



MARILIA FRASSETO DE ARAÚJO



**PROJETO DE FUTURO NA DIMENSÃO SÓCIO AFETIVA:
COMO SE CONSTROEM AS PERCEPÇÕES DE ALUNOS(AS) DO
ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL E DO ENSINO MÉDIO
NO BRASIL.**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

MARILIA FRASSETO DE ARAÚJO

Projeto de Futuro na dimensão sócio afetiva: como se constroem as percepções de alunos(as) do Ensino Secundário em Portugal e do Ensino Médio no Brasil.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre, em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual.

Orientadora: Prof^ª Dra. Célia Regina Rossi.

Agência de fomento: FAPESP

Araraquara - SP
2016

Frassetto de Araujo, Marília

Projeto De Futuro Na Dimensão Sócio Afetiva: Percepções De Alunos/As
Do Ensino Secundário De Portugal E Ensino Médio Do Brasil. / Marília
Frassetto de Araujo — 2016

95 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual
Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Célia Regina Rossi

Coorientador: Maria Filomena Rodrigues Teixeira

1. Projeto de Futuro. 2. Dimensão Sócio Afetiva. 3. Adolescentes. 4.
Sexualidade. 5. Relações de Gênero. I. Título.

MARILIA FRASSETO DE ARAÚJO

**PROJETO DE FUTURO NA DIMENSÃO SÓCIO AFETIVA:
PERCEPÇÕES DE ALUNOS/AS DO ENSINO SECUNDÁRIO
DE PORTUGAL E ENSINO MÉDIO DO BRASIL.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre, em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual.

Data de defesa: 29/02/2016

Banca Examinadora:

Profª Dra. Célia Regina Rossi

Departamento de Educação - Instituto de Biociências
Universidade Estadual Paulista- UNESP - Rio Claro

Profª. Dra. Claudia Pereira Vianna

Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo - USP

Profª. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro

Instituto de Educação
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que de alguma maneira contribuíram para a realização desta etapa.

Agradeço a Deus pela vida e por todas as oportunidades dadas que me trouxeram até aqui.

Agradeço à minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Célia Regina Rossi, pelas orientações, conselhos e pela amizade. A coorientadora Prof^ª. Dr^ª Filomena Teixeira, pelas orientações, acolhimento e apoio em Portugal. E a Prof^ª. Dr^ª Paula Ribeiro, por vivenciar comigo os grupos focais em Coimbra, pela solidariedade e por todos os ensinamentos transmitidos que foram essenciais para a elaboração dessa dissertação. Obrigada pelo incentivo e por acreditarem em mim e no meu trabalho.

Agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP pelo apoio financeiro, incentivo a pesquisa e pelas possibilidades que me proporcionou, como a vivência em Portugal, congressos, entre outras.

Agradeço a banca Professoras Doutoras Claudia e Paula, por aceitarem o convite e principalmente pelas contribuições trazidas à dissertação.

Agradeço minha mãe por todo apoio e por ser minha maior incentivadora. Agradeço a Natália e o Flecha por serem tão amigos. A Dona Neusa e o Senhor Didi por me acolherem com tanto carinho em sua casa e se tornarem minha família Araraquarense.

Ao meu namorado Henrique por toda paciência, compreensão e interesse em me no meu trabalho, por ser tão presente.

À minha amiga Marina, por todas as leituras que fez do projeto, por sempre estar disposta a me ouvir e sempre estar pronta para ajudar.

Aos meu tio Wal e tia Tété, por todos os almoços e companhias nos momentos felizes e de angústia.

Agradeço também as escolas portuguesas e brasileira participantes da pesquisa e, principalmente, os/as adolescentes que participaram dos grupos focais com tanto empenho.

RESUMO

Essa pesquisa buscou compreender como é construído o projeto de futuro na dimensão sócio afetiva por alunos/as do ensino secundário em Portugal e do ensino médio no Brasil. A pesquisa foi desenvolvida em três turmas de três escolas públicas de Coimbra, Portugal e em duas turmas de ensino médio de uma mesma escola pública de Piracicaba, São Paulo, Brasil. A base teórica dessa pesquisa se enveredou através do conceito de cultura e da adolescência como uma construção cultural. Adotou-se a definição do projeto de futuro na referida dimensão, caracterizado, pela definição dos afetos, das paixões, pela potência da ação humana como possibilidade do vir a ser, enquanto capacidade de ser afetado pelo outro, num processo de possibilidades infinitas de criações e entrelaçamentos. Através de questionários e grupos focais com os/as adolescentes de ambas as nacionalidades, foi possível analisar suas narrativas sobre o projeto de futuro na dimensão sócio afetiva; conhecer os entendimentos deles/as sobre assuntos relacionados a sexualidade e gênero; e investigar as narrativas deles/as sobre os relacionamentos, relações de gêneros, e homossexualidades, problematizando e refletindo a importância de discutir e dialogar com essas temáticas no contexto escolar. A pesquisa verificou que a maioria dos/as adolescentes tinham projetos de futuro e consideravam o casamento como o principal plano de futuro na dimensão sócio afetiva. Além disso, apontou as diferenças que permeiam diversos comportamentos dos garotos e das garotas. Concluiu-se que é essencial a problematização desses assuntos a partir de questões éticas e sociais que permitam que os/as adolescentes reflitam sobre seus relacionamentos entre pares, com a família, na comunidade, com responsabilidade, respeito e criticidade. E a educação escolar é parte central neste processo.

Palavras-chaves: Projeto de Futuro; Dimensão Sócio Afetiva; Adolescentes; Sexualidade; Relações de Gênero; Homossexualidades

ABSTRACT

This research aimed to understand how the "future project" regarding the socio-affective dimension is built by high school students in Portugal and in Brazil. The research was developed in three classes of three public schools in Coimbra, Portugal and also in two high school classes of a same style public school in Piracicaba, Brazil. The project was based on the concept of culture and adolescence as a cultural construction. The definition of future project was adopted in the above mentioned dimension characterized by defining affections, passions, as well as by the power of a human action as a possibility of becoming, being able to be affected by the other in a process of endless possibilities of creation and interlacing. Through questionnaires and focus groups with adolescents of both nationalities, it was possible to analyze their narratives about the future project on the socio-affective dimension; to get to know the speeches produced by them on issues regarding sexuality and gender; and to investigate their stories about relationships, gender relations and homosexuality questioning and reflecting the importance of discussing these subjects in the school context. The survey found out that most adolescents had projects for their future and considered marriage as the main future plan regarding the socio-affective dimension. Moreover, it pointed out the differences that permeate several boys' and girls' behaviors. It was concluded that the questioning of these issues from social and ethical questions that allow teenagers to reflect on their relationships among peers, in the community, with family, responsibility, respect, and criticality is essential. And education is central to this process.

KEYWORDS: Future Project; Socio-affective Dimension; Adolescents; Sexuality; Gender Relations; Sexual Diversity;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Imagem do vídeo apresentado aos/às alunos/as.	37
Figura 2 – Questão apresentada no vídeo.	37
Figura 3 – Situações-Problema.	42
Figura 4 – Situações-Problema 2.	43
Figura 5 – Chuva de Palavras – Escola A (portuguesa)	58
Figura 6 – Chuva de Palavras – Escola B (portuguesa)	59
Figura 7 – Chuva de Palavras – Escola C (portuguesa)	59
Figura 8 – Chuva de Palavras – Escola D (brasileira) – 1º ano do Ensino Médio	60
Figura 9 – Chuva de Palavras – Escola D (brasileira) – 2º ano do Ensino Médio	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Situação-Problema 1	39
Quadro 2 – Situação-Problema 2	40
Quadro 3 – Situação-Problema 3	40
Quadro 4 – Situação-Problema 4.....	41
Quadro 5 – Situação-Problema 5	41
Quadro 6 – Situação-Problema 6	41
Quadro 7 – Categorias e Subcategorias	61
Quadro 8 – Sexualidade – Relacionamentos Amorosos (Portugal).....	61
Quadro 9 – Sexualidade – Relacionamentos Amorosos (Brasil).....	62
Quadro 10 – Sexualidade – Corpo / Aparência (Portugal)	64
Quadro 11 – Sexualidade – Corpo / Aparência (Brasil)	64
Quadro 12 – Sexualidade – Interrupção da Gravidez / Gravidez / Filhos (Portugal).....	67
Quadro 13 – Sexualidade – Interrupção da Gravidez / Gravidez / Filhos (Brasil).....	68
Quadro 14 – Relações de Gênero: Diferenças entre Meninos e Meninas (Portugal)	70
Quadro 15 – Relações de Gênero: Diferenças entre Meninos e Meninas (Brasil)	71
Quadro 16 – Relações de Gênero: Supremacia Masculina (Portugal)	73
Quadro 17 – Relações de Gênero: Supremacia Masculina (Brasil)	73
Quadro 18 – Homossexualidades: Homossexualidade (Portugal)	75
Quadro 19 – Homossexualidades: Homossexualidade (Brasil)	75
Quadro 20 – Homossexualidades: Homofobia (Portugal).....	77
Quadro 21 – Homossexualidades: Homofobia (Brasil).....	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questão referente ao projeto de futuro dos/as adolescentes portugueses (A) ..	44
Gráfico 2 - Questão referente ao projeto de futuro dos/as adolescentes portugueses (B) ...	44
Gráfico 3 - Questão referente ao projeto de futuro dos/as adolescentes brasileiros/as	45
Gráfico 4 – Questão referente ao que envolve o projeto de futuro do/a adolescente português/a	45
Gráfico 5 – Questão referente ao que envolve o projeto de futuro do/a adolescente brasileiro/a	46
Gráfico 6 – Questão referente ao projeto de futuro na dimensão sócio afetiva (Portugal) .	46
Gráfico 7 – Questão referente ao projeto de futuro na dimensão sócio afetiva (Brasil)	47
Gráficos 8 – Questão referente ao plano de ser mãe (Portugal) (A).....	47
Gráficos 9 – Questão referente ao plano de ser mãe (Portugal) (B).....	48
Gráficos 10 – Questão referente ao plano de ser pai (Portugal) (A)	48
Gráficos 11 – Questão referente ao plano de ser pai (Portugal) (B).....	48
Gráficos 12 - Questão referente ao plano de ser pai (Brasil).....	49
Gráficos 13 - Questão referente ao plano de ser mãe (Brasil).....	49
Gráfico 14 – Questão referente ao momento em que o/a adolescente pretendia ser pai ou mãe (Portugal)	49
Gráfico 15 - Questão referente ao momento em que o/a adolescente pretendia ser pai ou mãe (Brasil).....	50
Gráfico 16 – Questão referente a concordância de se trabalhar o tema na escola (Portugal)	50
Gráfico 17 - Questão referente a concordância de se trabalhar o tema na escola (Brasil) ..	51
Gráfico 18 – Questão referente aos temas que os/as alunos/as achavam ser mais importantes de se trabalhar na escola (Portugal).....	51
Gráfico 19 – Questão referente aos temas que os/as alunos/as achavam ser mais importantes de se trabalhar na escola (Brasil).....	52
Gráfico 20 – Questão referente a com quem o/a adolescente discute o projeto de futuro (Portugal).....	52
Gráfico 21 – Questão referente a com quem o/a adolescente discute o projeto de futuro (Brasil).....	53
Gráfico 22 – Questão referente aos meios de comunicação que auxiliam o/a adolescente a refletir sobre seu projeto de futuro. (Portugal)	53

Gráfico 23 – Questão referente aos meios de comunicação que auxiliam o/a adolescente a refletir sobre seu projeto de futuro. (Brasil)	54
Gráfico 24 - Questão referente à discussão do tema no percurso escolar (Portugal) (A)....	54
Gráfico 25 - Questão referente à discussão do tema no percurso escolar (Portugal) (B)....	55
Gráfico 26 - Questão referente à discussão do tema no percurso escolar (Brasil)	55

LISTA DE ABREVIATURAS

SIDA – Síndrome de Imuno Deficiência Adquirida.

AIDS – Acquired Immuno Deficiency Syndrome.

PESES – Projeto de Educação para a Saúde e Educação em Sexualidade.

FPCCSida – Fundação Portuguesa "A Comunidade Contra a Sida".

CAOJ – Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	12
2. CAMPO TEÓRICO	14
2.1. Adolescência: Uma Construção Sociocultural	14
2.2. Adolescência e Projeto de Futuro	17
2.3. Adolescência, Ensino Secundário em Coimbra e Projeto de Futuro	18
2.4. Projeto de Futuro na dimensão sócio afetiva.....	19
2.5. Projeto de Futuro, Sexualidade, Gênero e Homossexualidades na Escola.....	20
3. ABORDAGEM METODOLÓGICA	24
3.1. Definição do Problema e Objetivos.....	25
3.2. Diferenças entre Brasil e Portugal	26
3.3. Caracterização das Escolas Pesquisadas.....	28
3.4. Escolas Portuguesas – Leis e Projetos	28
3.5. Escola Secundária A (Coimbra – Portugal).....	30
3.6. Escola Secundária B (Coimbra – Portugal)	31
3.7. Escola Secundária C (Coimbra – Portugal).....	32
3.8. Escola Estadual D (Piracicaba – Brasil)	33
3.9. Alterações e Dificuldades ao Longo da Pesquisa.....	34
4. ELABORAÇÃO DO MATERIAL PARA A COLETA DE DADOS.....	36
4.1. Questionário	36
4.2. Grupo Focal.....	37
4.3. Análise de Conteúdo.....	45
5. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	45
6. ANÁLISE DO GRUPO FOCAL	59
6.1. Análise da Nuvem de Palavras	59
6.2. Análise das Situações-Problema.....	62
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
APÊNDICE I – Questionário Portugal.....	89
APÊNDICE II – Questionário Brasil.....	93

1. APRESENTAÇÃO

Este relatório que se apresenta é parte da pesquisa que se intitula: “Projeto de futuro na dimensão sócio afetiva: percepções de alunos/as do ensino secundário de Portugal e ensino médio do Brasil”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, processo nº 2014/02224-6.

A pesquisa desenvolvida parte em Coimbra, Portugal e parte em Piracicaba, estado de São Paulo, Brasil, teve como objetivo analisar narrativas de adolescentes sobre seus planos para o futuro na dimensão sócio afetiva; conhecer os entendimentos produzidos/as pelos/as adolescentes sobre assuntos relacionados à sexualidade; e investigar as narrativas deles/as sobre os relacionamentos, as relações de gêneros e a homossexualidade, problematizando e refletindo assim a importância de discutir essas temáticas no contexto escolar português e brasileiro.

A fim de proporcionar um panorama geral da pesquisa desenvolvida, seguem os capítulos que configuram esse relatório.

No primeiro capítulo, apresentar-se-á à perspectiva teórica que é a base dessa pesquisa, dialogando com alguns autores que teorizam sobre o processo de significação e identidade, tais como, Stuart Hall (2014); Kathryn Woodward (2014); Tomaz Tadeu Da Silva (1999); os quais fundamentam e sustentam as discussões presentes na primeira parte da pesquisa.

Os entendimentos da adolescência como uma construção cultural serão contemplados nesse capítulo, assim como durante todo o estudo. Bem como os entendimentos de projetos de futuro, e de projeto de futuro na dimensão sócio afetiva.

No segundo capítulo serão apresentadas as estratégias metodológicas utilizadas para a produção dos dados narrativos, utilizando como referência Jorge Larrosa (2002), também serão explicitadas as atividades realizadas pela bolsista durante parte da pesquisa. Além disso, são colocadas algumas diferenças culturais entre Portugal e Brasil.

A pesquisa configurou-se em três escolas de Coimbra, Portugal, e uma escola de Piracicaba, estado de São Paulo, Brasil, por meio de apresentação da pesquisa, observação, acompanhamento e aplicação de questionários e encontros que constituiram os grupos focais, realizados com adolescentes das escolas participantes da pesquisa.

Nos dois capítulos seguintes, serão apresentadas a aplicação de questionários e a construção dos Grupos Focais. A análise de conteúdo de Laurence Bardin (2009), acompanhou todas as narrativas, como metodologia para a análise dos dados produzidos por meio dos grupos focais.

Por fim, há as considerações preliminares, na qual são feitos alguns apontamentos da pesquisa realizada.

Vale ressaltar que ainda nesse capítulo, também serão descritas as questões éticas adotadas ao longo do percurso da produção de dados.

Todas as referências retiradas de documentos portugueses, tais como, artigos de lei, referências que embasam tais leis, foram transcritas na íntegra, utilizando-se o português de Portugal. Além disso, visando à igualdade de gênero, utilizou-se simultaneamente as formas feminina e masculina, a fim de que não se utilize somente o gênero masculino. Guacira Louro (1997) e Montserrat Moreno (1999), em seus estudos, reforçam a superação desse tipo de tratamento (masculino), tendo em vista que a preferência de um termo pelo outro pode também ser símbolo sutil de exclusão de gênero. E ainda, segundo Vianna e Unbehaum (2004 p. 90), “a adoção exclusiva do masculino pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo linguístico androcêntrico”.

Salienta-se que será utilizado “Ensino Secundário”, como é designado em Portugal, o ensino do 10º ao 12º ano, ao invés de “Ensino Médio”, como se chama no Brasil, pelo fato de a primeira parte da pesquisa se debruçar sobre a realidade portuguesa. Será ainda utilizada "Sida" – Síndrome de Imuno Deficiência Adquirida, termo usado em Portugal para designar Aids – Acquired Immuno Deficiency Syndrome.

2. CAMPO TEÓRICO

2.1. Adolescência: Uma Construção Sociocultural

Essa pesquisa buscou discutir os projetos de futuro na dimensão sócio afetiva, que envolveram questões relacionadas ao corpo, à sexualidade, às relações de gênero e as homossexualidades de adolescentes do ensino secundário em Coimbra, Portugal e do Ensino Médio, em Piracicaba, estado de São Paulo no Brasil.

Nesse estudo foi imprescindível abordar a cultura, uma vez que ele se debruçou sobre duas culturas que são distintas, apesar de algumas similaridades, uma da América do Sul – Brasil e outra da Europa – Portugal. A cultura, segundo o Hall (1997) é constituída das formas de viver, de compreender e de explicar o mundo através do ser humano. O autor explica sobre os significados e os códigos que os seres humanos utilizam para organizar e regular sua conduta em relação aos outros.

Estes sistemas ou códigos de significados dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (HALL, 1997, p. 1)

Raquel Quadrado afirma que

[...] a cultura é constituída por uma rede de representações que fazem parte do modo de vida de cada grupo social, definindo como esses grupos devem ser. A cultura é, ao mesmo tempo, determinada por essas instâncias sociais e determinante delas. Esse campo cultural é marcado por relações de poder, pois é nele e através dele que os significados são definidos, marcados e fixados, num jogo através do qual cada grupo tenta impor os seus significados sociais aos demais grupos. As práticas sociais são, então, práticas culturais, práticas de significação. (QUADRADO, 2006, p. 24)

As práticas culturais são produtoras de significados, e, dessa forma, têm o objetivo de desconstruir os binarismos e as discriminações existentes entre cultura acadêmica e cultura popular, ou entre alta e baixa cultura. (QUADRADO, 2006)

Sobre as práticas culturais como produtoras de significados, elas têm fundamental importância e relevância nessa pesquisa. Por tratar da realidade de adolescentes da cidade de Coimbra, localizada no centro de Portugal, e da cidade de Piracicaba, estado de São Paulo, Brasil foi necessário levar em consideração as diferenças culturais e contextuais existentes.

Assim, de acordo com Quadrado (2006, p. 27) as pessoas se utilizam de “códigos

culturais” e “sistemas de representação”, ou seja, interpretam imagens, sentimentos, expressões corporais, sons, entre outras formas de linguagem, da mesma maneira, “as linguagens são sistemas de representação, uma vez que constroem os significados e os comunicam através dos discursos culturais.”.

Sobre a linguagem, Dinis (2011) aborda a importância de questionar e discutir os limites e os preconceitos no uso da mesma, e que esse questionamento institui uma determinada resistência a processos de discriminação e exclusão. Feitos que devem ser encorajados no espaço da educação.

Assim, estudo das linguagens, da literatura, das artes, das ideias filosóficas, dos sistemas de crença morais e religiosos, constituíram o conteúdo fundamental, embora a ideia de que tudo isso compusesse um conjunto diferenciado de significados, uma cultura (HALL, 1997).

Conforme Marisa Costa (2004), a cultura está ligada com as relações de poder, e é por meio dessas relações de poder que os significados do que culturalmente é relevante para determinado grupo social são construídos. Assim, a cultura e o processo de significação da cultura são elementos sociais permeado de tensões e conflitos de poder.

É importante colocar que no Brasil, dois termos são ampla e simultaneamente utilizados: adolescência e juventude. Suas concepções possuem semelhanças e diferenças, conforme Silva e Lopes (2009), o termo adolescência está ligado às teorias psicológicas, considerando o indivíduo como ser psíquico, pautado pela realidade que constrói e por sua experiência subjetiva. O termo juventude está conectado ao campo das teorias sociológicas e históricas, no qual a leitura do coletivo prevalece. Assim, somente pode-se falar em juventude se houver a articulação da mesma com os processos sociais mais gerais e sua inserção no conjunto das relações sociais produzidas ao longo da história.

A Organização Mundial de Saúde (1985) define a concepção de adolescência como um processo biológico, no qual ocorre o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade, entre as idades de 10 a 19 anos. Já a concepção de juventude é definida como um conceito sociológico, que representa o processo de preparação para os indivíduos “adquirirem” o papel de adulto na sociedade, e estende-se dos 15 aos 24 anos de idade, segundo a Organização Mundial de Saúde (1985).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹, Lei 8.069, de 1990, à adolescência está definida como o período que vai de 12 a 18 anos incompleto. Não há referência sobre o termo juventude no estatuto.

¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

Segundo o autor,

um conceito é sempre uma tentativa de simplificar por meio de uma palavra, criada em um determinado contexto histórico-cultural, uma complexidade de experiências, no caso da sexualidade, uma complexidade de experiências com nossos corpos, com nossos prazeres e com outras pessoas. (DINIS, 2011, p. 41)

O conceito da adolescência, então, foi uma construção sócio histórica, emergida a partir da cultura desde o seu cunho biológico, até as diferenças colocadas através dos sistemas de representação.

Embora a pesquisadora reconheça que possa usar os dois termos pois sua pesquisa permeia os dois campos de conhecimento, psicológico e sociológico, foi optado por utilizar os termos adolescências e adolescentes pois é assim que os/as participantes dessa pesquisa mostraram se reconhecer e identificar.

A pesquisa fala sobre adolescências pois compreende-se que há diversas maneiras de ser adolescente e de experienciar essa fase.

Sobre a adolescência, a partir do século XVIII é que se iniciou a segregação entre esta fase e a infância, que até então eram entendidas com um único período.

Rosângela Soares (2000) coloca que a adolescência, sob uma vertente cultural, tem se construído historicamente e que foi na modernidade que o termo e seu significado surgiram como etapa entre a infância e a idade adulta.

Segundo Oliveira e Egry (1997), a adolescência foi criada no período da Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII, e trouxe muitas mudanças econômicas, além de uma preocupação com a condição humana e transformações na área da saúde.

Conforme os autores,

a adolescência “inventada” pelo Ocidente caracteriza-se por sua longa duração por sua indeterminação – dada por critérios de demarcação pouco fixos, pela carga de conflitos a ela associados e pela assincronia entre a maturação sexual e a conquista do status social de adulto, ou seja, assincronia entre o tempo biológico e o tempo social (OLIVEIRA; EGRY, 1997, p. 25)

A adolescência foi marcada entre o período da infância e idade adulta, construída através de diversos discursos de diferentes áreas, entre elas a psicologia e a sociologia, as quais apresentaram formas de olhar, pensar, analisar e intervir nesse período.

O período nem sempre existiu como uma fase específica do desenvolvimento, que necessitava de uma atenção especial devido à construção da identidade, reconhecia-se apenas a puberdade. (AVILA, 2005)

Como aponta Hall (2014), a identidade é fragmentada, plural, construída ao longo das trajetórias percorridas, podendo ou não ser antagônicas, e está sempre em processo de mudança e transformação.

Hall, ao focar as identidades aponta que:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. (HALL, 2014, p. 108-109)

As identidades são construídas através da diferença e são relacionais, ou seja, dependem de outro para existir. Apesar de serem construídas na diferença, não são fixas, são passíveis de mudanças. A diferença é definida por uma marcação simbólica em relação a outras identidades, que define quem está incluído e quem está excluído. (WOODWARD; HALL, 2014, 2014).

Woodward afirma que as pessoas “são diferentemente posicionadas pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos.” (WOODWARD, 2014, p. 31).

A pesquisa que se apresenta se inseriu dentro dessa abordagem, para desvelar a adolescência e seus significados e representações culturais, na construção do projeto de futuro na dimensão sócio afetiva com estudantes do ensino secundário em Coimbra, Portugal e do Ensino Médio em Piracicaba, São Paulo, Brasil.

2.2. Adolescência e Projeto de Futuro

Sobre adolescência e projetos de futuros, uma das funções psicossociais fundamentais da adolescência é a “capacidade de realização”, a qual abrange diversas decisões, entre elas a escolarização, aspectos profissionais futuros e aspectos sócio afetivos. Tais decisões são influenciadas pelas opiniões dos pais, mães ou responsáveis, amigos/as e professores/as e pelo próprio julgamento que o/a adolescente faz de suas capacidades. (STEINBERG, 1993)

Assim, a adolescência pode ser definida como uma trajetória na qual são feitas escolhas e começam a ser construídos projetos futuros. Projetos nos quais, estão inseridas a percepção que o/a adolescente tem de si mesmo, das suas qualidades e daquilo que deseja alcançar. Essa

visão de futuro está relacionada com as suas experiências e vivências anteriores e com as relações estabelecidas, até então, em sua trajetória de vida (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p. 278).

