

**Capítulo 10 - DOI:10.55232/1085002.10**

**PAPO DE MENINO – A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS  
DE DISCUSSÃO SOBRE SEXUALIDADE COM  
CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

**Weidson Leles Gomes**

**RESUMO:** O presente Artigo pretende discutir a importância da abertura de espaços de discussão referentes às questões de gênero e sexualidade com crianças e adolescentes. Para iniciar essa discussão procurarei demonstrar a origem e uma definição do conceito de gênero, por ser este conceito central no tema proposto. Para a compreensão do trabalho, também trarei alguns conceitos importantes da perspectiva pós-crítica do campo do currículo, demonstrarei a importância do alfabetismo crítico com relação à mídia e trarei os relatos de experiência das atividades promovidas. Concluo que é de extrema importância a abertura de espaços privilegiados de discussão referentes à questão de gênero e sexualidade a fim de superar lacunas e preconceitos de discursos aos quais crianças e adolescentes estão expostos e chamo a atenção para o papel central dos educadores nessa questão. Penso ainda que deve haver maior articulação destes com o fazer acadêmico.

**Palavras-chave:** Sexualidade, Masculinidade, Juventude.

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo busca discutir a importância da abertura de espaços de discussão com relação a questões de gênero e sexualidade, especificamente com crianças e adolescentes. A discussão é feita a partir da do relato de experiência no Papo de Menino; uma atividade promovida no Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte<sup>1</sup> pelo Núcleo de Atenção Social<sup>2</sup>.

Para iniciar essa discussão, procurarei demonstrar a origem e uma definição do conceito de gênero, por ser esse conceito central no tema proposto. Para isso iremos recorrer a outros conceitos importantes para essa compreensão na perspectiva pós- crítica. Serão abordadas também, de forma breve, análises de como a questão de gênero é tratada na mídia. Concluimos que as/os educadoras (es) sociais têm papel central nesse aspecto e ressaltamos a importância dos espaços de discussão.

Os espaços Criança Esperança oferecem atividades esportivas, educacionais e culturais e são integralmente mantidos com recursos do Criança Esperança e foram criados a partir de um modelo de parceria que reúne uma ONG gestora, empresa privada, poder público e uma instituição de referência internacional.

No caso específico do ECE- BH há uma parceria entre a Rede Globo, PUC Minas, UNESCO e Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Conta com o trabalho de professores, extensionistas e funcionários da PUC Minas. Há a participação e o envolvimento de vários cursos e departamentos da Universidade, entre eles a Educação Física, Pedagogia, Comunicação, Ciências Sociais, Psicologia, Serviço Social e Enfermagem. Está inserido em no Aglomerado da Serra, uma região carente e que apresenta baixo IDH e elevado Índice de Vulnerabilidade Social. A educação é a principal estratégia para reverter o quadro de “uma das áreas mais violentas da cidade. Evasão escolar, tráfico de drogas, trabalho infanto-juvenil, gravidez precoce e incidências de criminalidade” (COELHO, 2007, p.61).

O Núcleo de Atenção Social tem dois eixos principais de trabalho: A Atenção

---

<sup>1</sup> Projeto executado pela PUC Minas no Aglomerado da Serra em BH, em parceria com UNESCO, Rede Globo e Prefeitura de Belo Horizonte. (COELHO)

<sup>2</sup> O Núcleo de Atenção Social (NAS) tem como frentes de trabalho o Acompanhamento Integral e a Atenção Psicossocial, no qual são oferecidos oficinas de grupo e rodas de conversa. As oficinas de grupo, denominadas de oficinas temáticas, são estruturadas e apresentam um foco para seu desenvolvimento, englobando temas como cidadania, sexualidade, cultura da paz, projetos de vida, entre outros. Para tal, algumas referências teóricas norteiam nosso trabalho, a saber: rede social, ECA, psicologia social e comunitária, oficinas de grupo, protagonismo juvenil e a intervenção psicossocial.

