagógicas eficientes, uma esmerada educação, imitações das figuras femininas com comportamentos dóceis acompanhadas de elogios. Tudo isso produz uma mulher com uma autonomia restrita, que limita sua emancipação e libertação do papel estabelecido. Quando uma menina nasce, seu “treinamento” para a dependência provavelmente começa no hospital, quando é colocada nela uma roupa de cor rosa, carregada de simbolismos. As expectativas da mãe e do pai são bem definidas: será sempre boa, obediente, dócil e meiga. Essa aprendizagem acaba alienando-a de si mesma para corresponder às exigências dos adultos, porém isso se dá de forma inconsciente e dificilmente será percebido por ela (Quaresma da Silva 2008, 4).

A partir dessas questões, podemos assinalar alguns pontos-chave para pensar se a gravidez na adolescência é sempre uma gravidez não desejada e questionarmos quais exigências e expectativas podem estar ocultas atrás de uma relação sexual desprotegida e com os riscos de uma gravidez.

A maternidade constitui uma dimensão importante na constituição da subjetividade feminina. Desde que

nasce, uma menina escuta que a maior aspiração da vida de uma mulher é ser mãe. Talvez esse desejo inconsciente de ser mãe possa influenciá-la ao ponto de não cuidar da prevenção adequadamente na relação sexual. Levantamos a hipótese de que as adolescentes possam estar expressando uma necessidade de serem reconhecidas como “mulheres”, que estejam no mesmo status social das outras que são mães e que as rodeiam, com todas as liberdades que implica transcender de adolescente a mulher.

No complexo processo de aceitação/subjetivação/objetivação do que foi construído sócio-historicamente em torno de ser mulher e de ser homem nas sociedades herdeiras de uma cultura patriarcal, também adquire relevância indiscutível o mito do amor romântico. Esse mito perpetua o vínculo funcional dependente nos relacionamentos entre um casal. Junto aos sentimentos amorosos vão instituindo-se posições de poder que não favorecem as mulheres, fazendo com que sejam dependentes do amor de um homem. Exige-se fidelidade dessa mulher com seu companheiro —e não de ambos— e parte-se da idealização de um outro que as representará, as protegerá e as valorizará. Ao contrário do que transmite a mitologia popular, o amor romântico não é fonte de transcendência, felicidade nem autorrealização. Constitui uma das principais causas da brecha existente entre homens e mulheres, sendo uma das práticas culturais que obrigam a mulher a aceitar e amar sua própria submissão (Illuz 2014).

Para uma adolescente que se apropriou desse pensamento de amor idealizado, é difícil relacionar amor e relacionamento de casal com problema, sofrimento ou enfermidade. Essa pode ser também uma perspectiva relevante para compreender por que muitas adolescentes não reconhecem ou desconsideram o risco de uma gravidez ou de uma enfermidade sempre que têm uma relação sexual.

O que se reprime e sanciona nas mulheres, nos homens se estimula. As mensagens transmitidas aos adolescentes, segundo seu gênero, são bem distintas. Enquanto, em relação a elas, são reprimidas as vivências prazerosas da sexualidade, para eles, tais vivências constituem uma fonte importante de expressão e reafirmação de sua virilidade. Nos homens, observamos um superdesenvolvimento do mundo exterior —fazer, ter, atuar— e uma repressão da esfera emocional (Montesinos 1999, 92).

Estes podem ser os fundamentos para que os professores considerem que a educação sexual, no caso dos adolescentes do sexo masculino, deve ser encaminhada para ajudar na definição da sexualidade “normal”, porém não levam em conta a participação responsável deles na prevenção de uma gravidez precoce e em assumirem a paternidade nesses casos.

Nossa experiência nesses temas nos permite afirmar que a colocação do adjetivo “normal” nas conversas sobre a sexualidade masculina está geralmente associada às tradicionais expectativas de ser homem —forte, conquistador, potente e assustador—, atributos que se convertem em fatores de risco para o surgimento da gravidez precoce e outras problemáticas sociais como a violência, o contágio com DSTs, a infidelidade e o abuso sexual e psicológico que assistimos nas relações de casais. Podemos afirmar que a educação sexual para os adolescentes do sexo masculino está muito limitada e encaminhada para a normatização da heterossexualidade.