E a transição da adolescência para a idade adulta só é possível quando o/a adolescente percebe o acesso aos símbolos que correspondem à vida adulta, como a capacidade de trabalho e de prazer, e também a aquisição progressiva de autonomia em vários níveis, sendo assim, a possibilidade de elaborar seus próprios projetos. (BARROS e BARÃO, 1987)

Nessa ótica, a construção do projeto de futuro é um processo de desenvolvimento pessoal e social. Considera-se, assim, que o/a adolescente está preparado/a para iniciar essa construção após ser capaz de formar suas identidades, compartilhá-la com os grupos e comunicar sonhos, desejos, planos, metas, etc... É nesse momento que poderá ingressar em uma nova etapa de vida. (MARCELINO, CATÃO e LIMA, 2009)

Os projetos de futuro que os/as adolescentes precisam elaborar são complexos, pois devem ser delineados em um determinado tempo e espaço, amplificado e distendido em diversas opções oferecidas pelo meio em que vivem. (MAROY, 2002).

Conforme Roazzi e Santana pode se dizer que

[...] na sociedade ocidental, a adolescência é uma fase central na formação do indivíduo caracterizada basicamente por uma procura de identidade. Nessa busca por uma nova identidade o processo de autonomia assume papel preponderante. (ROAZZI; SANTANA, 1995, p. 62)

Portanto, através das diversas situações e das múltiplas identidades diferentemente representadas na comunidade, na escola, na família e nos momentos de lazer - que por vezes são contraditórias - que o/a adolescente se tornará apto/a a construir seus projetos para o futuro.

2.3. Adolescência, Ensino Secundário em Coimbra e Projeto de Futuro

A transição para o ensino secundário tem grande importância, tanto para a trajetória escolar e profissional, quanto para as trajetórias de vida em seu amplo sentido. (MATEUS, 2002)

Em Portugal o ensino secundário é dividido por áreas: o ensino geral, o ensino técnico e o ensino profissional.

Azevedo afirma que o ensino secundário geral,

[...] compreende as formações tradicionalmente ligadas à preparação para o prosseguimento de estudos pós-secundários e superiores, o que abarca uma multiplicidade de percursos escolares. Esta variedade engloba desde percursos

dominados pela perspectiva académica, a mais comum no ensino secundário liceal tradicional, até percursos escolares mais articulados com o mundo do trabalho. (...) Os ensinos técnico e profissional apresentam uma tradição de grande ligação aos contextos oficiais e produtivos, onde se aprendia um ofício. (AZEVEDO, 2000, p. 46-47)

Assim, já no 9º ano, os/as alunos/as devem realizar uma escolha em relação ao seu projeto de futuro. Para Mateus (2002, p. 117), “o ensino secundário em múltiplas opções de formação visa responder não só as necessidades económicas, mas também às diversidades de valores, competência e projectos dos alunos.”

As escolhas escolares inerentes à transição para o ensino pós-básico podem ser entendidas como parte integrante de um sistema mais vasto de projecção/construção do futuro profissional individual. É, por isso, importante questionar a dimensão sócio institucional das mesmas. (MATEUS, 2002, p. 118).

Vieira, Pappamikail e Nunes (2012, p. 47) destacam que

Por outro lado, devendo a escolha escolar implicar o sujeito num projeto de vida, entreveem-se algumas dificuldades, pois a busca de si, a construção de uma identidade e a definição de um projeto mais ou menos provisório de futuro em que o adolescente se reveja pode ocorrer a outros ritmos, não necessariamente compatíveis com o calendário institucional imposto pelo sistema. Na verdade, não se deve incorrer no erro de isolar o aluno das outras esferas da sua existência onde também se constrói, e onde a experiência é regulada por outras injunções normativas tão ou mais prementes do que a estritamente escolar, claramente orientada para o futuro, para a eficácia e para uma dada visão de sucesso. (VIEIRA; PAPPAMIKAIL; NUNES, 2012, p. 47)

Portanto, o processo da construção do projeto de futuro na dimensão profissional, em Portugal, tem início antes de o ensino secundário começar. Por volta dos 14 anos de idade, o adolescente deve decidir quanto à carreira que deseja seguir.

2.4. Projeto de Futuro na dimensão sócio afetiva

Afim de delimitar as questões abordadas nos instrumentos utilizados para a produção de dados, adotou-se nessa pesquisa a perspectiva de Projeto de Futuro de Marcelino, Catão e Lima,

Como perspectiva de futuro, o projeto é vivenciado desde a infância, quando o indivíduo experiencia sua condição social por meio da família, da comunidade e mais tarde, na instituição escolar. Entretanto, essa construção não se restringe somente às condições objetivas de vida, mas sim pelas características da dialética entre a subjetividade e a objetividade, pois é através da reflexão crítica de suas vivências que os indivíduos veem o que é possível ou não, para uma determinada realidade no futuro. “A construção do projeto de vida é uma configuração humana do ser cidadão, sujeito de sua história individual/social, uma criação analítica, crítica e articulada.” (MARCELINO, CATÃO e LIMA, 2009, p. 547)

A definição do projeto de futuro na dimensão sócio afetiva,

é caracterizada pela definição dos afetos, das paixões, da ética, pela mediação entre o sofrimento e a felicidade, entre o prazer, ausência do prazer e o desprazer, pela potência da ação humana (Espinosa, 2005) não como propriedade do sujeito, mas como possibilidade do vir a ser, enquanto capacidade de ser afetado pelo outro, num processo de possibilidades infinita de criação e de entrelaçamentos. Estudar o ser humano, sua vida e concepções de projeto de vida, é analisar a ética e a afetividade, como questões de sobrevivência, é ampliar as concepções de projeto de vida para além das necessidades e carência material, [...].

(MARCELINO, CATÃO e LIMA, 2009, p. 547)

O projeto de futuro na dimensão sócio afetiva envolve questões relacionadas a sexualidade, ao corpo, as diferenças de gênero e as homossexualidades.

2.5. Projeto de Futuro, Sexualidade, Gênero e Homossexualidades na Escola

Entrelaçando projeto de futuro, a sexualidade e o espaço escolar, Magalhães e Silva (2013) consideram que a escola, além de ser responsável pela apropriação e reconstrução de novos conhecimentos, é o local principal na produção das identidades, na “fabricação dos sujeitos”.

Atualmente, os entendimentos sobre sexo e sexualidade emergiram e estão em destaque, assim como alguns valores que estabeleceram novos comportamentos a serem seguidos através da linguagem, da moda e até das maneiras de se relacionar (SOARES, 2013). Esses novos valores influenciam nas escolhas e nos comportamentos das pessoas e dos/as adolescentes que estão construindo sua identidade que, mesmo sendo mutável, sofre interferências advindas da sociedade.

Por esses fatores, percebe-se a importância de que os temas acima sejam problematizados e discutidos em contexto escolar. Debora Britzman (2001) afirma que a cultura da escola permite que o ensino seja mais importante do que o entendimento de questões íntimas, e que nessa cultura, as possibilidades de novas questões e desenvolvimento da curiosidade não acontecem, o que faz o campo da sexualidade ser deixado para segundo plano, um espaço de respostas certas ou erradas.

O espaço pedagógico é segregado em dois períodos, sendo um referente ao processo de ensino e aprendizagem e outro a preocupação da escola com assuntos relacionados a valores morais e comportamento, o segundo, relegado pela instituição escolar como um todo. “A escola

não considera e/ou muitas vezes desconhece as práticas corporais dos jovens que transitam por seus espaços.” (AMARAL; DOMINGUES; SILVA, 2013, p. 25)

Entretanto, as autoras acima afirmam ainda que é na escola que os/as alunos/as têm a oportunidade de vivenciar e trocar experiências, e que as necessidades deles/as, por mais que sejam reprimidas, vão surgir e se sobrepor as normas.

Partindo dessa premissa, pode-se entender que as questões relacionadas ao projeto de futuro na dimensão sócio afetiva são relegados e tidos como um assunto menor ou sem importância nas instituições escolares em geral.

Segundo Louro, a sexualidade é construída, ao longo de toda a vida, de diversos modos, por todos os sujeitos.

A sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. (...) As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. (LOURO, 1999, p. 26)

Para Britzman (1996), a sexualidade é como um viver apaixonado, uma paixão entre pessoas e tem relação com a liberdade e com o direito de construir uma sociedade relevante, interessante e vital. Além disso, segundo a autora, a sexualidade desencadeia o desejo de aprender, a curiosidade, desencadeia o ato de tornar-se um cidadão ou cidadã. Entretanto, na escola,

quando chega a ser tratado, o conhecimento de sala de aula sobre sexualidade é tipicamente sinônimo de reprodução heterossexual, embora até mesmo esse conhecimento seja banalizado. Além disso, a assim chamada informação técnica sobre reprodução sexual é altamente contestada porque a informação sobre sexo é vista como a causa da atividade sexual (BRITZMAN, 1996, p. 78)

Sobre as relações de gênero, é necessário considerar as maneiras como o gênero é representado, pois essas representações podem estabelecer diferenças e identidades que colocam cada sujeito em uma determinada classificação.

Para Joan Scott (1990) o gênero é uma categoria útil à história da sociedade e não apenas à história das mulheres. A autora (1990) propõe um uso do gênero muito mais abrangente, afirmando que o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e que, além disso, é uma forma primeira de significar as relações de poder. Portanto, o termo gênero alude os processos culturais que agem por intermédio das relações de poder, construindo padrões hegemônicos, a partir de corpos sexuados.

O termo “gênero” torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções culturais” – a

criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1990, p. 75)

É possível compreender a identidade de gênero como a auto percepção de cada indivíduo em relação às categorias sociais que se referem ao masculino e ao feminino e a uma representação biológica, construída por fatores sociais e culturais que são predominantes na formação humana. O desenvolvimento da identidade ocorre desde o nascimento, em uma constante troca entre o sujeito e os outros, de maneira móvel e mutável. (LOURO; RIBEIRO, 1997, 2002).

Dagmar Meyer (2003) aponta que os gêneros são como “produtos” criados a partir do âmbito social, cultural, histórico e linguístico, que decorre das relações de poder, compreendendo os processos que produzem e afastam os corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. Já Ribeiro e Soares (2013) sintetizam que o conceito de gênero ocorre a partir de construções culturais, produzidas historicamente com princípio nas características de natureza biológica dos corpos. Além disso, as autoras ressaltam que,

[...] os gêneros se fazem e se refazem, continuamente, ao longo de sua existência. (...) Há uma multiplicidade de construções do ser masculino e do ser feminino, pois diversificados modelos ideais, padrões e imagens, de diferentes contextos (classes, raças, etnias, nacionalidade, religião) configuram o processo de formação do homem e da mulher. (RIBEIRO; SOARES, 2013, p. 26)

No ambiente escolar, segundo Ribeiro e Soares (2013), algumas situações como filas, grupos de trabalho, atividades físicas e brincadeiras são separados por sexo, considerados como “de menino” ou “de menina”, o que reforça essa distinção social.

Sobre as relações de gênero no espaço escolar, o assunto também é de pouca relevância entre os/as professore/as. O olhar dos/as funcionários/as (direção, professores/as, coordenação, e os/as demais) não é sensível para essa temática no cotidiano escolar. Isso se dá talvez pela dificuldade de refletir e problematizar, além das desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero implícito a essas desigualdades e pouco considerados pelas políticas públicas que regem o sistema educacional. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

A instituição escolar também é um dos locais em que é necessário problematizar as homossexualidades. Daniel Borrillo (2012) entende que as homossexualidades representam uma amostra do pluralismo sexual e é tão legítima quanto a manifestação heterossexual.

Segundo Dinis (2011), a homofobia, ainda é um preconceito tolerado, que se constitui

como uma maneira de afirmação e de constituição da heterossexualidade. Na escola, a homofobia ocorre através de agressões verbais e/ou físicas aos/às estudantes que não se adequam a heteronormatividade.

Nesse sentido, se faz de suma importância, que a escola trabalhe com “educação na diversidade, para a diversidade e pela diversidade” que segundo Junqueira (2013), abordam a convivência social, cidadã e democrática, além de promoverem a igualdade, a inclusão e a integração social. A “educação na diversidade” propõe a inclusão do “outro”. A “educação pela diversidade” visa o reconhecimento e a legitimação da diferença. A “educação pela diversidade” atua na perspectiva do convívio entre pessoas diferentes.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa desenvolvida iniciou-se após a busca teórica, de autores/as contemporâneos/as, do Brasil, Portugal e outros países, partindo assim, para a escolha dos caminhos metodológicos, dos instrumentos e dos procedimentos para alcançar os objetivos desse estudo.

Na procura de maior compreensão sobre as questões que permeiam os sentimentos e as representações quanto ao projeto de futuro dos/as adolescentes, e, partindo da premissa de que a produção dos dados em projeto de futuro incorpora os planos para o futuro, o que os/as adolescentes desejam para o seu futuro, suas reflexões e anseios, escolhemos para essa pesquisa, a abordagem quanti-qualitativa.

Essa escolha direcionou e traçou o caminho da pesquisa para a abordagem metodológica que aqui se apresentará.

A pesquisa considerou a importância de entender aspectos do cotidiano do/a adolescente e de sua subjetividade, que fazem parte dos grupos pesquisados.

A metodologia estritamente qualitativa ou quantitativa limitaria o aprofundamento do estudo (ONWUGBUZIE; LEECH, 2005). Assim, visando captar as experiências subjetivas dos/as participantes acerca de seu projeto de futuro na dimensão sócio afetiva, utilizaram-se questionários fechados e grupos focais para a produção dos dados que aqui serão apresentados, estudados, tratados e analisados.

Segundo Marinho, com a metodologia quanti-qualitativa,

[...]é provável que se obtenha informação mais aprofundada e diversificada, isto é uma maior validade dos resultados. Há ainda a possibilidade de comparação de dados obtidos por diferentes métodos, feito que permite uma leitura mais próxima da realidade, que se pretende analisar".(MARINHO, 2014, p. 83)

Dessa forma, nessa pesquisa, decidiu-se aplicar questionários fechados (estratégia associada à metodologia quantitativa) e realizar grupos focais (estratégia associada à metodologia qualitativa) com os/as alunos/as.

De acordo com Batzán (1995), a metodologia qualitativa é tanto processo como produto da investigação. Como processo, estabelece uma relação de aprender não apenas com o estudar um determinado grupo em um trabalho de campo, mas com as inúmeras subjetividades que estão presentes; como produto, constitui-se no relatório de todo o processo empreendido pelo pesquisador e dos seus “achados”.

Para tal metodologia, a pesquisa utilizou-se de estudo de caso, através de vivências participativas cotidianas na escola, diário da pesquisadora e grupo focal com os/as alunos/as.

De acordo com Da Matta (1993), o estudo de caso permite uma mudança na maneira de o/a pesquisador/a ver o mundo e a sociedade, por lhe oferecer a oportunidade de conhecer o que acreditava ser desconhecido, mas que pode ser identificado como parte de seu próprio mundo, à medida que se vai envolvendo com essa nova realidade.

A opção por estudo de caso possibilitou a compreensão das complexidades situadas nos diferentes contextos, entre eles o social, o cultural e os midiáticos, os quais fazem parte do estudo, uma vez que permeiam e fazem parte da trajetória e da construção da identidade dos/as adolescentes.

Esse estudo permitiu à pesquisadora interpretar os dados enfatizando a produção de significados, ponderando seus registros e suas impressões pessoais. Cabe ainda ressaltar que a trajetória deste estudo foi composta pela interpretação dos dados à luz do referencial teórico, e da composição formada pela apresentação do contexto da pesquisa com os componentes culturais, midiáticos e sociais que ocorreram no campo.

Um ponto relevante desta estratégia de coleta de dados foi o fato da possibilidade de investigar as semelhanças e/ou diferenças existentes nas narrativas dos/as participantes das escolas pesquisadas em Coimbra – Portugal. Neste caso, olhar para o coletivo escolar se fez importante, pois comparar uns e outros foi enriquecedor para o tratamento dos dados e dos resultados desta parte da pesquisa.

Portanto, os dados obtidos através dos instrumentos metodológicos não foram alterados, de modo que a pesquisa se desenvolveu da maneira mais natural possível, não havendo interferências no processo já estabelecido.

No caso específico dessa pesquisa, os instrumentos metodológicos tiveram o objetivo de compreender a construção do projeto de futuro na dimensão sócio afetiva, bem como o projeto de futuro na referida dimensão dos/as adolescentes.

Essa abordagem metodológica foi de extrema importância e apontou caminhos para a compreensão do impacto do estudo sobre projeto de futuro, e norteou toda a discussão das análises da pesquisadora.

3.1. Definição do Problema e Objetivos

A pesquisa buscou aprofundar e problematizar os planos para o futuro quanto aos relacionamentos, à sexualidade, as relações de gênero e as homossexualidades. Sendo assim, o

projeto de futuro na dimensão sócio afetiva dos alunos/as do Ensino Secundário de Coimbra, Portugal e de alunos/as do Ensino Médio em Piracicaba, São Paulo, Brasil.

Através de um questionário fechado e do grupo focal com os/as alunos/as, pretendeu-se entender de que maneira o projeto de futuro era elaborado pelos/as jovens, dentro da dimensão sócia afetiva.

O processo da construção do projeto de futuro, portanto, vem acompanhado de questões. Assim, as narrativas dos/as adolescentes sobre planos para o futuro possibilitaram: conhecer os seus entendimentos sobre assuntos relacionados com a referida dimensão; investigar as suas narrativas sobre as diferenças de gêneros, os relacionamentos heterossexuais e homossexuais, assim como as relações sexuais desprotegidas que ocorrem.

3.2. Diferenças entre Brasil e Portugal

Apesar de Brasil e Portugal utilizarem a língua portuguesa, há muitas diferenças entre os dois países. São contextos e culturas que se diferenciam até mesmo na linguagem. Segundo Silva (1999), não é possível estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, assim como, não se pode estabelecer um critério para julgar se uma cultura é superior ou inferior a outra, mas sim diferentes.

Para contextualizar, a pesquisa foi realizada em três escolas públicas da cidade de Coimbra. Coimbra está localizada no centro de Portugal e segundo o site do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra², possui cerca de 150 mil habitantes e é considerada a terceira cidade mais importante de Portugal, depois de Lisboa e Porto.

Em Piracicaba, a pesquisa aconteceu com alunos/as do primeiro e do segundo ano do ensino médio de uma escola antiga e integral. Piracicaba possui cerca de 400 mil habitantes, é uma cidade do interior do estado de São Paulo.

A maior diferença percebida entre os/as adolescentes brasileiros/as e português/as pesquisados foi em relação ao cigarro. Em Portugal os/as adolescentes do ensino secundário das 3 escolas participantes do estudo fumavam bastante. No país é permitido fumar em lugares fechados, o que acaba por consentir ainda mais com o uso do cigarro. Na entrada, saída e intervalos havia sempre adolescentes fumando. Para eles/as cigarro é símbolo de um/a jovem “descolado”, “da moda”.

² <http://www.ces.uc.pt/>

Na escola pesquisada no Brasil existiam adolescentes fumantes, entretanto, não tanto quanto o verificado com a pesquisa em Portugal. No estado de São Paulo há uma lei (lei nº 13.541, de 07 de maio de 2009)³ que proíbe o uso de cigarros e demais derivados de tabaco em locais públicos fechados, e o que se percebeu na escola brasileira foi uma geração saudável, e que o ato de fumar não passa uma imagem de um/a jovem descolado, que o cigarro não é necessário para se auto afirmar.

Nas escolas portuguesas não é necessário o uso de uniformes durante as aulas, assim, as meninas vestiam-se com saltos, camisas de seda, calças justas e os rapazes com camisas sociais, calça jeans e sapatos. No Brasil, as roupas usadas para ir à escola são bem mais simples, todos/as os/as alunos/as vestem-se com uniforme que é composto pela camiseta com o logo da escola, calça ou bermuda e tênis.

Devido às diferenças entre os países, foram necessárias algumas adaptações no material utilizado para a produção de dados. As alterações foram quanto à escrita e vocabulário do questionário e das situações-problema apresentadas, isto, para que os/as adolescentes não tivessem dúvidas ou desconhecêssem alguma expressão utilizadas nos recursos, além de se identificarem mais com o material. Procurou-se atender a realidade dos adolescentes portugueses/as e brasileiros/as na pesquisa.

Embora a língua portuguesa seja utilizada nos dois países, há diversas diferenças. Com a vivência nas escolas foi possível identificar algumas expressões com significados diferentes em ambos os países. Entre elas estão cueca, que no Brasil significa roupa íntima masculina, em Portugal refere-se a roupa íntima feminina; rabo corresponde a bunda no Brasil, as gírias “fixe” e “giro” significam “legal” e bonito, respectivamente; violação corresponde a estupro; “piropo” em Portugal é “cantada” no Brasil, gozar é uma palavra muito usada pelos/as adolescentes e corresponde a debochar; casa de banho, sandes, sumo, telemóvel, comboio e autocarro são outras palavras diferentes, que significam respectivamente banheiro, sanduíche, suco, celular, trem e ônibus.

Os contextos e culturas são diferentes, que se aproximam apenas pela similaridade da língua, não seria correto compará-las, apenas apresentá-las e discuti-las. Portanto, essa pesquisa buscou apresentar as realidades de Portugal e do Brasil quanto ao projeto de futuro dos/as adolescentes do ensino secundário e ensino médio.

³ <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2009/lei-13541-07.05.2009.html>

3.3. Caracterização das Escolas Pesquisadas

Por questões éticas, optou-se por não divulgar os nomes das escolas que participaram dessa pesquisa. As escolas portuguesas foram chamadas de **A**, **B** e **C**. A escola brasileira foi chamada de escola **D**.

A escola **A** foi onde a pesquisadora realizou o primeiro grupo focal com o 11º ano do Ensino Secundário. A escola **B**, a pesquisadora realizou o segundo grupo focal com o 10º ano do Ensino Secundário. A escola **C**, a pesquisadora realizou o terceiro e último grupo focal com o 12º ano do Ensino Secundário.

Na escola **D** aconteceram dois grupos focais, um com alunos/as do 1º ano do ensino médio e outro com alunos/as do 2º ano do ensino médio durante as aulas de “projeto de vida”

Os grupos focais foram compostos por um questionário, seguido de um vídeo, da nuvem de palavras e das situações-problemas, entretanto, a escola **C** não autorizou que o questionário fosse aplicado.

Antes de iniciar a descrição de cada escola, optou-se por descrever um pouco dos projetos e do funcionamento das escolas portuguesas.

3.4. Escolas Portuguesas – Leis e Projetos

A pesquisadora acompanhou o trabalho do PESES – Projeto de Educação para a Saúde e Educação em Sexualidade – frequentando algumas sessões deste projeto durante os dois primeiros meses em que esteve em Coimbra.

Para contextualizar, as sessões do PESES fundamentam-se no Decreto-Lei nº 60/2009⁴ de 06 de agosto regulamentado pela Portaria 196-A de 09 de abril de 2010, que estabelece a aplicação da educação sexual nos estabelecimentos de ensino básico e secundário.

Assim, antes de explicitar o PESES, abordar-se-á o referido DL, o qual tem como finalidades:

- a) A valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa;
- b) O desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade;
- c) A melhoria dos relacionamentos afectivo – sexuais dos jovens;
- d) A redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais

⁴ Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1s/2009/08/15100/0509705098.pdf>>. Acesso em: 24 de set. de 2013.

- como a gravidez não desejada e as infeções sexualmente transmissíveis;
- e) A capacidade de proteção em face de todas as formas de exploração e de abuso sexuais;
- f) O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais;
- g) A valorização de uma sexualidade responsável e informada;
- h) A promoção da igualdade entre os sexos;
- i) O reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos, professores e técnicos de saúde;
- j) A compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos;
- l) A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual. (PORTUGAL, 2010, p. 1-2)

Além das finalidades, esta lei também define a carga horária mínima que deve ser disponibilizada à "educação sexual". Dessa forma, definiu-se que deve ser adaptada a cada nível de ensino, e a cada turma, o mínimo de 12 horas de Educação em Sexualidade para o 3º ciclo e para o ensino secundário, equivalente do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e ao ensino médio no Brasil respectivamente, distribuídas de forma equilibrada pelos diversos períodos do ano letivo.

A lei define que nestas 12 horas, é necessário que a escola trabalhe desde o 3º ciclo do ensino básico a

[...] compreensão da sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa, no contexto de um projeto de vida que integre valores (por exemplo: afectos, ternura, crescimento e maturidade emocional, capacidade de lidar com frustrações, compromissos, abstinência voluntária) e uma dimensão ética. (PORTUGAL, 2010, p. 2)

Para o ensino secundário, o decreto determina que sejam retomados alguns conceitos do 3º ciclo:

Compreensão ética da sexualidade humana. Sem prejuízo dos conteúdos já enunciados no 3.º ciclo, sempre que se entenda necessário, devem retomar -se temas previamente abordados, pois a experiência demonstra vantagens de se voltar a abordá-los com alunos que, nesta fase de estudos, poderão eventualmente já ter iniciado a vida sexual ativa. A abordagem deve ser acompanhada por uma reflexão sobre atitudes e comportamentos dos adolescentes na atualidade (PORTUGAL, 2010 p. 2)

Assim, percebe-se uma realidade preocupada e engajada quanto às questões da sexualidade dos/as adolescentes e seus planos futuros no âmbito da dimensão sócio afetiva.

É a partir deste recorte do decreto que o Projeto de Educação para a Saúde e Educação em Sexualidade – PESES - se insere. O PESES foi especificamente desenhado para dar resposta à solicitação de uma escola do ensino secundário de Coimbra e resulta de uma parceria com uma ONG, a Fundação Portuguesa "A Comunidade Contra a Sida" (FPCCSida) que possui

docentes destacados pelo Ministério da Educação e Ciência. Os/as referidos/as docentes integram o Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens – CAOJ - responsável pelo "Projeto Nacional de Educação pelos Pares". Este projeto sobre educação sexual e prevenção da infeção VIH/Sida, destina-se a alunos/as do 3º Ciclo do Ensino Básico e realiza-se em escolas de Coimbra, Lisboa, Porto, Setúbal e Funchal. Os e as docentes destacados/as, para além de o implementarem, disponibilizam-se para realizar sessões para professores/as, alunos/as, famílias e/ou funcionários/as em escolas que o solicitem. Importa referir, ainda, que os projetos a desenvolver em cada escola são especificamente concebidos atendendo ao contexto e aos/às destinatários/as.