Psicossocial e o Acompanhamento Integral, segundo Batista e Sousa (2007, p.3), os dois eixos se caracterizam da seguinte forma:

“1. Atenção Psicossocial: oferece um espaço de aproximação e acolhimento aos jovens e suas famílias, visando não apenas encaminhar ou promover atividades para os jovens, mas também acompanhar a participação e envolvimento nas oficinas, frequência nas escolas e o cartão de saúde. Esta ação é direcionada a todos os jovens atendidos pelo ECE e compreende diversas atividades como a) rodas de conversa, b) oficinas temáticas, c) atendimentos individuais.

2. Acompanhamento Integral: promove um trabalho mais sistematizado direcionado àqueles jovens que estão se afastando do ECE ou vivenciando situações extremas de vulnerabilidade, violação de direitos ou em cumprimento de medidas sócioeducativas. Esta ação é realizada através de a) visitas domiciliares buscando criar vínculos com jovem e família, b) visitas institucionais para fortalecer a rede de atenção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes, c) atendimentos individuais para acolhimento e orientações, d) estudo de casos para reflexões, encaminhamentos e avaliação da inclusão na rede de atenção aos jovens) acompanhamento de jovens em cumprimento de medida sócio-educativa de Prestação de Serviços Comunitários.”

As rodas de conversa e as oficinas temáticas não se caracterizam como terapia por não ter o objetivo de analisar os sujeitos, mas têm dimensões terapêutica e educativa. Segundo Batista e Sousa (2007, p.3-4),

“As oficinas de grupo, denominadas de oficinas temáticas, são estruturadas e apresentam um foco para seu desenvolvimento, englobando temas como cidadania, sexualidade, cultura da paz, projetos de vida, inclusão digital. Já as rodas de conversa são assuntos mais livres, pontuais do cotidiano do projeto ou da comunidade e busca criar um espaço coletivo de discussão e debate em torno de questões trazidas pela equipe ou pelos jovens. Essa proposta tem uma dimensão educativa, que permite adquirir novos conhecimentos e informações e uma dimensão terapêutica que possibilita o indivíduo verbalizar dificuldades e limites do cotidiano de suas vidas, refletir e pensar sobre suas escolhas e vontades”.

O NAS tem trabalhado com uma lógica de abrir espaços de discussão de certos temas, agindo assim de forma preventiva e evitando apenas “apagar fogueiras” apontadas por educadores no caso de incidentes específicos dentro de cada oficina. Partindo de uma observação na qual algumas meninas estavam com um comportamento relativo à sexualidade bem aflorada em oficinas de esporte, surgiu a ideia da criação do Papo de Menina para discussões relacionadas à sexualidade, higiene, cuidados corporais, etc.

Com o sucesso do Papo de Menina, a equipe passou a considerar a necessidade da criação do Papo de Menino, mas não há homens na equipe do NAS, sendo assim a possibilidade de uma intervenção minha nesse sentido foi levantada. Foi feito também o convite ao educador Anísio Teles do Núcleo de Educação para contribuir com a proposta e mediar a conversa.

No Papo de Menino, procuramos partir das dúvidas dos educandos, mas também

tentamos nortear as discussões focando em temas normalmente silenciados no currículo escolar e dificilmente tratados no convívio familiar. Refletimos de forma crítica quanto às representações de homens e mulheres em revistas, novelas, comerciais de televisão; tratamos de temas como o desejo, o amor, a paixão; discutimos de forma aberta tabus, temas polêmicos com relação às relações sexuais e ainda tratamos do cuidado com o corpo e higiene pessoal.

Como será abordado abaixo, é importante que professores nas escolas e educadores em espaços não-escolares desenvolvam e estimulem o senso crítico nos alunos/educandos. Acredito que o desenvolvimento da capacidade de análise das representações na mídia de massas e em artefatos culturais é uma habilidade importante que pode ser desenvolvida, buscando superar as lacunas dos currículos e os preconceitos propagados pelos discursos aos quais crianças e adolescentes estão expostos. Sendo assim, trarei abaixo alguns conceitos que nortearam o trabalho e que acredito serem importantes para a compreensão do tema. O referencial teórico é constituído principalmente de estudos de sexualidade, gênero e currículo na perspectiva pós-crítica.