Não obstante, a ação política desses grupos e as construções teóricas contra-hegemônicas que estão sendo elaboradas vão descolocando o caráter “natural” que tradicionalmente foi atribuído ao sujeito feminino ou ao masculino, mostrando que existe um processo de construção de “sujeitos de gênero”, o qual nos possibilita falar de diversidades de gênero.

Sabemos que, por meio do discurso, os jovens aprendem quais comportamentos devem valorizar, quais atitudes e gestos são adequados para cada um dos sexos e gêneros, ou seja, “ao representar determinadas identidades e excluir outras, o discurso busca, de maneira intencional, constituir e fixar os sujeitos sociais em identidades específicas de gênero e de sexualidade” (Louro 2002, 46). Assim, por meio das linguagens e dos silêncios, ensinam-se quais são as atitudes consideradas adequadas a um adolescente, bem como o que podem e devem fazer.

As escolas foram se especializando em legitimar e perpetuar esses atributos que, tradicionalmente, têm sido designados para ser homem e ser mulher. Sobre eles, continuam sendo estabelecidas relações de exclusão, subordinação e opressão entre os gêneros, inclusive no interior de um mesmo gênero, tanto que o discurso de muitas professoras a respeito das adolescentes que engravidam é de julgamento moral e desprezo, pela impureza moral que o corpo grávido representa. Os rapazes, como não aparentam no corpo a marca da gravidez simbolizada pela barriga que cresce, não são estigmatizados e em alguma medida são inclusive aplaudidos, pois são dados como sendo machos ao fecundarem a adolescente.

Realmente, ao menos no que tange à sexualidade, as escolas foram se distanciando abismalmente da missão libertadora que envolve a apropriação do conhecimento científico. Seria um bom ponto de análise entre os docentes o questionamento da função opressora que as instituições educativas ainda operam em nossos dias, em contraposição a uma educação emancipatória.

Percebemos também uma certa banalização sobre o abandono escolar de uma aluna grávida. Já era esperado que o fato ocorresse, como afirma uma das entrevistadas quando diz que “no ano retrasado, nós tivemos

uma menina do sexto ano, recém tinha completado 13 anos, ela engravidou, teve o bebê, deixou de vir para a escola e agora a gente ficou sabendo que ela já está na segunda gravidez esse ano” (Coordenadora pedagógica 2015). Outra diz: “o que a gente vê aqui na escola é que as meninas abandonam tudo, abandonam estudo, elas têm que se dedicar à criança, inclusive a gente já recebeu alunos de meninas que foram gestantes na adolescência, e geralmente são alunos com muitos problemas a serem resolvidos, então eu vejo como algo que não é bom” (Diretora 2015). Ou seja, o estigma existente sobre a mãe adolescente como sendo alguém com problemas se estende sobre sua prole.

Nossa investigação corrobora com os achados de Gaitán (2014) sobre formas de regulação dos corpos e sexualidades de mulheres jovens e as disputas de sentidos que, em torno da maternidade e do aborto, se produzem na implementação de uma política social na Região Metropolitana de Buenos Aires. Em tal implementação, determinados comportamentos são construídos como legítimos e ilegítimos para mães jovens e somente aparece um tipo de identidade sexual abordada: a heterossexualidade.

Pouco tratamento de temas como aborto, maternidade/paternidade e diversidade

Em nossos diálogos, emergia com insistência certo mal-estar e angústia entre os docentes diante da tarefa de abordar temas de educação sexual. No entanto, falar sobre a biologia dos corpos, DSTs/HIV/Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (Aids) e os métodos anticoncepcionais não representa a mesma dificuldade para eles em comparação aos outros temas da sexualidade humana que são difíceis de serem compreendidos, aceitos e dialogados abertamente, como o tema da diversidade sexual.