As sessões do PESES, em que participei, tinham a duração de 90m, e abordavam diversos temas referentes à sexualidade, indo ao encontro das necessidades de formação dos e das estudantes, mas também se inseriam nos conteúdos previstos na legislação em vigor. Os/as alunos/as podiam interagir e tirar dúvidas acerca da temática, mesmo que, por vezes, extrapolasse o assunto da sessão. As sessões eram dinamizadas utilizando vídeos, imagens, trabalhos em grupo, seguidas de reflexão e debate. As interações professor-aluno/a e entre alunos/as, eram constantes.

3.5. Escola Secundária A (Coimbra – Portugal)

A escola A está localizada na região central da cidade de Coimbra, Portugal.

Os/as alunos/as que frequentam a escola pertencem à classe social média e vêm de regiões periféricas da cidade de Coimbra. A escola oferece Cursos Científico-Humanísticos, incluindo Artes Visuais, e Cursos Profissionais em sectores como o da Electrónica, Automação, Economia, Contabilidade e Gestão, Informática, Multimídia, Eletrotecnia, Metalurgia e Metalomecânica, Frio e Climatização, Energias Renováveis, Construção Civil, Design de Moda, Gestão do Ambiente, Secretariado. Nas oficinas mantêm-se ainda em funcionamento áreas ditas tradicionais, como a Mecânica-Auto, Cerâmica, Tapeçaria, Escultura, Eletrotecnia, Construção Civil/Madeiras.

No projeto educativo da escola A, consta uma formação voltada para um projeto identitário comum, aberto à criatividade e à diversidade, o qual busca que os/as alunos/as, entre outros objetivos, aprendam a usar a razão e a afetividade como meios de combate à ignorância, ao medo e ao autoritarismo, serem capazes de planificar e concretizar os seus projetos pessoais de vida, de entender o ser humano como um todo complexo de múltiplas dimensões.

A escola funciona em período integral, os/as alunos/as têm aulas das 08h30min às

18h05min. Os/as alunos/as que frequentaram o grupo focal eram da turma de ciências e pertenciam ao 11º ano do ensino secundário.

Durante a aplicação do questionário todos/as os/as 24 alunos/as do 10º ano foram convidados/as a participar, combinado um horário e a diretora de turma reservou uma sala de aula para acontecer o grupo focal. No dia combinado compareceram 4 rapazes e 9 raparigas, sendo que uma delas precisou deixar o grupo após o primeiro momento do grupo focal, que será melhor detalhado a seguir.

A escola era muito bem organizada e conservada com salas amplas e arejadas, todas com retroprojetor, algumas com computadores e possuía rampas para acessibilidade, assim como alunos/as que utilizavam cadeiras de rodas. Os banheiros eram limpos e completos (com papel higiênico, sabonete, papel toalha), além de não haver nada quebrado.

Na entrada da escola ficava o pátio, no pátio havia uma televisão tela plana a qual passava algumas informações, recados e o cardápio que seria servido no almoço do dia. Em um dos dias que a pesquisadora esteve na escola o cardápio foi “Bacalhau à Brás”.

3.6. Escola Secundária B (Coimbra – Portugal)

A escola **B** está também localizada na região central de Coimbra, e é frequentada por alunos/as de classe social média alta.

O edifício tem uma construção antiga, de 1936, e segundo a direção da escola o prédio corresponde às exigências de um plano pedagógico que contempla as áreas das Humanidades, das Ciências, das Artes Oficiais e da Educação Física.

A escola é ampla e possui salas de línguas, de história e de geografia, laboratórios, com materiais antigos e modernos, ginásio, campo de jogos e piscina, que, na década de 70 foi substituída por um auditório. A escola possui uma Biblioteca excepcional com um acervo de milhares de livros dos séculos XV a XIX além de um conjunto de manuscritos que constituem o “Fundo Antigo”, que atualmente fica sob à responsabilidade da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra. Esse acervo veio através de conventos já extintos em 1834.

Por meio do projeto educativo desta escola, foi possível encontrar que a mesma “tem como ambição ser reconhecida como uma escola de Qualidade e Excelência, quer na preparação técnico-científica, quer no desenvolvimento de competências transversais dos seus alunos. Através da sua organização, de parcerias e de protocolos, procura conferir-lhes “competências superiores para os prosseguimentos de estudos e para a vida em sociedade, contribuindo para a

formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar como agentes de mudança.⁵”

No projecto educativo da escola aparece o compromisso em dotar os seus alunos, cidadãos, das competências técnico-científicas e de cidadania (competências transversais), num ambiente de liberdade e diversidade, que lhes permitam saber aprender, desenvolver e expressar as suas capacidades e integrarem-se ativamente na sociedade. Assim, a escola tem como missão contribuir para o desenvolvimento pessoal, social, moral e académico dos seus alunos, em colaboração com a família, tendo em vista a formação de cidadãos eticamente responsáveis e competentes. A sua marca distintiva exige a cooperação e o empenho de todos os elementos da comunidade educativa numa cultura de escola assente no rigor, na qualidade, na eficiência, na ética no trabalho, bem como no gosto de ensinar e de saber, num clima de segurança e de bem-estar.

Este trecho demonstra a preocupação da escola com a formação global do/a aluno/a, envolvendo todas as dimensões da vida, entre elas a profissional, a pessoal, envolvendo os relacionamentos entre pares e com a comunidade.

A escola oferece curso profissional técnico de multimídia, técnico de audiovisuais e técnicos de turismo ambiental e rural.

Na escola, a pesquisadora foi informada que, nos dias de hoje, é uma das melhores escolas secundárias de Portugal, ocupando 89º lugar do Ranking de Escolas em 2012 e destacando-se o 37º lugar entre as escolas públicas do país. Participaram do grupo focal 7 alunas e 5 alunos do 10º ano.

3.7. Escola Secundária C (Coimbra – Portugal)

A escola C está localizada em uma área nobre da cidade de Coimbra, Portugal. A escola foi reformada há pouco tempo e possui salas de aulas amplas e arejadas, com cadeiras almofadadas aos/às alunos/as, retroprojektor, lousas digitais, acesso à internet, aquecedores e ar condicionado, além de quadras poliesportivas e piscina. Os/as alunos/as da referida escola pertencem à classe média alta, os rapazes vestem-se com camisas sociais, e as raparigas com camisas de seda, botas, ambos os sexos sempre muito arrumados/as e se destacavam pelas roupas que usavam muito diferentes de outras escolas, sendo muito “sociais”.

Ao frequentar a escola a pesquisadora teve acesso a alguns dados que lhe foram

⁵ Disponível em:

<http://esjf.edu.pt/images/stories/documentos/projetoeducativoesjf_2014_17_versaoatualizada.pdf>

fornecidos, assim como pelas observações realizadas. A escola tem alto nível de ensino e, diferente da maioria das escolas de Coimbra, as notas são compostas 85% pela avaliação formal (prova) e 15% pela participação nas aulas, trabalhos, frequência. No exame nacional, que equivale ao ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – no Brasil, a escola sempre está entre as primeiras em número de aprovações, sendo considerada umas das melhores escolas da cidade e do país.

A escola fornece atendimentos especializados para alunos com necessidades educativas especiais. Além disso, possui o Gabinete de Mediação de Conflitos e o Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno, que trabalha as questões referentes a sexualidade, aos afetos, namoros, faz encaminhamentos aos centros de saúde quando necessário, entre outros.

Quanto ao projecto educativo⁶ da escola, é abordado a importância do desenvolvimento do Conhecimento, do gosto pelo conhecimento e uma atitude proativa na procura do como fazer, enfatizando o conceito de compromisso pelo trabalho.

Percebe-se assim a escola voltada para o conteúdo, a formação acadêmica, sem prioridades para a vida afetiva e o desenvolvimento global da identidade do/a aluno/a

A escola funciona em período integral, os/as alunos/as têm aulas das 08h30min às 18h05min. No total os/as 25 alunos/as que participaram do grupo focal eram da turma de ciências e frequentavam o 12º ano, sendo 20 alunas e 5 alunos.

3.8. Escola Estadual D (Piracicaba – Brasil)

A Escola Estadual **D** onde aconteceram os grupos focais com alunos e alunas do ensino médio está localizada em Piracicaba. A unidade é uma das mais antigas da rede de escolas estaduais de todo o Estado de São Paulo, no ano de 2015 completou 144 anos. Além disso, foi tombada como patrimônio histórico.

A escola possui alunos de ensino médio que estudam em período integral. Entram as 07h30min da manhã e saem às 16h30min, o café da manhã, o almoço e o lanche da tarde é oferecido pela escola.

Na matriz curricular, os/as alunos/as têm disciplinas além das tradicionais, são elas “orientação de estudos”, “preparação para o mundo do trabalho” e “auxílio na elaboração de um projeto de vida”. Além das disciplinas obrigatórias, os/as estudantes contam também com disciplinas eletivas, que são escolhidas de acordo com seu objetivo.

⁶ Disponível em: http://www.esidm.pt/images/stories/documentos/ano1314/Projecto_Educativo_ESIDM.pdf

Conforme a secretária da educação do estado de São Paulo, o período destinado ao “auxílio na elaboração de um projeto de vida” visa formar adolescentes autônomos/as e conscientes nas tomadas de decisões e enxerga o/a aluno/a como sujeito e objeto de suas ações.

A secretária define que Projeto de Vida são os sonhos que o/a aluno/a apresenta para obter sua realização pessoal, acadêmica e profissional, e, a partir disso, o/a estudante irá determinar quais disciplinas fazem sentido para seu projeto de vida, que serão oferecidas na parte diversificada do currículo escolar.

Na escola cada aluno/a desenha seu próprio projeto de vida e, durante o percurso escolar, este vai sendo revisado por um/a professor/a, que tem como objetivo auxiliar e orientar esse/a aluno/a à aprimorá-lo constantemente.

Ao frequentar a escola e ter contato com os/as professores/as, foi possível entender melhor sobre o trabalho desta disciplina de projeto de vida. As professoras responsáveis relataram que sua formação inicial é em outra área específica do conhecimento, e que após a escola tornar-se pertencente ao “Novo Modelo de Escola de Tempo Integral”, a diretoria e a coordenação escolheram docentes da escola para ministrar as disciplinas “orientação de estudos”, “preparação para o mundo do trabalho” e “auxílio na elaboração de um projeto de vida”.

A escolha foi feita através da afinidade que a coordenação julgou que o/a professor/a teria com o assunto e, segundo os/as professores/as, eles/as não receberam nenhuma formação para tal trabalho.

As professoras responsáveis pela disciplina “Projeto de vida” relataram que elaboraram um material e uma metodologia que envolvia dinâmicas, trabalhos em grupos, e um momento mais descontraído para que os/as alunos/as conseguissem expor seus sentimentos e pensamentos quanto aos seus planos para o futuro. Entretanto, foi falado que a maior abordagem é sobre a dimensão profissional, embora já existam outros trabalhos paralelos destinados à escolha da profissão.

3.9. Alterações e Dificuldades ao Longo da Pesquisa

No projeto aprovado pela FAPESP havia sido proposto que a pesquisadora realizaria entrevistas com professores/as do ensino secundário em Coimbra - Portugal, equivalente ao ensino médio no Brasil, e professores/as do ensino médio em Piracicaba, SP, Brasil, assim como realizaria grupo focal com adolescentes do ensino secundário em Coimbra e ensino médio no Brasil. A produção de dados aconteceria com ambos os sujeitos de uma escola.

Ao entrar na realidade portuguesa, a pesquisadora deparou-se com dificuldades e barreiras para conseguir entrar na escola e entrevistar professores/as pelo fato de os/as mesmos/as não terem disponibilidade ou não se sentirem à vontade para falar. Contudo, o grupo focal poderia acontecer.

Pela ocorrência, buscou-se por novas escolas em Coimbra para que os/as professores/as aceitassem, de forma ética, conceder entrevistas. O contato estabeleceu-se com mais duas escolas, nas quais os/as docentes também afirmaram não ter disponibilidade para entrevistas, mas que a pesquisadora poderia realizar o grupo focal e aplicar os questionários com os/as alunos/as.

Dessa forma, a pesquisadora recorreu a uma reunião com as duas orientadoras (Brasil e Portugal), e assim decidiram que a pesquisa poderia seguir somente com os/as adolescentes, e que, por isso, o número de escolas seria ampliado. Sendo assim, de uma escola, que foi proposta, no projeto inicial, passou-se para três escolas em Portugal com três grupos focais de alunos/as diferentes.

No Brasil, além da dificuldade para entrar nas escolas na cidade de Piracicaba, a pesquisadora encontrou o mesmo impasse quanto às entrevistas com professores/as e, após nova reunião com a orientadora, foi decidido que a pesquisa ocorreria somente com os/as alunos e que seria dado um enfoque maior no embasamento teórico no aspecto da adolescência como uma construção sócio cultural e a ligação entre o projeto de futuro na dimensão sócio afetiva e a sexualidade, as relações de gênero e as homossexualidades.

A pesquisadora entrou em contato com mais de seis escolas estaduais de ensino médio e algumas não davam respostas enquanto outras não permitiam a pesquisa, uma escola sugeriu que a pesquisa fosse aplicada pelo/a coordenador/a e que depois eles/as me passavam as “respostas”, proposta que a pesquisadora recusou para não enviesar a pesquisa.

Finalmente, para conseguir entrar na escola a pesquisadora e a orientadora protocolaram um pedido da Diretoria de Ensino de Piracicaba, enviaram cópia do projeto de pesquisa, aprovação do comitê de ética, carta solicitando a entrada da pesquisadora na escola, relatório explicando detalhadamente a metodologia e as questões éticas que a pesquisa prezava. Assim, após cerca de 40 dias a diretoria autorizou a entrada da pesquisadora em uma escola estadual integral de ensino médio em Piracicaba.

Com essas alterações, o título da pesquisa foi alterado para “Projeto de Futuro na dimensão sócio afetiva: como se constroem as percepções de alunos(as) do Ensino Secundário em Portugal e do Ensino Médio no Brasil”

4. ELABORAÇÃO DO MATERIAL PARA A COLETA DE DADOS

4.1. Questionário

Foi elaborado um questionário semiaberto para a coleta de dados nas salas de aulas onde a pesquisadora realizou a pesquisa.

O questionário (APÊNDICE I) foi composto por itens de caracterização e 12 questões referentes aos planos para o futuro dos/as adolescentes na dimensão sócio afetiva, tendo dez questões fechadas, mas sempre com a opção de o/a participante colocar outra/s resposta/s, além de duas serem totalmente abertas. As questões foram elaboradas com a preocupação de que tivessem algum significado para os/as adolescentes, para que eles/as entendessem sem dificuldade e sentissem alguma familiaridade com os termos utilizados.

O questionário foi aplicado nas escolas **A** e **B** portuguesas e **D** brasileira. A escola **C** (portuguesa) não permitiu que o questionário fosse passado e aplicado. Na escola **A** foi feito um pedido de autorização aos pais/ mães para que estes permitissem que os/as filhos/as respondessem. Nas escolas **B** e **C**, o grupo focal fez parte de uma das atividades relacionadas com o Projeto de Educação para a Saúde e Educação em Sexualidade – PESES, no qual não era necessária autorização prévia, porque atividades com essa temática já eram previstas no trabalho do PESES. Na escola **D** foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os/as responsáveis pelos/as alunos/as autorizassem a participação do/a mesmo/a.

As duas turmas nas quais o questionário foi aplicado foram escolhidas pela direção da escola. As turmas eram do 10º e do 11º ano do ensino secundário.

Sobre a administração do questionário, primeiramente a pesquisadora se apresentava aos/às alunos/as, explicava os motivos pelos quais estava realizando o estudo e que o mesmo seria realizado, também, com adolescentes brasileiros/as e portugueses/as.

Posteriormente, dava início ao trabalho, com a aplicação dos questionários, eles eram entregues e no final solicitava-se que devolvessem o questionário dobrado ao meio a fim de assegurar o anonimato e para que os/as alunos/as não olhassem as respostas uns dos/as outros/as. Além disso, as identificações que precisavam ser respondidas eram: idade e sexo; o item religião, os/as participantes respondiam somente se quisessem.

Durante a aplicação do questionário houve risos e alguns comentários. Abaixo, um trecho do diário da pesquisadora:

✓ 16 de abril de 2015 – Escola **B** – Durante o momento de responder o questionário um rapaz chamou outro e disse “Onde estiver pretende ser pai ou mãe, mete lá

mãe”, com a ideia de tirar sarro do outro garoto chamando o de gay, ou de mulher.

✓ 10 de setembro de 2015 – Escola **D** – Uma menina veio me perguntar “quero ter um filho adotivo, respondo que sim ou não se pretendo ser pai ou mãe?”.

A fim de explicitar os dados produzidos a partir dos questionários, serão apresentadas as respostas dadas, através de gráficos. Participaram desta etapa trinta e cinco adolescentes portugueses/as, sendo vinte e uma raparigas, e catorze meninos. A idade dos/as participantes/as compreendeu entre catorze e dezoito anos.

No Brasil, responderam o questionário trinta e seis adolescentes, sendo vinte e nove meninas e sete meninos com idade entre catorze e quinze anos.

É importante ressaltar que foi explicado aos/às adolescentes de ambos os países que estavam sendo convidados/as a participar de uma pesquisa, a qual aconteceria de forma anônima e voluntária. Além disso, foi dito aos/às adolescentes que poderiam deixar de responder a qualquer questão, sem prejuízo algum e que poderiam marcar mais de uma resposta em cada questão. Assim, pode haver variações em algumas questões quanto aos números apresentados. Os gráficos relativos aos dados produzidos têm como base o número total de adolescentes, ou seja, trinta e cinco em Portugal e trinta e seis no Brasil.

4.2. Grupo Focal

A produção de dados aconteceu através da observação e presença da pesquisadora nas escolas, da aplicação de questionários e, também contou com a realização do grupo focal com os/as adolescentes.

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética e o grupo focal foi gravado com um gravador de voz e posteriormente transcrito pela própria pesquisadora.

Segundo Gatti, a realização de grupos focais é uma estratégia que proporciona

[...] o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum. (GATTI, 2005, p. 11).

A dinâmica do grupo

[...] convida os participantes a envolverem-se na discussão ao invés de dirigirem as suas respostas e comentários ao investigador, o que leva à diminuição das barreiras entre os participantes e o moderador e à eliminação de muitas atitudes defensivas que algumas questões possam colocar" (HYDE et al. apud DIAS, 2009, p. 163)

Para atingir os objetivos propostos no projeto de pesquisa, o grupo focal foi minuciosamente elaborado. Assim, iniciou-se o grupo focal com um vídeo que foi retirado do

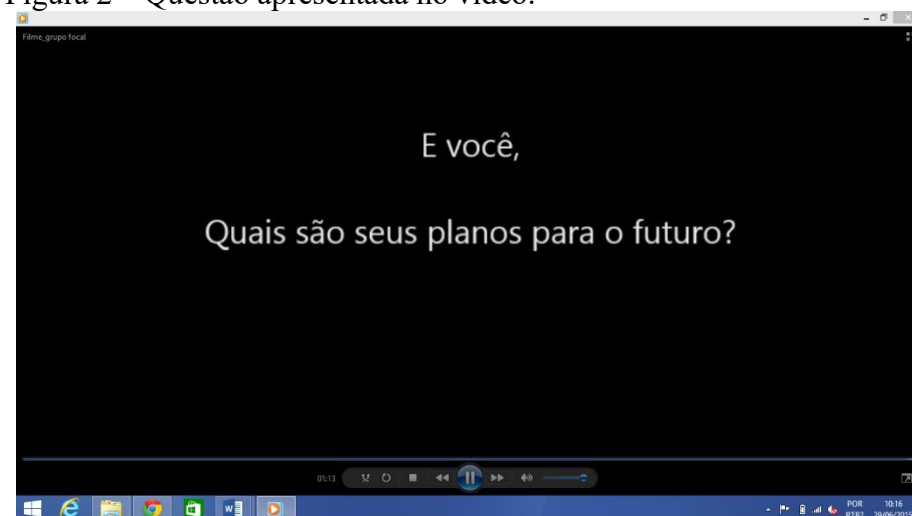
youtube⁷ e editado pela pesquisadora. O vídeo foi apresentado do início até o 01:06 e foi encerrado com a frase “E você, quais são seus planos para o futuro?”.

Figura 1 – Imagem do vídeo apresentado aos/às alunos/as.



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Figura 2 – Questão apresentada no vídeo.



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

A partir disso, a pesquisadora colocou uma cartolina em branco e diversas canetas coloridas e pediu que os/as adolescentes escrevessem o que viesse à sua mente sobre o assunto.

Esta técnica foi utilizada com o propósito de introduzir o assunto e de deixar os/as participantes confortáveis e sentindo-se à vontade.

No segundo momento, os/as adolescentes receberam situações-problema para

⁷ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=epRj0ICatdU>>.

resolverem em grupo.

As situações-problema foram criadas em formato de narrações de vivências cotidianas de adolescentes, e tiveram como objetivo geral o de envolver os/as alunos/as nas discussões, fazer com que se colocassem nas situações iniciais narradas e emitissem as suas opiniões sobre determinados assuntos.

Segundo Larrosa,

É no trato com os textos que estão já aí que se adquire o conjunto dos procedimentos discursivos com os quais os indivíduos se narram a si mesmo [...] A consciência de si própria não é algo que a pessoa progressivamente descobre e aprende a descrever melhor. É, antes, algo que se vai fabricando e inventando, algo que vai se construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração. (LARROSA, 2002, p. 70)

As situações, como serão demonstradas a seguir, foram pequenos textos narrativos de no máximo 5 linhas deixados em aberto, sempre com reticências para que os/as adolescentes refletissem e elaborassem o final, tomando as decisões e se posicionando da maneira como desejassem.

Esta estratégia foi escolhida porque, segundo Larrosa apud Longarey,

cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que já temos ouvido e, na relação as quais, temos aprendido a construir a nossa. A narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, sim a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e as regras de sua construção em uma trama. Larrosa (2004) ainda afirma que “a experiência envolve a narrativa e narrativamente cada um expõe sua experiência”. (LARROSA apud LONGAREY, 2010, p. 471)

Além disso, Cunha afirma que,

“as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações.” A autora coloca também que de acordo com os objetivos do investigador, “discutir com os sujeitos das narrativas o perfil de sua narração pode ser um exercício intensamente interessante, capaz de explorar compreensões e sentimentos antes não percebidos, esclarecedores dos fatos investigados.” (CUNHA, 1997, p. 186)

Cabe mais uma vez citar Cunha,

quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (CUNHA, 1997, p. 187)

Foram criadas sete diferentes situações que foram entregues aleatoriamente aos/as alunos/as. Os/as adolescentes, divididos em duplas ou trios, tinham que as discutir e elaborar

um desfecho para a mesma. Após essa atividade, os grupos recebiam o seguinte questionamento: “Consideram que este desfecho influenciará a vida dessas personagens no futuro? Como e por quê?”.

As situações foram elaboradas com base na definição do projeto de futuro na dimensão sócio afetiva, a qual,

é caracterizada pela definição dos afetos, das paixões, da ética, pela mediação entre o sofrimento e a felicidade, entre o prazer, ausência do prazer e o desprazer, pela potência da ação humana (Espinosa, 2005) não como propriedade do sujeito, mas como possibilidade do vir a ser, enquanto capacidade de ser afetado pelo outro, num processo de possibilidades infinita de criação e de entrelaçamentos. Estudar o ser humano, sua vida e concepções de projeto de vida, é analisar a ética e a afetividade, como questões de sobrevivência, é ampliar as concepções de projeto de vida para além das necessidades e carência material, [...]. (MARCELINO, CATÃO E LIMA, 2009 P. 547)

Quadro 1 – Situação-Problema 1

Portugal: Rita tem 16 anos e tem um irmão gêmeo, o Rui. O Pai comprou preservativos só para o Rui. Rita questionou-se sobre a atitude do pai e confessou à sua amiga, “Ora, por que é que só os rapazes podem andar com preservativos? Não pode uma rapariga ter alguns na sua carteira? Por que é que algumas coisas valem para os rapazes e não para as raparigas?”. A amiga disse...

Brasil: Lívia tem 16 anos e tem um irmão gêmeo, o Leonardo. O Pai comprou preservativos só para o Leonardo. Lívia questionou-se sobre a atitude do pai e confessou à sua amiga, “Ora, por que é que só os meninos podem andar com preservativos? Uma menina não pode ter alguns em sua bolsa? Por que é que algumas coisas valem para os meninos e não para as meninas?”. A amiga disse...

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Esta situação teve como objetivo discutir as diferenças entre os rapazes e as raparigas, visto que as diferenças de gênero estão presentes na sociedade e influenciam os planos para o futuro dos/as adolescentes.

Quadro 2 – Situação-Problema 2

Portugal: Na casa de banho da escola, a funcionária viu-me a beijar um rapaz e fez um enorme alarido gritando “Só me faltava isto! Dois rapazes a beijarem-se!!”. Levou-nos, de imediato, à Direção, onde estamos a aguardar a Diretora. O que nos acontecerá? Seremos expulsos? A Diretora contará aos nossos pais? Como será que os/as nossos/as colegas reagirão ao saber disso? Por que é que um rapaz e uma rapariga se podem beijar e dois rapazes não podem? A diretora chamou-nos e disse...

Brasil: No banheiro da escola, a funcionária me viu beijando um menino e fez um enorme escândalo gritando “Só me faltava isto! Dois meninos se beijando!!”. Imediatamente nos levou à Direção, onde estamos aguardando a Diretora. O que nos acontecerá? Seremos expulsos? A Diretora contará aos nossos pais? Como será que os/as nossos/as colegas reagirão ao saber disso? Por que é que um menino e uma menina podem se beijar e dois meninos não podem? A diretora nos chamou e disse...

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Esta situação foi importante para trazer a dimensão sócio afetiva enquanto meio de problematizar o respeito e a afetividade e ir além do que é considerado dentro da norma, foi abranger e desvelar possíveis concepções de projetos para o futuro.

Quadro 3 – Situação-Problema 3

Portugal: O Filipe está muito apaixonado pela Maria, ela é alta, cabelos compridos, e ele acha-a linda. Ele é gordo, usa óculos e aparelho nos dentes, mas é muito inteligente e fixe. Será que tem alguma chance com ela? Ele bem tenta impressioná-la com os seus conhecimentos sobre tecnologia. Deseja muito conquistá-la. Encheu-se de coragem e foi falar com ela...