### **Gênero, sexualidade, masculinidades, heteronormatividade e homofobia**

Segundo Silva (1999, p. 91), o conceito de gênero, aparentemente, foi usado pela primeira vez para dar conta dos aspectos sociais de sexo em 1955, pelo biólogo John Money. O conceito passa a ser amplamente utilizado pelas estudiosas feministas brasileiras na década de 80. É importante lembrar que, nessa época, o conceito aparecia já dicionarizado na língua inglesa com um sentido de diferença sexual, enquanto que, os dicionários de outras línguas como português, francês e espanhol ainda não traziam essa acepção, o que prejudicava as traduções dos estudos feitos em inglês.

Como apontado por Silva (p.91), “o termo ‘gênero’ refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual.” É uma categoria relacional, não-essencialista e plural. O “conceito de gênero (...) enfoca a centralidade da linguagem (...) como lócus de produção das relações que a cultura estabelece entre o corpo, sujeito, conhecimento e poder.” (FREITAS E PARAÍSO – 2008).

Gênero é um conceito plural, pois em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades as idéias de masculino e feminino são vistas de forma diferenciada; como apontado por Louro (1995 - p.10). Não-essencialista, pois não haveria uma essência do masculino e do feminino, estando atitudes e comportamentos “femininos” e

“masculinos” presentes em homens e mulheres, mesmo que de forma reprimida (p.10). Haveria, portanto uma relação dialética entre feminino e masculino, onde um é oposto e complementar ao outro.

Podemos entender a sexualidade como a “forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais” (WEEKS1 apud BRITZMAN, 1996, p. 76). A sexualidade geralmente abordada no currículo escolar não leva em conta o desejo; se restringe à reprodução biológica, fortemente associada à vida adulta. Segundo Sales e Paraíso (2007) “as práticas sexuais não reprodutivas são desconsideradas ou envolvidas de ameaças e medos (cf. LOURO, 1998). Nesse sentido, “a associação da sexualidade ao prazer e ao desejo é deslocada em favor da prevenção dos perigos e das doenças (p.154).”

Para Robert Connell (1995b, pp. 188), masculinidade é “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero.” Ainda segundo o autor, existem múltiplas configurações possíveis de masculinidade em uma sociedade, essa pluralidade pode indicar que podemos falar em masculinidades.

Segundo Louro, “há um processo de masculinização que se inicia na infância, por meio da vigilância dos comportamentos, de modo a garantir a masculinidade dos rapazes.” (LOURO apud SALES E PARAÍSO, 2013, p.610). Existem padrões socialmente definidos como normais com relação à conduta, formas de agir e os sentimentos dos homens. “Os mais variados comportamentos masculinos são vigiados, avaliados e julgados o tempo todo, de modo intensivo e extensivo, em termos de sua relação com a sexualidade” (p. 613).

Outro conceito importante a ser tratado é o de heteronormatividade. Podemos entendê-la como a naturalização da heterossexualidade. Qualquer orientação ou comportamento fora do modelo que toma o sexo feminino e o sexo masculino como distintos e complementares é visto como anormal, desviante, imoral, ilegítimo e/ou patológico. A heterossexualidade, portanto é tomada como normativa na sociedade, “configura uma norma, um princípio ordenador segundo o qual a pluralidade das experiências sexuais é significada.” (LIONÇO e DINIZ, 2009, p.48). Feminino e masculino são vistos como sinônimos de macho e fêmea e desconsidera-se a dimensão social das relações; “outras formas de vivência da sexualidade são avaliadas e descritas como incorretas e monstruosas” (SALES e PARAÍSO, 2013, p. 609).

“A homofobia é uma prática de discriminação baseada na suposição da normalidade da heterossexualidade e dos estereótipos de gênero” (LIONÇO e DINIZ, 2009, p. 49). Decorre da heteronormatividade, da defesa do patriarcado, da concepção de

um modelo único de família e de que feminilidade e masculinidade são excludentes. Aparece de forma explícita nos dicionários pesquisados pelas autoras citadas e apresentam termos discriminatórios referentes à diversidade sexual.