É habitual que, diante da indagação, questionamento ou curiosidade dos estudantes por um conjunto de temas sobre a sexualidade, aconteça a evasão dos docentes que se sentem desprovidos de conhecimentos e ferramentas para abordar esses temas. Assim, resta pouco espaço para que os adolescentes encontrem respostas para as suas dúvidas. O risco de dar início a um círculo vicioso no qual estudantes e docentes se frustram é muito provável. Sem dúvidas, nesse vínculo, o docente tem a responsabilidade ética de procurar informações e de “armar-se” de conhecimentos e estratégias para chegar à aula com um discurso convincente, uma linguagem compreensível e uma postura inclusiva e emancipatória, tentando superar as resistências e as dificuldades pessoais que possa vivenciar. Portanto, um educador deve ter clareza do lugar que ocupa no processo de mudanças necessárias para que nossas sociedades sejam mais justas, ainda que considerem pequenas as mudanças que possam fazer.

Nesse empreendimento, no qual o interesse e o compromisso dos docentes são fundamentais, também é exigida a participação da equipe diretiva das instituições educativas na criação de espaços que possibilitem a formação e a atualização sobre temas de educação sexual, a didática para serem abordados e o treinamento metodológico para sua instrumentalização, avaliação e aperfeiçoamento.

Figueiró (2009, 142) destaca que o propósito de educar sexualmente engloba também a possibilidade de os docentes reeducarem-se para atuar como educadores sexuais em todos os tipos e níveis de ensino. Quanto à questão das diferenças dos conteúdos imaginários sobre a sexualidade que circulam entre uma geração e outra, deve-se ter em conta como um aspecto que constitui uma barreira para a educação sexual. Esse aspecto não deve ser desvalorizado; ao contrário, deve ser observado.

Ao analisarmos os temas que são mais evitados pelos docentes ou aqueles que são considerados mais incômodos, apareceram como mais citados: homossexualidade, aborto, masturbação, sexualidade precoce, as mudanças ao que antes consideravam uma aparência feminina ou masculina, e outros que, inclusive ao nomeá-los, carregavam expressões pejorativas, como a transexualidade e o travestismo. Isso mostra como a escola continua sendo um território onde, a nosso ver, não se fala de “práticas proibidas”.

Outros temas não foram mencionados e também estão quase ausentes nas práticas de educação sexual, como o prazer e os sentimentos nas relações sexuais, os direitos sexuais e reprodutivos, a responsabilidade paterna e os estereótipos de gênero, que deveriam ser mencionados por seus nexos com a reprodução de situações de discriminação, exclusão ou omissão, assim como por seus custos e limitações para a autonomia masculina e feminina.

Com relação ao aborto, dialogar sobre o tema no Brasil é muito complicado pelo alcance e pela extensão de ideias religiosas que apresentam a interrupção de uma gestação como “homicídio”, impossibilitando a conquista de um aspecto importante nos direitos sexuais e reprodutivos. Essas ideias não persistem somente nas pessoas com mais idade. Um estudo realizado com adolescentes e jovens de ambos os sexos demonstrou que mais da metade da amostra se manifestou contra o aborto, mesmo nos casos de estupro ou ante uma situação de risco para a saúde materna, o que evidencia que esses critérios também estão presentes com muita força nas novas gerações (García, Abramovay e da Silva 2004, 226-228).

Sabemos que o aborto é afinal buscado pelas mulheres ante uma gravidez não desejada. Pattis (2000), ao estudar aspectos simbólicos do aborto provocado e da maternidade, refere que existem filhos que nascem e são “abortados” simbolicamente de outras formas todos os dias, pois não basta parir uma criatura humana apenas

biologicamente, é necessário que os pais acolham psicologicamente os filhos quando nascem.