Brasil: O Felipe está muito apaixonado pela Bia, ela é alta, cabelos compridos, e ele a acha linda. Ele é gordo, usa óculos e aparelho nos dentes, mas é muito inteligente e legal. Será que ele tem alguma chance com ela? Ele bem tenta impressioná-la com os seus conhecimentos sobre tecnologia. Deseja muito conquistá-la. Encheu-se de coragem e foi falar com ela...

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

O objetivo dessa situação problema foi verificar a importância que estes/as adolescentes davam a aparência e a autoestima, além disso, buscou identificar os padrões de beleza presentes na realidade dessas escolas. Esta questão foi considerada importante tendo em vista que o foco do trabalho são os projetos de futuro na dimensão sócio afetiva, e foi válido avaliar se a aparência era levada em conta para os planos de futuro.

Quadro 4 – Situação-Problema 4

Portugal: Ontem fiz amor com meu namorado, ele insistiu muito para não usarmos preservativo. Agora estou com medo de estar grávida. Não sei o que fazer, será que tomo a pílula do dia seguinte? Será que lhe devo contar os meus medos? Ou conto à minha mãe? Será que alguma amiga já passou por isso? Conteí a...

Brasil: Ontem fiz amor com meu namorado, ele insistiu muito para não usarmos preservativo. Agora estou com medo de estar grávida. Não sei o que fazer, será que tomo a pílula do dia seguinte? Será que devo contar a ele os meus medos? Ou conto à minha mãe? Será que alguma amiga já passou por isso? Conteí a...

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Com esta situação problema, o objetivo foi identificar os planos para o futuro dos/as adolescentes abordando questões relacionadas ao namoro, à gravidez na adolescência e aos métodos contraceptivos.

Quadro 5 – Situação-Problema 5

Portugal: Hoje descobri que a rapariga que se senta ao meu lado na carteira é lésbica. Fiquei assustada, não sei o que fazer, será que mudo de lugar? Será que peço para mudar de sala? Será que espalho a todos/as os/as nossos/as colegas para que ela se intimide e tome alguma atitude, como, por exemplo, sair da escola? Fui falar com a Diretora de turma...

Brasil: Hoje descobri que a menina que senta ao meu lado na carteira é lésbica. Fiquei assustada, não sei o que fazer, será que mudo de lugar? Será que peço para mudar de sala? Será que espalho a todos/as os/as nossos/as colegas para que ela se intimide e tome alguma atitude, como, por exemplo, sair da escola? Fui falar com o coordenador...

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Esta situação teve os mesmos objetivos da situação 2, mas a personagem foi uma rapariga lésbica, para que houvesse a possibilidade de identificação por ambos os sexos. Dessa forma, buscou-se problematizar novamente o respeito e a afetividade e ir além do que é considerado dentro da norma, foi abranger e desvelar possíveis concepções de projetos para o futuro.

Quadro 6 – Situação-Problema 6

Portugal: Não vejo a hora de acabar o 12º ano para finalmente me casar... Já encontrei o amor da minha vida. É pena que ninguém aqui da escola me entenda ou apoie. Vou...

Brasil: Não vejo a hora de acabar o 3º ano do Ensino Médio para finalmente me casar... Já encontrei o amor da minha vida. É uma pena que ninguém aqui da escola me entenda ou me apoie. Vou...

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Esta situação buscou identificar os planos de futuro dos/as adolescentes quanto ao casamento e também quanto aos cursos de graduação, aos planos com relação à carreira.

Através de todas essas situações, a pesquisadora conseguiu realizar o grupo focal e desencadear discussões. Durante os grupos focais foi possível perceber que em alguns momentos emitiam sua opinião e em outros momentos assumiam o papel da personagem.

É importante ressaltar que cada dupla ou trio leu sua situação e seu desfecho para os/as demais colegas presentes, e que após este momento, a situação era aberta para debate, no qual os/as alunos/as podiam discordar, concordar, dar outro desfecho, colocar situações que vivenciaram, enfim, podiam se expressar da maneira como quisessem.

Assim, a narrativa como investigação foi uma estratégia porque, segundo Longaray (2010), somos seres contadores de histórias, e, na ação de narrar histórias, os sujeitos constituem sua própria identidade, adotando diversas posições de sujeito, uma vez que elas são produzidas em diferentes contextos sociais.

Figura 3 – Situações-Problema.



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Figura 4 – Situações-Problema 2.



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

4.3. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo foi à metodologia utilizada para analisar os dados produzidos pelos grupos focais.

Segundo Caregnato e Mutti (2006), a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, possibilitando de forma objetiva e prática produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicável ao seu contexto social. Na Análise de conteúdo, o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o/a pesquisador/a busca categorizar as unidades de texto (evidências – falas dos/as participantes) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem (subcategorias).

De acordo com Bardin, análise de conteúdo é,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 44)

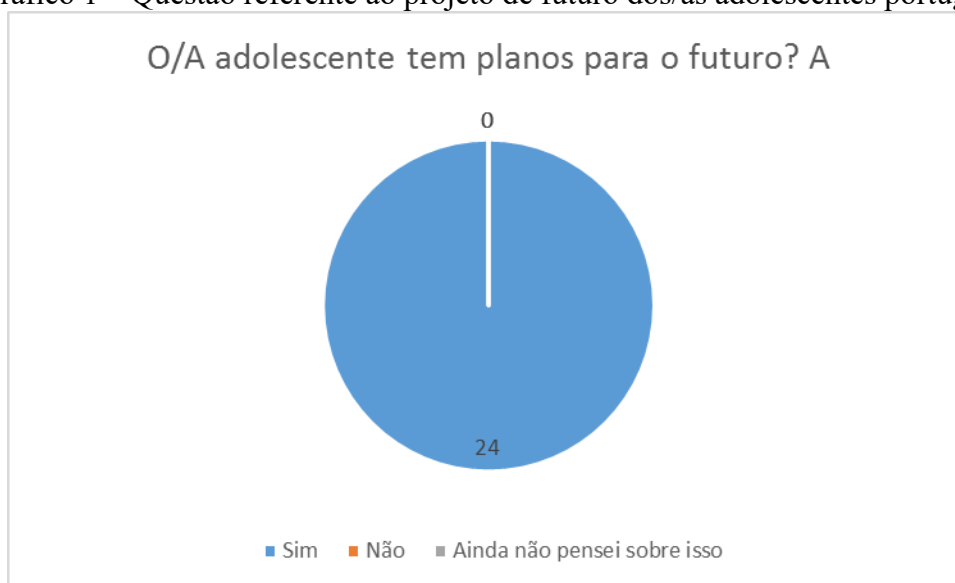
Levando em consideração estas citações, e através das falas dos/as participantes (denominadas evidências) do grupo focal, foi possível extrair as categorias e subcategorias que se apresentarão abaixo.

5. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Responderam o questionário 14 alunas e 10 alunos do 11º ano da Escola **A** e 07 alunas e 05 alunos do 10º ano da Escola **B** do município de Coimbra, Portugal. A escola **C** não autorizou que os questionários fossem passados, somente permitiu a realização do grupo focal.

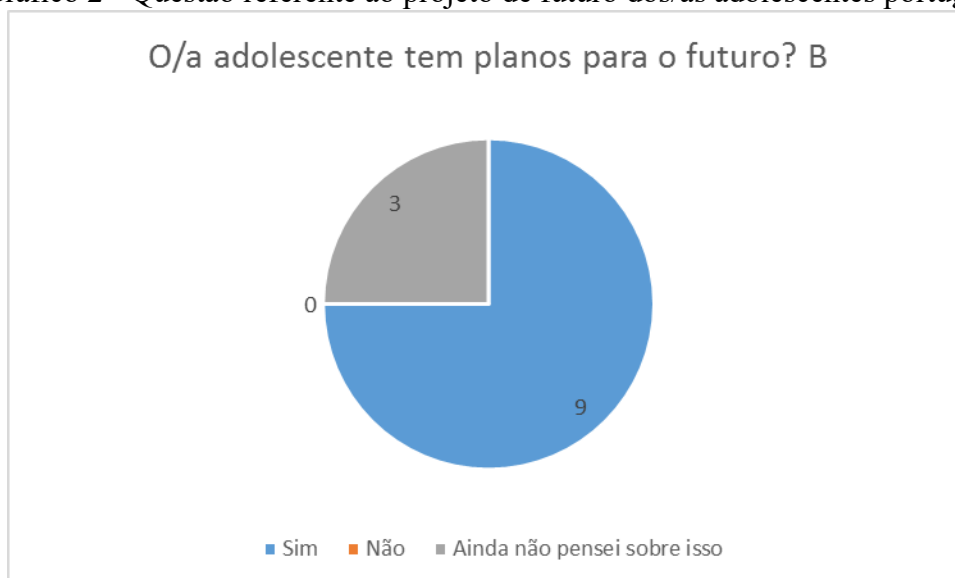
A primeira questão do questionário perguntava se o/a adolescente tinha planos para o futuro. Assim, o gráfico abaixo apresenta os dados produzidos nesta questão.

Gráfico 1 – Questão referente ao projeto de futuro dos/as adolescentes portugueses (A)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Gráfico 2 - Questão referente ao projeto de futuro dos/as adolescentes portugueses (B)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

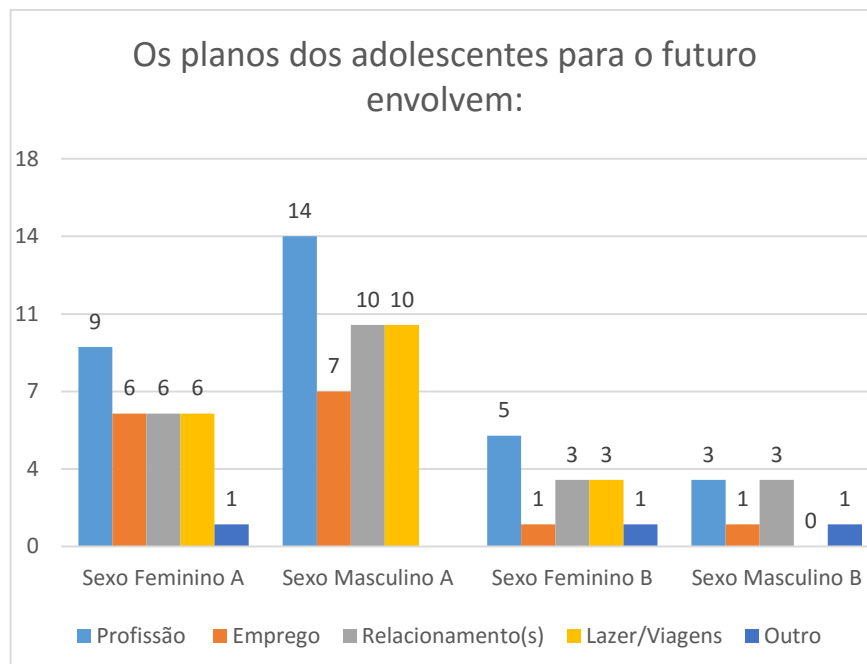
Gráfico 3 - Questão referente ao projeto de futuro dos/as adolescentes brasileiros/as



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

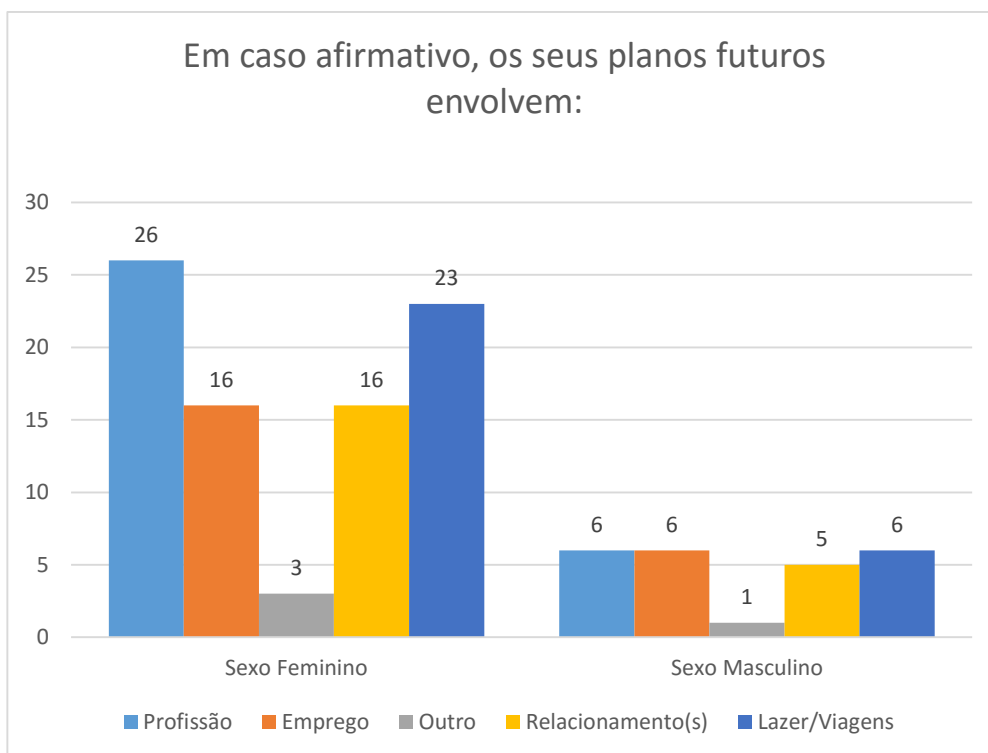
A segunda questão os/as adolescentes responderam sobre quais categorias faziam parte de seu plano para o futuro. Dessa forma, o gráfico abaixo demonstra os dados produzidos com esta questão.

Gráfico 4 – Questão referente ao que envolve o projeto de futuro do/a adolescente português/a



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

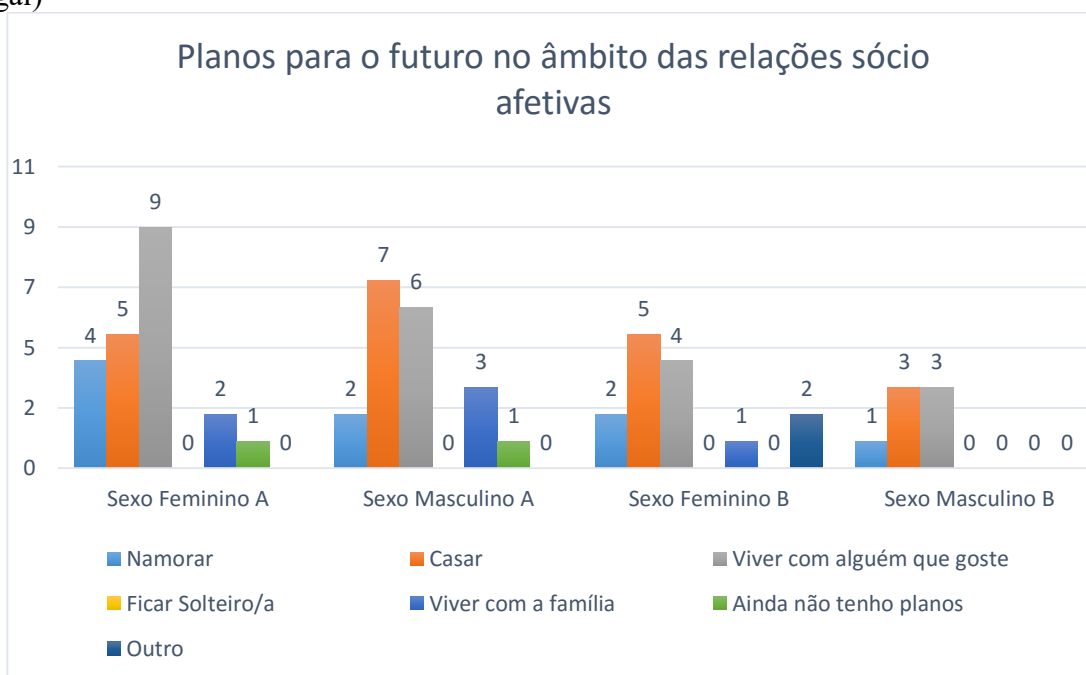
Gráfico 5 – Questão referente ao que envolve o projeto de futuro do/a adolescente brasileiro/a



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

A terceira questão envolvia as pretensões dos/as adolescentes quanto ao relacionamento sócio afetivo no futuro. Sendo assim, o gráfico abaixo demonstra os dados produzidos com esta questão.

Gráfico 6 – Questão referente ao projeto de futuro na dimensão sócio afetiva (Portugal)

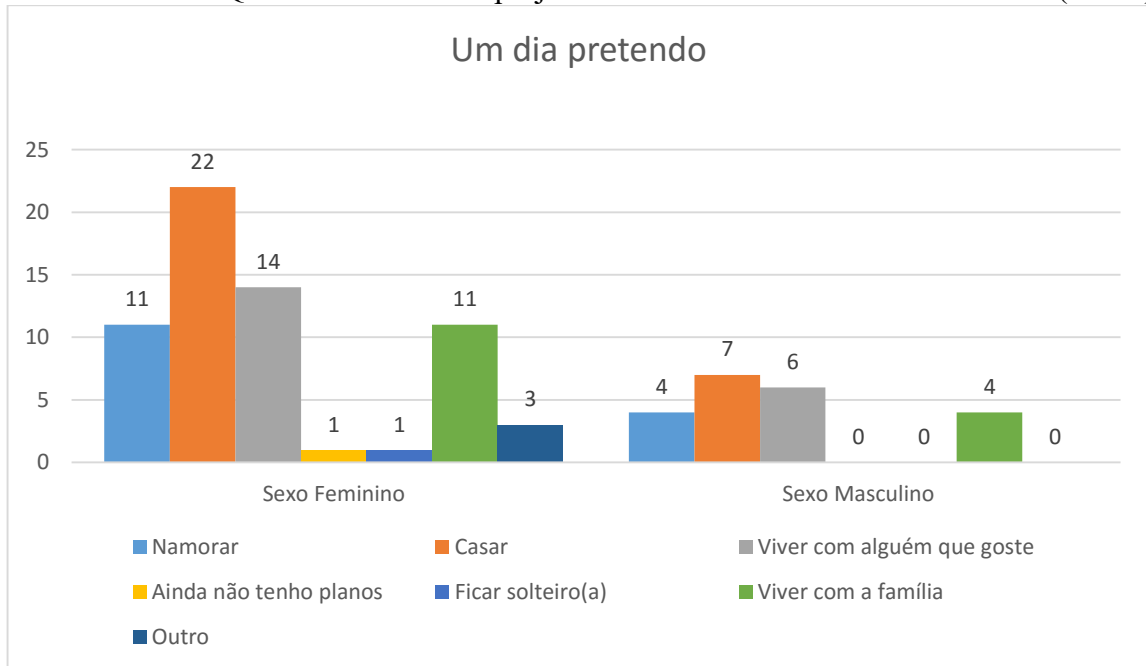


Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Na quarta questão, os/as adolescentes responderam se tinham planos para o futuro para

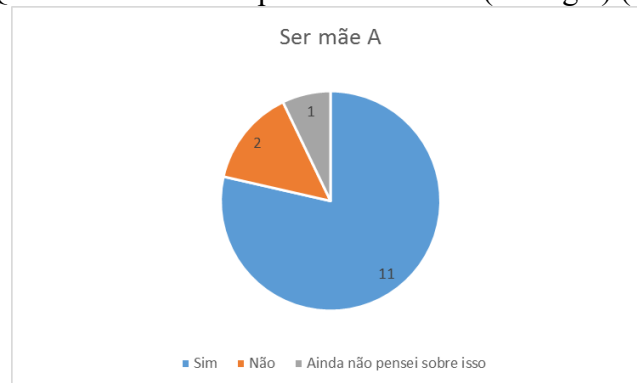
serem pai ou mãe. Os dados produzidos estão demonstrados nos gráficos abaixo.

Gráfico 7 – Questão referente ao projeto de futuro na dimensão sócio afetiva (Brasil)



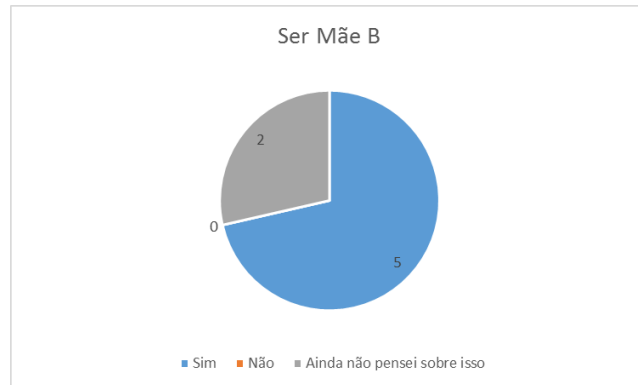
Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Gráficos 8 – Questão referente ao plano de ser mãe (Portugal) (A)



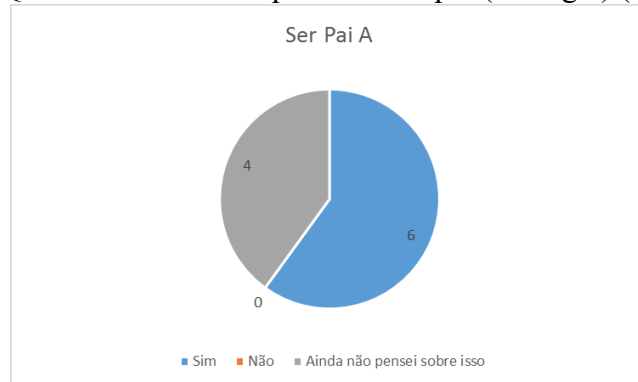
Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Gráficos 9 – Questão referente ao plano de ser mãe (Portugal) (B)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Gráficos 10 – Questão referente ao plano de ser pai (Portugal) (A)



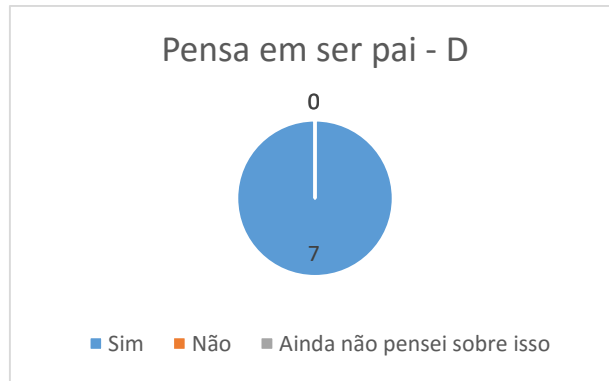
Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Gráficos 11 – Questão referente ao plano de ser pai (Portugal) (B)



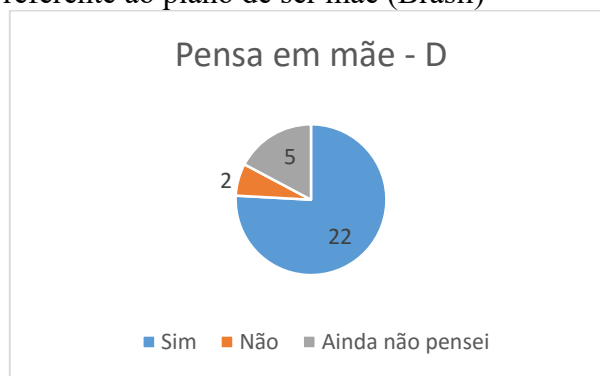
Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Gráficos 12 - Questão referente ao plano de ser pai (Brasil)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

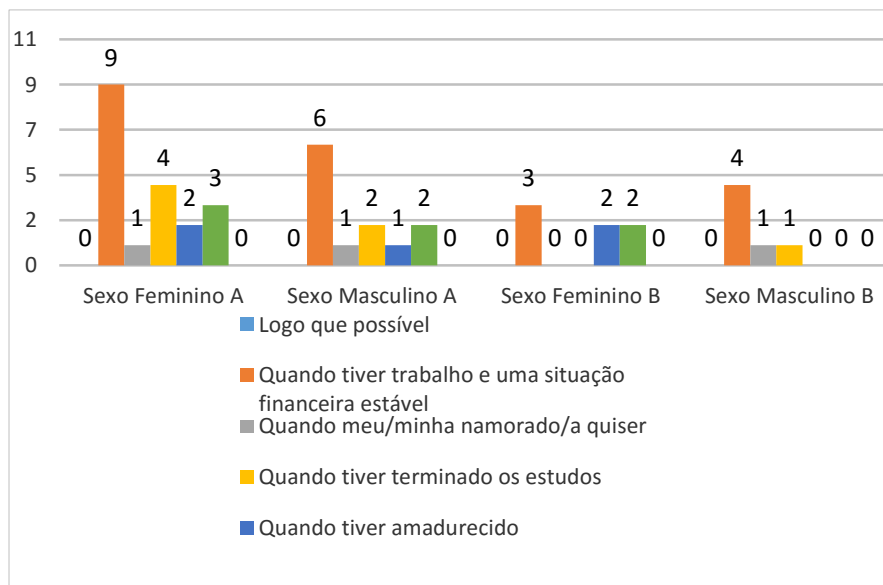
Gráficos 13 - Questão referente ao plano de ser mãe (Brasil)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

A quinta questão, consistia em perguntar aos/às adolescentes que responderam que desejavam ser pai ou mãe, em que momento da vida eles/elas tinham essa pretensão. No gráfico abaixo, seguem os dados.