### **Pós-modernidade, juventudes, currículos e a importância de um espaço de discussão coletivo**

O mundo contemporâneo, nomeado por alguns autores como pós-modernidade ou modernidade líquida, é marcado pelo individualismo, pela transitoriedade das relações, pelo passageiro. Bauman (2004) chama atenção para a fragilidade dos laços humanos, das relações amorosas e, dentre outros, um dos possíveis resultados que podemos imaginar nesse tipo de relação valorizada atualmente é a iniciação sexual precoce.

Devemos estar cientes que a adolescência é marcada pela turbulência das mudanças corporais, da demarcação identitária, do surgimento de novas responsabilidades. “Estas alterações juntamente com as vivências relevantes podem contribuir para a vulnerabilidade dos adolescentes” (MARTINS, VINHAS e LIMA, 2011). Estes e as famílias podem não estar preparados para tal fase e assim surgirem conflitos de relacionamento.

Dayrell (2007) atribui à dimensão simbólica e expressiva uma forma de os jovens se posicionarem diante de si e da sociedade. Os jovens aparecem não apenas como fruidores da cultura, mas como produtores de cultura, buscando suas identidades nos mais diversos grupos. As “culturas juvenis” e a adesão a grupos culturais favorecem a “construção de uma auto-estima, possibilitando-lhes identidades positivas” (p. 1110).

A escola tem um importante papel, mas não possui o monopólio da socialização dos jovens, pois a socialização ocorre nos mais diversos espaços, pelo contato com os mais diversos grupos. Nas escolas, os alunos ainda são tratados da mesma forma consagrada “por uma cultura escolar construída em outro contexto” (p. 1125) e as suas diversidades reais são reduzidas “a diferenças apreendidas sob a ótica da cognição (...) ou do comportamento” (Dayrell, 1996, p. 139). Assim, a adesão de crianças e adolescentes a atividades em ONGs é importante, pois se trata potencialmente de um lugar privilegiado para novas vivências, para a sociabilidade menos escolarizada.

Entendo a escola, a mídia, as ONGs como educadores, formadores e reguladores de sujeitos e identidades. Atribuo à educação um papel central no que toca a questão de gênero. Mesmo que o gênero não esteja presente no currículo formal, está presente no

currículo em ação. A currículo da mídia ensina formas “apropriadas”, ditas normais de ser e de se comportar, sendo um importante referencial para a juventude. Cabe aos educadores trabalharem uma educação problematizadora quanto ao gênero e desenvolverem em si e nos educandos certo “alfabetismo crítico com relação à mídia” (PARAÍSO – 2004, p.61). O educador não pode silenciar diante dessa questão e não pode adotar uma postura fatalista. “Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (SILVA - 1995). A trama do cotidiano nos oferece sempre a possibilidade de fazer de outro modo, nada é simplesmente imposto, o poder é uma via de mão dupla.

É importante promover análises de artefatos culturais, pois como salienta Giroux (1995, p.136), a “necessidade de uma tal análise fica demonstrada no poderoso papel que a mídia está, de forma crescente, assumindo na produção de imagens e textos que penetram em cada vez mais áreas da vida cotidiana.”

Como afirma Paraíso (2007, p.133), “a mídia atrai, seduz, mostra, expõe, descontrai, faz espetáculo, emociona, dá aspecto de novidade ao já conhecido, transforma o cotidiano e o corriqueiro em show”. Ainda sobre isso Sabat (1999, p.245) destaca que a mídia “é uma dessas instâncias sociais que produz cultura, veicula e constrói significados e representações.” Para Fischer (2007), as novas tecnologias multiplicam os corpos em linguagem digital e a novas mídias têm papel central na superexposição de corpos infantis e juvenis. “A sexualidade produzida culturalmente, na contemporaneidade, está sendo construída também no ciberespaço, em que a juventude aparece como o grande símbolo da vida hiper conectada” (SALES e PARAÍSO, 2007, p. 149).

Devido à necessidade de mostrar a importância de análises de discurso de artefatos culturais, também será importante trazer as concepções de Michel Foucault de poder, discurso e representação. Para Foucault, o poder é visto como uma relação, não como uma posse. O poder não se tem, se exerce, pressupõe a resistência. Como exposto por Machado (1993, p. 16), o poder é “produtivo, já que ele produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos, aumenta a força econômica e diminui a força política dos indivíduos.”