Sobre essa situação, Dolto (2000, 28) expressa:

[...] si un cuerpo está marcado por el deseo de muerte o de no vida, de no amor, de no llamado a su existencia por sus padres, más vale que ese cuerpo no nazca. Más vale que ese embrión no llegue a la madurez a que lo haga sin esa acogida que lo integra de pleno derecho en la alegría, en el grupo en que va a nacer, pues ese niño está condenado al rechazo de los seres vivos que lo rodean, rechazo que él provocará inconscientemente por su actitud, dado que el rechazo lo ha acompañado en su encarnación. Su ética inconsciente está hecha de odio y de indiferencia.

O tema dos direitos sexuais e reprodutivos com relação à gravidez na adolescência traz junto consigo conotações que com frequência ocupam bastante tempo nos debates de muitos eventos científicos, com temas que certamente são relevantes, mas precisamos também problematizar o direito de a adolescente desejar, conceber, continuar ou interromper uma gestação. A contradição que se apresenta entre o discurso jurídico e o discurso psicológico/médico, que assinala a ausência de estrutura psíquica e maturidade anatômico-fisiológica na adolescência para acolher um bebê, necessita continuar sendo repensada, procurando um encontro entre essas perspectivas.

Da mesma forma que valorizamos o aborto como um tema que urge a ser incluído na pauta da educação sexual das adolescentes, consideramos que a perspectiva da educação sexual masculina também deve ocupar um espaço no debate sobre as gestações precoces. Esse tema é dado como sendo prioridade para ser trabalhado com as adolescentes, pois como são elas que carregam no corpo a fecundação, a barriga que cresce promove nelas a marca do estigma do “pecado”.

Conforme analisamos anteriormente, não vincular os adolescentes com essa problemática constitui um grande erro, que podemos evidenciar de imediato na desresponsabilização com a gravidez e, em longo prazo, com uma paternidade distanciada ou periférica durante a vida adulta. As designações de atributos de gênero, posicionamentos e espaços reservados de formas diferentes para os adolescentes condicionam uma percepção genérica diferenciada quanto à responsabilidade pelas relações sexuais e suas consequências.

O respeito à diversidade, como um valor que deve regular nossos sistemas de relações, é, sem dúvidas, um recurso de significativa potencialidade pedagógica, educativa e emancipatória do instituído, que pelo cotidiano se naturaliza e se torna acrítico. Podemos incluir muitos temas no debate para que os adolescentes considerem que existem diferentes formas de

expressar a sexualidade, de amar e de desejar; além de perceberem como a expressão de diferentes possibilidades da sexualidade nem sempre é respeitada, conduzindo alguns ao silêncio, à humilhação, à segregação e até a serem vítimas de violência.

O *bullying*,² que na atualidade está cada vez mais visibilizado nas escolas, na maioria das vezes está associado a discriminações que se constroem a partir de estereótipos de gênero que contradizem a ideia de pensar a sexualidade, os corpos e os desejos a partir de uma perspectiva diversa. O silêncio dos docentes ante os comportamentos desrespeitosos e intolerantes favorece a violência discriminatória diante daqueles que possuem uma aparência diferente ou que expressam sua sexualidade e seus desejos sem ajustar-se ao que determinados grupos consideram como aceitável ou normal.

Conclusão: o que acontece nas escolas com adolescentes grávidas?

Este estudo, realizado nas escolas estaduais de Novo Hamburgo, sul do Brasil, nos permitiu também identificar situações e práticas que têm uma implicação política significativa, não somente por acontecerem em espaços públicos como são as escolas estaduais, mas também por estarem opostos às aspirações e aos ideais de inclusão, igualdade e respeito à diversidade que defende a sociedade brasileira.

A adolescente que, por diversas razões, continua com a gravidez não está precisamente o mais próximo do ideal de feminilidade que foi construído para essa etapa da vida, inclusive nem sequer nos casos de uma gravidez adolescente planejada e desejada. A adolescente grávida, de maneira geral, começa a confrontar as expectativas em torno do seu gênero para essa fase da vida e a vivenciar situações de evidente exclusão e afastamento da escola, sendo que são sutilmente “convidadas” a permanecerem em casa para ficarem mais “protegidas” ou simplesmente somem do espaço escolar.