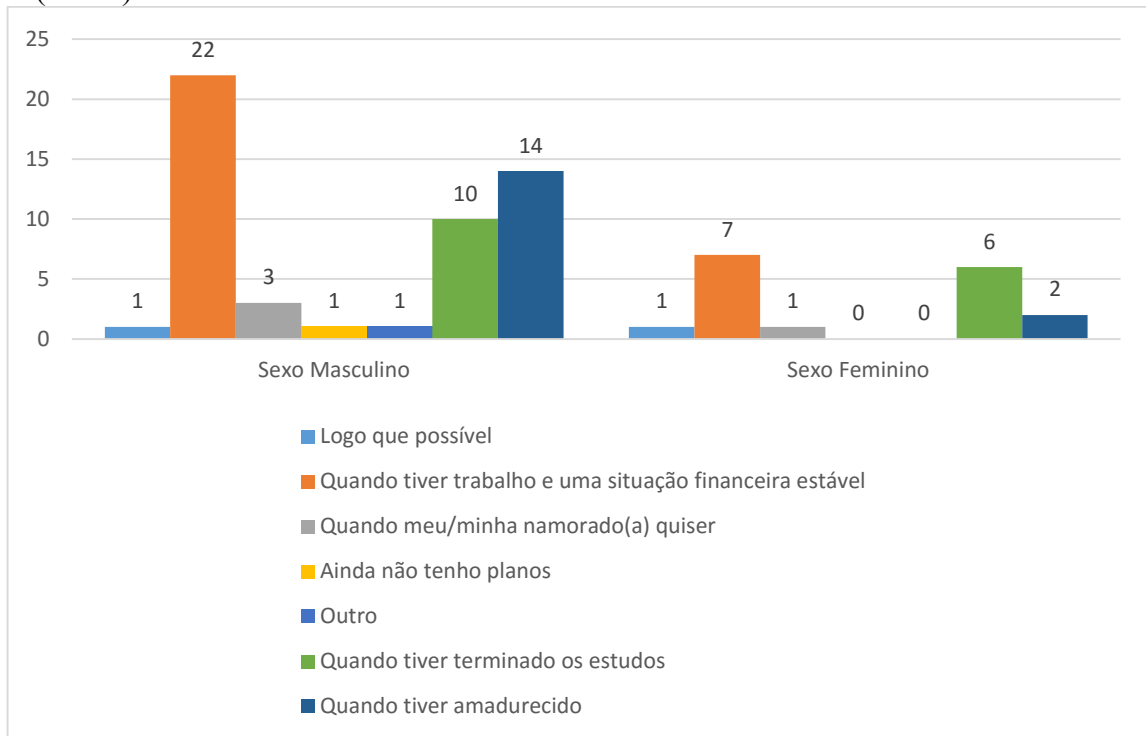
Gráfico 14 – Questão referente ao momento em que o/a adolescente pretendia ser pai ou mãe (Portugal)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Gráfico 15 - Questão referente ao momento em que o/a adolescente pretendia ser pai ou

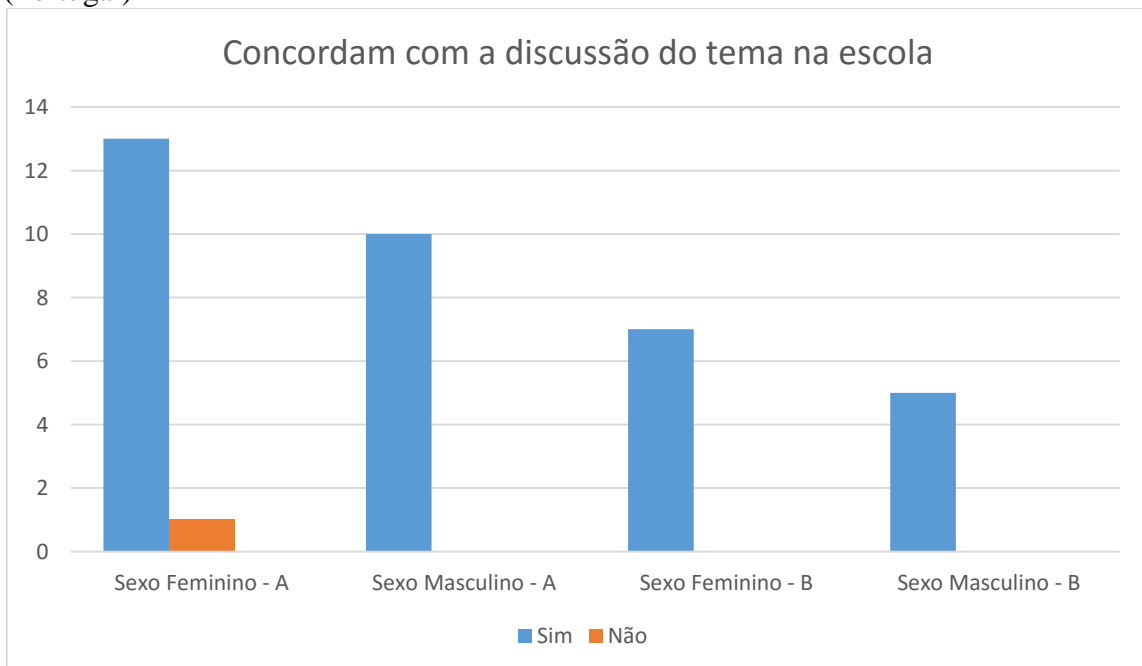
mãe (Brasil)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

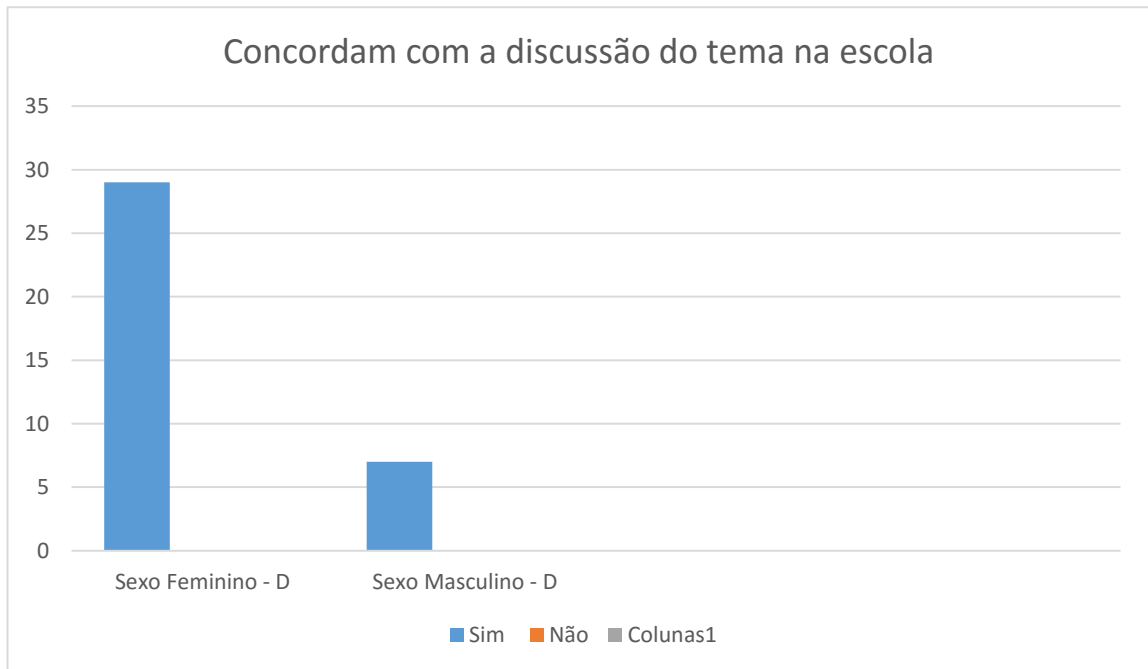
A sexta questão perguntava se o/a adolescente considerava importante que na escola fossem discutidos assuntos relacionados aos planos para o futuro ou projetos de vida. Os dados produzidos estão demonstrados no gráfico abaixo.

Gráfico 16 – Questão referente a concordância de se trabalhar o tema na escola (Portugal)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

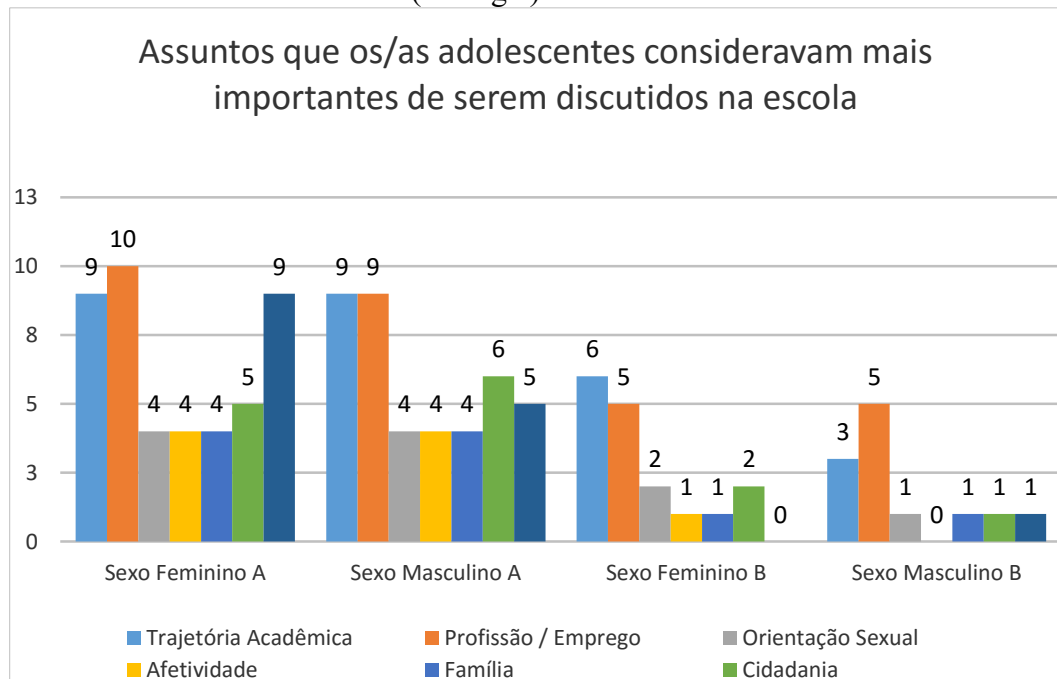
Gráfico 17 - Questão referente a concordância de se trabalhar o tema na escola (Brasil)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

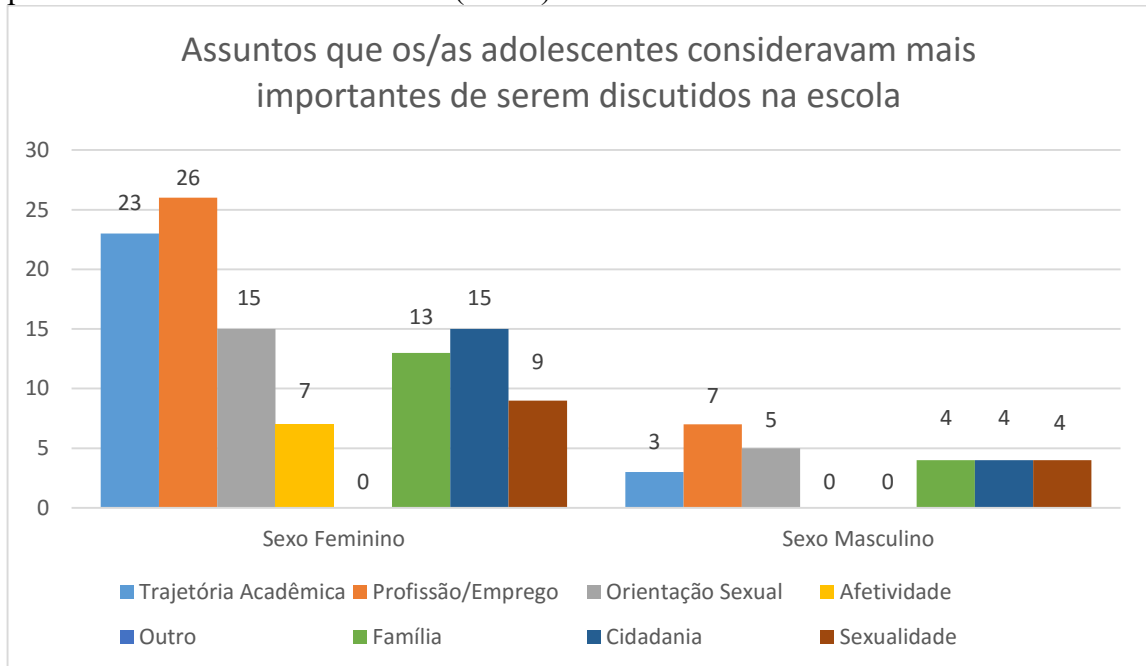
A sétima questão questionou quais assuntos os/as adolescentes, que consideravam importante discutir assuntos relacionados ao projeto de vida ou planos para o futuro na escola, pensavam que deveriam ser discutidos. Os dados produzidos estão demonstrados no gráfico abaixo.

Gráfico 18 – Questão referente aos temas que os/as alunos/as achavam ser mais importantes de se trabalhar na escola (Portugal)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Gráfico 19 – Questão referente aos temas que os/as alunos/as achavam ser mais importantes de se trabalhar na escola (Brasil)



A oitava questão perguntava com quem o/a adolescente considerava importante discutir sobre o seu projeto de vida ou seus planos para o futuro. Os dados produzidos podem ser observados no gráfico abaixo.

Gráfico 20 – Questão referente a com quem o/a adolescente discute o projeto de futuro (Portugal)

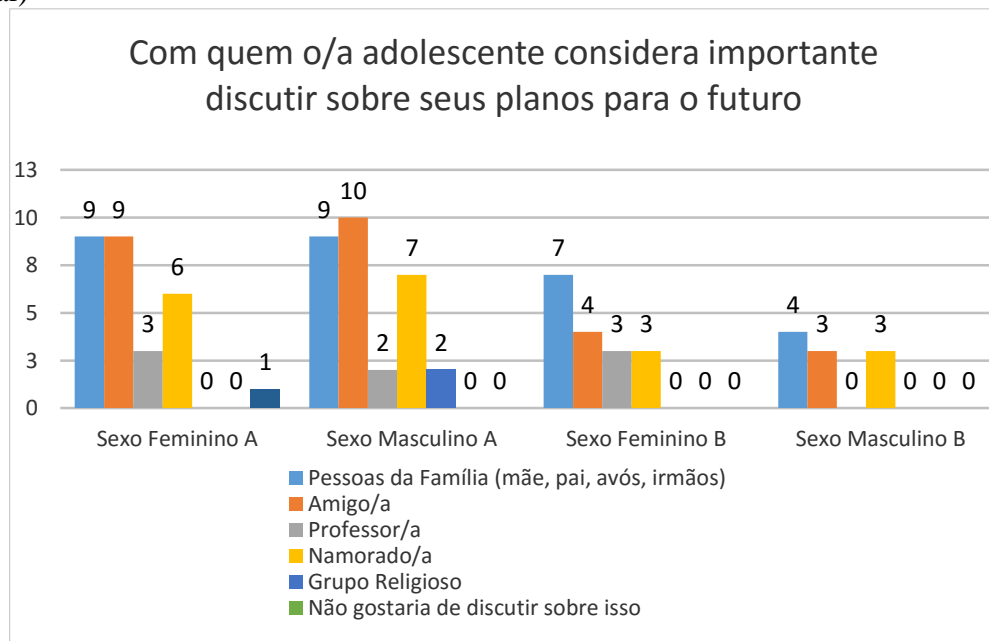
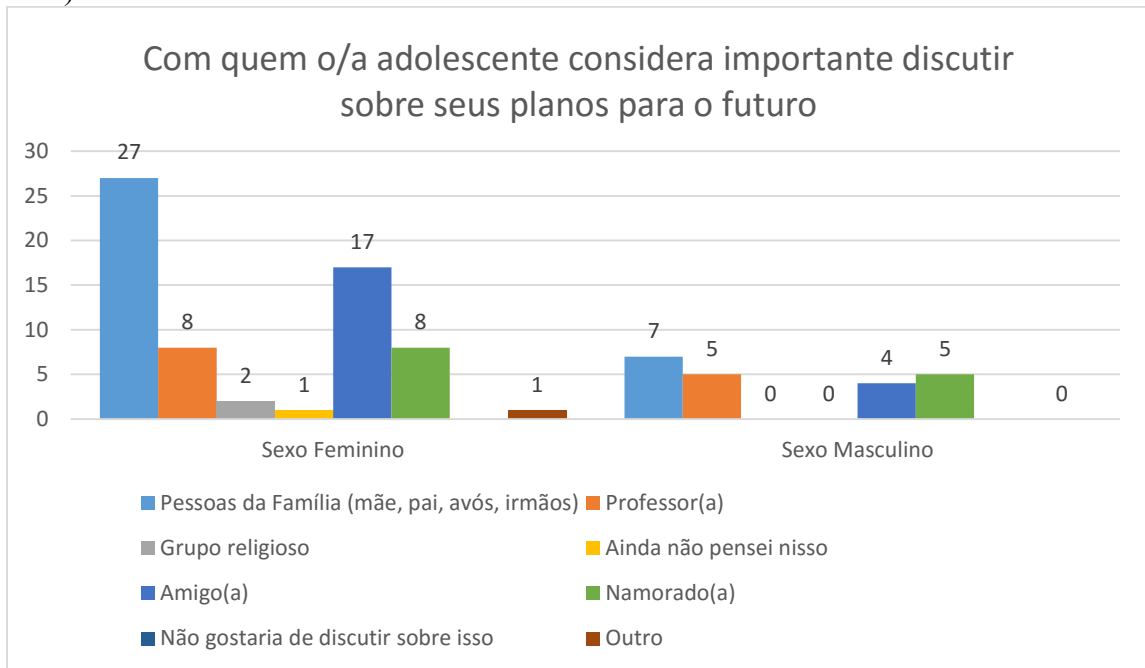


Gráfico 21 – Questão referente a com quem o/a adolescente discute o projeto de futuro

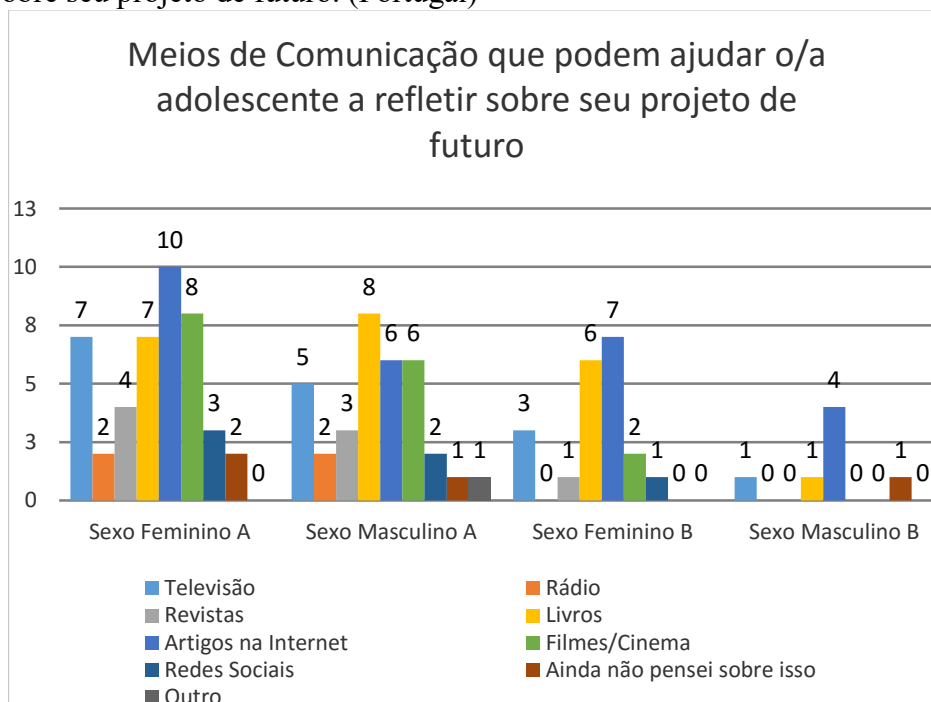
(Brasil)



Elaborado pela autora (2015)

A nona questão solicitava que o/a aluno/a indicasse os meios de comunicação que poderiam ajuda-lo/a à refletir sobre o seu projeto de vida ou planos para o futuro. Os dados produzidos estão demonstrados no gráfico abaixo:

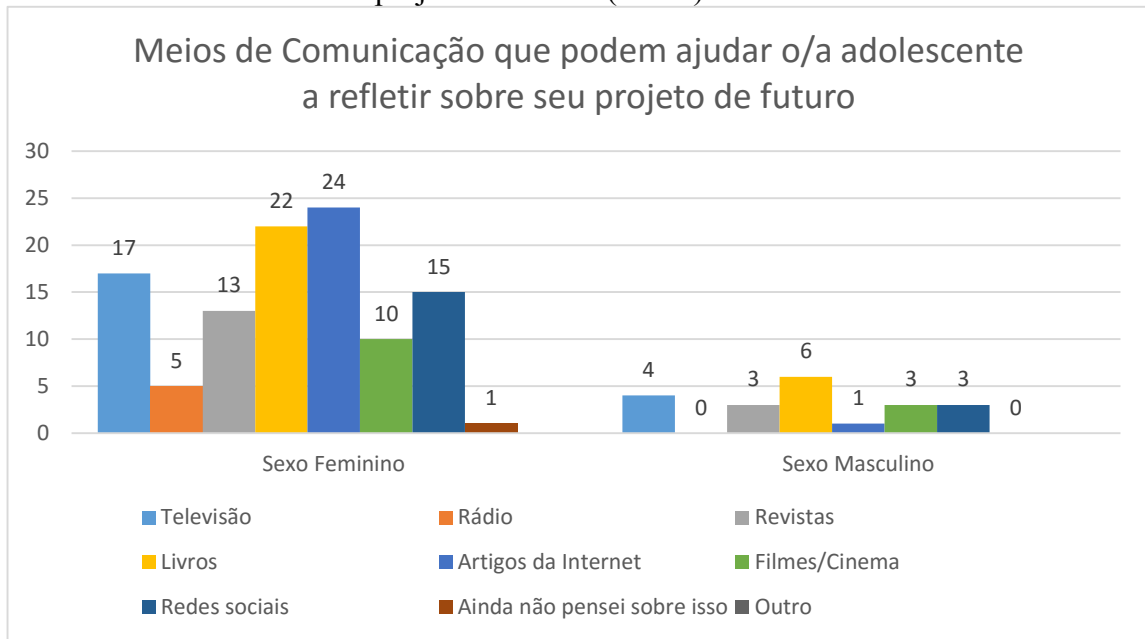
Gráfico 22 – Questão referente aos meios de comunicação que auxiliam o/a adolescente a refletir sobre seu projeto de futuro. (Portugal)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Gráfico 23 – Questão referente aos meios de comunicação que auxiliam o/a

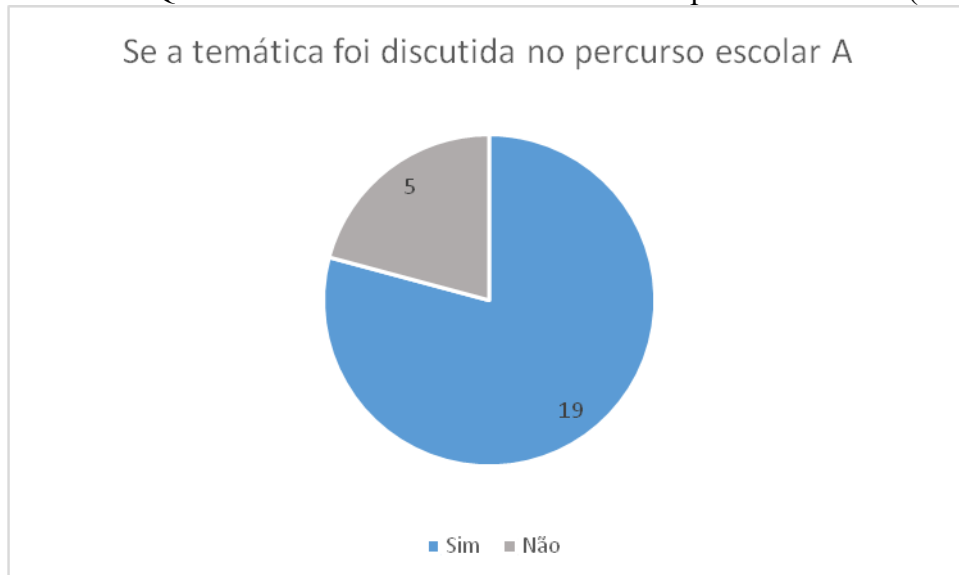
adolescente a refletir sobre seu projeto de futuro. (Brasil)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

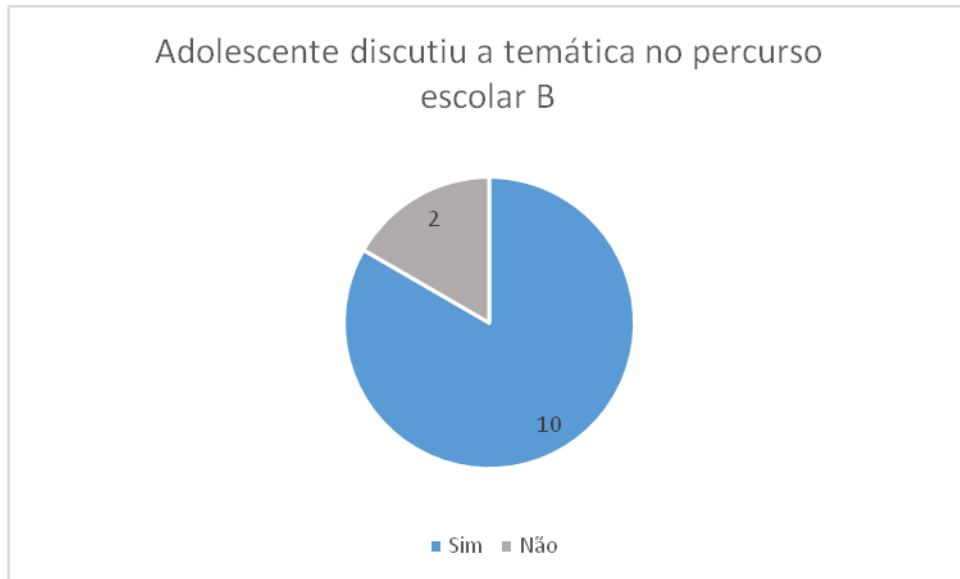
A décima questão perguntava aos/às adolescentes se durante o seu percurso escolar, essas temáticas foram discutidas. Os dados produzidos estão demonstrados no gráfico abaixo.