O discurso aparece então como uma ferramenta importante no que se refere às relações de poder. Ele ajuda a produzir e a regular os sujeitos. Os discursos possuem modos de endereçamento (quando se escreve, escreve para alguém), supõem as posições ocupadas pelos sujeitos e tem uma intencionalidade. “Esses discursos produzidos e divulgados em nossa cultura (...) contribuem para produzir modos de ver e de viver a

feminilidade e a masculinidade considerados adequados” (SALES – 2009, p.8).

Como apontado por Paraíso (2004, p.59), “o conceito de representação focaliza a linguagem. É uma forma de conhecimento e de divulgação do outro.” A representação possui uma intencionalidade e não é uma mera imagem ou reflexo daquilo que se quer representar. É a partir das noções apresentadas acima que se fazem as análises dos artefatos culturais, pois os materiais deixam “traços intencionais e não intencionais” (PARAÍSO – 2007, p.136) das “posições-de-sujeito” aos quais se dirigem e querem produzir.

Segundo Corazza (2001), todo currículo quer expressar-se, bastando indagações de como estas expressões se dão:

“O currículo possui ‘linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições, discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, corte (...) Assim como o adotamos de um caráter eminentemente construcionista’.” (Corazza, 2001, p. 9)

Paraíso (1997) discute o resultado de um currículo masculinizante e machista, onde se fazem reproduzir expectativas, construções ideais de posições que normalmente sempre foram “exigidos” pelos currículos oficiais. Um “currículo masculinizante organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres” (SILVA - 1995).

Carvalho (2003) defende que devemos trazer a discussão sobre masculinidade e feminilidade para o centro dos debates, tornando-a mais visível. “Começar a pensar sobre as nossas próprias concepções de gênero, criar espaços coletivos para essa reflexão me parecem ser as tarefas iniciais por meio das quais podem deslanchar mudanças na prática”. Martins, Vinhas e Lima (2011) também defendem tal proposta no campo da saúde, pois, segundo as autoras, “a criação de espaços harmoniosos nas unidades de saúde permitirá aos adolescentes, a reflexão, discussão e o esclarecimento de suas dúvidas (p.11)”.

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

### **Papo de Menino (29/05/13)**

Iniciamos o Papo de Menino com apenas três educandos, mas que desde o início se mostraram à vontade para tirar suas dúvidas. A dinâmica foi simples: uma caixa com perguntas anônimas feitas anteriormente pelos próprios educandos e alguns artigos que



poderiam remeter a temas interessantes de se trabalhar (desodorante, preservativo, fotos de revista que remetam à sexualidade/sensualização dos corpos, HQ's de super-heróis, jogos). Um balão era passado de mão em mão enquanto tocava uma música; quando esta era interrompida, aquele que estivesse com o balão era vendado e retirava uma pergunta a qual deveria responder ou um objeto do qual deveria falar sobre. A curiosidade e vontade de participar ativamente era tão grande que, às vezes, faziam questão de demorar com o balão nas mãos.

À medida que a conversa ia fluindo, outros educandos chegaram e se juntaram ao grupo de forma bem espontânea. Achei bem produtivo e senti que não houve tabus e receio de fazer perguntas; todos saíram aprendendo com a troca de dúvidas e experiências em temas que geralmente são pouco discutidos abertamente. Ao final, já com oito educandos notava-se que aqueles que chegaram depois; por um lado, se sentiram frustrados por terem aproveitado pouco a conversa, mas por outro, empolgados em relação à próxima edição do Papo de Menino.

Anísio conduziu boa parte da conversa e falou com propriedade e de forma bem natural. Nessa primeira conversa não houve tempo para trabalhar com a desnaturalização a respeito de questões de gênero; o que já era esperado, mas introduzimos a questão do respeito às opções/orientações sexuais. Em geral, a dinâmica acabou servindo como uma forma lúdica de matar a curiosidade dos educandos em relação à sexualidade; modificações do corpo, higiene e cuidado com o mesmo. O papo rendeu! Ultrapassamos a duração prevista e assunto não faltará para o próximo.