Constatamos que a maioria das adolescentes grávidas que evadem não são objeto de investimento por parte das escolas ou de cuidados por parte do Conselho Tutelar, na tentativa de que regressem ao convívio escolar. Ao contrário, o abandono é dado como normal e não existe uma preocupação com esse fato, tanto que na maioria das escolas pesquisadas não há sequer um controle dessas ocorrências, o que denota o descaso com esses corpos abjetos. Quando há um controle e é feito o encaminhamento do abandono escolar da adolescente grávida ao Conselho Tutelar, por meio

do preenchimento e encaminhamento da Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (Ficai), as entrevistas revelaram que não recebem retorno desse órgão. Em raras ocasiões, há uma visita de algum conselheiro tutelar na escola ou na casa da aluna que evadiu.

Quando isso ocorre, a educação, seja a informal doméstica, seja a instrução escolar, se constitui em uma das bases da exclusão e da violência contra o feminino, muitas vezes a partir de detalhes sutis e quase imperceptíveis que até podem parecer benéficos. Os discursos, para Butler (2015), na verdade habitam corpos, acomodando-se neles. Estes, de fato, carregam discursos como parte de seu próprio sangue. E ninguém pode sobreviver sem, de alguma forma, ser cobrado pelo discurso (Butler 2015).

Os estigmas que rodeiam a gravidez na adolescência marginam a adolescente e limitam a disposição de funcionários das instituições educativas e dos governos para projetar políticas diferenciadas que facilitem a continuidade dos estudos durante a gravidez e depois do parto. Constatamos, portanto, que somente algumas escolas realizam o acompanhamento para a continuidade dos estudos da adolescente gestante em casa, de acordo com a disposição da equipe diretiva e/ou coordenação pedagógica.

De acordo com Hall (1997), o termo *estigma* é de origem grega e se refere a sinais corporais, uma marca depreciativa atribuída a um determinado sujeito por não estar coerente com as normas e os padrões estabelecidos. Assim, buscava-se evidenciar seu desvio e atributos negativos com a implementação do estigma, servindo de aviso para os “normais” que deveriam manter-se longe da pessoa “estragada”, “impura”, “indigna” e “merecidamente” excluída da convivência com os “normais”. No caso das “mães meninhas”, como denominamos as adolescentes que tão precocemente vivem a experiência da gravidez, essa marca se impõe pela aparição da barriga que cresce. Ou seja, a impressão do estigma depende da visibilidade e do conhecimento do “defeito”. A partir dessa confirmação, o sujeito se torna desacreditado em suas potencialidades, passando a não ser mais identificado por seu caráter individual, mas de acordo com sua marca, destruindo-se a visibilidade das outras esferas de sua subjetividade.

No estudo realizado, confirmamos que essas práticas reguladoras são recorrentes e produzem estigma sobre a sexualidade e a gravidez na adolescência. Além disso, reiteram a exclusão escolar/social das adolescentes que fogem à regra social imposta: somente as “bem-comportadas” permanecem na escola. As grávidas são corpos abjetos, na medida em que são corpos cujas vidas não são consideradas “vidas” e cuja materialidade é entendida como “não importante” (Butler 2015).

Também podemos concluir que as escolas que formaram parte deste estudo vêm desempenhando um papel fracassado na educação sexual de meninos,

2 Termo inglês que designa a prática de atos agressivos, violentos ou intimidatórios entre estudantes. Quem é vítima de *bullying* é perseguido, humilhado, intimidado, excluído ou discriminado.

meninas e adolescentes, e que a transversalização da perspectiva de gênero na educação sexual não existe nesses ambientes, onde prevalece uma educação sexista que continua reproduzindo modelos de relações hegemônicos e excludentes.