Gráficos 24 - Questão referente à discussão do tema no percurso escolar (Portugal) (A)



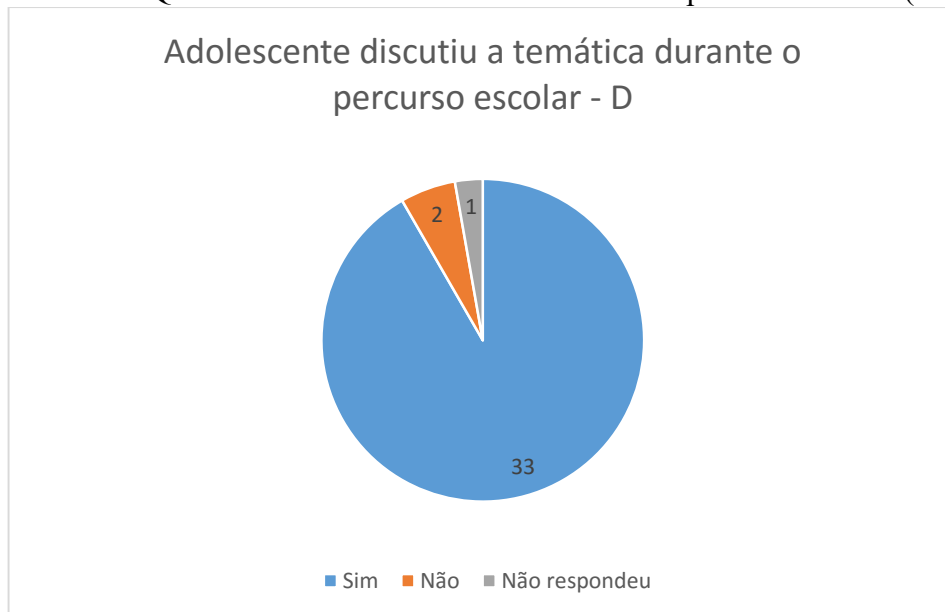
Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Gráficos 25 - Questão referente à discussão do tema no percurso escolar (Portugal) (B)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Gráficos 26 - Questão referente à discussão do tema no percurso escolar (Brasil)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Através dos gráficos, foi possível perceber que a grande maioria dos/as participantes tem planos para o futuro, visto que somente um/a deles/as (brasileiro/a) respondeu que não tinha planos para o futuro, e três (portugueses/as) que ainda não haviam pensado sobre isso. Como afirma Mateus (2002, p. 118), “o projecto pode ser conceptualizado como a representação de objectivos ou desejos futuros que, partindo de um conjunto de experiências passadas, organiza e confere sentido às acções presentes e quotidianas”.

Sobre os projetos de futuro desses/as adolescentes, foi perceptível que todos/as têm

muita preocupação com a profissão, mas que o anseio pelos relacionamentos, por um emprego, e por lazer, aparecem também igualmente em destaque.

Na sua elaboração encontra-se uma dinâmica que é fruto do cruzamento das dimensões individual e social. Individual, por que o mesmo implica uma avaliação, uma estratégia, um plano de realização, uma noção de tempo com etapas de encadeamento, uma seleção em função das experiências, necessidades e estratégias particulares. Social, pela existência de um conjunto específico de possibilidades sócio culturais, ou seja, de um campo de possibilidades, fortemente estruturante do mesmo. Os projetos individuais não são fenómenos puramente internos e subjetivos, são elaborados dentro de um determinado contexto social e cultural, e jogados na interação com outros projetos (MATEUS, 2002, p. 118 e 119)

Sobre o projeto de futuro na dimensão sócio afetiva, foi possível perceber, que os/as adolescentes pensam em ter relacionamentos, nenhum/a deles/as assinalou no questionário a opção de permanecer solteiro/a. A maioria deles/as pretende se casar ou viver com alguém que goste em uma união de facto.

Sobre ser pai, um adolescente em Portugal respondeu que não desejava ter filho/a e outros quatro que ainda não tinham pensando sobre esse assunto. No Brasil, todos responderam que tinham o plano de ser pai para o futuro.

Quanto as adolescentes portuguesas, duas delas assinalaram que não desejavam ser mãe e três delas ainda não pensaram sobre o assunto, no Brasil, duas responderam que não tinham esse projeto de futuro e outras 5 ainda não pensaram sobre isso.

Ainda acerca do assunto de ser pai ou mãe, os/as adolescentes assinalaram em que momento da vida tinham essa pretensão. Sendo assim, a maioria dos/as adolescentes colocou que pretende ter filho/a quando tiver trabalho e uma situação financeira estável, alguns responderam também que não tinham planos para isso.

Conforme Elisângela Maria Machado Pratta e Manoel Antônio dos Santos (2007, p.112), “a busca pela continuidade dos estudos, representada pelo desejo de ingressar em um curso superior, demonstra a valorização atribuída à qualificação profissional como estratégia legítima para alcançar melhores condições de vida.”.

Outro ponto interessante é de que somente uma adolescente em Portugal assinalou acreditar que o não é necessário a escola trabalhar o projeto de futuro nesta dimensão com os/as alunos/as. No Brasil, todos/as os/as alunos/as participantes assinalaram que é necessário o trabalho sobre projeto de futuro na escola.

Entretanto, a questão nove demonstra que pouquíssimos/as alunos/as em Portugal, somente oito, e no Brasil treze, pensaram ser importante discutir o tema com seu/sua

professor/as. Eles/as assinalaram preferir falar do assunto com uma pessoa da família, um/a amigo/a ou namorado/a.

Segundo Pratta e Santos (2007), é no seio familiar que as práticas da socialização e da educação têm início das crianças e são estabelecidos limites e formas para os relacionamentos com diferentes gerações. É neste processo que o indivíduo elabora sua identidade, obtêm valores e crenças.

Além disso, os/as alunos, de maneira geral, assinalaram que acreditam ser importante que a escola trabalhe temas como trajetória acadêmica, profissão/emprego, sexualidade e cidadania. E marcaram com menos intensidade o desejo de que a escola trabalhe temas como orientação sexual e afetividade.

Os/as adolescentes também responderam uma questão sobre quais meios de comunicação os/as ajudavam a refletir sobre seu projeto de futuro, sendo artigos na internet e livros as mais assinaladas.

Sobre essas referências que produzem significado e trazem reflexão para a identidade e o projeto de futuro destes/as adolescentes, Woodward afirma que,

[...] a produção de significados e a produção das identidades que são posicionadas nos (e pelos) sistemas de representação estão estreitamente vinculadas. O deslocamento, aqui, para uma ênfase na identidade é um deslocamento de ênfase – um deslocamento que muda o foco: da representação para as identidades. (WOODWARD, 2014, p. 18)

Por fim, os/as adolescentes responderam se essa temática já havia sido discutida durante seu percurso escolar, a maioria deles/as respondeu que sim, em Portugal nas sessões do PESES citadas acima, e no Brasil nas aulas de projeto de vida.

Portanto, os questionários possibilitaram uma visão geral das perspectivas dos/as adolescentes quanto ao seu projeto de futuro na dimensão sócio afetiva, além disso, os dados produzidos contribuíram para o maior entendimento da pesquisadora, acerca do contexto desses/as adolescentes e na composição dos pontos que deveriam ter maior ênfase durante o grupo focal.

6. ANÁLISE DO GRUPO FOCAL

6.1. Análise da Nuvem de Palavras

O grupo focal como instrumento, foi utilizado por ser um instrumento facilitador de contato com os/as adolescentes, uma vez que ele trás recursos para retirar o/a adolescente do lugar e incitá-lo/a a participação com seus pares.

Com o objetivo de envolver os/as alunos/as e despertar neles/as o interesse em participar e interagir no grupo focal de maneira mais natural e espontânea possível, foi apresentado um vídeo e a seguir foi dado à eles/as canetas coloridas e uma cartolina branca para uma produção coletiva. Foi solicitado que a partir desse vídeo, escrevessem o que desejassem com relação ao projeto de futuro.

A chuva de palavras auxilia na compreensão e na visualização dos dados produzidos. A elaboração dessa técnica fundamenta-se no uso de tamanhos de letras diferentes, que variam de acordo com a frequência em que as palavras aparecem no material a ser analisado. É importante ressaltar que deve-se sempre levar em consideração o contexto no qual a nuvem de palavras está ligada. (CARVALHO JR. et al., 2012)

Abaixo, o resultado da produção dos/as alunos/as participantes do grupo focal de cada escola.

Figura 5 – Chuva de Palavras – Escola A (portuguesa)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Figura 6 – Chuva de Palavras – Escola B (portuguesa)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Figura 7 – Chuva de Palavras – Escola C (portuguesa)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Figura 8 – Chuva de Palavras – Escola D (brasileira) – 1º ano do Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Figura 9 – Chuva de Palavras – Escola D (brasileira) – 2º ano do Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Em todos os grupos focais realizados as primeiras palavras colocadas pelos/as alunos/as foram “Amor” e “Família”, que também foram as palavras colocadas em maior número de vezes, como é possível perceber pela fonte maior das palavras.

Nas escolas A, C e D foram colocados “crianças”, “bebês” e “filhos”, ou seja, esses/as adolescentes interpretaram que o casamento ou a união de duas pessoas está vinculada a terem filhos/as.

“Maturidade”, “Responsabilidade” “liberdade” também apareceram como necessidade para os planos para o futuro. Segundo os/as adolescentes, sem esses dois requisitos, não seria possível casar ou viver com alguém que goste e ter filhos/as.

Palavras como “dinheiro”, “estabilidade” e “emprego” também foram muito lembradas e escritas em todas as escolas. Revelando a importância, para esses/as adolescentes, de uma situação financeira estável para a efetivação de seus projetos de futuro. Na discussão com os/as participantes da escola A (Portugal), foi possível perceber que há a pretensão de estabilidade, mas não de riqueza ou de “ostentação”. Já na escola D, surgiram muitos comentários realizados a riqueza, a ter muito dinheiro.

Também foram colocadas palavras relacionadas à carreira que os/as participantes pretendiam seguir e planos para viver fora do país, assim como, de conhecer novas pessoas, culturas e viajar.

Por fim, o início do grupo focal com a construção da chuva de palavras foi importante para conhecer um pouco mais sobre os/as alunos/as, ajudou na interação e contribuiu para deixá-los abertos e receptivos com as atividades propostas.

6.2. Análise das Situações-Problema

Após a pesquisadora transcrever as falas, as mesmas foram utilizadas de maneira literal nos quadros abaixo para a análise de conteúdo. Através das falas dos/as participantes do grupo focal, foi possível extrair as seguintes categorias e subcategorias apresentadas nos quadros a seguir:

Quadro 7 – Categorias e Subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
SEXUALIDADE	Relacionamentos Amorosos
	Corpo / Aparência
	Contracepção / Gravidez / Filhos
RELAÇÕES DE GÊNERO	Meninos e Meninas
	Supremacia Masculina
HOMOSSEXUALIDADES	Homossexualidade
	Homofobia

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Quadro 8 – Sexualidade – Relacionamentos Amorosos (Portugal)

Sexo e Escola	Sexualidade – Relacionamentos Amorosos (Portugal)
M Escola A	<i>“Vou prosseguir os estudos, arranjar um trabalho e casar-me mais tarde. Tenho de estabelecer prioridades.”</i> – Referente à Situação-Problema 6
F Escola A	<i>“Mas pode ser um erro (o casamento) e terão que conviver com o erro para o resto da vida, quero dizer, podem se divorciar, mas...”</i> – Referente a Situação-Problema 6
F Escola A	<i>“Podem perceber que não é a melhor escolha que fizeram (o casamento)... Eles não vivem os momentos de escola né, que todas as pessoas deviam viver... Por exemplo eu tenho o caso de uma prima minha que tinha 21 anos e ainda não era casada, portanto, estava a tirar um curso, só que sem pensarem, engravidou, e depois teve que ser tudo a correr, foi fazer casamento e depois teve a menina e não viveu aquilo que... aquele x tempo para sair, e assim, ela deixou de viver a vida dela para viver a vida em família.”</i>
M Escola B	<i>“Casar é uma decisão muito séria, quem casa só pelo fato de ser um casamento, de estar com a pessoa que gosta, poucas vezes acontece, mas podem não morar juntos, mas é mais pelo simbolismo de casar, viver em uma comunhão com a pessoa. E na sociedade, a regra geral é casar, juntar-se com a pessoa, viverem juntos, sustentar os filhos, por isso muitas das vezes as pessoas pensam que casar é um ato muito responsável que, por exemplo, no caso do 12º ano não tens emprego, não deve-se casar, porque regra geral quando se casa tem que ter a casa, tem que sustentar os filhos.”</i>
F Escola A	<i>“... Para todos os nossos sonhos é preciso ponderar as melhores soluções para os nossos problemas e não simplesmente atirarmo-nos com a cabeça quente, ou seja, sem pensarmos bem no melhor.”</i> – Referente a Situação-Problema 6

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Quadro 9 – Sexualidade – Relacionamentos Amorosos (Brasil)

Sexo e Escola	Sexualidade – Relacionamentos Amorosos (Brasil)
F Escola D	<i>Meu sonho é me casar e ser feliz.</i>
F Escola D	<i>“Muitas pessoas acham isso uma loucura, mas eu posso continuar estudando, pois eu e meu noivo temos uma situação financeira boa e podemos confiar nosso filho com alguém que cuide dele quando nos estivermos estudando. Essa é minha decisão e vou seguir em frente com isso.”</i>
F Escola D	<i>“Sei que é uma escolha precipitada, mas eu o amo do mesmo jeito e sei que estou fazendo a escolha certa. Caso eu me arrependa vou continuar vivendo a minha vida.”</i>
M Escola D	<i>“São muito novos para casar”</i>
M Escola D	<i>“Se tiverem uma situação financeira boa, dá pra levar numa boa”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Através das falas dos/as adolescentes participantes do grupo focal, fica explícito que o casamento é considerado um plano de futuro para os/as jovens.

Quando os mesmos jovens foram questionados de maneira direta ou indireta sobre o projeto de futuro na dimensão sócio afetiva, as respostas e colocações envolviam sempre o casamento heterossexual.

Apesar de o casamento ter sido o plano de futuro com maior evidência por eles/as, era um plano que não poderia ser realizado a qualquer momento, uma vez que eram necessárias algumas etapas para que ele se realizasse. Entre as etapas estavam: terminar o ensino secundário, terminar a faculdade, ter um trabalho e estabilidade financeira.

Sobre os namoros, os/as adolescentes se expressaram pelo desencadeamento da situação-problema 4, que fazia referência ao tema, levando em consideração as pressões quanto ao uso do preservativo.

Dessa forma, Justo afirma que,

o adolescente vive a tensão gerada por modelos de amor e relacionamentos antigos e modelos gerados pelas forças psicossociais da atualidade. Se por um lado é atraente o ideário do amor romântico, pela promessa de segurança, confiabilidade, fidelidade, durabilidade e outras vantagens, por outro, também é fascinante a promessa da maior independência, autonomia, realização, diversidade e outras coisas com as quais o amor confluenta acena. (JUSTO, 2005, p. 75)

Bauman (1998) ao explicitar em seu texto a temática do namoro, enfatiza que ele está ligado à sexualidade. Segundo o autor, antes a sexualidade era colocada a serviço de um projeto de vida ou de um relacionamento, ou seja, orientava-se para a consecução de outros objetivos além do próprio prazer sexual, hoje está desconectada de outras buscas, cumprindo uma finalidade hedonista.

Sendo assim, no quesito namoro para os/as adolescentes participantes de Portugal, o namoro está atrelado ao casamento, que deve acontecer após a estabilidade profissional e financeira. Já no Brasil, os/as adolescentes colocaram que se os pais do casal adolescente de namorados tiverem boa condição financeira, não há mal nenhum em se casar, já que não passariam por necessidade financeira.

Entre os/as adolescente dos dois países, há uma diferença muito grande, no que tange a situação financeira e a independência financeira. Em Portugal, os/as adolescentes pensam na independência financeira e emocional, só com essa independência poderão pensar em um casamento, como uma nova vida a dois. No Brasil, os/as adolescentes pensam no casamento, sem a preocupação da independência financeira. Não há desvinculação de suas famílias, as narrativas mostram que podem recorrer à família e que o casamento pode ser realizado atrelado

a dependência financeira familiar.

A construção das relações amorosas para os/as adolescentes portugueses/as está pautada na citação de Justo (2005) no que tange ao ideário de amor romântico e da autonomia, demonstrando responsabilidade e planos mais elaborados para o futuro.

Já os/as adolescentes brasileiros/as permanecem entre os apontamentos de Justo (2005) e Bauman (1998), demonstrando confusão e insegurança quanto aos relacionamentos e a independência, presos ao suporte familiar.

Quadro 10 – Sexualidade – Corpo / Aparência (Portugal)

Sexo e Escola	Sexualidade – Corpo / Aparência (Portugal)
F Escola A	“(…) Encheu-se de coragem e foi falar com ela, e ela, apesar de não ficar atraída pela sua aparência no início, ficou bastante impressionada pelos seus conhecimentos e inteligência que demonstra ter, assim como a sua personalidade.” – Referente a situação-problema 3
F Escola A	“No caso do Filipe ele ganhará mais confiança e dará sempre mais importância à sua personalidade mantendo-se como ele próprio.” – Referente a situação-problema 3
F Escola A	“É a primeira impressão que se tem da pessoa...” (Sobre a importância da aparência)
M Escola A	“Eu gosto de coisas bem constituídas.” (sobre o corpo da mulher)
M Escola A	“Não muito magras... Esquelética não, não gosto de coisa esquelética...” (sobre o corpo da mulher)
F Escola A	“A rapariga sente-se um bocado mal até, porque quando ela passa toda gente repara no rabo dela...” (Sobre uma menina da escola que tem o quadril largo)
F Escola B	“Foram se encontrando, tomando café, e o Filipe foi ganhando esperanças. A Maria a certa altura afastou-se do Filipe. Este reparou e ganhou coragem para lhe perguntar o porquê. A Maria respondeu que tinha um novo namorado (giro, bem parecido, alto, moreno mas era um bocado oco). O Filipe ficou bastante triste e desiludido. Passados alguns meses, a Maria e o namorado acabam devido a ter percebido que na realidade gostava do Filipe. Declarou-se a ele, mas este nada quis com ela.” Referente a situação-problema 3
F Escola C	“O Filipe no fim ficou com uma boa autoestima porque se apercebeu que era capaz de conseguir ficar com a Maria.” Referente a situação-problema 3
F Escola C	“Não é o essencial...” (Sobre a importância da aparência)

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Quadro 11 – Sexualidade – Corpo / Aparência (Brasil)

Sexo e Escola	Sexualidade – Corpo / Aparência (Brasil)
M	“Mas ele era muito envergonhado e tinha medo do que ela poderia falar,

Escola D	<i>então foi embora. Chegando em sua casa ele sentou em frente de seu computador e fez uma homenagem a ela com palavras bonitas, colocou fotos dela. No dia seguinte eles tinham um filme, Filipe usou sua tecnologia, raqueou o sistema da escola e colocou sua música com os slides, no mesmo momento os olhos dela se encheram de lágrimas e bateu a paixão e nisso ele pediu ela em namoro e com poucas palavras ela aceitou, ficaram felizes.” Referente a situação-problema 3</i>
F Escola D	<i>“Que o achou uma pessoa muito boa e legal, não ligando para o seu exterior e sim para o seu interior que a conquistou. Nesse momento ele percebeu que não precisa ter uma beleza física para conquistar alguém que goste e ser inseguro de si mesmo.” Referente a situação-problema 3</i>
M Escola D	<i>“Se a menina for só pra ficar, tem que ser top, bonita, mas se for pra namorar tem que conhecer, tem que ser legal, ai por dentro é mais importante que por fora, mas se for só para ficar, ai não.”</i>
F Escola D	<i>“- Você tem dificuldades em alguma matéria? Bia responde surpresa: - Sim! Eu tenho em matemática. Então ele se oferece para ajudar, assim, ele irá se aproximar e ter a amizade dela. No bimestre seguinte a nota de Bia subiu, então ela chegou nele e ela mesma chamou ele para sair, meses depois eles entraram em um relacionamento.” Referente a situação-problema 3</i>
F Escola D	<i>“A beleza interior é mais importante do que exterior.”</i>
M Escola D	<i>“Quero ver você ficar com um cara feio aqui da escola então”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

A partir dos apontamentos dos/as jovens, identificou-se a importância à aparência e a estética ao corpo.

Amaral, Domingues E Silva (2013, p. 28) afirmam que “a aparência torna-se um elemento agrupador, uma forma de sentir e viver comum e é, também, um meio de reconhecer-se”. O reconhecimento do outro e pelo outro é uma busca de pertencimento a um grupo, entre os jovens, muito comum, para que sejam também reconhecidos e se tornem amigos/as.

Apesar de o quadro conter afirmações como o de que a aparência “não é o essencial” e que o Filipe (personagem) “conseguiu” ficar com a Maria por sua personalidade, os/as adolescentes mostraram que os padrões de beleza interferem sim em por quem eles/as vão se interessar.

Um trecho do diário da pesquisadora ilustra a questão da aparência na escola **A**:

- ✓ 14 de abril de 2015 - Observando um momento de retorno do intervalo entre as aulas, vários rapazes sentam-se em um banco e começam a mexer (cantar) com algumas das

raparigas que passavam. Essas raparigas apresentavam corpos dentro dos padrões estéticos impostos pela comunidade local escolar. Elas os ignoravam, eles riam. Assim, começava a ideia de pertencimento e agrupamento.

Sobre os corpos e os padrões de beleza, Quadrado aponta que,

inúmeras possibilidades se abrem para modificar os corpos: roupas, acessórios, cosméticos, academias, tatuagens, piercings, próteses, entre outros, que, ao modificarem o corpo, acabam por modificar, também, aspectos identitários. Os padrões atuais veiculados na mídia “determinam” que os corpos devem ser magros/as, “sarados/as”, jovens e bronzeados/as, e esse corpo idealizado vem associado a discursos de beleza, saúde e felicidade. Por outro lado, estar gordo/a, ter celulite, ser flácido/a são marcas que apontam quem não está de acordo com os padrões, marcas que conferem a esses sujeitos características identitárias “indesejáveis”, associadas a sofrimento, doença e infelicidade. Produzem-se, assim, representações de pertencimento e exclusão no que diz respeito aos corpos. (QUADRADO, 2006, p. 33)

Esses padrões impostos e divulgados como o que é adequado e belo vêm influenciando os/as adolescentes de várias partes do mundo, e percebe-se também nos jovens desse estudo, os quais estão em processo de construção de sua identidade e buscam suas referências na internet, nas redes sociais, nos programas de TV, nos jornais, nas revistas, nas músicas, nas publicidades, nos filmes, nas festas, nos shoppings, na comunidade, entre outros.

Entretanto, Quadrado afirma que,

[...] a ideia do indivíduo formado por uma única identidade, estável, fixa, autônoma, está “em crise”, visto que os sujeitos são constituídos por múltiplas, fragmentadas e cambiantes identidades, muitas vezes contraditórias, descontínuas e incoerentes. Um mesmo sujeito pode apresentar e manifestar em diferentes espaços e situações sociais identidades variadas, como, por exemplo, sua identidade de gênero, racial, de credo, sua identidade profissional, de mãe/pai, filho/a, esposa/o, de adolescente, de classe social, entre outras. (QUADRADO, 2006, p. 29)

Assim, o indivíduo é completamente mutável e pode ter uma identidade para cada situação em que vive.

Guacira Louro (1999) enfatiza que é mais simples acreditar que as características denominadas “físicas” são estáveis, imutáveis, e, portanto, confiáveis. Entretanto, ela afirma que elas se modificam ao longo da existência das culturas e dos sujeitos, e exemplifica:

[...] os corpos se alteram devido à idade, à doença, às condições de vida; eles mudam pelas imposições sociais, pelas exigências da moda, pelas intervenções médicas, pelas transformações e possibilidades tecnológicas”. (LOURO, 1999, p. 62).

Esses jovens não apontam essas transformações, tudo indica que eles não conseguiram projetar seus corpos pela idade, pela doença e pelas condições de vida, eles se remetem no aqui e agora, tudo muito instantâneo, muito efêmero, sem projetos de futuro para o corpo em longo

prazo.

Em ambas as realidades existem a preocupação com o corpo e estético, determinado pela sociedade, ou seja, os/as adolescentes dos dois países são impregnados da cultura do corpo, da construção do corpo perfeito, que se encaixa na afirmação de Quadrado (2006).

O corpo considerado belo é um corpo magro, mas não muito magro, como foi apontado por alguns adolescentes portugueses; já adolescentes brasileiros, apontaram uma menina “top”, para mostrar a importância do corpo perfeito. Demonstraram também que é importante para eles quando o relacionamento é instantâneo, apenas estar com a pessoa por uma noite ou um curto período, mas ela ser top, linda, corpo perfeito.

Tanto em Portugal quanto no Brasil, foi destacado que para ter uma convivência, um relacionamento duradouro com uma pessoa, é mais importante aspectos da personalidade, do que os do corpo, da estética. Esses elementos são importantes, para passar uma noite, para o início, mas não é fundamental para prosseguir na relação.

As autoras Amaral, Domingues E Silva (2013), apontam que o corpo é percebido como uma linguagem, uma forma de discurso que constitui o sujeito, na medida em que o mesmo é levado em consideração e tem muita importância na escolha, seja de um parceiro ou de um grupo para conviver, e assim nasce a ideia de pertencimento. O que condiz com os entendimentos dos adolescentes de ambos os países, a importância que dão ao pertencimento de um grupo, um parceiro.