#### Papo de Menino (03/07/13)

Nessa edição do Papo de Menino contamos com a participação de 10 educandos. Estava prevista uma dinâmica quebra-gelo chamada *Emboladão*, mas devido às características da sala (sala de artes) a mesma não foi realizada. Fizemos uma dinâmica chamada *Tipos Humanos* na qual foi proposta aos educandos que recortassem em revistas imagens que relacionassem à mulher, colassem essas imagens em uma cartolina e, posteriormente, seria feita uma discussão dos motivos pelos quais eles associavam aquelas imagens às mulheres. Também foi proposto que os educandos falassem características que as mulheres consideram importantes que os homens tenham e foi feita uma discussão a respeito de tais características. Também levamos alguns papéis em

branco para que os participantes escrevessem perguntas de forma anônima, mas, como esperado, eles não usaram os papéis e ficaram à vontade para perguntar sem a necessidade do anonimato.

A abertura de um espaço de discussão com relação à sexualidade parece ser muito bem vinda a essas crianças e adolescentes. Os mesmos não demonstram preocupação na dinâmica de relação educador/educando e discutem os temas de igual para igual. Em alguns momentos, usam termos mais técnicos para se referir a partes do corpo e a outros termos ligados à relação sexual, mas sempre demonstram estar à vontade.

Procuramos falar das expectativas que homens criam em relação às mulheres e comparamos às expectativas que mulheres criam em relação aos homens. Problematicamos a questão das preferências que temos e que as mesmas são relativas. Também problematicamos o fato de algumas características geralmente valorizadas em relação a cada sexo serem um construto sócio-histórico e citamos exemplos disso.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo buscou abordar a importância da abertura de espaços coletivos para discussão com relação à sexualidade e gênero com crianças e adolescentes em contraposição aos currículos da mídia e ao currículo escolar, muitas vezes perversamente silencioso com relação a esse tema.

Os currículos, sem dúvida, são artefatos de gênero e essa dimensão não pode deixar de ser analisada e problematizada. Ao mesmo tempo, não podemos olhar para o currículo de forma reducionista, ele deve ser pensado na complexidade das diversas questões ali tratadas e que também influem na questão de gênero. A forma como qualquer grupo é representado, ou não, tem implicações políticas. As questões étnicas, de classe, religiosas, dentre outras, estão presentes no currículo, mesmo em sua ausência, no silêncio.

Fica evidente a importância do Educador Social para que sejam superadas as “medidas repressivas, corretivas e assistencialistas” (Marques, 2004 - p.22) e a visão que se reproduz de que uma criança amparada pelo Estado ou ONG estaria “matando ou roubando” se não frequentasse tais locais. Todo pobre não é bandido e todo bandido não é pobre. A educação não pode ser vista apenas como um *negócio* (negação do ócio) ou mero serviço prestado. Deve-se superar a lógica de ONGs com propostas que visam

“manter as ruas limpas e seguras” (p.22) e não se preocupam de fato com quem elas deveriam ajudar, ou outras ONGs com boas intenções, mas, despreparadas e que acabam por repetir a lógica das primeiras.

O Educador social deve, portanto, fornecer condições para que os sujeitos se tornem cidadãos. Deve reconhecer e respeitar a diferença, mas, tratando para que estas crianças em vulnerabilidade social entendam que existem leis e normas e estas devem ser respeitadas (ou negociadas, no caso das normas), pois, em geral eles não possuem “limites” e tem um pensamento imediatista. Deve trabalhar para que entendam que a vida não é fácil e que “atalhos”, na maioria das vezes, conduzem a “precipícios e emboscadas” que não compensam. Deve trabalhar para que percebam que um país cheio de “espertos” se torna um país burro e que é necessário dar um jeito no “jeitinho brasileiro”. Deve ajudar estas pessoas a desconstruírem ideias e ideais prejudiciais a si mesmas e aos outros. É preciso devolver a voz aos *infantis* (in-fante: o que não fala) e dar a eles condições para que se tornem cidadãos.