Referências

- Bardin, Laurence. 2002. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, Carmen e Cristina Bruschini. 1982. *Educação sexual: debate aberto*. Petrópolis: Vozes.
- Bonato, Nailda Marinho da Costa. 1996. *Educação (Sexual) e sexualidade: o velado e o aparente*. Dissertação da Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Butler, Judith. 2015. *Cómo los cuerpos llegan a ser materia*. http://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=1272
- Dolto, Françoise. 2000. *Lo feminino. Artículos y conferencias*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, Lourdes. 2003. Género y subjetividad. Em *Pensando en la Personalidad*, tomo II, 52-65. La Habana: Félix Varela.
- Figueiró, Mary Neide Damico, org. 2009. *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- Fisher, Nick. 2005. *Armando a Barraca: coisas que todo garoto quer saber sobre o piu-piu, o pênis, o pinto...* São Paulo: Cia Melhoramentos.
- Foucault, Michel. 1985. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, Michel. 1998. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Gaitán, Ana Cecilia. 2014. Algunas reflexiones sobre la construcción cotidiana de la maternidad y la sexualidad de jóvenes madres en la implementación de una política social en el conurbano bonaerense. *Revista de Estudios Sociales* 49: 47-58. <http://dx.doi.org/10.7440/res49.2014.04>
- García Castro Mary, Miriam Abramovay e Lorena Bernadete da Silva. 2004. *Juventudes y sexualidad*. Brasília: Unesco.
- Hall, Stuart. 1997. The Spectacle of the Other. Em *Representation. Cultural Representations and Signifying*, org. Stuart Hall, 223-290. Londres: Sage — Open University.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2009. *Indicadores Sociodemográficos e de saúde no Brasil*. http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/indic_sociosaude/2009/indic_saude.pdf
- Illuz, Eva. 2014. *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Louro, Guacira Lopes. 1997. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, Guacira Lopes. 2002. Gênero: questões para a educação. Em *Gênero, democracia e sociedade brasileira*, orgs. Cristina Bruschini e Sandra G. Unbehau, 225-242. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM). 2010. *Informe 2010. Naciones Unidas Nueva York*. http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2010/MDG_Report_2010_Es.pdf
- Montesinos, Rafael. 1999. *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. México: Gedisa.
- Moreno, Ana Carolina e Gabriela Gonçalves. 2015. *No Brasil, 75% das adolescentes que têm filhos estão fora da escola*. São Paulo. <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/no-brasil-75-das-adolescentes-que-tem-filhos-estao-fora-da-escola.html>
- Pattis, Eva. 2000. *Aborto, perda e renovação: um paradoxo na procura da identidade feminina*. São Paulo: Paulus.
- Organização das Nações Unidas (ONU). 2008. *Objetivos del desarrollo del Milenio Informe 2008*. http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2008_SPANISH.pdf
- Ribeiro, Paulo Rennes Marcal. 2004. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. Em *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*, org. Paulo Rennes Marcal Ribeiro, 15-25. São Paulo: Arte & Ciência.
- Quaresma da Silva, Denise R. 2007. A sexualidade e a educação sexual nas escolas através dos tempos. Em *Formação de professores: a articulação entre os diferentes saberes*, orgs. Denise Arina Francisco Valduga e Mireila de Souza Menezes, 107-126. Novo Hamburgo: Feevale.
- Quaresma da Silva, Denise R. 2008. Discurso e gênero: uma discussão sobre modos de enunciar o feminino. Palestra apresentada no Seminário Internacional Fazendo Gênero: Corpo, Violência e Poder, Florianópolis. Universidade de Santa Catarina. http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST54/Silva-Mello_54.pdf
- Quaresma da Silva, Denise R. 2012. La producción de lo normal y lo anormal: un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/Brasil. *Subjetividad y procesos cognitivos* 16 (1). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102012000100008
- Presidência da República — Secretaria de Políticas para as Mulheres, Brasil. 2015. Raseam. *Relatório Anual Socioeconômico da Mulher 2014*. http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/livro-raseam_completo.pdf
- Sayão, Yara. 1997. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. Em *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*, org. Julio Groppa Aquino, 107-118. São Paulo: Summus Ed.

Entrevistas

- Orientadora educacional. Dezembro de 2014.
- Coordenadora pedagógica. Agosto de 2015.
- Diretora. Setembro de 2015.