Quadro 12 – Sexualidade – Interrupção da Gravidez / Gravidez / Filhos (Portugal)

Sexo e Escola	Sexualidade – Interrupção da Gravidez / Gravidez / Filhos (Portugal)
F Escola C	<i>“Se a rapariga não tomar a pilula do dia seguinte, há probabilidade de ela estar grávida. Uma gravidez na adolescência vai condicionar a vida da rapariga e até a das pessoas que a rodeiam.”</i>
F Escola B	<i>“Decidi abortar porque não achei que tinha idade para ter um filho.” – Referente a situação-problema 4</i>
F Escola B	<i>Sim, ela já tinha 17 anos, foi um aborto espontâneo, ela não contou a mãe e o médico disse que ela tinha sorte que foi um aborto espontâneo porque se fosse um aborto forçado ela poderia ter ficado sem nunca mais poder ter filhos.”</i>
F Escola C	<i>“Se não abortar, vai ter um acréscimo de responsabilidade que lhe vai condicionar a vida.”</i>
M Escola B	<i>“Eu não concordo com o aborto. Porque eu não acho que por uma irresponsabilidade da pessoa, a pessoa tenha que acabar com a vida de alguém. Mas eu concordo se a gravidez ameaçar a vida da mãe, aí eu concordo.”</i>
M Escola B	<i>“Se for uma violação, vão acabar com a vida de alguém por isso?” (Foi questionado por uma colega se até em caso de estupro ele era contra.)</i>

F Escola A	<i>“(…), acho que os filhos é que acabam por adiar mais os planos.” (Os planos dos/as adolescentes quanto ao estudo e profissão, por exemplo)</i>
F Escola B	<i>“Não necessariamente tem que ter filhos”.</i>
F Escola B	<i>“Porque não têm maturidade.” (Sobre o porquê o/a adolescente não pode ser pai ou mãe)</i>
M Escola B	<i>“Agora, no caso de ter filhos, somos adolescente, não podemos arcar com os custos de ter um filho. Os filhos gastam muito dinheiro, os custos de um filho...”</i>
F Escola C	<i>“Não quero ser mãe”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Quadro 13 – Sexualidade – Interrupção da Gravidez / Gravidez / Filhos (Brasil)

Sexo e Escola	Sexualidade – Interrupção da Gravidez / Gravidez / Filhos (Brasil)
F Escola D	<i>“Com sorte ela não estava grávida e depois que consultou um profissional ela se cuidou mais para não correr nenhum risco de pegar doenças e nem engravidar.” – Referente a situação Problema 4</i>
F Escola D	<i>“Ela orientou que eu tomasse a pílula do dia seguinte e procurasse um médico para verificar se não havia pego DST. Ela pediu para que eu contasse a minha mãe também, pois quem mais poderia me ajudar é ela.” – Referente a situação Problema 4</i>
F Escola D	<i>“Se ela tivesse grávida ela perderia alguns de seus sonhos, outros objetivos, não conseguiria realizar, ela teria mais responsabilidade enquanto jovem e perderia a sua juventude.” – Referente a situação Problema 4</i>
M Escola D	<i>“Eles viveram felizes e após anos se casaram, filhos apareceram. Isso influenciou em sua vida financeira pois não tinham tempo para trabalhar e tinham filhos pra sustentar.” Referente a situação-problema 3</i>
F Escola D	<i>“Ela (a personagem) terá que mudar toda a vida dela e lutar para ser feliz” (Devido à gravidez não planejada)</i>
M Escola D	<i>“Muitos adolescentes passam” (Pela situação que a personagem passou, de ter relação sexual desprotegida)</i>
M Escola D	<i>“Ela engravidou e a partir do momento que decide ser mãe tem que viver para seu filho.” Referente a situação-problema 3</i>
F Escola D	<i>“Eu acho que se a pessoa transou sem preservativo, ela tem que arcar com as consequências.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Durante os grupos focais, o assunto “casamento” foi constantemente relacionado ao assunto “filhos/as”. Isso aconteceu de diferentes maneiras, como é possível observar no quadro acima.

Quando a discussão foi sobre esse assunto, emergiram colocações sobre a maturidade dos/as adolescentes neste quesito, discussões se era ou não regra ter filhos/as após o casamento, as dificuldades em criar um/a filho/a, e também colocações de raparigas que não gostariam de

ser mãe ou que gostariam de ser mães jovens.

Sobre ser pai ou mãe, a maioria dos/das adolescentes deixou claro ter este projeto de futuro, sempre ressaltando que o projeto consistia em uma ordem de fatos que deveriam acontecer antes: terminar o ensino secundário, realizar um curso superior, ter um bom emprego, ter um relacionamento estável e, depois disso, ter filhos/as.

A proliferação discursiva em torno do fenômeno resulta da expectativa social hegemônica em relação aos adolescentes, preconiza uma escolarização prolongada, um controle contraceptivo adequado e privilegia a constituição de uma família. Espera-se que os jovens cumpram trajetórias ideais e obedeçam a etapas pré-determinadas, como a conclusão dos estudos e a inserção no trabalho – visão que corrobora o evento da gravidez como inoportuno e fruto de imprudência. Neste sentido são ressaltados os riscos da associação da gestação com maternidade celibatária e o contexto de pobreza material. (PERES E HEILBORN, 2006, p. 1411-1412)

Tanto os/as adolescentes portugueses/as, como os/as brasileiros/as, nesse estudo atrelaram o casamento a filhos, somente o dado de uma jovem portuguesa não mostrou o desejo de ter filho após o casamento, mas a maioria frisou que casamento vem com a possibilidade de ter filhos, quando a vida está mais estabelecida, organizada financeiramente. O que mostra ainda que filhos não são bem-vindos sem casamento, não estão atrelados em projetos individuais, mas em projetos de casais, mas sempre dentro de uma concepção heteronormativa. Não houve manifestação de adoção, de relações homoafetiva nos dois países.

Dentro desse tema, foi possível identificar algumas informações incorretas que os/as adolescentes tinham quanto a alguns meios contraceptivos, em especial a pílula do dia seguinte. Como meio de contracepção de emergência, a pílula do dia seguinte foi muito lembrada pelos/as alunos/as de ambas as realidades Vale ressaltar que alguns/as afirmaram que a mesma só poderia ser usada uma única vez e outros/as afirmaram que era preciso cuidado para não “desperdiçar” o uso da mesma, pois ela só poderia ser usada três vezes. Assim, foi possível perceber algumas informações distorcidas quanto ao uso que fazem da pílula, a pesquisadora os alertou posteriormente a pesquisa.

Sobre as informações incorretas, estudos realizados com adolescentes de Portugal (CASTRO; RODRIGUES, 2009) apontaram sobre a falta de informações acerca da contracepção oral de emergência. As questões de eficácia e interação medicamentosa foram as que revelaram menor esclarecimento, o nível mais alto de conhecimento foi quanto à ocorrência de efeitos colaterais, ou efeitos secundários como se diz em Portugal.

A presente pesquisa confirma o que apontou anteriormente Castro e Rodrigues (2009), que durante os grupos focais foram identificadas muitas dúvidas e informações incorretas

quanto a pílula do dia seguinte, os/as alunos/as portugueses/as e brasileiros/as conheciam os métodos contraceptivos de emergência, entretanto, não sabiam a forma correta de utilizar.

Observou-se também que algumas raparigas refletiram sobre as consequências de uma gravidez não planejada, e sobre os cuidados que precisam ser tomados para terem uma relação sexual segura.

Em Portugal é permitido para a mulher, até as 10 semanas de gestação, interromper a gravidez. Por isso, o aborto é discutido na escola, na comunidade, na saúde, sem fundamentos religiosos, já que é amparado pela lei 16/2007, aprovada em 11 de fevereiro de 2007 e em vigor desde 22 de abril de 2007⁸.

A lei que exclui a ilicitude nos casos de interrupção voluntária da gravidez realizada por opção da mulher nas primeiras 10 semanas, quando efectuada por médico, ou sob a sua direcção, em estabelecimento de saúde oficial ou oficialmente reconhecido e com o consentimento da mulher grávida. (PORTUGAL, 2007, p.1)

Sobre o assunto, a maioria das estudantes concordou com a lei, já na escola **B** (portuguesa), um rapaz se posicionou fortemente contra o aborto, inclusive em casos de violação da mulher, demonstrando o quanto o homem sente poder no controle do corpo da mulher.

Quadro 14 – Relações de Gênero: Diferenças entre Meninos e Meninas (Portugal)

Sexo e Escola	Relações de Gênero: Diferenças entre Meninos e Meninas (Portugal)
F Escola A	<i>“... Tanto os rapazes quanto as raparigas devem ter a mesma liberdade de expressar e explorar a sua sexualidade, sem que para isso se sintam envergonhadas ou oprimidas.”</i>
F Escola A	<i>“As meninas, levar um menino a casa, não; o menino levar uma menina a casa, já é diferente.”</i>
M Escola B	<i>“... Por exemplo, um pai, por exemplo, espera que o filho tenha namoradas mas não espera que a filha tenha namorados, isso é mais para proteger”</i>
F Escola C	<i>“Hoje em dia as mulheres estão a tornar-se cada vez mais independentes.”</i>
F Escola B	<i>“Se os dois tem a mesma idade, por que é que o rapaz pode ter relações e a rapariga não pode?”</i>
F Escola C	<i>“A sociedade em que vivemos julga muito mais facilmente uma rapariga por práticas sexuais enquanto que para os rapazes essa mesma prática é símbolo de masculinidade e superioridade sendo assim muito mais facilmente aceite.”</i>
M Escola C	<i>“Tento compreender o lado do teu pai, ele quer te proteger dos outros rapazes enquanto, com o teu irmão, ele não sente essa necessidade, porque</i>

⁸https://juventude.gov.pt/MigratedResources/461000/461006_Lei16_2007.pdf

	<i>sabe o que é ser um rapaz de 16 anos e não quer aceitar o facto de a sua filha já ter relações sexuais.”</i>
M Escola A	<i>(Menina que anda com preservativo na carteira...) “é logo mal vista”</i>
F Escola A	<i>Nós uma vez no 8º ano tivemos uma formação e deram preservativo a toda gente e eu tinha guardado o meu na carteira que é para não andar por aí espalhado e passaram alguns dias, como eu não tirei de lá, um colega meu, pronto, viu e começaram todos a andar por aí a dizer “não sei o quê”, “ela tem um preservativo na carteira”, ‘doida’ ...”</i>
M Escola B	<i>“Uma menina não é nada normal, (andar com preservativos) iam chamar a rapariga, como eu posso dizer, vou dizer de um jeito brasileiro, de piranha.”</i>
F Escola C	<i>“Pode ser um pouco julgada, as pessoas podem logo pensar que... Se tem preservativo é porque faz (faz gestos, não consegue dizer a palavra sexo ou transa) Tem intenções de ter relações sexuais e pode ser um pouco julgada por causa disso, visto que é mais comum ser o homem que ande com preservativos.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Quadro 15 – Relações de Gênero: Diferenças entre Meninos e Meninas (Brasil)

Sexo e Escola	Relações de Gênero: Diferenças entre Meninos e Meninas (Brasil)
F Escola D	<i>“Porque os pais acham que as meninas tem que ser mais valorizadas e devem perder a virgindade após o casamento.”</i>
M Escola D	<i>“É responsabilidade do menino ter o preservativo”</i>
M Escola D	<i>“Os pais são mais liberais com os meninos e não dão (preservativos) para as meninas para não incentivar a fazer (sexo) porque tem medo que elas fiquem grávidas.”</i>
F Escola D	<i>“Normalmente quem usa a camisinha é o homem, as mulheres usam o anticoncepcional”</i>
F Escola D	<i>“Se a menina ficar com muitos meninos ela é galinha, se o menino ficar com muitas meninas é uma coisa boa”</i>
F Escola D	<i>“Isso (diferenças entre meninos e meninas) não é certo. Direitos Iguais”</i>
M Escola D	<i>“Eu não vou namorar uma menina que já deu pra todo mundo.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

As relações de gênero em seu sentido amplo estiveram fortemente presentes nas falas e permearam todo o tempo as narrativas dos/as adolescentes na realização dos três grupos focais.

Para Scott (1990), gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e também um modo primordial de dar significado às relações de poder.

Silva e Magalhães (2013) consideram o gênero como uma construção cultural e, dessa forma, não existe uma única forma de viver o “ser feminino” e o “ser masculino”, existem

peessoas que aprenderam a ser de um determinado jeito e apresentam características e valores de determinado grupo social, características essas que podem ser insignificantes em outros grupos.

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, (...). As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se (LOURO, 2008, p. 22 e 23)

Guacira Louro (2008) e Silva e Magalhães (2013) trazem as questões culturais e as relações de gênero, assim como as temáticas vivenciadas e construídas pela adolescência, como uma construção social e cultural.

Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 93), discorre que “o mundo social está feito de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento.”, o autor ainda afirma que a sociedade foi/está produzida, construída, com as características do gênero dominante, no caso, o masculino.

Britzman (1996) aponta que a escola (funcionários/as e professores/as) controla constantemente a orientação sexual de seus/as alunos/as com a intenção de reforçar o comportamento heteronormativo. A instituição escolar, assim como outras instituições sociais, tentam adequar seu alunado ao gênero a qual ele pertence de acordo com os aspectos biológicos do gênero.

Nas rodas de conversa com os/as adolescentes portugueses/as e brasileiros/as, eles/as apontaram fortemente a distinção entre masculino e feminino, marcando a sobreposição do masculino sobre o feminino; o masculino é superior, com mais direitos e mais liberdade. (SILVA, 1999). O gênero e a sexualidade são experimentados e aprendidos de maneira cultural, e o que tem chegado a esses/as adolescentes, que atuaram na pesquisa, com seus entendimentos permeados de uma construção heteronormativa, foi que o sexo masculino é o dominante e o sexo feminino é o dominado. (LOURO, 2008).

Essa cultura de gênero e de sexualidade que é vivenciada pelos/as adolescentes nas suas comunidades, nas suas famílias e nas escolas vem carregada de controle e reforço dentro de um modelo único, o da heteronormatividade, como afirma Britzman (1996). Assim, o sexo masculino é apontado, como forte e racional e o sexo feminino como frágil, emotivo, que necessita de cuidados e apoio, fatores que levam as relações de poder e o poder do “sexo considerado forte” sobre o sexo considerado frágil.

Através das falas e entendimentos dos/as alunos/as pôde-se notar que alguns/as deles/as

problematizaram sobre as diferenças de gênero e as desvantagens que se tem perante o homem, marcando as desigualdades entre homens e mulheres, ou seja, identificaram o binarismo masculino/feminino e o incômodo com estereótipos criados para homens e mulheres.

Quadro 16 – Relações de Gênero: Supremacia Masculina (Portugal)

Sexo e Escola	Relações de Gênero: Supremacia Masculina (Portugal)
F Escola A	<i>“Eu por exemplo tenho um irmão que é meu irmão gêmeo e vejo muita diferença, por exemplo, eu tenho namorado e as vezes quero ir ter com ele e os meus pais começam a ralar, por exemplo, as vezes estamos ao jantar e eles começam assim no gozo ‘ah, e então, quantas raparigas é que já tens?’ Começam assim, como se tivessem a incentivá-lo a ter muitas e eu que tenho só um, não me deixam às vezes estar com ele.”</i>
F Escola A	<i>“(…) os nossos pais viveram numa época em que a mulher era inferior ao homem. Por isso têm uma mentalidade um pouco retrógrada e tendência para proteger mais o elemento feminino.”</i>
F Escola C	<i>“Socialmente, na geração dos nossos pais, o homem era visto como um ser mais forte e a mulher como um ser mais frágil...”</i>
F Escola C	<i>“Nós aprendemos a viver com esses ideais (referentes a sociedade machista) ... Que é mais aceitável para ele (o rapaz) ter algumas ações do que para a rapariga...”</i>
F Escola C	<i>“Uma situação que as raparigas são postas de parte é quando, por exemplo, um rapaz que tenha tido 5 namoradas e uma rapariga que tenha tido 5 namorados ela é mais posta de parte do que o rapaz...”</i>
F Escola C	<i>“Nessa altura a mulher era muito menos... enfim, não tinha cursos superior, pensava-se que ela ia ficar em casa, cuidar dos filhos...”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Quadro 17 – Relações de Gênero: Supremacia Masculina (Brasil)

Sexo e Escola	Relações de Gênero: Supremacia Masculina (Brasil)
Na Escola D, em Piracicaba, Brasil, não emergiram falas no âmbito da subcategoria “Supremacia Masculina”	

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Louro (2008) afirma que a posição do homem branco heterossexual de classe média, construída historicamente, atua como uma identidade referência, que é diferente de todas as identidades que não correspondam ou se afastem desta. Esta posição dita como normal é simultaneamente onipresente e paradoxalmente invisível, sem qualquer necessidade de referi-la, apontadas serão as identidades diferentes dela.

Dessa forma, entre inúmeras identidades existentes, uma delas é a posição da mulher, perceptível em algumas falas dos/as adolescentes como sendo de uma posição inferior, de

menos direitos. Foi possível identificar também referências como a do sexo feminino ser frágil ou com a necessidade de proteção por parte do sexo masculino, colocadas na subcategoria “Supremacia Masculina”.

A partir dos trechos apresentados acima produzidos pelos/as alunos/as portugueses/as, foi possível identificar, como afirma Guacira Louro (2008, p. 20) resquícios de que “as mulheres se constituíam no ‘segundo sexo’”, visto que nas falas desses/as, o homem é colocado como forte, sábio, detentor do conhecimento e da razão e protetor da mulher, uma vez que, sabe o que é melhor para ela.

Através desses entendimentos, os/as adolescentes apontaram que a mídia (televisão, revistas, internet, redes sociais, filmes), as escolas, a comunidade, as famílias, constroem a mulher de maneira estereotipada, como sexo frágil, símbolo de delicadeza e pureza, com necessidade de proteção, cuidado e, portanto, sem liberdade.

própria visão de mundo, reforço que a compreensão cultural possibilita a expressão das diferenças, das peculiaridades; valoriza o indivíduo, enquanto sujeito de sua própria vivência; permite a contextualização desse indivíduo e promove um olhar dialético em relação ao nosso agir (RESSEL E GUALDA, 2003, p. 86).

Nessa perspectiva, a comunidade, a escola, a família, as diversas instituições são atravessadas pelo gênero e pelas relações de poder, na fala dos/as estudantes, que expressam e (re)significam essas representações transmitidas culturalmente de que o sexo masculino é mais forte e o sexo feminino é mais frágil.

No entanto, os/as adolescentes não são somente receptores da cultura imposta para eles/as, eles/as são receptores, mas reinterpretem e analisam as mensagens que recebem, e podem entendê-las, crítica-las e discordar das mesmas. Em suas colocações foi possível identificar estranhamentos e questionamentos nessa relação de poder do homem sobre a mulher. O significado desse desconforto, desses questionamentos, é uma abertura, uma fissura, para uma nova possibilidade de aprendizagem por parte das instituições escolares, mas poucas aproveitam essas fissuras.

No Brasil, essa subcategoria não emergiu, os/as alunos/as não discutiram a situação-problema 4 no sentido de que o rapaz da história coagiu a menina a ter relações sexuais sem preservativos. Nesta situação os/as alunos/as discutiram somente a gravidez não planejada e as doenças sexualmente transmissíveis.

Quadro 18 – Homossexualidades: Homossexualidade (Portugal)

Sexo e Escola	Homossexualidades: Homossexualidade (Portugal)
---------------	--

F Escola C	<i>“Por um lado irão ter certos cuidados na comunidade escolar, para não serem alvo de muitas críticas, e deste modo não oferecer certas agressões. Por outro lado as palavras acabaram por serem encorajadoras pois fora da comunidade escolar os jovens aos poucos tornam-se livres e capazes de enfrentar o mundo sendo eles próprios.”</i>
F Escola A	<i>“Penso que estes dois rapazes ao se sentirem apoiados irão refletir no que a diretora disse e claro que facilitará as suas vidas e a dos que os rodeiam.”</i>
F Escola A	<i>“É igual, se um casal é heterossexual pode ter uma relação mantida em público, acho que um casal homossexual também...”</i>
F Escola C	<i>Se a vossa vontade é estarem juntos estão estejam. Mas já que a escola é um local onde podem surgir um monte de críticas, tenham atenção do que podem e não podem fazer. Fora da escola, mostrem-se perante o mundo e sejam o que realmente são.”</i>
F Escola A	<i>“Mas penso que uma casa de banho pública não é propriamente o local mais apropriado para demonstrarem e exprimirem o vosso amor. Têm o direito de o fazer, afinal são dois seres livres, mas pedimos que reavaliem os locais onde o fazem, há locais próprios para isso...”</i>
F Escola C	<i>“Devemos respeitar as orientações sexuais de cada pessoa e aprender a viver com as diferenças de cada um.”</i>
F Escola B	<i>“Eu tenho uma amiga, eu tenho muitos amigos e amigas homossexuais, eu tenho uma amiga que só admitiu que era homossexual passado um tempo e eu continuei a andar com ela...”</i>
F Escola B	<i>“Comecei a dar-me melhor coma minha colega e fomo-nos aproximando cada vez mais, passado algum tempo comecei a sentir algo especial por ela e descobri que a minha orientação sexual era igual a dela. Logo, começamos a namorar.”</i> (Referente a situação-problema 5)

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Quadro 19 – Homossexualidades: Homossexualidade (Brasil)

Sexo e Escola	Homossexualidades: Homossexualidade (Brasil)
F Escola D	<i>“Não vou informar seus pais pois tudo tem seu momento certo, e tenho certeza que quando vocês se sentirem prontos farão isso vocês mesmos.”</i> Referente a situação-problema 2
M Escola D	<i>“Eu aconselho vocês a procurarem um psicólogo e conversarem com seus pais sobre o que vocês realmente querem. Espero que isso não aconteça mais, pois é proibido demonstrar esse tipo de afeto na escola.”</i> Referente a situação-problema 2
F Escola D	<i>“Não se preocupem com o que as pessoas vão pensar, pois se vocês se amam, corram atrás do que traz felicidade pra vocês.”</i> Referente a situação-problema 2
F Escola D	<i>“Porque as pessoas vão achar que isso é errado e vão ter preconceito sobre este tipo de relacionamento, mas nem todos vão achar isto errado, vai ter pessoas que vai apoiar.”</i>
M Escola D	<i>“Nós não temos preconceito. A sociedade mais velha que tem”</i>
F Escola D	<i>“Disse que isso não era problema”</i> Referente a situação-problema 5
F Escola D	<i>“Pois a menina perceberá que não está sozinha e que talvez enfrente preconceitos, porém terá amigos pra ajudar e perceberá que nem todos são</i>

	<i>preconceituosos.</i> ” Referente a situação-problema 5
M Escola D	<i>“Todo mundo é ser humano e somos todos iguais, Todo mundo pode pensar diferente mas isso não muda nada.”</i>
F Escola D	<i>“E ele me disse que a orientação sexual não influencia no caráter, e que eu deveria trata-la como os demais colegas, pois ela é igual a todo mundo.”</i> Referente a situação-problema 5
F Escola D	<i>“Isso é uma escolha dela e eu tenho dever de respeitá-la do jeito que ela é e com as escolhas que ela fez pra ela.”</i> Referente a situação-problema 5
F Escola D	<i>“Essa menina poderá ser feliz e ter uma família se ela quiser com a pessoa que ela escolher para passar o resto de sua vida.”</i> Referente a situação-problema 5
F Escola D	<i>“Eu não acho certo a pessoa esconder o que ela é por causa do que os outros vão pensar. Não é assim que funciona.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

As problematizações trazidas pelos/as adolescentes no que tange as pessoas homossexuais, apontam para que as demonstrações de afeto sempre devam ocorrer fora da escola. Eles/as apontam ainda, que apesar da escola contemplar os namoros, as paqueras, na perspectiva heterossexual, eles/as não julgavam adequado relacionamentos homossexuais dentro do espaço escolar, por deixar marcas e traços de contrastes, o que demonstra que os/as adolescentes consideraram que a homossexualidade deveria ser vivenciada na esfera privada.

Dinis (2011) afirma que o argumento da privacidade da vida sexual pode ser exposto quando as identidades sexuais são dentro da norma, ou seja, heterossexual. As identidades diferentes da heterossexual acabam por serem reduzidas à vida privada. Assim, os relacionamentos heterossexuais podem ser expostos e vistos por todos/as, enquanto os relacionamentos homossexuais devem ser escondidos.

O pressuposto da heterossexualidade se desvela explicitamente exposto nas aulas de Ciências que abordam a sexualidade, apenas pelo viés reprodutivo, pelos livros de literatura, que abordam apenas o amor romântico heterossexual, e também pelo modelo da família nuclear que é constantemente reproduzido nos livros didáticos.

Deborah Britzman afirma que

[...] a insistência de que a sexualidade deva ser confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas específicas práticas sexuais individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais. (BRITZMAN, 1996, p. 80).

Alguns adolescentes que tratam a homossexualidade de maneira natural se enquadram no que diz Silva (1999, p.68). “Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade”.

No último quadro pertencente a Portugal da subcategoria Homossexualidade, uma adolescente portuguesa colocou uma situação de um relacionamento homossexual entre ela e uma menina. Woodward afirma que,

[...] o conceito de identificação tem sido retomado, nos estudos culturais, para explicar a forte ativação de desejos inconscientes relativamente a pessoas ou a imagens, fazendo com que seja possível nos vermos na imagem ou na personagem apresentadas na tela. (WOODWARD, 2014, p. 19)

A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional, não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe falta, mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado. (HALL, 2014, p. 110)

Tanto com adolescentes portugueses/as como adolescentes brasileiros/as, o/a discurso produzido foi de igualdade. O que aponta para uma identificação e desejo não tão elaborado de construção de um espaço de formação de cidadania e de respeito aos direitos humanos dentro das cercanias da escola.