As experiências e vivências proporcionadas aos educandos do Espaço Criança Esperança têm mostrado quanto as mesmas podem ser ricas e fazer a diferença na vida desses sujeitos. O cotidiano nos mostra que eles têm lutado pelos seus direitos. A exemplo, criaram um grêmio e têm feito reuniões com a equipe e solicitam melhorias.

É fundamental também que o conhecimento produzido em âmbito acadêmico seja mais articulado com os espaços educativos e que chegue a esses espaços com menores intervenções do poder governamental, criando-se espaços de trocas de saberes imediatos.

## **Referências Bibliográficas**

BATISTA, C. B. ; Leticia Sousa . Atenção psicossocial de jovens: uma experiência em psicologia comunitária. In: XI Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica, 2007, Belo Horizonte. Anais do Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica. Colóquio de Psicossociologia e Sociologia Clínica de Belo Horizonte, 2007.

BRITZMAN, Deborah. O Que é Essa Coisa Chamada Amor: identidade homossexual, educação e currículo. Educação e Realidade, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

CARVALHO, Marília Pinto, 2003. *Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero*.

COELHO, Leonardo. Os diversos olhares sobre o Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte: as imagens percebidas de seu público de relacionamento. 2007. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-

Graduação em Administração.

CONNELL, Robert W. (1995b). “Políticas da Masculinidade”. Educação & Realidade, 20 (2), pp. 185-206. [Também publicado em Connell, 1995a, capítulo 9].

CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? In: CORAZZA, S. O que quer um currículo?: Pesquisas pós-críticas em educação. Rio: Vozes, 2001a.p.9-21.

DAYRELL, Juarez . A escola como espaço sócio-cultural. In: Juarez Dayrell. (Org.). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, v. , p. 136-161.

DAYRELL, Juarez . A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização da juventude. In. Educ. Soc, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.1105-1128, out. 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Técnicas de si e tecnologias digitais. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs). Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ulbra, 2007.

FREITAS, D. A. S. ; PARAÍSO, Marlucy Alves . Práticas de produção do corpo de alunos e alunas nas histórias em quadrinhos do Chico Bento. In: II Seminário Internacional Enfoques Feministas e o Século XXI: Feminismo e Universidade na América Latina/VI Encontro da Rede Brasileira de Estudos e Pesquisas Feministas (REDEFEM), 2008, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: REDEFEM, 2008.

GIROUX, Henry, Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney. In: Silva, T. T. da (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.61-84.

LIONÇO, Tatiane e DINIZ, Débora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, Tatiane; DINIZ, Débora (Orgs). *Homofobia e educação*. Um desafio ao silêncio. Brasil: Letras Livres, 2009.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. Introdução. In Foucault, M. *Microfísica do poder*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

MARQUES, Walter Ernesto Ude . Pedagogia Social: uma disciplina emergente. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 59, p. 19-27, 2004.

MARTINS, Bianka; VINHAS, Carolina; LIMA, Maricélia. Formação de grupo de adolescentes em uma unidade de saúde do distrito de Feira de Santana-BA: relato de experiência. UDESC em Ação, Florianópolis , v.5, n.1, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves . Contribuições dos estudos culturais para a educação. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 55, p. 53-61, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves . *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber, subjetivação*. Chapecó-SC: Editora Argos, 2007. v. 1. 274 p.

SABAT, R. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In SILVA, L. H. (Org.). *Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p. 244-261.

SALES, Shirlei Rezende ; PARAÍSO, Marlucy Alves . Juventude Monstruosa: subjetividade e sexualidade no currículo do Orkut. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, p. 148-157, 2007.

SALES, Shirlei Rezende ; PARAÍSO, Marlucy Alves . O jovem MACHO e a jovem DIFÍCIL: governo da sexualidade no currículo. *Educação e Realidade*, v. 38, p. 603-625, 2013.

SALES, Shirlei. *Juventude ciborgue: transgredindo fronteiras de gênero*. 32ª reunião da ANPED. Caxambu, 2009.

SILVA, Tomaz T. As relações de gênero e a pedagogia feminista. In: SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.91-98.

SILVA, Tomaz T. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In Tomaz T. da Silva e Antonio Flávio Moreira (org.). *Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.