Quadro 20 – Homossexualidades: Homofobia (Portugal)

Sexo e Escola	Homossexualidades: Homofobia (Portugal)
F Escola B	<i>“Não costuma acontecer isto em sítios públicos... As pessoas têm medo das reações das pessoas, é um bocado raro acontecer isso”</i> (Sobre verem casais de homossexuais na escola ou em lugares públicos)
F Escola B	<i>“Por exemplo, uma pessoa... É normal que comentem, pronto, é uma coisa estranha e não se vê isso todos os dias, principalmente num sítio da escola, mas...”</i> (Sobre conversar com um homossexual)
M Escola B	<i>“Quando estávamos a falar da homofobia, sobre adotar filhos, tem aquele problema de casais homofóbicos quererem ter filhos, é um grande problema.”</i> (O aluno na verdade quis dizer casais homossexuais, e não homofóbicos como disse, preferimos manter originalmente como ele disse)
F Escola C	<i>“Acho que algumas pessoas exageram bastante na forma como mostram a relação. Pronto, nós temos que respeitar os outros mas, pronto, há cá pessoas que são demasiado explícitas, que gostam mesmo que as pessoas comentem.”</i>
M Escola C	<i>“Não, mas hoje em dia, sei lá, a sociedade vê quase como um crime, as pessoas mais idosas veem isso como um escândalo...”</i>
F Escola C	<i>“Alguns aceitam-na perfeitamente mas para outros é chocante ver um casal homossexual a partilhar carícias.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Quadro 21 – Homossexualidades: Homofobia (Brasil)

Sexo e Escola	Homossexualidades: Homofobia (Brasil)
---------------	---------------------------------------

M Escola D	<i>“você sabem que nos olhos dos outros isso é contra a sociedade, mas deve se evitar pelo bem de vocês mesmos, vocês mesmos sabem as consequências e não quero que vocês sofram bullying.”</i>
F Escola D	<i>“Temos que respeitar, mas que não é certo nem menino com menina se beijar na escola não é certo, porque escola é lugar de se estudar e não de se beijar.”</i> Referente a situação-problema 2.
F Escola D	<i>“Ver um menino e uma menina se beijando não é tão assustador como ver menino com menino se beijando.”</i>
M Escola D	<i>“As pessoas convivem em “panelinhas” onde se procura ficar com pessoas parecidas com você. Com isso acabam havendo exclusão e preconceito com quem não é parecido. Tudo depende da educação que vem de casa.”</i>
M Escola D	<i>“A conscientização pode ser útil por um momento. Mas a pessoa carrega com ela alguns conceitos que não difíceis de mudar. Talvez seja melhor evitar o bullying (evitar o bullying não permitindo relacionamentos homossexuais na escola) do que conscientizar”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Através das situações-problema 2 e 5, foram discutidos temas referentes à homossexualidade, de onde emergiu a subcategoria Homossexualidade.

Junqueira (2013) afirma que apesar do aumento do respeito pela diversidade sexual e de gênero, ainda ocorrem graves violações de direitos humanos de homossexuais. Por esse motivo, consolidar uma sociedade democrática e de educação de qualidade depende do enfrentamento e da problematização da homofobia e a escola é essencial nesse processo.

Nas escolas pesquisadas, os/as estudantes falaram que os/as jovens (eles/as mesmos/as) eram menos preconceituosos, ou “aceitavam mais” pessoas homossexuais. Sendo assim, foi possível identificar o preconceito que era sempre acompanhado de palavras que contrapunham a ideia de que não havia preconceito. Este relato confirma o que fala o autor Junqueira (2013), que há o respeito, entretanto, a discriminação ocorre sutilmente.

Conforme Tomaz Tadeu da Silva (1999), a diferença é um processo linguístico e discursivo e é discursivamente produzida. Além disso, o autor diz que as relações de poder fazem “que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente relativamente ao ‘não diferente’”.

Dinis (2011) afirma que o termo homofobia, que a princípio era masculinizante, e posteriormente passou também a referenciar as outras formas de discriminação contra as homossexualidades de mulheres lésbicas, mulheres e homens bissexuais, travestis e transexuais, demonstra mais uma das barreiras da língua portuguesa e dos preconceitos implícitos nela, a linguagem é um elemento que exclui e que se permite a expressar preconceitos, isso, sobretudo nas línguas de origem latinas, nas quais a concordância com as regras tradicionais e “neutras” da linguagem faz com que sejam utilizados termos masculinos quando referentes a mulheres e

homens.

Quanto à homofobia na escola, ela se manifesta por meio de agressões verbais e/ou físicas a que estão sujeitos/as adolescentes que contrastam e não se adéquam na sociedade dita heteronormativa, que torna os discursos homossexuais como desviante. No contexto da sala de aula, usa-se também o termo *bullying* homofóbico para nomear especificamente a violência sofrida por alunos/as com orientações sexuais diferentes da considerada dentro da norma. (DINIS, 2011).

Os/as adolescentes dessa pesquisa demonstraram estar parcialmente dentro do que aponta Dinis (2011), apresentaram repulsa e comentários homofóbicos, mas disseram não haver agressões físicas.

Louro (1999) em seus estudos relata que

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 1999, p. 30)

Guacira Louro (1999) também aponta que a heterossexualidade é entendida como algo ‘natural’, como se todas as pessoas sentissem interesse afetivo e sexual pelo sexo oposto. Assim, as outras formas de sexualidade são concebidas como algo ‘antinatural’, anormal. Percebe-se que a dificuldade em assumir a homossexualidade, a que Guacira Louro se refere, a falta de espaço na escola, a negação dos/as professores/as e funcionários/as, tem como consequência a homofobia, a não aceitação, respeito e entendimento das homossexualidades

O discurso dos/as adolescentes está inserido na fala de Louro (1999), pois eles/as demonstraram acreditar que o “natural” era o relacionamento entre homem e mulher, dentro de uma concepção binária de relacionamento. Já o relacionamento entre homem e outro homem ou mulher e outra mulher foi visto como forma da norma, causando repulsa, estranhamento. Identificando assim, que a instituição escolar deve atacar tal discurso, com novas aprendizagens a respeito das homossexualidades

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de projetos para o futuro integra a vida de todos/as os/as seres, englobando aspectos individuais, sociais, educacionais, econômicos, psíquicos e culturais impregnados de historicidade, práticas, atitudes e simbolizações.

Assim, antes de qualquer consideração preliminar, é imprescindível notar o valor de se trabalhar cada turma como um grupo único e peculiar, levando em consideração além do contexto da escola, o contexto familiar, econômico, histórico, educacional, social de cada aluno/a. Fatores esses que poderão influenciar a forma como o/a adolescente idealiza e apresenta seu projeto de futuro na dimensão sócio afetiva.

Através das categorias analisadas pode-se conhecer e entender o que os/as adolescentes do ensino secundário de três escolas de Coimbra, Portugal e do Ensino Médio de uma escola de Piracicaba, estado de São Paulo, Brasil projetam para o seu futuro na dimensão sócio afetiva.

O primeiro ponto a destacar é que a maioria dos/as adolescentes participantes do grupo focal desse estudo, tinham projetos de futuro e consideravam o casamento como o principal plano de futuro na dimensão sócio afetiva, tanto no Brasil, como em Portugal. Além disso, frequentemente a ideia de casamento veio acompanhada de filhos/as. É interessante ressaltar que, de maneira geral, sobre as meninas que integraram a pesquisa, nem todas tinham projeto de futuro de casamento ou de ser mãe, muitas vezes apareceu o plano de “viver com alguém que goste”, ou da união de facto, correspondente à união estável no Brasil, no entanto, entre os meninos, todos tinham projetos de futuro de casarem-se, alguns deslumbraram a possibilidade de “viverem com alguém que goste”.

A pesquisa apontou também as diferenças que permeiam diversos comportamentos dos rapazes e das raparigas como dizem em Portugal, ou no Brasil, garotos e garotas. Foi possível notar através dos entendimentos dos/as adolescentes que determinadas condutas eram admissíveis para rapazes e inadmissíveis para raparigas, em Portugal, mas também apareceu no Brasil, o que mostra que os/as jovens em muitos aspectos têm comportamentos e maneiras de pensar que extrapolam a cultura local, mas se fixam na cultura global, ainda machista no mundo, tanto ocidental, como oriental. Ela ainda guia os pensamentos dos jovens e norteiam maneiras de construir-se, atuarem e de comportarem-se. Entre elas, andar com preservativo na carteira, ter diversos relacionamentos, ter mais de um parceiro sexual, ter relação sexual por desejo, o rapaz/homem visto como sexo forte, que tem poder sobre a rapariga/mulher, que precisa “protegê-la”.

O projeto de futuro na dimensão sócio afetiva é ainda muito limitador quando o assunto

diz respeito às relações de gênero nos dois países. Esse estudo demonstra que os/as adolescentes insistem nas relações de poder, seja na opressão das mulheres ou dos/as homossexuais. Mesmo Portugal, com avanços significativos nas políticas públicas de educação sexual na escola, ser obrigatória desde 2009, o casamento homoafetivo ser aprovado, assim como durante a pesquisa, tramitava em órgãos públicos, para a votação, o direito à adoção entre casais homoafetivos, Portugal, ainda tem o machismo muito enraizado, permeando a vida dos rapazes do país, via a família e sociedade.

Já no Brasil, houve avanços, mas as famílias educam seus filhos e filhas pautadas na cultura heterossexual e machista. A mídia diariamente invade as casas, tendo como pano de fundo, atitudes machistas, por meio de veiculação de novelas, de programas infantis, de programas musicais, todos repletos de machismos e violências de todos os tipos, psicológicas, verbais, físicas, enfim, é uma explosão diária de modos de exclusão; de “brincadeiras” de mal gosto contra as minorias; de músicas que colocam a mulher, a jovem, a menina, em um lugar de submissão, de rebaixamento na sociedade; alimentando o universo infantil, juvenil e dos adultos diariamente. As políticas públicas de educação ainda são pontuais, no que tange ao trabalho de educação para minimizar esses machismos, violência, caminhamos vagarosamente nessa vertente.

Já em relação à sexualidade, os/as adolescentes, tanto no Brasil, como em Portugal, começaram a desmitificar alguns assuntos que até há bem pouco tempo, eram proibidos ou velados de serem problematizados por eles, como a temática do aborto, da homossexualidade e o uso de preservativos.

A pesquisa em alguns momentos se ateve fortemente, aos entendimentos, colocações e as reflexões possibilitadas pelo grupo focal, sendo que, os/as adolescentes começaram a desmistificar essas temáticas, mas ainda presos à “tradição” passada pela família e sociedade. Nos dois países, esses posicionamentos contraditórios sempre eram colocados e mostrava o quanto o discurso familiar era forte na vida deles e delas, o que nos mostra que eles/as não buscavam a autonomia de conhecimento e que a escola pouco faz esse papel, destoar da família, apresentar outros conhecimentos, fazê-los/as repensar os atributos, as maneiras de atuar, as maneiras de olhar e se relacionar com o outro e com o seu corpo. O que nos mostra o quanto a educação precisa também chegar às famílias, para que eles possam quebrar a barreira do preconceito, machismo e exclusão, para dialogar diferentemente com seus/suas filhos/as. A partir dessa primeira mudança, a pesquisa aponta que é uma possibilidade de iniciar a construção de um projeto diferenciado de futuro, dentro de uma perspectiva mais humanizada, mais afetiva, mais consciente e respeitosa.

Os dados obtidos aqui não podem ser generalizados para todos os estabelecimentos de ensino de Coimbra ou de Portugal, e nem de Piracicaba ou Brasil uma vez que o estudo apenas envolveu algumas turmas e poucas escolas. Mas ele traz apontamentos importantes, entendimentos que nos fazem pensar em maneiras de romper esse vício do machismo, do preconceito e da exclusão. Uma das maneiras deve ser a escola, claro que ela não é a única, mas ela abre caminhos, quando traz a temática de projeto de futuro na dimensão sócio afetiva, mas não só. A escola poderá e terá elementos se os buscar, fazer pensar, envolver, tirar do lugar, movimentar, “chacoalhar” corpos e mentes, que refletirão nas suas e nas futuras famílias e na sociedade, na mídia, etc.

Vale enfatizar, por fim, que Portugal tem uma lei que possibilita a discussão destes planos de futuro relacionados com a sexualidade. E que a reflexão sobre o tema, seja na dimensão sócio afetiva, como na profissional, é uma temática social importante que deve ocorrer por meio de um trabalho durante toda a vida, começando pela família e por todo o percurso escolar, para que os/as adolescentes possam ressignificar, de maneira criteriosa e autônoma as questões com as quais se deparam durante toda sua vida. As políticas públicas de educação são importantes instrumentos para que elas possam ocorrer na escola e assim se multiplicar em todas as comunidades.

A escola é o local adequado para tratar assuntos como os de projetos de futuro na dimensão sócio afetiva, que envolve a sexualidade e as relações de gênero, pois, é um espaço onde a prática do pensamento crítico e debates para essa formação devem e podem acontecer. Cabe aos/as professores/as terem essa premissa quando chegam à escola, por meio de uma formação inicial e sempre continuada, que atribua aos projetos de futuro, uma valoração importante para o desenvolvimento e novos conhecimentos dos jovens. Uma vez que a escola é um local permeado pela diversidade, deve-se priorizar o convívio respeitoso e democrático. Para tal, atuar pensando no futuro é fundamental, para novas entradas futuras de jovens na escola, por que os que sairão dela, já terão essa garantia de projetos de futuros constituídos em seus planos de vida, formarão famílias homoafetivas ou heteroafetivas, com outros procedimentos, outras maneiras de pensar, fazer, atuar na e pela diversidade.

Portanto, a pesquisa revelou que ao escutar esses/as jovens nos grupos focais, fica evidente que é essencial a problematização da sexualidade, das relações de gênero e das homossexualidades a partir de questões éticas e sociais que permitam que os/as adolescentes reflitam sobre seus relacionamentos entre pares, com a família, na comunidade, com responsabilidade, respeito, dignidade, criticidade, pensando sempre as diferenças, por que eles se veem como diferentes, e isso em todas as áreas em seus projetos de futuro. E a educação

escolar é parte fundamental nesse processo de mudança social.

Mas outras pesquisas precisam abarcar outros projetos de futuros em outras dimensões, outros/as jovens precisam ser ouvidos, outras maneiras de pesquisar precisam ser aqui desveladas, mas o que fica para ser discutido a partir desse estudo, é que todos independente de sua classe social, de sua etnia, de sua orientação sexual, de sua condição econômica, social, cultural, educacional, de seu país, de sua escola, precisam ter projetos de futuros para mudanças na vida pública e privada, só assim poderemos mudar realmente a sociedade, independentemente de onde estão os jovens, no Brasil, em Portugal ou outra parte do mundo. Como disse certa canção de Gil (1977) “O melhor lugar do mundo é aqui e agora”, para mudanças significativas e importantes para todos e todas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVILA, Sueli de Fátima O. A adolescência como ideal social. In: **SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE**, 2., 2005, São Paulo. Anais... São Paulo: [s.n.], 2005. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- AMARAL, Alessandra.; DOMINGUES, Josiane. V.; SILVA, Méri R. S.; Escola, Juventude e Corpos Modificados. In: RIBEIRO, Paula. Regina. Costa.; QUADRADO, Raquel. (Org.). **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 3. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.
- AZEVEDO, Joaquim. **O Ensino Secundário na Europa**. Porto: Edições Asa, 2000.
- BARROS, F.; BARÃO, H. **A comunicação na família e projectos de vida: procura da identidade social e pessoal dos jovens**. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento. Cadernos Juventude, 1987.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BATZÁN, Angel Aguirre. **Etnografia. Métodos cualitativos em investigación sócio-cultural**. Barcelona: Boixareu Universitária, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar. 1998
- BORRILLO, Daniel. Descortinando a homofobia. **Rev Estudos Feministas**, Florianópolis, 20(2): 583-592, maio-agosto/2012.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35-82.
- CAREGNATO, Rita Catalino A.; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Revista Texto e Contexto - Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.
- CARVALHO JR, Paulo Marcodes, et al. Avaliação do programa de residência multiprofissional em saúde da família: uma análise qualitativa através de duas técnicas. **Revista do Hospital Universitário Pedro Ernesto**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 114-119, 2012.
- CASTRO, João Francisco de; RODRIGUES, Vitor Manoel C. P. Conhecimentos e atitudes dos jovens face à contracepção de emergência. **Revista Escola Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 889-894, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

CUNHA, Maria Isabel; Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

DA MATTA, Roberto; **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DIAS, S. M. F. **Comportamentos Sexuais nos adolescentes: Promoção da saúde sexual e prevenção do VIH/SIDA**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2009. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

DINIS, Nilson Fernandes Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Gilberto. **Aqui e Agora**. Albúm Refavela, 1977.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez, 1997

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz Escola e Enfrentamento à Homofobia: pelo reconhecimento da diversidade sexual como fator de melhoria da educação de tod@s. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa.; QUADRADO, Raquel. (Org.). **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 3. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 49 – 60.

JUSTO, José S.; O "ficar" na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. **Revista do Departamento de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 61-77, 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LONGARAY, Deise. A. **“Eu já beijei um menino e não gostei, aí beijei uma menina e me senti bem”**: um estudo das narrativas de adolescentes sobre homofobia, diversidade sexual e de gênero. 2010. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, RS, 2010.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Sexualidade, Pedagogias Contemporâneas. **Revista Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes; SILVA; Fabiane Ferreira; Descolad@s, divertid@s, atrevid@s, e diferentes: discutindo representações de gênero In: RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. (Org.). **Corpos, Gêneros e Sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. 3. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

MARINHO, Suzana Regina M.; **Conhecer para agir – concepções de professores e de alunos do ensino básico sobre sexualidade e educação sexual**. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação. Universidade do Minho, Portugal. 2014.

MARCELINO, Maria Quitéria. dos S.; CATAO, Maria de Fátima F. M.; LIMA, Claudia Maria P. de. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 29, n. 3, p. 544-557, 2009.

MAROY, Christian. **L'Enseignement Secondaire et Ses Enseignants**. Bruxelas: De Boeck, 2002.

MATEUS, Sandra. Futuros prováveis: um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9.º ano. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 39, p. 117-149, 2002.

MEYER, Dagmar G. "Escola, currículo e diferença: implicações para a docência". In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo, UNESP, 2003. p. 257-265.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

OLIVEIRA, Maria Amélia C.; EGRY, Emiko Y. A Adolescência Como Um Constructo Social. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, n. 7, v. 2, p. 12-21 1997.

ONWUEGBUZIE, Anthony; LEECH, Nancy. On Becoming a Pragmatic Researcher. The Importance of combinig quantitative and qualitative research methodologies. **International Journal of Social Research Methodology**, p. 375-387, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **La salud del adolescente y el joven em las Américas**, Washington: [s.n.], 1985.

PERES, Simone O.; HEILBORN, Maria Luiza; Cogitação e prática do aborto entre jovens em contexto de interdição legal: o avesso da gravidez na adolescência. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 1411-1420. 2006.

PORTUGAL. Diário da República, 1.ª série — N.º 151 — 06 de Agosto de 2009. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1s/2009/08/15100/0509705098.pdf>>. Acesso em: 24 de set. de 2013.

PORTUGAL. Lei n.º 16/2007, de 17 de Abril, Exclusão da ilicitude nos casos de interrupção voluntária da gravidez. Disponível em: <https://juventude.gov.pt/MigratedResources/461000/461006_Lei16_2007.pdf> Acesso em

11 de fevereiro 2016.

PRATTA, Elisângela M. M., & SANTOS, Manoel A. Opiniões dos adolescentes do ensino médio sobre o relacionamento familiar e seus planos para o futuro. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 17, p. 103-114, 2007.

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

RESSEL, Lucia B. GUALDA, Dulce M. R. A sexualidade como uma construção cultural: reflexões sobre preconceitos e mitos inerentes a um grupo de mulheres rurais. **Revista Escola Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 82-87, 2003.

RIBEIRO, Paula Regina Costa **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2002. Tese (Doutorado no Instituto de Ciências Básicas da Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2002.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar; As identidades de gênero. In: RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. (Org.). **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 3. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

ROAZZI, Antônio; SANTANA, Suely M.; O adolescente e seus projetos de vida. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 29, n. 2, 1995, p. 61-79, 1995.

SCOTT, Joan W. **“Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica.”** Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990

SERRÃO, M.; BALEEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SILVA, Carla Regina, LOPES, Roseli Esquerdo; Sobre os conceitos de adolescência e juventude. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n.2, p 87-106. jul/dez, 2009.

SILVA; Fabiane Ferreira; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; Descolad@s, divertid@s, atrevid@s, e diferentes: discutindo representações de gênero. In: **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolas**. Organizador por: RIBEIRO, P. R. C. e QUADRADO, R. P. ; 3ª edição. Rio Grande: Editora da FURG, p. 30 – 34. 2013.

SOARES, Guiomar. Gravidez na Adolescência. In: **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolas**. Organizador por: RIBEIRO, P. R. C. e QUADRADO, R. P. ; 3ª edição. Rio Grande: Editora da FURG, p. 44 – 48, 2013.

SOARES, Rosângela. Adolescência: monstrosidade cultural? **Revista Educação e Realidade**, n. 25, v. 2, p. 151-159, jul/dez. 2000.

STEINBERG, Laurence. **Adolescence**. 3. ed. New York: McGrawHill, 1993.

VIEIRA, Maria Manoel; PAPPAMIKAIL, Lia e NUNES, Cátia; Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidades. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 70, p. 45-70, 2012.

VIANNA, Claudia Pereira & UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis Vozes, 2014.

APÊNDICE I – Questionário Portugal

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
 Programa de Pós Graduação em Educação Escolar
 Escola Superior de Educação de Coimbra – ESEC – Instituto Politécnico de Coimbra – IPC

Gostaríamos de te convidar a participar numa pesquisa que conta com estudantes portugueses/as e brasileiros/as incidindo sobre o projeto de vida ou planos para o futuro sócioafetivo dos/as adolescentes. É uma pesquisa anónima, confidencial e voluntária. Se necessário, em todas as perguntas, podes marcar mais do que uma resposta. Ao terminar o questionário, para assegurar o anonimato, dobra as folhas ao meio e coloca-as dentro do envelope. Somente a equipa de pesquisa terá acesso a estes dados.

Sexo: () Feminino () Masculino

1) Tens planos para o futuro?

Sim Não Ainda não pensei sobre isso

2) Em caso afirmativo, os teus planos para o futuro envolvem:

Profissão Relacionamento(s)
 Emprego Lazer /viagens
 Outro. Qual? _____

3) Um dia pretendo:

Namorar Ficar Solteiro/a
 Casar Viver com a família
 Viver com alguém que goste Outro. Qual? _____
 Ainda não tenho planos

4) Pensas em ser pai ou mãe?

Sim Não quero ter filhos/as Ainda não pensei sobre isso

5) Em caso afirmativo:

Logo que possível Quando tiver terminado os estudos
 Quando tiver trabalho e uma situação financeira estável
 Quando meu/minha namorado/a quiser Quando tiver amadurecido
 Ainda não tenho planos

Outro. Qual? _____

6) Consideras importante que na escola sejam discutidos assuntos relacionados com os projectos de vida ou planos para o futuro?

Sim Não

7) Se a resposta for afirmativa, penso que seria importante discutir sobre:

Trajetória Acadêmica Afetividade
 Profissão / Emprego Família
 Orientação Sexual Cidadania
 Afetividade Sexualidade
 Outro. Qual? _____

8) Com quem consideras importante discutir sobre projectos de vida ou planos para o futuro?

Pessoas da família (mãe, pai, avô, avó, irmão, irmã,...)
 Amigo/a Não gostaria de discutir sobre isso
 Professor/a Ainda não pensei sobre isso
 Namorado/a Grupo Religioso
 Outro/a. Quem? _____

9) Indica quais dos seguintes meios de comunicação te podem ajudar a refletir sobre o teu projecto de vida ou planos para o futuro:

Televisão Livros Redes sociais
 Rádio Artigos na Internet Ainda não pensei sobre isso
 Revistas Filmes/Cinema Outro. Qual? _____

10) No teu percurso escolar essas temáticas foram alguma vez discutidas?

Sim Não

11) Em caso afirmativo, refere onde, quando e com quem?

12) Desejas acrescentar algum comentário?

APÊNDICE II – Questionário Brasil

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
 Programa de Pós Graduação em Educação Escolar
 Escola Superior de Educação de Coimbra – ESEC – Instituto Politécnico de Coimbra – IPC

Gostaríamos de te convidar a participar de uma pesquisa que conta com estudantes portugueses/as e brasileiros/as e aborda o projeto de vida ou planos para o futuro sócioafetivo dos/as adolescentes. É uma pesquisa anônima, confidencial e voluntária. Se necessário, em todas as perguntas, poderá marcar mais do que uma resposta. Ao terminar o questionário, para assegurar o anonimato, dobre as folhas ao meio e coloca-as dentro do envelope. Somente a equipa de pesquisa terá acesso a estes dados.

Sexo: () Feminino () Masculino

1) Tem planos para o futuro?

Sim Não Ainda não pensei sobre isso

2) Em caso afirmativo, os seus planos para o futuro envolvem:

Profissão Relacionamento(s)

Emprego Lazer /viagens

Outro. Qual? _____

3) Um dia pretendo:

Namorar Ficar Solteiro/a

Casar Viver com a família

Viver com alguém que goste Outro. Qual? _____

Ainda não tenho planos

4) Pensa em ser pai ou mãe?

Sim Não quero ter filhos/as Ainda não pensei sobre isso

5) Em caso afirmativo:

Logo que possível Quando tiver terminado os estudos

Quando tiver trabalho e uma situação financeira estável

Quando meu/minha namorado/a quiser Quando tiver amadurecido

Ainda não tenho planos

Outro. Qual? _____

6) Considera importante que na escola sejam discutidos assuntos relacionados com os projetos de vida ou planos para o futuro?

Sim Não

7) Se a resposta for afirmativa, penso que seria importante discutir sobre:

Trajetória Acadêmica Afetividade
 Profissão / Emprego Família
 Orientação Sexual Cidadania
 Afetividade Sexualidade
 Outro. Qual? _____

8) Com quem considera importante discutir sobre projetos de vida ou planos para o futuro?

Pessoas da família (mãe, pai, avô, avó, irmão, irmã,...)
 Amigo/a Não gostaria de discutir sobre isso
 Professor/a Ainda não pensei sobre isso
 Namorado/a Grupo Religioso
 Outro/a. Quem? _____

9) Indique quais dos seguintes meios de comunicação podem te ajudar a refletir sobre o seu projeto de vida ou planos para o futuro:

Televisão Livros Redes sociais
 Rádio Artigos na Internet Ainda não pensei sobre isso
 Revistas Filmes/Cinema Outro. Qual? _____

10) No seu percurso escolar essas temáticas foram alguma vez discutidas?

Sim Não

11) Em caso afirmativo, refira onde, quando e com quem?

12) Deseja acrescentar algum comentário?
